

O desenvolvimento profissional docente e a expansão e estratificação do sistema educacional brasileiro

The professional development of teacher and the expansion and stratification of the Brazilian educational system

Jose Rubens Lima Jardimino

Professor doutor na Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil.
jrdilino@gmail.com – <http://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

Ana Maria Mendes Sampaio

Doutoranda na Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil.
anamendessampaio@yahoo.com – <http://orcid.org/0000-0002-9821-911X>

Recebido em 04 de junho de 2019

Aprovado em 10 de fevereiro de 2020

Publicado em 25 de setembro de 2020

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a importância das políticas de valorização do desenvolvimento profissional docente frente à expansão dos sistemas educativos, que ocorre na contramão da estratificação educacional. Com base em dados oficiais e na produção da área, trata-se de um estudo teórico que discute sobre a relação entre a formação de professores e a estratificação dos sistemas educativos, numa concepção educacional pautada pelas desigualdades e pela reprodução e dominação social. A abordagem argumentativa indica que a preparação do professor é fundamental para sua atuação num contexto de desigualdades sociais, com vistas a conduzir um processo de formação/trabalho comprometido com equidade e transformação da sociedade. Conclui-se que os problemas na formação de professores (inicial e continuada) exigem políticas públicas direcionadas para uma formação docente que rompa com a tradição estabelecida e revivida nas instituições formadoras, com fins a atender aos diversos contextos sociais no Brasil. Portanto, as políticas de valorização ao desenvolvimento profissional docente, se estabelecem como parceiras na luta pela democratização de um ensino e, por conseguinte, favoráveis a uma maior mobilidade socioeducativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Expansão do Ensino, Estratificação Educacional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of policies that value the professional development of teachers in the face of the expansion of educational systems, which occurs against educational stratification. Based on official data and the production of the area, this is a theoretical study that discusses the relationship between the training of teachers and the stratification of educational systems, in an educational conception guided by inequalities and by reproduction and social domination. The argumentative approach indicates that the preparation of the teacher is fundamental for his performance in a context of social inequalities, with a view to conducting a training / work process committed to equity and transformation of society. It is concluded that the problems in teacher education (initial and continuous) demand public policies directed towards teacher education that breaks with the established and revived tradition in the educational institutions, with the purpose of meeting the different social contexts in Brazil. Policies that value the professional development of teachers are established as partners in the struggle for the democratization of education and, therefore, are favorable to greater socio-educational mobility.

Keywords: Teacher Professional Development, Education Expansion, Educational Stratification.

Introdução

A importância da escola como mecanismo de mobilidade é um tema do século XX, destacada pela teoria da modernização discutida por Parsons (1970); Treiman (1970). Essa teoria entende a educação como estrutura de maior possibilidade de equalização das oportunidades sociais, capaz de superar antigas e rígidas estruturas de transferência direta de *status* entre gerações. Uma mostra dessa realidade está no quanto as habilidades e qualificações formais, o *status* e a renda vêm determinando as oportunidades no mercado de trabalho. Esse fato impactou o crescimento da demanda social por escolaridade e trouxe como resultado a expansão do sistema de ensino, fenômeno observado mundialmente.

No Brasil, apesar da tendência de crescimento da escolaridade média da população, a cobertura do ensino básico só foi generalizada durante a década dos anos 1990, através de programas como “Toda Criança na Escola”. Porém, a universalização do ensino fundamental, que, segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2002a), chega a ter matriculada 97% das crianças entre 7 e 14

anos, não alcançou uma maior qualidade do ensino ofertado. Existem estudos que contrapõem essa visão de crescimento e apresentam tensões entre a expansão e a qualidade nos sistemas de ensino. Oliveira e Araújo (2005) problematizam a visão expansionista dos anos 1990 e 2000, que refletiu na implementação de políticas de acesso e maior democratização da educação, porém pouco articuladas com os processos de qualidade, o que tem sido largamente demonstrado pelas avaliações de larga escala.

Segundo dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2002b), em teste aplicado pelo Ministério da Educação entre 1995 e 2002, a média dos alunos possui tendência declinante, sendo que a queda é mais expressiva entre 1997 e 1999, auge do programa de universalização do ensino.

Esse contexto traz uma realidade importante a ser observada, no tocante à inserção de crianças antes excluídas. Com a expansão do sistema educacional, essas crianças tornam o sistema cada vez mais heterogêneo, de modo que a resposta recebida em forma de resultados de desempenho também surge em função da realidade de diversas carências, trazidas por esses novos alunos ao ambiente escolar.

O resultado visto ao final do processo educacional vem sendo demonstrado na formação precária e na saída desses sujeitos do sistema de ensino, com habilidade técnica e capacidade cognitiva distantes dos padrões desejáveis. Para Silva (2003), este prejuízo formativo é tanto maior quanto maiores forem as desvantagens de oportunidades e limites colocados pela estrutura social, o que envolve: 1) a posição social da ocupação dos pais; 2) a estrutura familiar; 3) a condição econômica; 4) a condição cultural dos membros da família; e, 5) as redes sociais pertencentes, bem como outros aspectos que caracterizam a posição social e as disposições culturais a que o aluno está exposto.

Silva (2003) aponta que a estratificação educacional na sociedade brasileira, apesar da expansão do sistema de ensino, vem se mantendo, contrariando as expectativas inspiradas em teorias neoliberais da modernidade, nas quais a expansão do sistema escolar e a conseqüente (des)estratificação educacional são vistas como uma resposta aos requisitos funcionais da sociedade industrial.

Assim, essa controversa relação entre a expansão escolar e a estratificação educacional aponta que a primeira não leva necessariamente ao arrefecimento da segunda, advertência já apontada por Boudon (1974) no princípio da expansão dos sistemas. Ou seja, a expansão dos sistemas de ensino e a estratificação educacional (ARUM; GAMORAN; SHAVIT 2007; SHAVIT; KRAUS, 1990; SILVA, 2003; FERNANDES, 2005; TORCHE, 2005; RIBEIRO, 2011; MONT'ALVÃO, 2011; MARTELETO; CAVALHAES; HUBER, 2012), deveriam ser duas teclas a baterem juntas quando se trata da busca por uma maior mobilidade social das classes menos favorecidas.

Em meio a essa problemática, o plano metodológico desse estudo teórico visa num primeiro momento discutir sobre a situação relacional da expansão escolar e a estratificação educacional do país, frente ao conjunto de desigualdades com dimensões econômicas, sociais, políticas e ideológicas.

No segundo momento, ocorre uma análise sobre a relevância do papel das políticas públicas de DPD¹ – Desenvolvimento Profissional Docente nas mudanças estruturais das desigualdades no contexto educacional brasileiro. Enfatiza-se, a partir de então, a necessidade dessas políticas serem vistas como aliadas no combate a uma realidade educacional fragmentada pela reprodução dessas desigualdades.

Conclui-se, apontando para a necessidade das políticas públicas de DPD serem vistas como aliadas no combate a uma realidade educacional fragmentada pela reprodução das desigualdades. Para tanto, é necessário que o professor tenha condições de refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios às especificidades de um processo de ensino e aprendizagem favorável a uma maior mobilidade socioeducativa dos que dele participam.

A expansão escolar e a estratificação educacional²: uma relação controversa

As mudanças sociais, políticas e demográficas, surgidas a partir dos anos de 1970, criaram condições sociais mais favoráveis para a população em idade escolar

básica. Para Hasenbalg e Silva (2003), outros fatores, como a diminuição do número de filhos por mulher, o aumento da densidade populacional nas cidades e mais disponibilidade de escolas, também permitiram que um maior número de crianças e jovens desfrutasse de um ambiente mais favorável à melhoria do nível de escolaridade.

Segundo Castro (1988), nesse período o número geral de matrículas do sistema de ensino foi multiplicado por 2,7 vezes. A taxa de analfabetismo caiu de 50,5%, em 1950, para 14,7%, em 1996, e chegou-se ao patamar de cerca de seis anos de educação média no país. O ensino fundamental duplicou de tamanho, a taxa líquida de escolarização da população de 7 a 14 anos subiu para 96% no ano 2000, chegando próximo a atingir a universalização do acesso a esta etapa de ensino.

O ensino médio e o superior vêm sendo prioridade da expansão mais recente, o que, segundo Silva (2003), ocorre devido a uma conjunção de aumento da demanda de políticas públicas, diminuição dos custos familiares e maior acessibilidade. Nesse cenário, o ensino médio passou de um patamar de 1 milhão para mais de 7 milhões de estudantes matriculados. A Região Nordeste, que concentrava maior contingente populacional, até então, fora do sistema escolar, segue com as maiores taxas de incremento neste nível, em que somente no período entre 1997 e 2002, apresentou elevação de 92% no número de matrículas.

Diferenças étnicas e de gênero são marcantes nessa fase do sistema escolar. Dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2007), apontam que mulheres apresentam maior tendência a completar o ensino médio, seja em escola pública (56%), contra 44% de homens; ou privada (52%), contra 48%; e a entrar para a universidade (61%), contra 39% na rede pública; 55% contra 45% na rede privada. Já sobre diferenças entre grupos raciais, permanecem as desvantagens da população negra³ e parda no acesso e realização escolar no Brasil. Hasenbalg e Silva (1990) mostram que, além da maior proporção de crianças não brancas entre as que iniciam tardiamente na escola, e entre as que não têm acesso algum ao sistema escolar, a população não branca é três vezes maior que a branca. Além disso, também apresenta uma trajetória escolar mais lenta e

acidentada, com desvantagens em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mesmo nos níveis de maior renda familiar.

Dados do PNAD (BRASIL, 2007), também evidenciam que enquanto não brancos são maioria a completar o ensino médio na escola pública – 54%, contra 46% de brancos –, tornam-se minoria dos que concluem este nível na escola privada - 36%, contra 64% de brancos. Na entrada para o nível superior, brancos são maioria nas duas redes - 61% na pública e 74% na privada.

Além disso, o nível superior se expandiu significativamente. Segundo Schwartzman (1988), a partir dos anos 70, em virtude do aumento significativo da demanda, ocorre um grande aumento de instituições privadas, atingindo um número de alunos que em poucos anos ultrapassou o de estudantes das universidades públicas. Criou-se, então, um sistema de ensino superior altamente estratificado em universidades públicas de pesquisa, concentrados na região Sudeste; universidades públicas espalhadas pelo país com nível de qualidade menor; e instituições privadas em vários estados do país com qualidade ainda menor, algumas suspeitas.

Para Martins (2000), esse nível de ensino vinha crescendo a uma média de 7% ao ano, considerando-se todas as modalidades e instituições, públicas ou privadas. O número de instituições de ensino superior atinge 973 em 1998, sendo que 79% delas são privadas, e abrangem 62% das matrículas. Em 2004, de acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2006), o número de matrículas no setor privado já chega a 71%, ou seja, mais de dois terços do sistema superior de ensino, sendo que em 2006, o número de instituições neste setor atinge a incrível marca de 89%.

Todavia, Sampaio e Oliveira (2015) advertem que mesmo diante da visível expansão, o baixo rendimento interno do sistema escolar, como um todo, não consegue assegurar o acesso da maior parte da população que sai do nível primário aos níveis subsequentes (médio e superior), mostrando-se, assim, um sistema marcado por alto grau de seletividade e desigualdade. A cada mil alunos que iniciam seu ciclo escolar na primeira série do ensino primário, apenas 56 (5,6%) tendiam a ingressar no ensino superior na década de 1970 (BRASIL, 2002a). Em 2007, como

mostram os dados da PNAD (BRASIL 2007), essa quantidade sobe para 146 (14,6%).

Tais questões perpassam, segundo Silva (2003), por problemas relacionados à estratificação educacional, que dizem respeito à relação entre origem socioeconômica e resultados escolares e, também, aos mecanismos por meio dos quais esta relação é estabelecida.

Diversas pesquisas nesta área estão centradas no enorme tamanho do efeito da desigualdade de origem socioeconômica na desigualdade educacional; na identificação dos níveis de ensino, nos quais as desigualdades são mais marcantes; e na evolução temporal dessas desigualdades.

Evidências das experiências relativas à expansão dos sistemas educativos e de seus reflexos nas desigualdades educacionais mostram que se, por um lado, o efeito das variáveis de origem socioeconômica tende a declinar, conforme se progride dentro do sistema escolar, por outro, as tendências destes efeitos apresentam um comportamento fundamentalmente estável.

De acordo com dados do INEP (BRASIL, 2006), no que toca à desigualdade de acesso, 50% dos jovens de 18 a 24 anos, provenientes de famílias com renda acima de cinco salários mínimos, estão matriculados em cursos de nível superior, enquanto apenas 12% dos jovens na mesma faixa de idade, em famílias com até três salários mínimos, estão matriculados neste nível. Como aponta Silva (2003), 70% dos estudantes deste nível de ensino vêm da camada dos 20% mais ricos do país.

Esses dados circundam em torno do problema da estratificação educacional que, para Silva (2003), está evidenciada em um conjunto de desigualdades presas a dimensões de gênero, etnia, histórico familiar e de diferenças socioeconômicas.

Não resta dúvida que as políticas públicas implementadas na última década têm ampliado as possibilidades de acesso de estudantes de camadas mais pobres ao ensino superior, mas o nível de acesso que estas promovem está bem aquém de resolver o problema da estratificação educacional. Já nos primeiros anos de governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), no âmbito do MEC – Ministério da Educação e Cultura, funcionavam importantes Secretarias envolvidas com políticas

sociais e de diversidade: SEB – Secretaria de Educação Básica; SESU – Secretaria de Educação Superior; SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão; SEESP – Secretaria de Educação Especial. Em relação às parcerias com outros Ministérios, destacava-se o Ministério da Saúde, a SEDH – Secretaria de Especial de Direitos Humanos e a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial. Ao analisar as características dos programas desenvolvidos por essas secretarias, verifica-se que alguns deles foram direcionados para minimizar problemas de desigualdades que acompanham o povo brasileiro desde a época colonial, dando acesso e direitos aos bens e serviços públicos a comunidades e grupos específicos: negros, indígenas, mulheres; LGBT – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros; pessoas com deficiência e de baixa renda. Outras políticas que foram designadas por meio de programas específicos destinavam-se a desenvolver um trabalho de formação, debates e produção de conhecimentos em torno de temáticas relacionadas aos aspectos sociais e da diversidade cultural na educação.

Para Catani, Hey e Gilioli (2006), um exemplo do primeiro tipo de programa citado seria o ProUni – Programa Universidade para Todos, que oferece bolsas de estudo no ensino superior para estudantes negros, indígenas e de baixa renda. As bolsas ofertadas se classificam em totais (reservado para quem tem renda familiar mensal de até um salário e meio por pessoa) e parciais (cobrem a metade do valor das mensalidades), o restante deve ser pago pelo estudante, que pode conciliar a bolsa parcial com o programa FIES⁴–Financiamento Estudantil do Governo Federal, outro Programa do MEC a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, fortemente ampliado no Governo Lula. O ProUni classifica os candidatos a uma bolsa, usando como critério o desempenho dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quanto maior a nota do ENEM, maiores as chances de conseguir uma bolsa.

De acordo com Hasenbalg e Silva (2003), mesmo em face de programas e ações afirmativas de inclusão, o quadro geral nas duas décadas iniciais do século XXI indica que, se por um lado, houve a melhoria dos indicadores básicos, devido à melhoria social da família; mudanças estruturais (urbanização, industrialização,

mudanças no mercado de trabalho); maior índice de negros e mulheres no acesso a escolarização, inclusive de nível superior; e melhor desempenho do sistema escolar como um todo, por outro lado não há indícios de redução da estratificação educacional.

Inerente a essa realidade, percebe-se que as questões interligadas à expansão escolar e à estratificação educacional revelam-se como mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade, que têm afligido o processo de DPD, especialmente no que se refere às políticas públicas educacionais e às novas exigências na formação e no exercício da docência. Este quadro propõe a confirmação das exigências de mudanças na atualidade, provenientes da complexidade em que se dá a educação escolar frente aos rumos da formação/atuação do professor. Neste ponto, pode-se recorrer à teoria de Bourdieu (LAHIRE, 2002), que ao caracterizar a estratificação social dentro das instituições escolares, aponta que as aprendizagens têm contexto e que os professores têm ancoragens sociais importantes às mudanças significativas no cenário sociocultural da sociedade em que atuam como profissionais da educação.

Desenvolvimento profissional docente e equidade social

A literatura acerca dos fatores que interferem no desempenho escolar reconhece o impacto da origem socioeconômica na performance educacional do indivíduo, e enxerga nessa relação um caminho provável para a reprodução de desigualdades sociais.

Entretanto, o sistema de ensino não é encarado como mero instrumento de endosso dessas determinações. Ao contrário, há um intenso debate sobre a atuação dos fatores escolares no desempenho do aluno, assim como a importância das políticas públicas educacionais na democratização das oportunidades, provenientes de uma formação educacional de qualidade. Esta formação requer políticas públicas que assegurem o DPD como elemento fundamental para promoção de equidade social, em tempos de incertezas e crescentes desigualdades.

Atualmente, o DPD, no âmbito das políticas públicas, constitui um processo complexo, dada a nossa história educacional que para Saviani (2009), ora revela o caráter centralizador dessas políticas, ora o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidade, dificultado, assim, as várias tentativas de mudanças.

Pesquisas acadêmicas, discursos políticos e normas oficiais, diretrizes e decisões políticas colocam esta questão em destaque, tendo em vista a importância dos professores no processo de encaminhamento das mudanças sócio educacionais pretendidas no País para viabilização de um projeto nacional democrático.

Esse cenário fortalece uma consciência social e atinge diversas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade na educação, em detrimento aos preocupantes indicadores de desempenho escolar, sobretudo, os provenientes de alunos das classes populares, com baixo capital econômico, “social e cultural⁵”.

Vale destacar que o pressuposto básico dessa preocupação está relacionado à consciência social (dos professores) e institucional (MEC) quanto à importância do DPD para o processo de melhoria da educação e diminuição do processo de estratificação educacional, nacionalmente instaurado.

Desse modo, Cury (2011) afirma que políticas formativas e de valorização profissional configuram-se como um dos grandes desafios para o atual PNE –Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014), a partir da análise sobre as questões reais do DPD, na perspectiva de uma política pública de natureza nacional, cujos impactos reais pretendidos envolvem, sobretudo, o avanço social, cultural e educacional.

Embora ainda relacionado às noções tradicionais de valorização e formação de professores, o atual PNE evidencia a necessidade de ações governamentais – nas três esferas de governo – diretamente voltadas para o desenvolvimento desses profissionais. Uma das principais preocupações, no entanto, é a implantação de ações municipais de educação, articuladas com a política nacional, tendo em vista as reais demandas educativas, propugnadas pelos movimentos sociais de educação.

Para tanto, é fundamental a participação conjunta do quadro docente na definição das políticas de desenvolvimento profissional, realizadas pela União,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438443>

Estados, Distrito Federal e Municípios, que, por sua vez, devem priorizar, de forma ampla e democrática, práticas de participação social e tomada de decisão de todos os envolvidos. Sobre essas questões, Rodrigues cita que:

Políticas públicas resultam, portanto, da atividade política, envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados. Constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos. Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 52-53).

Assim, para Cury (2011), a participação política, mesmo sendo uma oportunidade limitada (ainda que não fechada) de ampliação de direitos, foi e continua a ser a via institucionalizada da democracia política de defesa de interesses dos trabalhadores, no sentido da redução das desigualdades.

Nesse movimento, é crucial o papel de um Estado capaz de garantir um espaço para a defesa de direitos importantes, a exemplo da participação política na vida social. E a educação, como afirma Marshall (1967), é um direito que abre o campo para se ter novos direitos.

Segundo Silva (2003), os países em desenvolvimento precisam considerar a educação como fator decisivo, tanto na reprodução das desigualdades existentes, quanto na possibilidade de mobilidade social. Nesse contexto, a atuação docente deve alcançar um destaque que perpassa, não somente pela formação técnica, teórica e metodológica, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento humano que vislumbra no ato de ensinar a função social desse mesmo ensino.

Pensar, portanto, nessa função social remete à análise de que tipo de conhecimento deseja-se construir em sala de aula. Segundo Young (2007), ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, é importante fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é relacionado pelo autor a quem detém o conhecimento. A distribuição do acesso à universidade traz um bom exemplo, em que aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a determinados

tipos de conhecimento. É a esse que Young (2007) chama de “conhecimento dos poderosos”.

O autor ainda alerta que é compreensível o fato de muitos críticos sociais do conhecimento escolar equipararam o mesmo e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. Ele realmente o foi, após as classes altas, no início do século XIX, dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas, a fim de adquirirem conhecimento poderoso e, com isso, é claro, adquirirem amigos poderosos.

Apesar de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos”, ou conhecimento de alto status, esse não nos diz nada sobre o conhecimento em si, sendo necessário outro conceito no enfoque do currículo, chamado por Young (2007) como “conhecimento poderoso”.

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os chartistas pleiteavam com seu slogan “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ainda segundo Young (2007), o “conhecimento poderoso” apresenta-se com um conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico, que deve buscar a universalidade, deve fornecer uma base para fazer julgamentos e, geralmente, mas não unicamente, deve estar relacionado às ciências. Os professores junto às escolas devem ter a capacidade de proporcionar aos seus alunos esse conhecimento poderoso, o que é obtido com mais sucesso para uns do que para outros. O que não se pode admitir é que esse conhecimento lhe seja negado. Segundo o autor:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438443>

(...) as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e, às vezes, de seus pais). As escolas devem perguntar: Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente para além de suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Essas questões perpassam, não apenas, por reformas curriculares, mas impõem a formação de políticas públicas que desprendam uma atenção maior ao processo de DPD, no sentido de que os professores alcancem uma formação que lhes permitam compreender sobre a dualidade da escola pública brasileira na atualidade, que vem se caracterizando como “escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Segundo o autor, a escola que sobrou para os pobres adotou um caráter equivocado de flexibilização e de inclusão escolar, fazendo com que os objetivos da escola fossem distorcidos, ou seja, “a função da socialização passa a ter apenas sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas e valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumulados pela humanidade.” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Nesse sentido, a formação do professor passa a ser fator de peso, a fim de que o ensino exerça sua função de promover o acesso ao saber, para além de funções assistenciais, de acolhimento e inclusão social, vistas dentro das escolas atuais. Para Young (2007), esse é um contexto em que a autoridade pedagógica precisa ser desafiada, pois o conhecimento que os alunos trazem apresenta um ponto de partida. Caberá ao professor, possuir habilidades para considerar as diversas realidades apresentadas pelos alunos e conduzir um processo de trabalho pedagógico dinâmico, relevante e democrático.

Segundo Libâneo (2012, p.23), apenas o acolhimento dos alunos dentro das escolas, por meio de políticas de universalização do ensino, por um lado, aumenta os índices de expansão escolar, mas, por outro, agrava “as desigualdades de

acesso ao saber”. Nesse mesmo sentido de dualismo da escola, Nóvoa (2009) dialoga com Libâneo (2012) quando fala de uma escola de “duas velocidades”:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias e formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64)

Nesse contexto, as políticas de DPD precisam se caracterizar como capazes de possibilitar aos professores o desenvolvimento de um “conhecimento poderoso” para os alunos, visando atender necessidades básicas ou mínimas de aprendizagem. É necessário ir na contramão das metas tradicionais de trabalho, que se dão em torno de conceitos simplistas e reducionistas do processo de ensino e aprendizagem, transformando o mesmo numa “mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p.18). As mudanças necessárias a uma nova proposta de ensino e aprendizagem exigem políticas públicas que garantam um processo de DPD amplo e eficaz, frente às desigualdades sociais que se mostram cada vez mais claras.

Considerações finais

O objetivo de articular e discutir temáticas tão importantes: DPD, expansão e estratificação dos sistemas educativos, se alinha à sugestão de caminhos voltados, sobretudo, para o comprometimento com a equidade social, de maneira que todos, independente de sua condição socioeconômica, possam alcançar direitos civis, sociais, culturais e políticos, defendidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), apanágios da democracia e dos direitos humanos.

Vale enfatizar que a equidade social, focada nesse trabalho, trata-se do direito ao conhecimento. Uma escola de justiça social deve ser aquela que construa um currículo capaz de proporcionar aos seus alunos a construção de um “conhecimento poderoso”, que historicamente lhes foi negado, garantindo, apenas, o conhecimento dos/para os poderosos.

Assim, currículo e conhecimento vão tornando os saberes mais complexos, aumentando a necessidade de refletir e argumentar em torno de um modelo de DPD, que pressupõe novas formas de conceber e implementar políticas de formação, em que os docentes deixem de ser tratados distantes de sua real importância e assumam a condição de sujeitos ativos e centrais – em uma realidade em que esses profissionais não contam com as condições objetivas e subjetivas esperadas para o pleno exercício da condição profissional.

Para Gatti (1992), ao invés de legitimar o discurso que traz o professor como “bode expiatório” dos problemas de formação e mobilidade social dos alunos, é preciso pensar em como alcançar uma política de DPD, capaz de, realmente, analisar e compreender uma cultura docente em ação e seu papel para a transformação social. Como ironiza Perrenoud:

(...) aparentemente quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo *bode expiatório*: a formação de professores, que é considerada demasiada curta, inadequada, insuficiente e antiquada. Mas, ela não merece nem este excesso de honra nem esta dignidade!" (PERRENOUD, 1993, p. 94).

Para Gimeno (1991), a atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem “nós cegos” que, uma vez solucionados, desaparecem. Para o autor, o cerne do processo educativo está na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na escolha entre diversas respostas, frente às características dos grupos e aos contextos sociais. O professor, assim, se torna um gestor de dilemas e, para tanto, precisa de uma formação que lhe dê segurança e autoafirmação no seu fazer pedagógico e possível transformação da sociedade.

Diante dessas questões e da controversa relação entre a expansão dos sistemas educativos, traço característico da sociedade moderna, e o processo de estratificação educacional, que não vem apresentando maiores chances de igualdades educacionais, faz-se necessário compreender, dentre as diversas influências de vertentes – históricas, econômicas, sociológicas, culturais e ideológicas, a importância do fomento de políticas públicas educacionais voltadas para o DPD, de forma a confrontar os “valores proclamados” e os “valores reais”, enfrentados no interior da realidade da educação brasileira. (TEIXEIRA, 1962, p.59).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438443>

As reflexões trazidas promovem a ideia de mudança, na perspectiva de considerá-la expressa nas exigências do contexto atual, nas reformas curriculares e, sobretudo, nas políticas de DPD, capazes de colocar o professor no embate cotidiano da sua função, diante de dilemas e desafios que demandam novas configurações de formação e de trabalho.

Pode-se, então, afirmar que as proposições de expansão e melhoria da educação básica, embora fundamentais, pouco significado têm se não vierem acompanhadas de uma política mais ampla de implementação da justiça social, que tenha nas políticas de DPD uma importante aliada na luta pela democratização de um ensino favorável a uma maior mobilidade socioeducativa, daqueles que dele fazem parte.

Referências

ARUM, Richard; GAMORAN, Adan; SHAVIT, Yossi. More inclusion than diversion: Expansion, differentiation and market structure in Higher Education. In SHAVIT, Y; ARUM, R; GAMORAN, A.(Org.) **Stratification in Higher Education, a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007

BOUDON, Raymond. **Education, Opportunity and Social Inequality**. New York: Willey, 1974.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Brasília-DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado. Acesso em 05 de fev. 2020.

BRASIL. **Programa Toda Criança na Escola**. Ministério da Educação, Brasília – DF, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>. Acesso em 05 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Breve Evolução História do Sistema Educacional Brasileiro**, in Organização dos Estados Ibero-Americanos, Sistema Educativo Nacional do Brasil, Brasília - DF, 2002a. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html#eval>. Acesso em 05 de fev. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438443>

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. MEC/INEP, Brasília-DF, 2002b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/busca?_3_keywords=dados+do+saeb+de+2002&_3_formDate=1441824476958&p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_3_struts_action=%2Fsearch%2Fsearch&_3_groupId=0&_3_curl=1&_3_format=. Acesso em 02 de abr. 2016.

BRASIL. **Levantamento Estatístico sobre o Ensino Médio e Educação Superior**. MEC/INEP, Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/divulgados-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2006/21206. Acesso em 04 de fev. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2007)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/82292?ano=2017>. Acesso em 07 de fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília – DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 06 fev. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas**. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília- DF, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Avalia%C3%A7%C3%A3o+do+sistema+educacional+brasileiro+tend%C3%A2ncias+e+perspectivas/16ff6dc1-fecb-44d9-97ae-fddf373fe8a2?version=1.2>. Acesso em 07 de fev. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Editora UFPR, v.22, n.28, Curitiba, 2006, pp.125-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>. Acesso em 02 de fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol.41, n.144, São Paulo, set./dez./2011, pp.790-811. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742011000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 06 de fev. 2020.

FERNANDES, Danielle Cireno. Race, Socioeconomic Development and the Education Stratification Process in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 22, p. 365-422, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 51 -76.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438443>

GATTI, Bernadete. Angelina. A formação dos docentes: O confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. nº 81, São Paulo, 1992, pp. 70-74. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/993>. Acesso em 04 de fev. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto:Porto Editora,1991.

HASENBALG, Carlos. SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v.73, pp. 5-12, São Paulo, maio/1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e Destinos**.Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 2003.

LAHIRE, Bernandrd. Reprodução ou prolongamentos críticos? In: Dossiê “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”,**Revista Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 78, Campinas, abr. 2002, pp. 37-55. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020020002000004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 06 de fev. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v.38, n.1, São Paulo, 2012, pp.13-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em 06 de fev. 2020.

MARSHALL, Thomas Henry. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Carlos Benedito. (2000), O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº 1, São Paulo, 2000, pp. 41-60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-839200000100006&script=sci_abstract. Acesso em 07 de fev. 2020.

MARTELETO, Letícia; CARVALHAES, Flavio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 29, p. 2117-302, 2012.

MONT’ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil no século XXI. **Dados**, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438443>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito a Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Rio de Janeiro, 2005, pp. 5-23. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 08 de fev. 2020.

PARSONS, Talcott. **Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revised**. In: Laumann Edward Otto (ed.). *Social Stratification: Research and Theory for the 1970*. Indianapolis, Bobbs-Merril, pp. 13-72.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

RIBEIRO, Carlos Antônio. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. 1, p. 41-88, 2011.

RIBEIRO, Carlos Antônio. **Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2007.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da Desigualdade Educacional no Brasil. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, set./dez. 2015, pp. 511-530. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/60121/37016>. Acesso em 08 de fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, Rio de Janeiro, jan/abr., 2009, p.143-155.

SCHWARTZMAN, Simon. Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education. **Higher Education**, vol. 17, nº 1, pp. 99-119. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/1988oport.pdf>. Acesso em 08 de fev. 2020.

SILVA, Nelson do Valle. **Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil**. In: SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos (orgs). *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, pp. 105-138.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.37, n.86, Rio de Janeiro, abr./jun. 1962, p.59-79. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/122163155/Valores-Reais-e-Valores-Proclamados-1962-RBEP>. Acesso em 06 de fev. 2020.

TORCHE, Florencia. Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. **Sociology of Education**, v. 78, n. 4, p. 316-43, 2005.

TREIMAN, Donald J. (1970), **Industrialization and Social Stratification**, In: E. O. Laumann, *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis, Bobbs-Merrill, pp. 207-234.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, v.28, n.101, Campinas, set./dez. 2007, p.1287-1302. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2020.

Correspondência

Jose Rubens Lima Jardimino— Universidade Federal de Ouro Preto— Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, s/nº, Centro, CEP 35420-000. Mariana, Minas Gerais, Brasil



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Utiliza-se o conceito de Desenvolvimento Profissional, a partir dos estudos de Garcia (1995, p.55): “A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

² Aqui estamos utilizando o termo ‘estratificação educacional’ tendo como sustentação as Ciências Sociais, seguindo as concepções da literatura sociológica sobre a estratificação educacional, uma vez que este campo teórico trata da relação entre as características da origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema educacional, as características observáveis na sua saída e os mecanismos através dos quais a entrada e saída se relacionam, conforme orientado já apontados em Silva (2003).

³ Diante do que se definiu como política de diversidade no MEC na primeira gestão do governo Lula foi criado um total de vinte e quatro programas/projetos/ações. Em relação ao governo anterior, é notório o aumento quantitativo dos programas implementados na área, com ênfase aqueles voltados para a diversidade étnico-racial. “Essas políticas vão desde o aumento de reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis (pessoas com deficiência, procedentes de escola pública, com baixa renda familiar, etnias específicas etc) até o aumento do financiamento estudantil reembolsável ou não reembolsável disponível aos alunos”, destaca o documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

⁴ Trata-se de um programa criado em 1976 pelo regime militar, sob o nome de Crédito Educativo, foi remodelado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e ampliado no governo seguinte de Luís Inácio Lula da Silva (Lula).

⁵ Pierre Bourdieu e James S. Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. O termo da área econômica “capital” foi utilizado por estes sociólogos no estudo das desigualdades escolares, como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e, via de regra, pode conduzi-los a um nível socioeconômico mais elevado.