



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Luis Felipe Quaresma Corbett

**Práticas Culturais em Escolas Públicas: um estudo de caso nas  
escolas estaduais da Regional Serrana I**

Rio de Janeiro

2016

Luis Felipe Quaresma Corbett

**Práticas Culturais em Escolas Públicas: um estudo de caso nas escolas  
estaduais da Regional Serrana I**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Myriam Sepúlveda dos Santos

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C789 Corbett, Luis Felipe Quaresma.  
Práticas Culturais em Escolas Públicas: um estudo de caso nas  
escolas estaduais da Regional Serrana I / Luis Felipe Quaresma Corbett.  
– 2016.  
118 f.

Orientadora: Myriam Sepúlveda dos Santos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Ciências Sociais.

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Arte – Teses. 3. Educação – Teses. I.  
Santos, Myriam Sepúlveda dos. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. III. Título.

es

CDU 3(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luis Felipe Quaresma Corbett

**Práticas Culturais em Escolas Públicas: um estudo de caso nas escolas  
estaduais da Regional Serrana I**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Sociologia

Aprovada em 29 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof.a Dr.a Myrian Sepúlveda dos Santos (Orientadora)  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

---

Prof.a Dr.a Helena Maria Bomeny Garchet  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

---

Prof.a Dr.a Lia Calabre de Azevedo  
Fundação Casa de Rui Barbosa

Rio de Janeiro

2016

## RESUMO

CORBETT, Luis Felipe Quaresma. *Práticas culturais em escolas públicas: um estudo de caso nas escolas estaduais da Regional Serrana I*. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Como as escolas públicas lidam com as atividades culturais e artísticas dentro de suas práticas educativas? Esta é a principal questão que se propõe a responder. Para atingir este objetivo dispõe-se de um referencial teórico de educação, principalmente a teoria dos quatro pilares da educação, e sociológico sobre cultura; dados estatísticos que dão suporte, em diversos níveis de percepção, a um diagnóstico das condições de infraestrutura das escolas, bem como hábitos e usos da cultura por alunos e professores; e, por fim, entrevistas de aprofundamento das temáticas, realizadas junto a professores. Como principais diagnósticos verificou-se que há uma grande disparidade regional na disponibilidade de equipamentos e instalações para usos culturais, tanto em comparações entre estados, quanto, no caso do estado do Rio de Janeiro, entre seus municípios. Já em relação às práticas culturais propriamente ditas, ainda que pese um relato de grandes dificuldades e barreiras, os professores entrevistados indicam sua extrema importância em três atividades: a cultura como elemento de integração dos conteúdos com a tecnologia, a cultura como elemento de enriquecimento das práticas didáticas dentro de cada disciplina e, principalmente, a cultura como elemento de integração e suporte para atividades multidisciplinares.

Palavras-chave: Arte. Cultura. Educação. Escola Pública. Arte-educação. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

CORBETT, Luis Felipe Quaresma. *Cultural practices in public schools: a case study in the state schools of Regional Serrana I*. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

How do public schools deal with cultural and artistic activities within their educational practices? This is the main question that is proposed to answer. To achieve this goal we have a theoretical reference of education, especially the theory of the four pillars of education, and sociological about culture; Statistical data that support, at different levels of perception, a diagnosis of the infrastructure conditions of schools, as well as habits and uses of culture by students and teachers; And, finally, interviews of deepening of the thematic ones, realized with teachers. As main diagnoses, there was a great regional disparity in the availability of equipment and facilities for cultural uses, both in comparisons between states and, in the case of the state of Rio de Janeiro, among its municipalities. Regarding the cultural practices themselves, despite an account of great difficulties and barriers, the teachers interviewed indicate their extreme importance in three activities: culture as an element of integration of contents with technology, culture as an element of enrichment of the Educational practices within each discipline and, especially, culture as an element of integration and support for multidisciplinary activities.

Keywords: Art. Culture. Education. Public school. Art-education. Interdisciplinarity.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Renda per capita média (2010 - em Reais) .....	22
Gráfico 02 – Proporção de vulneráveis à pobreza.....	23
Gráfico 03 – Número de habitantes por município - 2010 .....	24
Gráfico 04 – Percentual de pessoas que vivem em domicílios em que nenhum morador tem o ensino fundamental completo (em 2010).....	24
Gráfico 05 – Percentual da população que vive em área urbana ou rural (em 2010).....	25
Gráfico 06 – Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza: .....	25
Gráfico 07 – Equipamentos culturais em funcionamento (2006): .....	26
Gráfico 08 – Dimensionamento da Rede de Ensino Médio (2013).....	26
Gráfico 09 – Rede estadual de Ensino – Regional Serrana I (2013).....	27
Gráfico 10 – Quantitativo de alunos por Município da Regional Serrana I - 2013 .....	27
Gráfico 11 – Expectativa de anos de estudo, em 2010 .....	28
Gráfico 12 – Percentual da população que concluiu o ensino médio, em 2010 ..	29
Gráfico 13 – Taxa de Analfabetismo .....	29
Gráfico 14 – Censo Escolar 2013.....	39
Gráfico 15 – CENSO ESCOLAR 2013 .....	40
Gráfico 16 – Censo Escolar 2013.....	40
Gráfico 16 – Censo Escolar 2013.....	43
Gráfico 17 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Instalações.....	46
Gráfico 18 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Equipamentos .....	47
Gráfico 19 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Computadores e Acesso à Internet.....	48
Gráfico 20 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Avaliação das Bibliotecas/Salas de Leitura.....	49
Gráfico 21 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Avaliação das Bibliotecas/Salas de Leitura.....	50
Gráfico 22 – SAEB 2013 – Questionário Professores / Hábitos de Leitura .....	50
Gráfico 23 – SAEB 2013 – Questionário Professores / Hábitos Culturais .....	51

Gráfico 24 – SAEB 2013 – Questionário Professores / Uso Didático de Recursos Tecnológicos.....	52
Gráfico 25 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 9EF / Hábitos de Leitura .....	53
Gráfico 26 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 9EF / Hábitos de Culturais ....	54
Gráfico 27 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 3EM / Disponibilidade de Equipamentos .....	54
Gráfico 28 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 3EM / ambiente familiar para leitura .....	55
Gráfico 29 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 3EM / Uso da Biblioteca Escolar .....	56
Gráfico 30 – ENEM 2012 Percentual de notas de redação acima de 500 pontos (por estado e rede de ensino) .....	61
Gráfico 31 – ENEM 2012: Distribuição Percentual dos Pais e Mães de Candidatos por Categoria de Escolaridade.....	62
Gráfico 32 – ENEM 2012: Escolaridade do Pai x Faixa de Nota em Redação...62	
Gráfico 33 – ENEM 2012: Escolaridade da Mãe x faixa de proficiência em Redação.....	63
Gráfico 34 – ENEM 2012: Posse em sua residência de TV por Assinatura e acesso à Internet x faixa de proficiência em Redação. ....	64
Gráfico 35 – ENEM 2012: Posse em sua residência de equipamentos .....	65
Gráfico 36 – ENEM 2012: Percentual de notas de Redação acima de 500 pontos por posse de equipamentos. ....	65

## LISTA DE MAPAS

Mapa 01 –	Regional Serrana I .....	22
Mapa 02 –	Percentual de Escolas que possuem Biblioteca e/ou Sala de Leitura, Censo Escolar 2013 - por Estados da Federação.....	33
Mapa 03 –	Percentual de Escolas que possuem Biblioteca e/ou Sala de Leitura Censo Escolar 2013 - por municípios do Estado do RJ e destaque na RSI. ....	35
Mapa 04 –	Percentual de Escolas que possuem Laboratório de Informática, Censo Escolar 2013 - por Estados da Federação.....	37
Mapa 05 –	Percentual de Escolas que possuem Laboratório de Informática, Censo Escolar 2013 - por municípios do Estado do RJ e destaque na RSI. ....	37

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – IDHM 2010, em suas dimensões, nos Municípios da Regional Serrana I .....	23
Tabela 02 – Percentual de Escolas que possuem Biblioteca, Sala de Leitura, Ambos ou Nenhum Censo Escolar 2013 - por Estado da Federação.....	34
Tabela 03 – Censo Escolar 2013.....	42
Tabela 04 – ENEM 2012 - Número de participantes por faixa de nota de Redação (por estado de residência e rede de ensino).....	60
Tabela 05 – Grade Curricular do Ensino Médio Regular – Diurno e Noturno ....	69

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>A REGIONAL SERRANA I</b> .....	21
2	<b>ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	31
2.1	<b>O Censo Escolar</b> .....	31
2.1.1	<u>Bibliotecas</u> .....	32
2.1.2	<u>Laboratórios de Informática</u> .....	36
2.1.3	<u>Equipamentos</u> .....	38
2.2	<b>SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica</b> .....	44
2.2.1	<u>Espaços de uso cultural e tecnológico</u> .....	46
2.2.2	<u>Equipamentos</u> .....	47
2.3	<b>ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio</b> .....	59
3	<b>MAPEANDO AS PRÁTICAS DOCENTES</b> .....	67
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	84
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe buscar entender as relações que as escolas públicas estabelecem entre suas atividades didáticas com arte e cultura, enfatizando algumas teorias sobre educação, arte e cultura e práticas existentes. Qual é o papel das atividades culturais e artísticas nas escolas públicas de ensino médio? De que forma professores planejam suas atividades didáticas, com que objetivos e buscando quais ganhos quando se utilizam de arte e cultura? Como as estatísticas públicas educacionais nos ajudam a ter um entendimento acerca das condições de infraestrutura das escolas, possibilitando assim aos professores a concretização dos seus planos de uso de arte e cultura?

Estas perguntas nortearam a construção desta dissertação, para cujos questionamentos se buscou respostas em diversos autores teóricos, em estatísticas públicas e em entrevistas junto a professores.

Meu interesse sobre o tema surgiu por acompanhar o trabalho de algumas pessoas da minha família, que são professores, e empreenderam carreiras paralelas entre arte e educação. Minha avó, Marília Gama Monteiro, foi professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro e construiu carreira como autora teatral, em especial na área do teatro para crianças e, junto com sua irmã, Lucia Coelho, diretora, fundaram e atuaram junto ao Grupo Navegando, que em mais de 30 anos de atividades empreendeu cerca de 40 peças teatrais e ganhou mais de 100 prêmios, desde os extintos prêmios INACEM e Mambembe, até o prêmio ZilkaSalaberry. Em paralelo a esta trajetória profissional no teatro, a professora Marília sempre buscou trazer as potencialidades de se trabalhar com cultura para dentro de sua sala de aula, em especial junto a suas alunas do curso Normal (formação de professores).

Em termos didáticos, podemos considerar a prática do teatro nas escolas como o melhor recurso de fixação e coordenação áudio-visual-plástica, como a melhor técnica de trabalho em grupo, como atividade síntese, que envolve e desenvolve o potencial criador do aluno. (MONTEIRO, 1970)

Já em 1970 a professora Marília divulgava sua experiência educacional com arte e cultura em revistas especializadas de educação, tentando sensibilizar a classe do magistério para as potencialidades dessa utilização.

Dessa forma, eu cresci acompanhando as atividades diversas que minha avó e minha tia-avó desenvolviam com arte e cultura, e, em especial me causava certo estranhamento com aquele espaço criativo e libertário que eu via se criar em cada peça que eu acompanhava ser montada nas escolas públicas em que minha avó era professora. Aquela era uma experiência tão diversa da que eu experimentava nas escolas particulares nas quais estudei, com seus currículos fechados e com uma vivência de sala de aula restrita ao modelo onde o professor dita os conteúdos e o aluno toma notas, decorando-os.

Muitos anos depois participei junto com Lucia Coelho da equipe que empreendeu o início das atividades da ONG carioca Spectaculu, Escola Fábrica de Espetáculos, que trabalhava justamente com arte e educação junto a adolescentes, que se convencionou tratar como estando “em situação de risco social”. Permanecemos por quase 8 anos liderando a equipe que desenvolveu mais de 15 peças teatrais, exposições e vídeos junto a esses alunos. Essa vivência profissional me trouxe para a Sociologia, buscando adquirir conhecimentos que me propiciassem maior capacidade de entender as situações com as quais lidávamos e, dessa forma, me capacitasse a melhor desenvolver os projetos da Spectuculu.

E é desse histórico de observações e vivências, dessa trajetória de experiências familiares e profissionais, que surgiu o tema que propus estudar nessa dissertação.

Como desenho de pesquisa me propus fazer uma análise entre uma seleção de referenciais teóricos sobre arte, cultura e educação; estatísticas públicas educacionais; e entrevistas com professores. Busco, dessa forma, fazer uma triangulação metodológica entre o que academicamente se pensa sobre o tema, o que os instrumentos de políticas públicas diagnosticam da situação, e o que os profissionais que realmente empreendem a educação entendem, percebem e buscam realizar.

Ao longo da pesquisa foram utilizados ideias e conceitos de alguns autores com a finalidade de estruturar uma rede elementos que permita observar - e analisar sob estes pontos de vista - a relação entre cultura e educação.

A proposta que se apresenta neste trabalho é configurada por questões desafiantes do ponto de vista de referenciais teóricos, a serem devidamente equacionadas. Cultura e educação são dois campos clássicos de pesquisa nas

Ciências Sociais, mas cujas interfaces frequentemente se dão por caminhos bastante diversos do que aqui é proposto.

A discussão que aqui será desenvolvida apresentará uma visão de alguns autores em obras nas quais se debruçam sobre educação, cultura e temas transversais. A discussão, longe de pretender abranger a totalidade conceitual dos autores, se aterá num esquema geral de ideias, privilegiará as com articulação com o trabalho que ora se desenvolve.

O principal interesse é se pensar em práticas culturais dentro do ambiente da escola, o que exige se buscar um referencial teórico que dê conta, do ponto de vista pedagógico, das possibilidades e da abrangência de utilizações que as práticas culturais podem assumir dentro da escola.

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua: a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e necessária da continuidade humana." (FORQUIN, 1993)

Como ponto de partida, certamente devemos pensar nessa frase de Jean-Claude Forquin sobre Escola e Educação, onde se reconhecem como ligadas indissolúvelmente as práticas educativas e culturais. Partindo do questionamento sobre o que a escola deve ensinar, Forquin chega a um paradoxo entre cultura e educação: oscilamos entre caminhos válidos e pertinentes de uma pedagogia, que faz uma leitura interna da cultura no sistema escolar, voltada para si, e de uma sociologia que faz uma leitura externa dos processos da cultura na educação, por meio de seus sentidos para o mundo. Não há mediação possível: são leituras do processo que, no contexto analisado pelo autor, encontram uma inconciliável dualidade.

Uma saída para operacionalizar o entendimento de um contexto cultural nos processos escolares está, talvez, no paradigma dos 4 pilares da educação, desenvolvido nos anos 90 por um grupo de 15 educadores, provenientes de diversos países, convocados pela UNESCO, como resultado final da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, relatada por Jacques Delors. Esta teoria pedagógica busca responder quais caminhos a educação deve trilhar para possibilitar que a escola cumpra seu papel educativo e formativo em sua plenitude, frente os desafios que - á época - se via configurar para o século XXI.

Um dos pontos principais desta teoria é que a educação é vista como um processo sem limites temporais: durante toda a vida os indivíduos devem estar aptos e vivenciando os seus processos educativos, que não podem mais ser confinados ao Ensino Básico e à idade que se espera que os indivíduos passem por essa etapa. Não há, nessa teoria, um momento em que o indivíduo está “formado”, mas há momentos educativos que o preparam para prosseguir, formal e informalmente, na tarefa educativa ampliada por toda a sua vida.

De alguma forma é essa a grande quebra de paradigma que esta teoria opera: a escola que é disponibilizada não se constitui como uma escola que se concretiza em estágio final de sua educação, mas é uma escola que deve prover aos seus alunos os instrumentos e as capacidades para continuar aprendendo. Não que a formação nas diferentes disciplinas seja vista como algo a ser abolido, mas o que esta teoria propõe é ampliar o impacto da educação para outros campos da vida dos alunos.

Em um detalhamento esquemático, a teoria dos 4 pilares da educação propõe que a escola trabalhe com 4 competências básicas, associadas a aprendizagens específicas. São as competências cognitivas, produtivas, pessoais e relacionais – às quais a escola deve, respectivamente, associar ao aprender a conhecer, ao aprender a fazer, ao aprender a ser e ao aprender a conviver.

Na crítica realizada à escola tradicional destaca-se que o processo educativo é quase totalmente focado nas competências produtivas (o aprender a fazer), e, ocasionalmente com alguma ligação às competências cognitivas (o aprender a conhecer), mas ignorando totalmente as competências pessoais e relacionais.

Desta forma, a primeira medida necessária para que as escolas, dentro da proposta desta teoria, ampliem a sua ação e efetividade está em considerar que suas práticas educativas precisam buscar estratégias de atuar junto às demais competências.

No aprender a fazer, as competências produtivas tradicionais, tão exploradas pela escola convencional, devem ser expandidas para novas articulações entre a escola e o mundo do trabalho; no aprender a conhecer, no âmbito das competências cognitivas, deve-se prover o aluno de uma cultura geral abrangente associada à capacidade de se atualizar e aprofundar nos assuntos que forem sendo necessários durante a sua vida; no aprender a ser, as competências pessoais, a escola deve estar apta a auxiliar o aluno a desenvolver sua personalidade, sua capacidade

comunicativa, sua consciência de valores éticos, sua autoconsciência corporal, sua visão crítica de mundo, sua autonomia, sua memória, sua responsabilidade; por fim, temos o aprender a conviver - ou as competências relacionais - que traz para a escola o desafio de despertar nos seus alunos a percepção do outro e da interdependência que permeia todas as relações humanas, incentivando valores cooperativos e associativos, o respeito à pluralidade e à paz.

Desta forma, temos a cultura e as artes surgindo como um elemento privilegiado e central na realização dos desafios propostos pelo paradigma dos 4 pilares da educação. A fruição de atividades culturais expande a cultura geral e tem impacto direto nas competências cognitivas. A vivência de atividades culturais e artísticas permite aos alunos desenvolver sua capacidade de comunicação, de planejamento em conjunto, de expressão... Como se vê, por estes e outros inúmeros exemplos, é principalmente por meio da cultura e das artes que as escolas podem ampliar sua atuação indo ao encontro das propostas de emancipação do cidadão para o século XXI.

Não por acaso essa teoria foi adotada em larga escala nos projetos de arte-educação em ONGs de todo o mundo, norteando projetos sociais de grande destaque, como por exemplo, no Brasil os projetos desenvolvidos e financiados pelo Instituto Ayrton Senna.

Embora presente em alguns editais de seleção de quadros docentes - por exemplo, no edital do concurso da SEEDUC-RJ de 2014 para professores de Disciplinas Pedagógicas - deve-se ressaltar que esta teoria nunca foi adotada nas escolas públicas brasileiras em larga escala. Nossas escolas ainda privilegiam as matrizes curriculares com longas enumerações de conteúdos produtivos, estanques em especialidades do conhecimento, preparando os alunos quase que unicamente para toda uma sequência de atividades avaliativas - estas cada vez mais ocupando um papel de maior centralidade nas políticas de educação.

Tendo em mente que o paradigma dos 4 pilares da educação não é o adotado - pelo menos de maneira integral - pelas escolas, podemos, no entanto, encontrar diversas práticas e experiências pedagógicas que se aproximam desse modelo, em especial as práticas culturais que as escolas ofertam a ou desenvolvem com os seus alunos.

Esse pensamento pedagógico ampliou os horizontes de análise desta pesquisa, que tem por objetivo investigar as contribuições da área da cultura em

algumas escolas e alguns dos seus desdobramentos. De um modo geral, o conceito de “cultura” por essas teorias indica práticas interativas. Alguns teóricos da sociologia da cultura, contudo, nos ajudam a ampliar o conceito.

Como um primeiro autor, do ponto de vista cultural, escolheu-se Néstor Garcia-Canclini, com sua proposta para ‘entrada na modernidade’ para a América Latina, na qual ele pensa ser adequado romper com uma visão tradicional que articula a cultura em três camadas hierarquizadas: a cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massa. Cada camada funcionando como uma esfera estanque, com suas práticas culturais atinentes, com seus campos de estudos próprios. A cultura popular, como o lugar das tradições, estudada por antropólogos e folcloristas; a cultura erudita, que congrega as manifestações de “Arte”, estudadas por sociólogos, historiadores da arte e por outros campos privilegiados, sendo o lugar dos repertórios que, se pensa habitualmente, deveriam ser dominados na modernidade; por fim, temos a cultura de massa, geradas pelas indústrias culturais e estudadas pela semiologia e pelos comunicólogos – tida como pobre em conteúdos e, de alguma forma, válida apenas para entretenimento. Há, portanto, um repertório claro e definido de temáticas em cada uma das três camadas da cultura, que são organizadoras de um campo de possibilidades e de especialidades.

Romper esse grande esquema numa “cultura híbrida”, que ultrapassa estas divisões e patamares, é a proposta de Canclini, como estratégia tanto para se aproximar da forma como as relações culturais se estabelecem no mundo real, quanto para possibilitar a extrapolação dos estudos culturais para o entendimento dos processos políticos que lhe são subjacentes e relacionados.

Este autor traz a possibilidade de se observar as práticas desenvolvidas nas escolas de forma a se detectar a relação que estas estabelecem com a ideia das 3 camadas da cultura. Ao longo do trabalho, verificamos práticas que privilegiam a cultura popular. As defesas são ambivalentes, pois se há uma tentativa de ‘aproximação’ com a suposta realidade de seus alunos, observamos também que muitos acreditam ser este o horizonte possível de trabalho com seus alunos?. Esses são questionamentos que podem ser compreendidos pela ótica das ideias aqui presentes.

Nos dias atuais, pensar a cultura é pensar também a questão de identidade. Recorremos, nesse sentido, a Stuart Hall e suas ideias sobre cultura como um processo de construção constante, por indivíduos que estão permanentemente “em

jogo”, um vir a ser, nunca uma questão ontológica. Na contemporaneidade temos as identidades culturais sendo afetadas por dois fluxos globalizantes distintos: por um lado uma pressão hegemônica que tende a dominar e homogeneizar as práticas culturais e as identidades, por outro lado, movimentos de resistência que reafirmam um descentramento da cultura, disseminando a diferença cultural. A saída para Stuart Hall é, engajar-se num jogo de reconhecimento de semelhanças e diferenças, não num pertencimento cultural fechado e homogêneo, permitindo-se embarcar na grande diáspora que é a trajetória de um povo moderno, numa cultura moderna.

Este autor instiga a pesquisa a colocar em xeque o uso que as escolas dão às suas eventuais práticas culturais no sentido de estabelecer um diálogo com as diversas formas de identidades étnicas, religiosas, e de pertencimento. No momento em que vivemos, com, por exemplo, a afirmação da cultura adotada por segmentos do movimento negro, como um valor essencial a ser valorizado e vivenciado em nossas escolas, será que as práticas culturais buscam relacionar-se com estas temáticas? E a religiosidade, em plena ascensão do polêmico Ensino Religioso, joga com que peso nestas práticas? Inclui-se e permite-se a presença de conteúdos das religiões de matriz africana, ou estas estão interditas às práticas culturais das escolas?

O terceiro autor a ampliar o conceito de “cultura” é George Yúdice, que nos apresenta a ideia de que a cultura, vista independentemente de qualquer de seus conteúdos materiais, como elemento absolutamente autonomizado, expandiu-se como fator de grande relevância nos circuitos econômicos e políticos, se configurando como um importante recurso para o desenvolvimento de regiões e para o reconhecimento de grupos sociais específicos. Cidades se reorganizam em torno de projetos culturais, que as projetam dentro de grandes movimentos internacionais; intervenções urbanísticas encontram respaldo e legitimação na fixação de espaços e acervos culturais; grandes estruturas burocráticas e legais normatizam e regulam o fluxo de grandes montantes de recursos para custeio da cultura, direcionados a grupos sociais e localidades que corroboram com projetos políticos de desenvolvimento. A cultura funciona, nas sociedades contemporâneas, como uma peça fundamental no jogo econômico e social.

Yúdice nos traz o desafio de pensar na defasagem que poderá se encontrar entre o grau possível de inserção das escolas, e o grau encontrado, no jogo de obtenção de recursos, por exemplo, nas Leis de Incentivo. À priori podemos pensar,

por exemplo, na grande articulação de ONGs da área de cultura e tecnologia no desenvolvimento de projetos de educação que, por vezes, são até mesmo encubados dentro de escolas públicas.

Estes autores permitem ao desenho de pesquisa articular a observação das práticas culturais nas escolas sob 3 contornos básicos: a relação com uma 'cultura em 3 pavimentos' (popular, erudito e massivo – García-Canclini), a forma com que se lida com a multiculturalidade (Stuart Hall) e a cultura como recurso (Yúdice). Porém, este contorno se dá sobre uma estrutura que é encontrada no diálogo destes autores com Pierre Bourdieu, que se impõe como referência obrigatória em qualquer trabalho que busque entender o papel de práticas culturais em contextos sociais, especialmente quando se pensa essas práticas sociais na escola. A elegante articulação entre estrutura e agência sociais, presente em suas obras, nos dá uma visão panorâmica dos processos sociais.

Um primeiro conceito que se impõe a um trabalho dessa natureza é o conceito de habitus, que congrega, *pars totalis*, estrutura e agência. Congrega a determinação que as estruturas sociais exercem ao impor aos indivíduos, limites e condicionamentos nas suas ações, disposições e percepções. O habitus, no entanto, reconhece e acolhe a possibilidade que os indivíduos têm de percorrer trajetórias sociais que rompem com as predeterminações sociais, pela aquisição de diferentes tipos de capitais simbólicos. Neste conceito há a possibilidade de se entender os processos pelos quais a sociedade cria disposições duráveis de sentir, agir e pensar nos indivíduos, pela introjeção de camadas variadas de percepção dos indivíduos à resposta que entendem receber da sociedade em suas ações.

O habitus opera, portanto, como uma estrutura social que se sedimenta em estrutura mental, mas que esta sendo jogada, e alterada, todo o tempo nas práticas sociais. Estabelece-se em camadas, que alteram os novos processos de percepção da realidade, gerando o habitus, assim, um processo de reificação de si, uma vez que novas experiências são percebidas pelo prisma das disposições já estabelecidas, nos elementos que as reforçam.

O habitus é fortemente relacionado com as estruturas de poder, e opera uma função de certa instrução do indivíduo quanto ao seu local de pertencimento social (e, dialogicamente, informa a sociedade quanto ao local social que aquele indivíduo pertence). Há uma grande homogenia entre as propriedades do habitus em

diferentes campos: opera-se sob uma lógica comum nas mais diferentes esferas da vida.

O habitus é, ao mesmo tempo, estruturado - no sentido que se forma pela ação da sociedade nos indivíduos, do ponto de vista das vivências passadas - como também é estruturante – já que condiciona as ações presentes.

Para além das ideias do habitus, e articulado a ela, temos que agregar a este trabalho a visão que Bourdieu desenvolveu para a escola, sendo ela o lugar social privilegiado onde se dá a reprodução dos valores das classes dominantes, por meio da conjugação de práticas segregatórias, do ponto de vista da origem social dos educandos, e por meio de um conjunto elaborado de pequenas e cotidianas violências simbólicas. Nesse ambiente os indivíduos são, por um lado informados dos valores sociais valorizados (e das suas adequações/inadequações a esses valores), mas são sob outro prisma, principalmente, condicionados quanto a seus horizontes sociais.

Talvez, a maior contribuição que Bourdieu traga a este estudo - e por isso sua importância na estruturação do trabalho - seja a possibilidade de entender as práticas culturais como elemento de reconfiguração das disposições individuais e de questionamento das próprias práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas, permitindo aos alunos a criação de novos esquemas de percepção de si e do mundo.

Por fim, e encerrando as contribuições selecionadas da obra de Pierre Bourdieu para este trabalho está o inquietante conteúdo de “O Amor pela Arte”. Porque bens, que são acessíveis a todos, são somente apropriados por alguns, numa relação que se toma (e se pretende) por natural, mas que se constrói num jogo de interdições e obstáculos? Por que caminhos se opera essa relação em que a falta de prática impede inclusive que se tenha conhecimento da privação?

Pensando articuladamente nestes 4 autores, que tipo de reconhecimento encontraremos nas práticas culturais existentes nas escolas, quando existentes, que serão estudadas? As escolas privilegiarão as atividades culturais que reproduzem o grande quadro de valores reconhecidos, ou permitirão a expressão das manifestações mais afetas ao mundo social de seus alunos, afirmando positivamente, dessa forma a identidade de seus alunos? Ou os segregará em suas identidades e origens? As escolas desempenharão que papel na disputa pelos recursos da cultura? E, de que forma essas escolas reconhecerão suas práticas

culturais como recursos em si, tanto no nível institucional quanto na vida de seus alunos? É, como pode se ver, grande o número de questões que este quadro teórico nos permitirá desenvolver frente aos dados empíricos da pesquisa. Partindo deste quadro teórico a pesquisa se propõe a articula-lo à parte metodológica, onde os questionários de survey que serão aplicados buscarão encontrar elementos que nos ajudem a diagnosticar a diversidade e os diferentes tipos de experiências e suas distribuições, além de tematizar os questionamentos possíveis de se encontrar; ao passo que a etapa de aprofundamento nos dará a possibilidade de buscar maior entendimento do quadro geral desenhado na etapa de entrevistas.

Do ponto de vista de recorte teórico, temos um entendimento do uso da arte e da cultura em atividades educacionais, resumidamente, partindo de uma estrutura na teoria dos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, com seu esquema de competências (cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas) e capacidades/potencialidades associadas; associado às questões teóricas de Bourdieu referentes ao conceito do habitus, do papel das instituições escolares e da forma de apropriação dos bens culturais; passando pontualmente por Garcia-Canclini e sua visão da divisão da cultura em camadas (popular, erudita e massiva); Stuart Hall e as questões do multiculturalismo; e Yúdice com sua cultura recursiva.

A divisão de capítulos, bem como sua disposição, obedece à lógica do desenho de pesquisa, com a triangulação entre teoria, análise de estatísticas públicas e entrevistas. Dessa forma, decidiu-se concentrar uma discussão teórica na parte introdutória da dissertação, o que se por um lado pode negativamente compartimentalizar muito esse entendimento teórico, por outro é, para este caso específico, a melhor forma de estabelecer as conexões entre os recursos de entendimento presentes nos diferentes autores. E esta foi a prioridade que se deu: privilegiar uma construção de um diálogo entre as ideias de cada autor, construindo um corpo teórico. Na análise de estatísticas, foram feitos recortes geográficos, sendo que procurou-se congregar, sempre que possível, os dados alinhados à divisão organizacional denominada Regional Serrana I, órgão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que congrega as escolas estaduais de 7 municípios fluminenses. Com o objetivo uma maior aproximação com as intenções e práticas dos professores em salas de aula, foi realizado um conjunto de entrevistas com os professores do C.E. Dom Pedro II, em Petrópolis, uma das unidades da Regional Serrana.

No capítulo I, escolheu-se apresentar elementos que permitam o entendimento da realidade sócio-econômica do recorte que é a Regional Serrana I, tais como os municípios que a compõe, e suas características principais em relação a indicadores diversos de educação, e cultura.

No capítulo II, operou-se a análise das estatísticas educacionais já existentes, com o objetivo de melhor contextualização do tema analisado. Utilizou-se 3 fontes: o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Censo Escolar e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Esse capítulo está subdividido em sessões correspondentes a cada fonte de dados e as análises foram realizadas, no limite das possibilidades de cada conjunto de microdados. Os cenários desenhados por essas ferramentas de monitoramento de políticas públicas indicam que as questões levantadas estão presentes em um plano mais geral.

Por fim, no capítulo III, empreendeu-se o conjunto de entrevistas com professores da rede pública, priorizando-se, por motivos logísticos, professores do C.E. Dom Pedro II, em Petrópolis.

## 1 A REGIONAL SERRANA I

O recorte geográfico e político selecionado para esta pesquisa são as escolas estaduais pertencentes à Regional Serrana I, órgão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Este órgão se constitui em uma instância administrativa intermediária de apoio, controle e fiscalização das ações e políticas públicas para 66 escolas, atendendo a cerca de 50.000 alunos em diversas modalidades de ensino. Os sete municípios que a compõe são municípios com características bastante diversas: Petrópolis (sede da Regional) e Teresópolis formam um grupo à parte, com índices mais elevados em todas as características referentes ao desenvolvimento urbano e à qualidade de vida. Os demais municípios possuem indicadores mais precários, dando-se destaque a São José do Vale do Rio Preto e Tanguá (municípios eminentemente rurais).

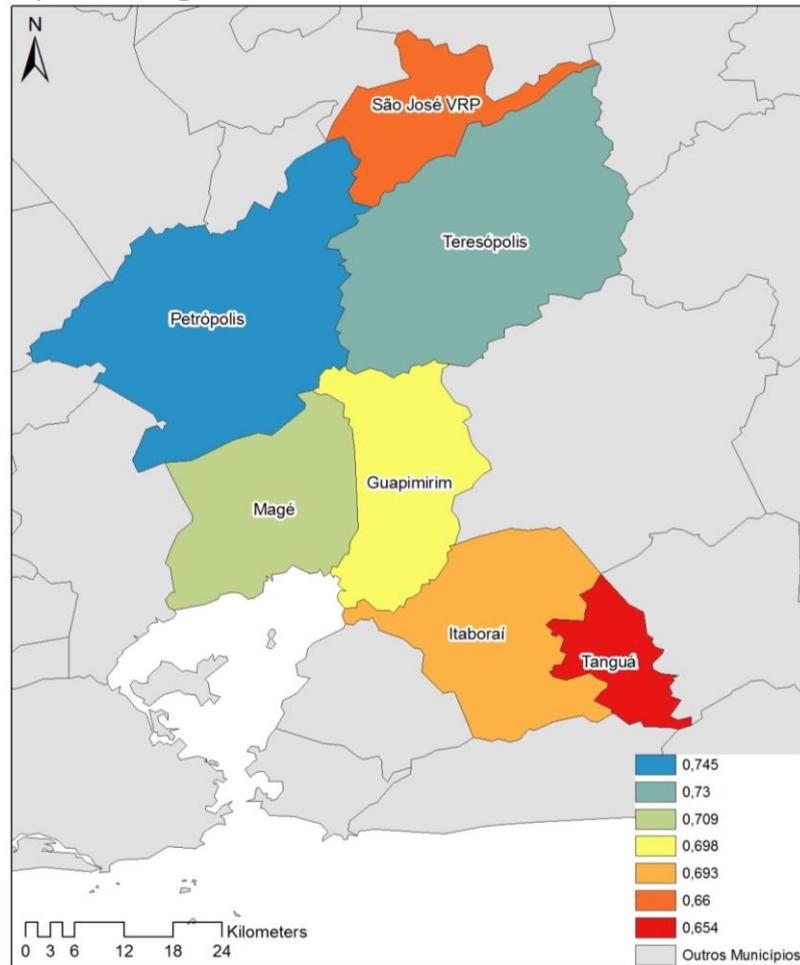
O Mapa 01 nos apresenta as diferenças nos IDH - Índice de Desenvolvimento Humano destes municípios com dados que corroboram a afirmativa anterior.

Como podemos também observar nos gráficos 01 e 02, a diferença de renda per-capita e da desigualdade na distribuição das rendas é marcante entre os municípios.

Em relação à renda, (gráfico 01), temos um patamar superior de renda em Petrópolis e Teresópolis, e um inferior nos demais municípios (com os municípios rurais de Tanguá e São José do Vale do Rio Preto em piores condições).

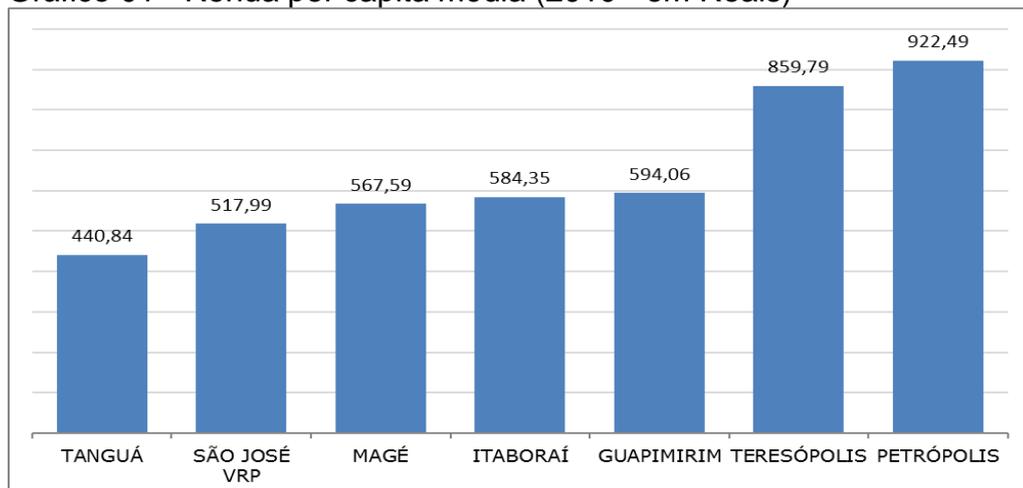
Situação equivalente é observável no percentual de população vulnerável à pobreza (gráfico 02, um forte indicador de desigualdade). Apresenta-se um patamar inferior de vulnerabilidade à pobreza em Petrópolis e Teresópolis, e um superior nos demais municípios (com os municípios rurais de Tanguá e São José do Vale do Rio Preto em piores condições).

Mapa 1 – Regional Serrana I



IDHM por Municípios abrangidos. Fonte: Dados PNUD, Shape-file IBGE

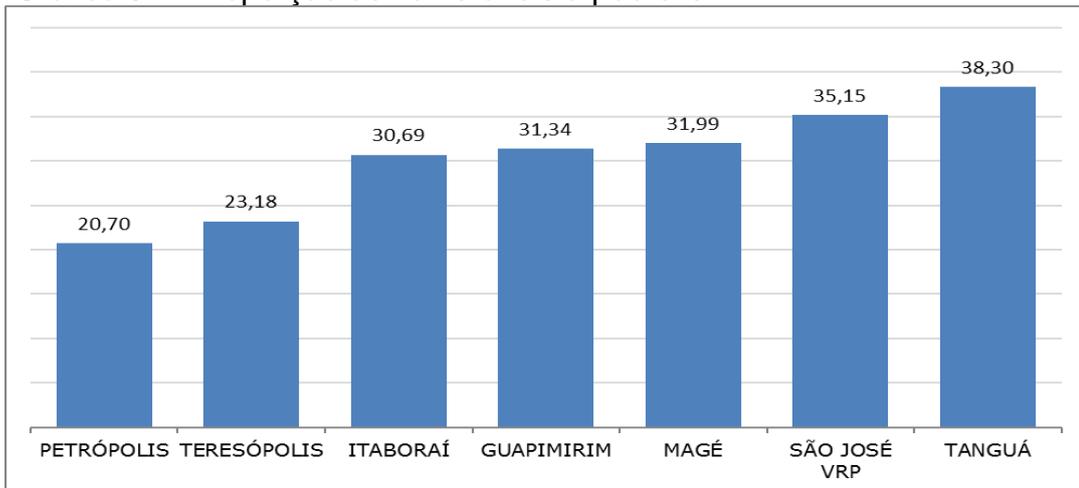
Gráfico 01 - Renda per capita média (2010 - em Reais)



Fonte: Dados do IBGE

Destaca-se que o percentual observado na vulnerabilidade à pobreza entre o município em melhores condições (Petrópolis) é quase a metade do percentual do município em pior condição (Tanguá).

Gráfico 02 - Proporção de vulneráveis à pobreza



Percentual dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais - agosto de 2010. Fonte: Dados do PNUD

Já a tabela 01 nos permite observar o IDH em suas dimensões – Renda, Longevidade e educação. Em todas elas o padrão de desigualdade se verifica entre os municípios da Regional Serrana I. Nesta tabela também é possível visualizar as posições de IDH para o município mais bem colocado, assim como o pior, no país e os dados de IDH para o estado e sua capital.

Tabela 01 - IDHM 2010, em suas dimensões, nos Municípios da Regional Serrana I

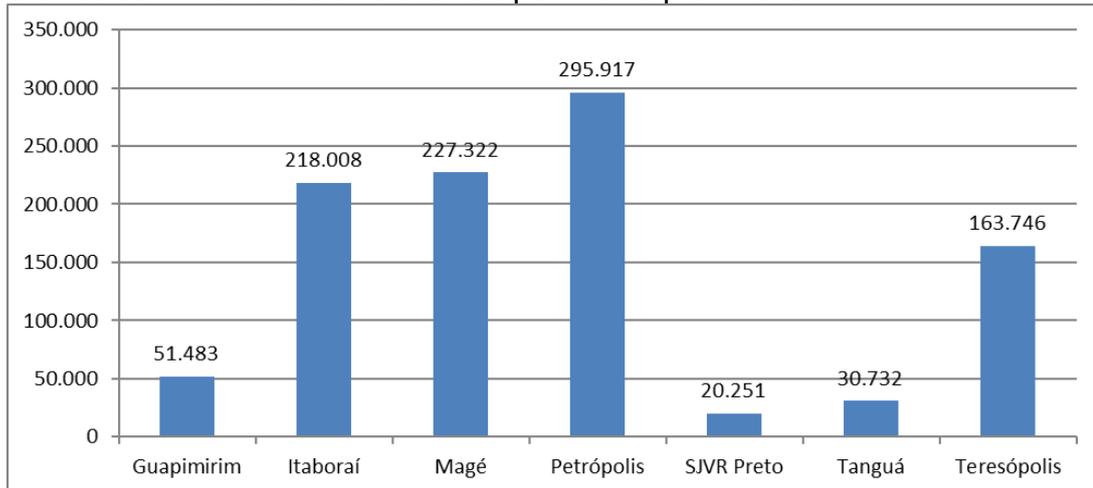
Posição	Nome	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
648 °	Petrópolis	0.745	0.763	0.847	0.639
1021 °	Teresópolis	0.730	0.752	0.855	0.605
1638 °	Magé	0.709	0.685	0.832	0.626
1969 °	Guapimirim	0.698	0.692	0.812	0.604
2105 °	Itaboraí	0.693	0.690	0.813	0.593
2898 °	São José do Vale do Rio Preto	0.660	0.670	0.806	0.533
3030 °	Tanguá	0.654	0.644	0.793	0.548
<b>Comparação - maior e menor IDHM 2010</b>					
Posição	Nome	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
1 °	São Caetano do Sul (SP)	0.862	0.891	0.887	0.811
5565 °	Melgaço (PA)	0.418	0.454	0.776	0.207
<b>Comparação - Rio de Janeiro: Estado e Capital</b>					
Posição	Nome	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
4 ° *	Estado do Rio de Janeiro	0.761	0.782	0.835	0.675
45 °	Município do Rio de Janeiro (RJ)	0.799	0.840	0.845	0.719

\*posição no ranking entre os 27 estados

Dados PNUD

O Gráfico 03 nos permite observar a diferença de porte dos municípios, onde se verifica, novamente, a existência de 2 grupos: municípios de médio porte como Petrópolis (o mais populoso do grupo), Magé, Itaboraí e Teresópolis; e de pequeno porte: Guapimirim, Tanguá e São José do Vale do Rio Preto (município menos populoso).

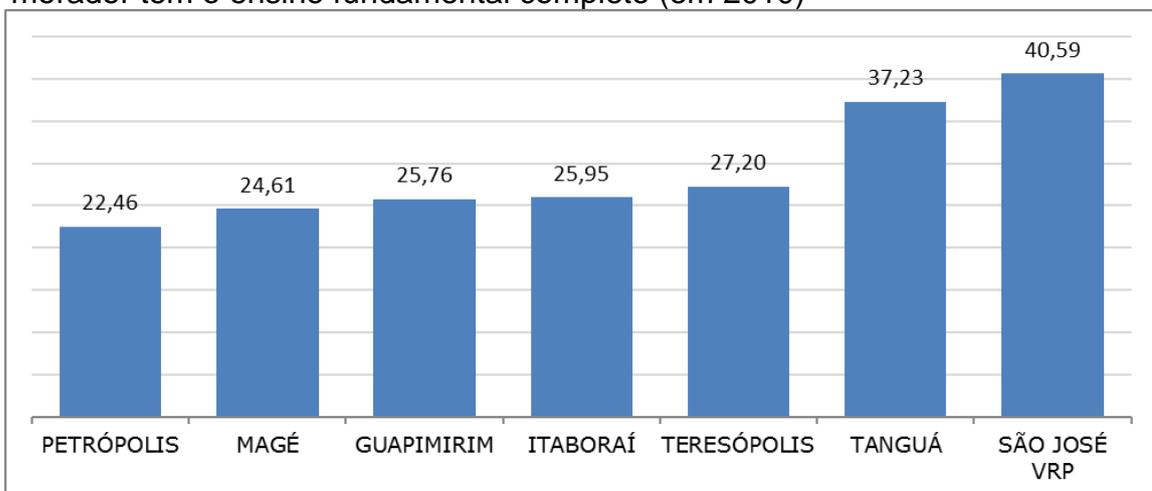
Gráfico 03 – Número de habitantes por município - 2010



Fonte: Dados IBGE

O Gráfico 04 nos evidencia a presença maciça de domicílios sem nenhum morador com ensino fundamental completo nos 2 municípios de menor porte e mais fortemente rurais do grupo selecionado, juntamente com Teresópolis, 3º município com mais população vivendo em área rural.

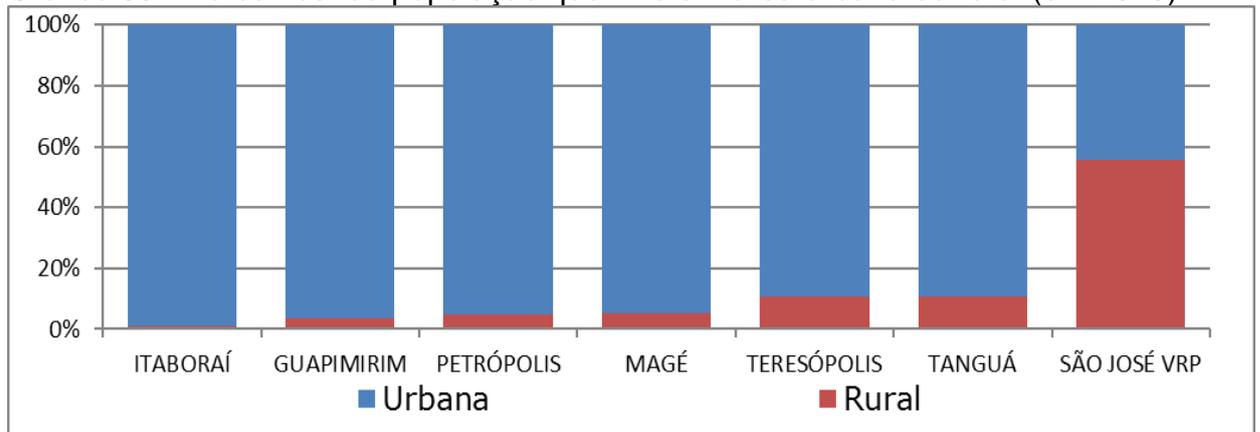
Gráfico 04 - Percentual de pessoas que vivem em domicílios em que nenhum morador tem o ensino fundamental completo (em 2010)



Fontes: Dados IBGE e PNUD

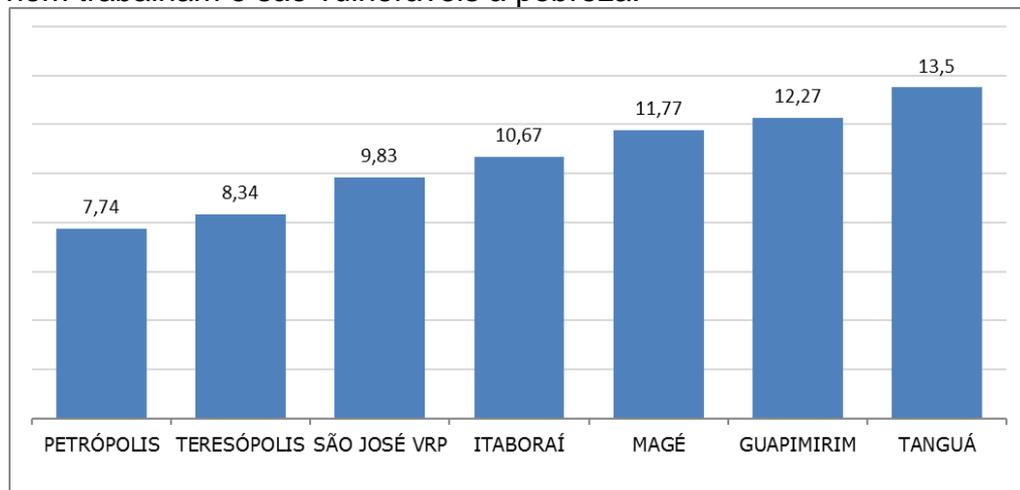
A proporção de moradores em áreas rurais pode ser vista no gráfico 05.

Gráfico 05 - Percentual da população que vive em área urbana ou rural (em 2010)



O Gráfico 06 abre outra dimensão de análise: a dos jovens que, em idade escolar, não estudam nem trabalham. Essa característica os tornam bastante vulneráveis à violência e demarcam um importante desafio educacional aos municípios. Novamente se verifica a posição diferenciada de Petrópolis e Teresópolis frente aos demais municípios.

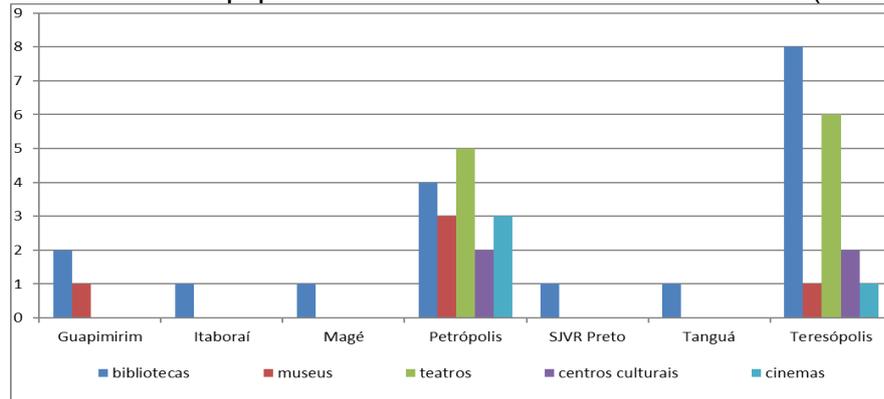
Gráfico 06 - Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza:



Fonte: Dados IBGE

O Gráfico 07 mostra a grande disparidade na distribuição de equipamentos culturais entre os municípios. Novamente se verifica o padrão de desigualdade entre os municípios da Regional Serrana I, com Petrópolis e Teresópolis apresentando níveis melhores que os demais municípios.

Gráfico 07 - Equipamentos culturais em funcionamento (2006):



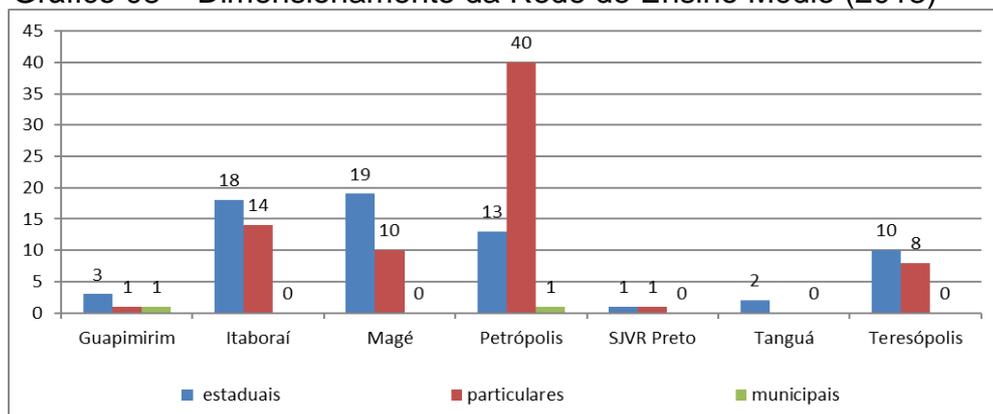
Fonte: Dados IBGE – MUNIC 2006

Verificamos no gráfico acima a absoluta ausência de infraestrutura básica para oferta de cultura em 4 dos municípios. Somente Petrópolis e Teresópolis possuem uma rede diversificada de instituições e equipamentos culturais.

Há de se destacar que a pesquisa utilizada já possui 10 anos, mas é a única com a abrangência e importância a ter sido realizada em nível nacional, cuja versão em microdados completos foi liberada para o público. Apesar de poder ter havido modificações, não considero que estas foram suficientemente importantes a ponto de alterar o quadro, uma vez que há uma questão estrutural dos municípios e não temos acompanhado a formulação de políticas públicas nesta área que alterem a situação, que dirá a implementação destas e uma efetiva transformação.

A desigualdade social e de infraestrutura que encontramos entre os municípios da Regional Serrana I é verificável também em relação à presença de instituições de ensino, em especial quanto a oferta de ensino médio. Num total de 112 escolas, metade delas se situa no município de Petrópolis, conforme podemos verificar no Gráfico 08.

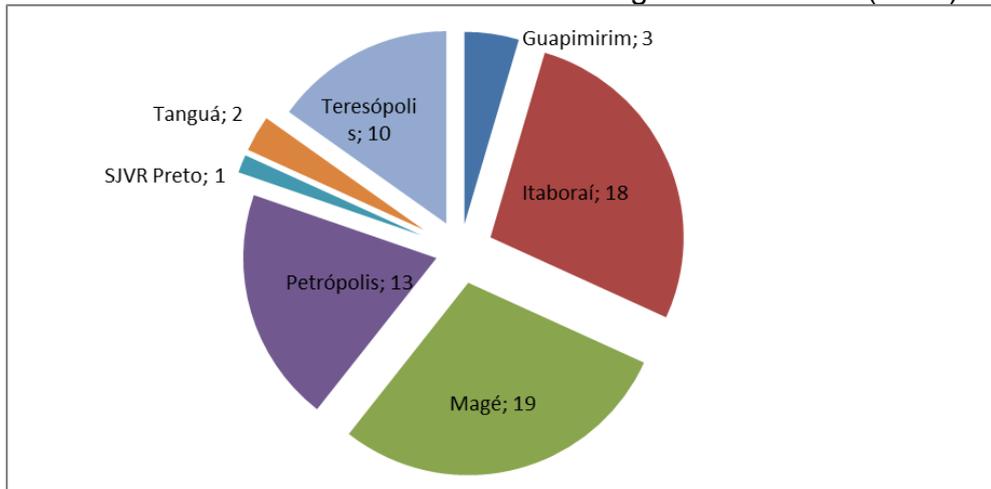
Gráfico 08 – Dimensionamento da Rede de Ensino Médio (2013)



Fonte: Dados IBGE – Cidades

O gráfico 09, associado ao gráfico 08, nos permite ver que as escolas estaduais ajudam a equalizar a oferta do Ensino Médio, função dos governos estaduais na partilha de responsabilidades estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O pequeno número de estabelecimentos privados de ensino em alguns dos municípios corrobora com os indicadores de renda, desigualdade e vulnerabilidade que se apresentaram até aqui na caracterização de possuímos 2 grupos distintos de municípios compondo a Regional em análise.

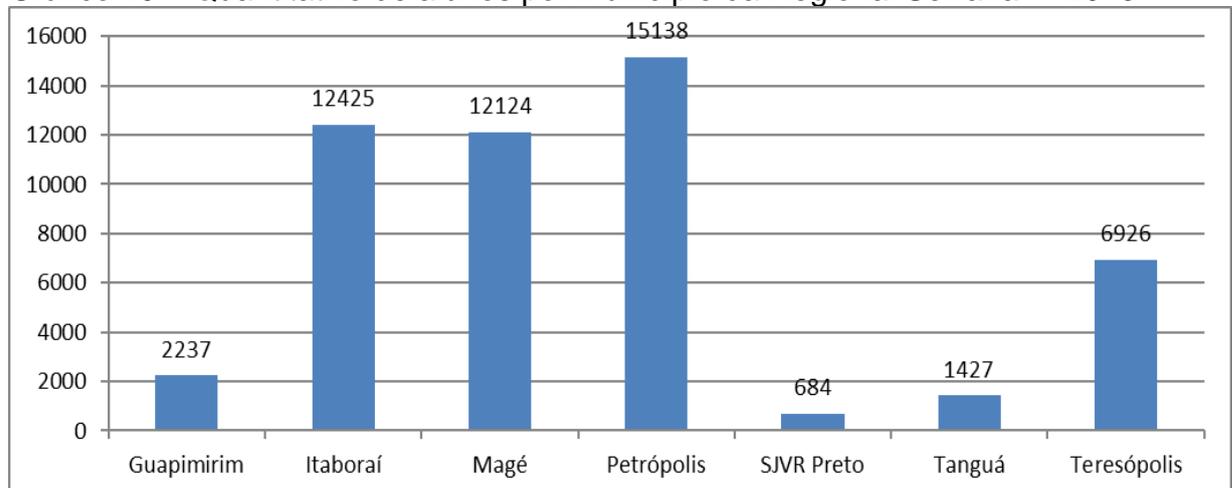
Gráfico 09 – Rede estadual de Ensino – Regional Serrana I (2013)



Fonte: Dados SEEDUC

Mas, se há uma distribuição aparentemente mais equitativa de estabelecimentos de ensino ofertando ensino médio possuímos uma expressiva diferença de matrículas nestas escolas, conforme o gráfico 10 nos evidencia.

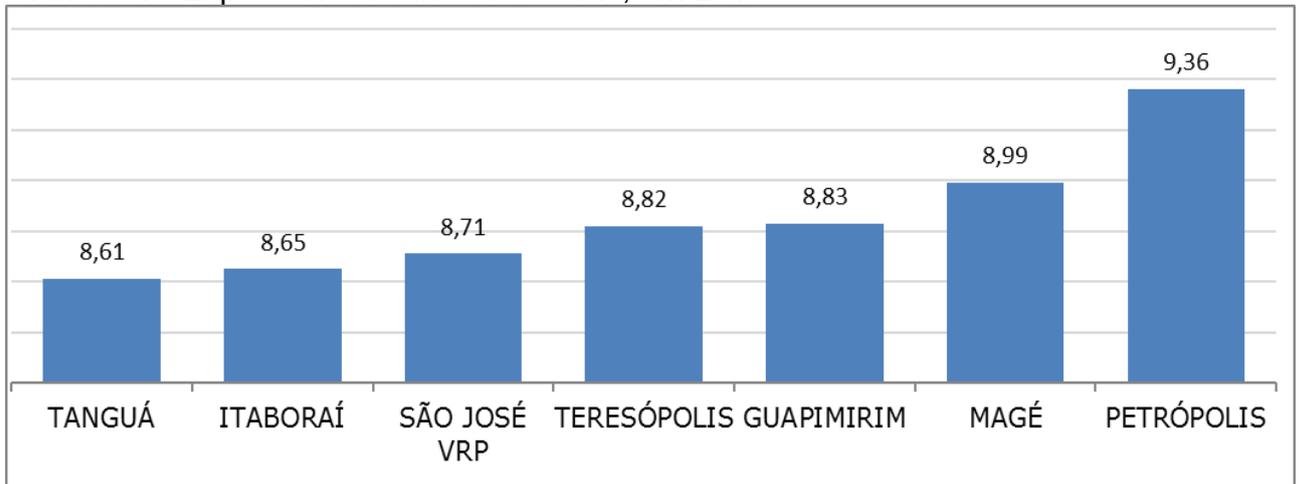
Gráfico 10 – Quantitativo de alunos por Município da Regional Serrana I - 2013



Fonte: Dados: SEEDUC

No gráfico 11, que trata da expectativa de anos de estudo, temos a inversão parcial da tendência até aqui verificada de dois grupos estanques, com Teresópolis em piores condições que Magé e Guapimirim, porém, ainda assim, temos a prevalência clara de um perfil diferente entre os grupos de municípios.

Gráfico 11 - Expectativa de anos de estudo, em 2010



Expectativa de anos de estudo de uma criança ao iniciar a trajetória escolar. Dados do PNUD

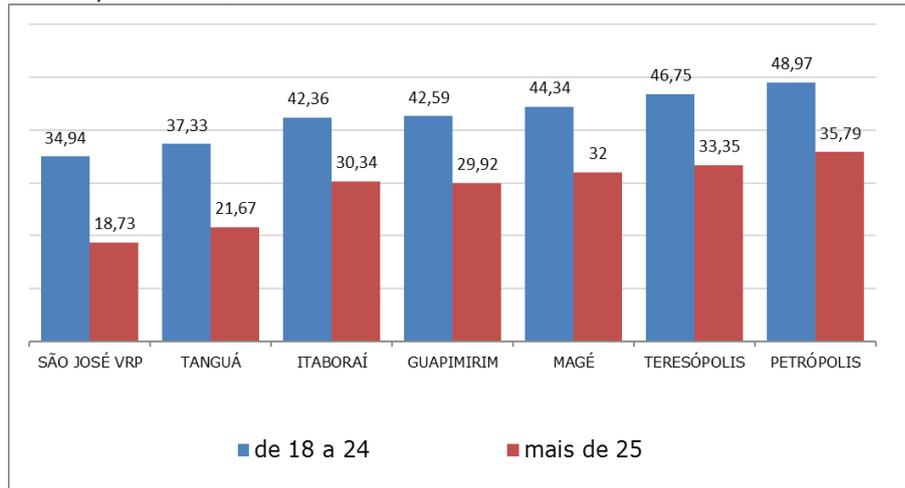
Quando analisamos os dados do gráfico 12 reencontramos a tendência de 2 grupos distintos. A conclusão de Ensino Médio é maior nos municípios de Petrópolis e Teresópolis e, dentro do grupo formado pelos demais municípios é pior no subgrupo formado pelos 2 municípios com maior população rural.

Verificamos que, dadas 2 faixas etárias diversas, mantém-se a desigualdade. Quando verificamos o grupo com idade entre 18 e 24 anos, estamos observando um grupo com acesso maior a programas de ensino supletivo, certificação de proficiência e programas de correção fluxo, como o Programa Autonomia. O grupo formado pelos maiores de 25 anos é composto por indivíduos que estavam em idade escolar em momentos históricos com maior dificuldade de acesso a escolas e com menos programas direcionados para a educação de adultos. Desta forma, a manutenção das diferenças relativas entre os municípios para esses 2 grupos etários é um indicativo de que não necessariamente os programas de correção de fluxo e de oferta específica de modalidades de ensino para jovens e adultos estejam contribuindo efetivamente para a superação das diferenças.

Quando analisamos os dados das taxas de analfabetismo entre os municípios, novamente verificamos uma situação diferenciada, por um lado de Petrópolis frente aos demais municípios, por outro, dos municípios eminentemente rurais (São José

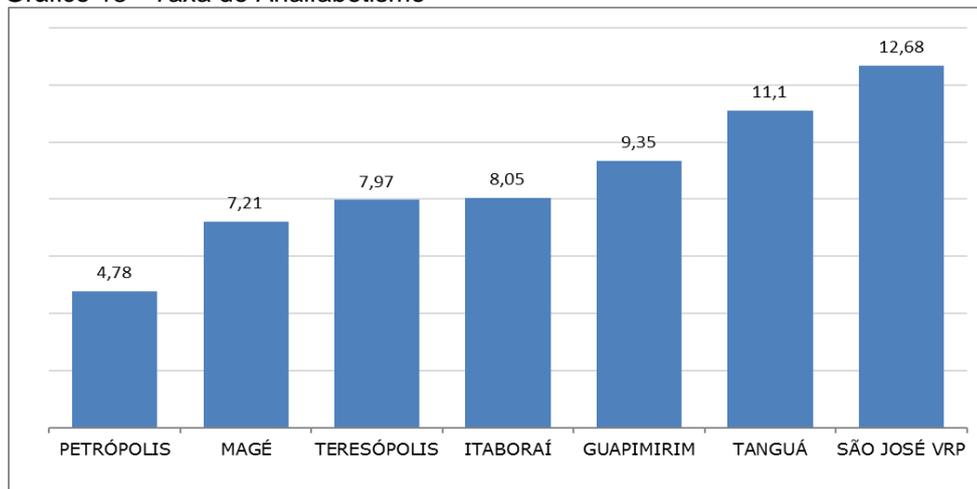
do Vale do Rio Preto e Tanguá) com taxas consideravelmente mais desfavoráveis. Neste quesito, mesmo com a inversão entre Teresópolis e Magé, já verificada na expectativa de anos de estudos, há a evidenciação da diferença e da desigualdade que se observa entre as populações dos municípios.

Gráfico 12 - Percentual da população que concluiu o ensino médio, em 2010



Razão entre a população na faixa de idade considerada que concluiu o ensino médio, em quaisquer de suas modalidades (regular seriado, não seriado, EJA ou supletivo) e o total de pessoas nesta faixa etária multiplicado por 100. Fonte: Dados do PNUD

Gráfico 13 - Taxa de Analfabetismo



Razão entre a população de 25 anos ou mais de idade que não sabe ler nem escrever um bilhete simples e o total de pessoas nesta faixa etária multiplicado por 100 – 2010. Dados do PNUD

Desta forma, oferecemos neste segmento uma visão panorâmica de alguns indicadores educacionais dos municípios da Regional Serrana I, que, em conjunto com os indicadores socioeconômicos e culturais apresentados no segmento anterior, permitem consolidar a ideia, que reiteramos mais uma vez, de que a Regional

Serrana I é composta por 2 grupos distintos de municípios: Petrópolis e Teresópolis, com melhores condições de vida na maioria dos indicadores; e os demais municípios apresentando piores indicadores, com destaque para o subgrupo dos 2 municípios rurais que, via de regra, apresentam piores níveis de qualidade de vida.

## 2 ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo pretende-se mapear importantes pesquisas realizadas pelo governo federal no campo da educação, buscando, por meio de seus dados, entender questões ligadas à cultura e as suas possibilidades de aplicação nas escolas, bem como seus impactos possíveis. São três as fontes de dados selecionadas: o Censo Escolar, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Cada fonte de dados possui uma especificidade própria relativa ao tipo de informações que possibilita esta pesquisa acessar.

O objetivo em trazer esses dados é proporcionar uma visão mais geral da situação do ensino e do uso de equipamentos culturais no Brasil, o que permitirá uma avaliação mais contextualizada do que acontece na Regional Serrana.

O Censo Escolar - com dados provenientes das informações diretamente prestadas ao INEP por todas as escolas do país acerca de diversos aspectos de seu funcionamento - notadamente é de interesse para este trabalho por se tratar de informações que abrangem a infraestrutura das escolas, especialmente no que tange as instalações físicas, os equipamentos tecnológicos e os serviços específicos de conexão.

O SAEB, por meio dos seus questionários contextuais, realiza um grande levantamento de dados avaliativos da quantidade e da qualidade dos recursos presentes às escolas pesquisadas, bem como abre uma compreensão sobre hábitos culturais de professores e alunos e sobre o ambiente familiar dos alunos. Este conjunto de dados possibilita um aprofundamento do inventário exaustivo realizado no Censo Educacional, pela percepção da efetividade e da forma com que alguns dos itens são acessados pelos públicos escolares.

Por fim o ENEM, em seu questionário socioeconômico, mas também por meio de seus microdados completíssimos, nos permite aprofundar as observações das pesquisas anteriores pela compreensão da influência de alguns dos fatores observados no rendimento específico do aluno.

Apresenta-se a seguir cada conjunto de dados e as análises pertinentes.

### 2.1 O Censo Escolar

O Censo Escolar é uma pesquisa, realizada anualmente pelo governo federal, na qual todas as unidades escolares respondem a um conjunto de questões sobre

seus alunos, professores e turmas, além da estrutura física de suas escolas. Entre outros desdobramentos, os seus dados são utilizados para o cálculo do IDEB, orientam a distribuição de verbas do FUNDEB e determinam a alocação dos alunos na Prova Brasil, além de servirem para calcular o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

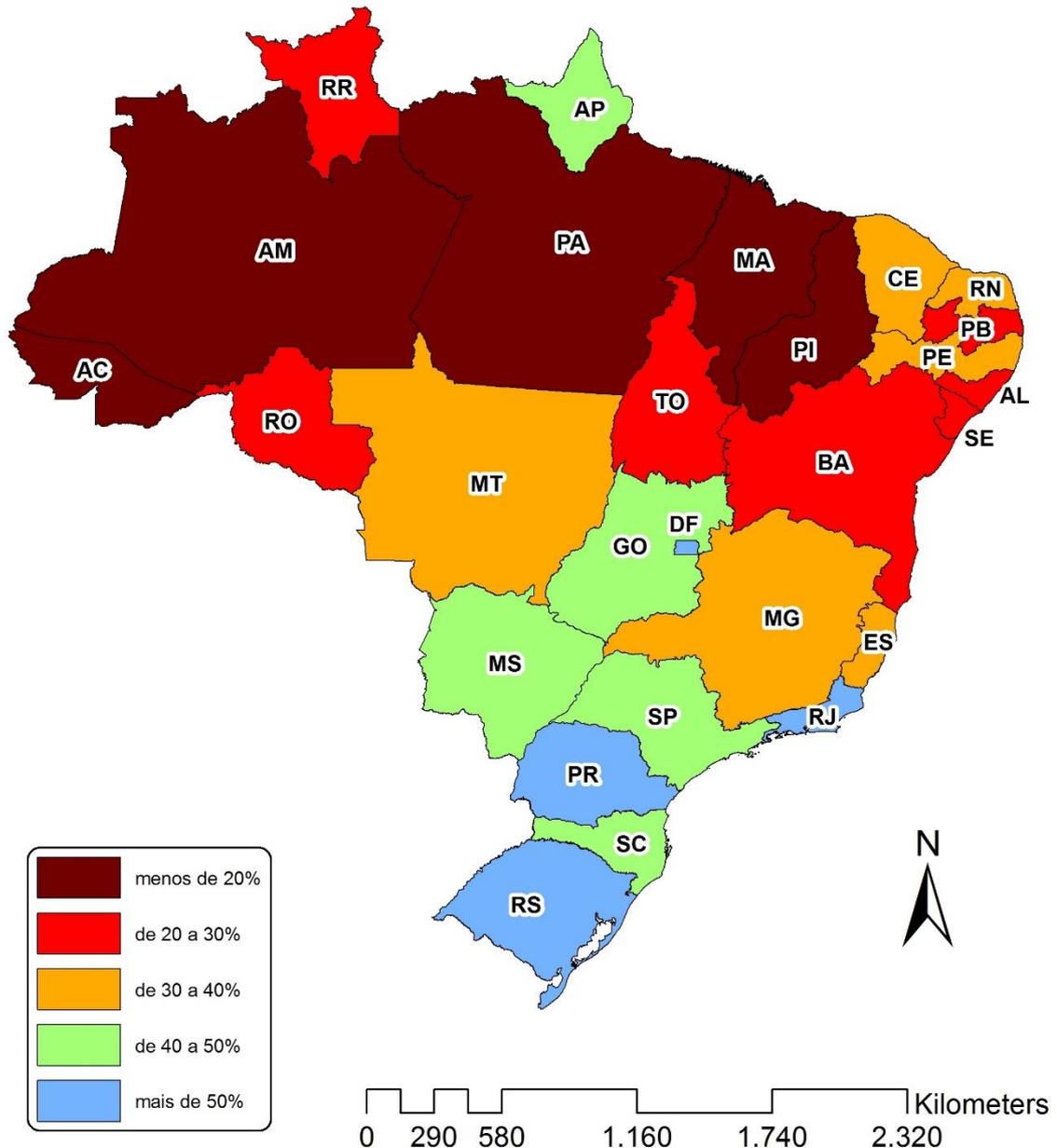
Neste trabalho decidiu-se utilizar dados do Censo Escolar que nos possibilitam uma visão detalhada sobre as condições físicas de funcionamento das escolas de Ensino Médio, em instalações, equipamentos e serviços que podem ser apropriadas pelas equipes docentes e discentes na prática de atividades culturais e artísticas. Escolheu-se, desta forma, as variáveis enumeradas a seguir, para mapear a existência e disponibilidade das seguintes instalações, equipamentos e serviços: Bibliotecas e/ou Salas de Leitura, Laboratórios de Informática; Computadores (tanto administrativos quanto para uso dos alunos), Aparelhos de Televisão, Aparelhos de Videocassetes, Aparelhos de DVDs, Aparelhos de Som, Equipamentos Multimídia, Equipamentos Fotográficos; Acesso à Internet e Acesso tipo Banda Larga.

Um dos mais importantes espaços de uma escola é a sua Biblioteca. Um acervo bem estruturado de livros, que captem o interesse dos alunos, um espaço agradável e confortável, associar outros elementos como computadores para uso dos alunos e espaços de estudo individuais e em grupo, são aspectos de uma biblioteca que atrairá os alunos e se consolidará como espaço privilegiado dentro escola para o convívio e crescimento intelectual dos alunos.

### 2.1.1 Bibliotecas

Infelizmente o quadro que encontramos nos dados analisados é bastante diverso. No Mapa 02 encontramos a distribuição por estado do percentual de escolas que possuem bibliotecas ou sala de leitura (um ou outro, ou os dois). Cinco estados (nas regiões norte e nordeste) possuem bibliotecas ou salas de leitura em menos de 20% de suas escolas. Em 12 estados mais de 70 por escolas não possuem nem Biblioteca nem Sala de Leitura, sendo o Maranhão o pior dos estados neste quesito (com 86% das escolas sem nem um dos espaços considerados).

Mapa 02 – Percentual de Escolas que possuem Biblioteca e/ou Sala de Leitura, Censo Escolar 2013 - por Estados da Federação.



Fonte de Dados INEP. ShapeFile IBGE. Elaboração Própria.

Há uma forte desigualdade entre os estados, notadamente entre estados do Norte e Nordeste e estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste: os primeiros com baixíssimo percentual de escolas com espaços de leitura e os demais com melhores condições. O estado em melhores condições é o Rio Grande do Sul, onde 46,8% das escolas possuem Biblioteca e 16,5% possuem Sala de Leitura (8,5% possuem ambos espaços), mas, ainda assim, cerca de 45% das escolas permanecem sem possuir nem biblioteca nem Sala de Leitura, conforme apresentado na Tabela 02.

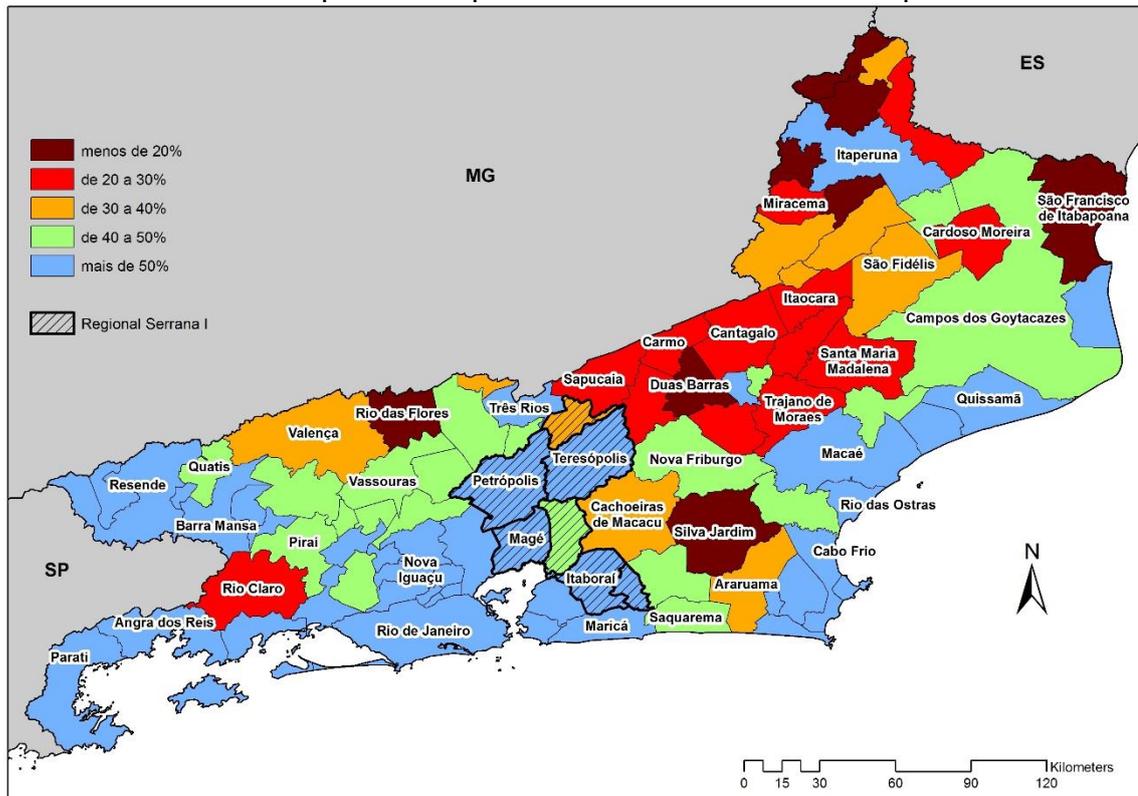
Tabela 02 – Percentual de Escolas que possuem Biblioteca, Sala de Leitura, Ambos ou Nenhum Censo Escolar 2013 - por Estado da Federação.

Estado	Biblioteca	Sala de Leitura	Ambos	Nenhum
AC	13,7%	5,3%	2,5%	83,5%
AL	19,9%	18,1%	8,5%	70,5%
AM	17,0%	4,7%	2,6%	80,8%
AP	32,9%	26,5%	18,9%	59,5%
BA	15,2%	9,7%	4,2%	79,3%
CE	19,8%	18,0%	6,3%	68,5%
DF	39,5%	59,8%	23,0%	23,7%
ES	27,5%	9,6%	4,8%	67,7%
GO	42,6%	15,6%	10,2%	52,0%
MA	10,7%	5,6%	2,4%	86,1%
MG	35,2%	6,2%	4,1%	62,7%
MS	39,6%	18,8%	10,3%	51,8%
MT	32,4%	10,6%	5,8%	62,8%
PA	11,8%	11,4%	3,7%	80,6%
PB	16,1%	14,3%	5,3%	74,9%
PE	24,6%	11,9%	5,4%	68,8%
PI	13,1%	7,4%	3,7%	83,2%
PR	48,6%	10,3%	7,2%	48,3%
RJ	35,1%	36,8%	15,7%	43,8%
RN	24,9%	15,3%	8,3%	68,1%
RO	19,8%	11,0%	6,9%	76,0%
RR	22,2%	13,0%	9,8%	74,6%
RS	46,8%	16,5%	8,5%	45,3%
SC	38,7%	10,6%	7,3%	58,0%
SE	16,4%	14,7%	5,6%	74,6%
SP	20,3%	29,9%	5,2%	55,0%
TO	22,8%	6,0%	2,7%	74,0%

Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Quando observamos especificamente os municípios do Estado do Rio de Janeiro temos uma repetição desta desigualdade. No Mapa 03 podemos ver o percentual de escolas que possuem Bibliotecas e/ou Sala de Leitura, entre os municípios fluminenses e, em destaque, os municípios que compõe a Regional Serrana I (RSI).

Mapa 03 – Percentual de Escolas que possuem Biblioteca e/ou Sala de Leitura Censo Escolar 2013 - por municípios do Estado do RJ e destaque na RSI.



Fonte de Dados INEP. ShapeFile IBGE. Elaboração Própria.

Verifica-se neste mapa uma grande disparidade entre as escolas dos municípios da Região Metropolitana, além dos litorâneos, e entre os municípios mais pobres do Interior. Entre os 10 municípios com maior percentual de escolas que possuem os Espaços de Leitura (tanto Bibliotecas quanto Salas de Leitura) temos respectivamente, Armação dos Búzios, Paracambi, Nilópolis, Iguaba Grande, Barra Mansa, Maricá, Cabo Frio, Porto Real, Nova Iguaçu e Japeri – todos com mais de 67% das escolas cobertas por estes espaços. Apesar de, de certa forma, ser um resultado surpreendente vemos um grande número de cidades com aporte de royalties de petróleo. A capital do estado se encontra em 28º lugar, com 60,39% das escolas possuindo Bibliotecas e/ou Sala de Leitura. Os piores municípios são Silva Jardim, Duas Barras e Rio das Flores, cidades onde mais de 85% das escolas não possuem nem Sala de Leitura nem Bibliotecas. Entre os municípios da Regional Serrana I temos todos na faixa com mais de 50% das escolas contando com estes espaços, apenas Guapimirim fica na faixa anterior (40 a 50%).

### 2.1.2 Laboratórios de Informática

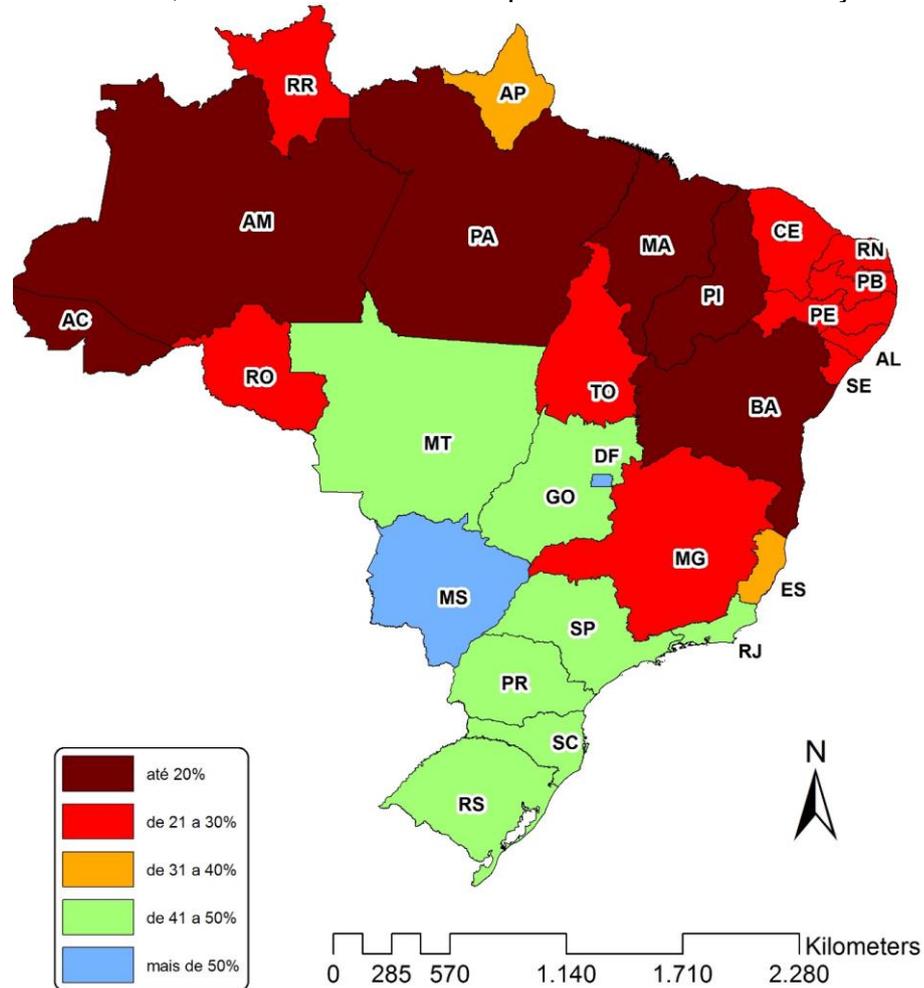
A variável analisada a seguir também diz respeito a espaços que podem se destinar à fruição de experiências artísticas e culturais: trata-se da presença nas escolas de Laboratórios de Informática. Estes espaços - quando disponíveis para uso e, principalmente, quando estão associados ao acesso à Internet - permitem que os professores ampliem o espectro de recursos de suas aulas, bem como dão ferramentas aos alunos a ampliarem suas possibilidades de interação com conteúdos, de uma forma mais autônoma.

O Mapa 04 mostra o percentual de escolas, por estado da federação, que possuem Laboratórios de Informática. Verificamos aqui uma diferença ainda mais acentuada entre os estados das regiões Norte e Nordeste e os das demais Regiões. Nestas Regiões são 6 estados com menos de 20% das suas escolas contando com Laboratórios de Informática e o restante (à exceção do Amapá) na faixa de 20 a 30% das escolas contando com esse espaço.

Os melhores estados são o Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, com mais de 50% das escolas possuindo Laboratórios de Informática e o Paraná, com cerca de 48% das escolas com este espaço. A média Brasileira é de 31,71% das escolas equipadas com Laboratórios de Informática. Nesse item, a concentração de laboratórios não acompanha o maior desenvolvimento econômico ou mesmo o maior investimento em ensino, o que parece paradoxal, uma vez que deveria haver um maior investimento efetivo naqueles estados que possuem maior orçamento próprio e proveniente de repasses federais.

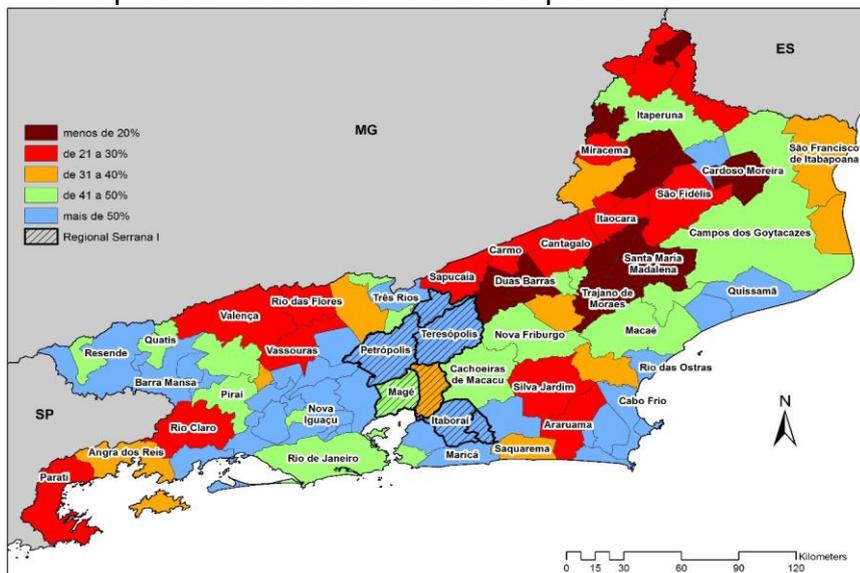
O Estado do Rio de Janeiro é o 5º melhor estado neste quesito e 47,62% de suas escolas contam com Laboratórios de Informática. No Mapa 05 é mostrado o percentual de escolas que possuem Laboratório de Informática entre os municípios fluminenses, com destaque para os que compõem a regional Serrana I (RSI).

Mapa 04 – Percentual de Escolas que possuem Laboratório de Informática, Censo Escolar 2013 - por Estados da Federação.



Fonte de Dados INEP. ShapeFile IBGE. Elaboração Própria.

Mapa 05 – Percentual de Escolas que possuem Laboratório de Informática, Censo Escolar 2013 - por municípios do Estado do RJ e destaque na RSI.



Fonte de Dados INEP. ShapeFile IBGE. Elaboração Própria.

Neste Mapa é ainda maior a disparidade entre os municípios, que a apresentada no mapa relativo às Bibliotecas e Salas de Leitura: há uma maior, e mais distribuída, presença de municípios com baixos percentuais de escolas sem disponibilidade de Laboratórios de Informática. Os piores municípios são Lage do Muriaé, Sumidouro, Duas Barras e Varre e Sai (com menos de 15% das escolas equipadas com Laboratórios de Informática. Os melhores municípios são Japeri, Rio Bonito, Porto Real, São José do Vale do Rio Preto e Armação dos Búzios (todos municípios com mais de 65% das escolas equipadas com Laboratórios de Informática). A Capital ocupa o 38º lugar, cerca de 49% de suas escolas equipadas com Laboratórios de informática. Quanto aos municípios que compõe a Regional Serrana I temos todos na Faixa de mais de 50% das escolas com Laboratório de Informática (com destaque a São José do Vale do Rio Preto, em 4º lugar do estado, com 68% das escolas equipadas), à exceção de Magé e Guapimirim, nas faixas de 41 a 50% e 31 a 40% respectivamente.

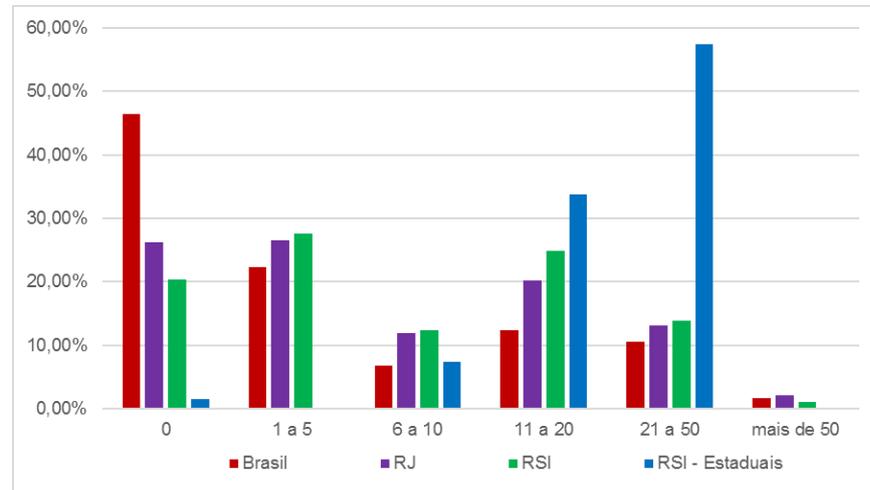
Uma explicação possível para a presença de municípios que não esperaríamos entre os melhores colocados, tanto no que diz respeito à existência de Bibliotecas e/ou Salas de Leitura, quanto a existência de Laboratórios de Informática, é a de que esses municípios possuem, em geral, uma rede de escolas pouco numerosa, composta majoritariamente por escolas públicas, que possuem muitos programas institucionais de constituição de espaços dessa natureza.

### 2.1.3 Equipamentos

Após esta análise de variáveis que tratavam de espaços físicos das escolas, partimos para observar variáveis que tratam da existência de equipamentos nas escolas: a existência de computadores (totais, para uso administrativo e para uso dos alunos), Aparelhos de Televisão, Aparelhos de Videocassete, Aparelhos de DVD, Aparelhos de Som, Equipamentos Multimídia e Equipamentos Fotográficos. Infelizmente não há dados sobre a composição e tamanho dos acervos de livros das escolas, mas estes dados disponíveis e escolhidos, podem nos dar uma visão sobre os recursos que as escolas têm disponíveis, tanto para a realização de atividades docentes, quanto para atividades extraclasse, entre elas atividades artísticas e culturais.

O primeiro equipamento selecionado é o Microcomputador. Considerando o número total de Microcomputadores nas escolas, conforme apresentado no Gráfico 14, temos que a maior parte quase 46,37% das escolas brasileiras declara não dispor destes equipamentos, 22,29% declara dispor de 1 a 5 microcomputadores, 6,74% de 6 a 10, 12,35% de 11 a 20, 10,57% de 21 a 50 e 1,66% acima de 50 microcomputadores. Os demais recortes considerados são: escolas do estado do Rio de Janeiro (RJ) - tanto públicas quanto privadas; Escolas dos municípios da Regional Serrana I (RSI) - tanto públicas quanto privadas; e Escolas Estaduais dos Municípios da Regional Serrana I (RSI- Estaduais). Verifica-se que, em todos os recortes, o número de escolas sem microcomputadores é menor que a média nacional. Para os recortes de Escolas do Estado do Rio de Janeiro e da Regional Serrana I (considerando privadas e públicas) a maior parte das escolas declara possuir de 1 a 5 microcomputadores no total e para o recorte Regional Serrana I – Estaduais o maior número de escolas declara possuir de 21 a 50 microcomputadores no total.

Gráfico 14 – Censo Escolar 2013



Percentual de Escolas com Microcomputadores - por faixa de número de aparelhos. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

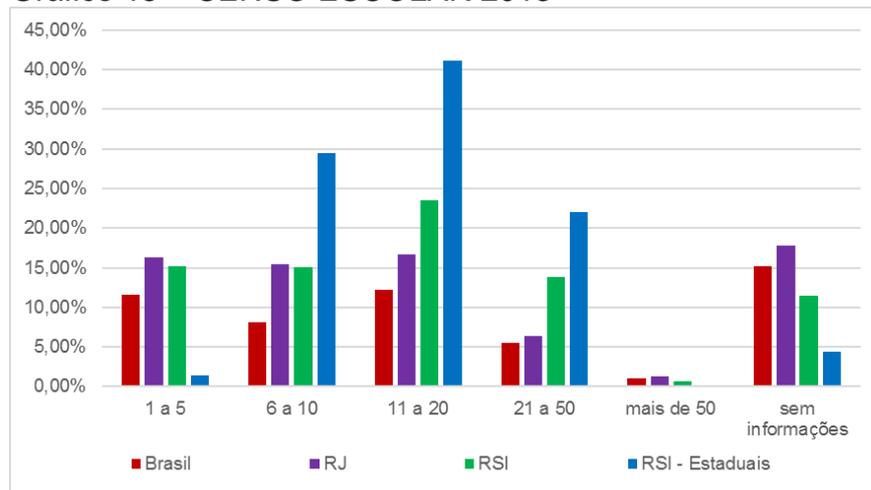
O Gráfico 15 nos apresenta, em diferentes recortes geográficos, o percentual de escolas, que possuindo Microcomputadores, possuem máquinas para uso dos alunos. Considerando que um número expressivo de escolas não informou essa questão, temos no âmbito nacional, 11,6% das escolas com 1 a 5 Microcomputadores para uso dos alunos, 8,17% com 6 a 10, 12,2% com 11 a 20,

5,5% com 21 a 50 e apenas 1% com mais de 50 Microcomputadores para uso dos alunos.

Nos demais recortes temos destaque para o grupo de escolas estaduais da Regional Serrana I, que possuem 6 a 10 computadores para uso dos alunos em 29,41% das escolas, de 11 a 20 em 41,8% das escolas, e de 21 a 50 computadores para uso dos alunos em 22,06% das escolas.

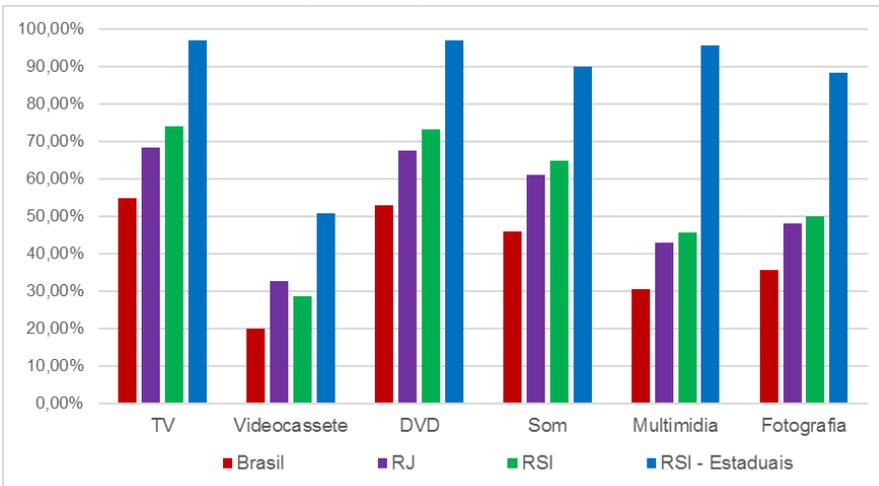
Quanto aos demais equipamentos selecionados para se analisar, o Gráfico 16 mostra o percentual de escolas, em diferentes recortes geográficos, com disponibilidade de pelo menos um equipamento, entre Aparelhos de Televisão, Aparelhos de Videocassete, Aparelhos de DVD, Aparelhos de som, Equipamentos Multimídia e Equipamentos de Fotografia.

Gráfico 15 – CENSO ESCOLAR 2013



Percentual de Escolas com Microcomputadores para uso dos alunos, por faixa de número de aparelhos. Fonte: Dados INEP. Elaboração Própria.

Gráfico 16 – Censo Escolar 2013



Percentual de Escolas com disponibilidade de equipamentos. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Neste Gráfico temos um retrato da falta de recursos que, em geral, atinge as escolas do país. Somente cerca de 54% das escolas no Brasil contam com equipamentos de Televisão e (ou seja, quase 46% não possuem sequer aparelho de Televisão), e cerca de 52% com aparelhos de DVD. Menos de 45% das escolas Brasileiras possuem Aparelhos de Som, Equipamentos Multimídia e de Fotografia. É interessante observar que a situação nas escolas do estado do Rio de Janeiro é melhor em todos os casos que a que se mostra no âmbito nacional, e a das escolas localizadas nos municípios da Regional Serrana I, ainda ligeiramente melhor. Dentre os recortes considerados para esta análise, a melhor situação é a das Escolas Estaduais pertencentes à Regional Serrana I, que, em mais de 90% possuem Aparelhos de Televisão, DVD, Som e Multimídia. Vale notar o baixo percentual de escolas com aparelhos de videocassete, fato que pode ser motivado pela obsolescência desta tecnologia.

A Tabela 03 dá um outro contorno ao entendimento da infraestrutura das escolas quanto à disponibilidade de equipamentos, pois nela podemos verificar o percentual de escolas que possuem equipamentos de acordo com faixas pré-definidas, nos diferentes recortes considerados.

Nesta tabela é possível verificar que, em todos os aparelhos e equipamentos, e em todos os recortes considerados, ocorre uma maior concentração de escolas na faixa que possui de 1 a 5 unidades do equipamento/aparelho. Novamente a situação observada em nível nacional é bem pior que a observada para as escolas do estado do Rio de Janeiro, que é um pouco pior da observada para as escolas (públicas e particulares) pertencentes aos municípios da Regional Serrana I, que é pior que a observada para as escolas estaduais da RSI. Para a disponibilidade de aparelhos de TV, por exemplo, em nível nacional apenas cerca de 50% das escolas possuem entre 1 e 5 aparelhos, ao passo que nas escolas estaduais da RSI temos mais de 90% nesta faixa. E tal fato não ocorre por conta de uma maior concentração a nível nacional de escolas em faixas maiores, mas sim, por uma maior concentração na faixa das que não possuem o equipamento.

Nota-se que não há, na maioria dos casos, uma abundância de equipamentos. Não parece haver, por exemplo, na maior parte das escolas, equipamentos multimídia em todas as salas de aula. Ou mesmo aparelhos de TV e DVD.

Tabela 03 – Censo Escolar 2013

<b>Aparelho de TV</b>	<b>Brasil</b>	<b>RJ</b>	<b>RSI</b>	<b>RSI - Estaduais</b>
Nenhum	45,28%	31,68%	25,99%	1,47%
De 1 a 5	50,19%	60,41%	71,56%	92,65%
De 6 a 10	3,03%	5,00%	1,83%	4,41%
De 11 a 20	1,24%	2,36%	0,51%	1,47%
De 21 a 50	0,25%	0,53%	0,10%	0,00%
Mais de 50	0,01%	0,02%	0,00%	0,00%
<b>Aparelho Videocassete</b>	<b>Brasil</b>	<b>RJ</b>	<b>RSI</b>	<b>RSI - Estaduais</b>
Nenhum	80,05%	67,34%	71,36%	48,53%
De 1 a 5	19,76%	32,33%	28,54%	51,47%
De 6 a 10	0,14%	0,24%	0,10%	0,00%
De 11 a 20	0,04%	0,07%	0,00%	0,00%
De 21 a 50	0,01%	0,02%	0,00%	0,00%
Mais de 50	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Aparelho de DVD</b>	<b>Brasil</b>	<b>RJ</b>	<b>RSI</b>	<b>RSI - Estaduais</b>
Nenhum	47,14%	32,57%	26,91%	48,53%
De 1 a 5	50,54%	61,88%	71,56%	51,47%
De 6 a 10	1,83%	3,89%	1,43%	0,00%
De 11 a 20	0,42%	1,46%	0,10%	0,00%
De 21 a 50	0,06%	0,21%	0,00%	0,00%
Mais de 50	0,01%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Aparelho de Som</b>	<b>Brasil</b>	<b>RJ</b>	<b>RSI</b>	<b>RSI - Estaduais</b>
Nenhum	54,13%	39,02%	35,27%	1,47%
De 1 a 5	41,07%	56,25%	60,24%	98,53%
De 6 a 10	3,90%	3,66%	4,18%	0,00%
De 11 a 20	0,80%	0,90%	0,31%	0,00%
De 21 a 50	0,09%	0,17%	0,00%	0,00%
Mais de 50	0,01%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Equipamento Multimídia</b>	<b>Brasil</b>	<b>RJ</b>	<b>RSI</b>	<b>RSI - Estaduais</b>
Nenhum	69,36%	56,93%	54,33%	1,47%
De 1 a 5	28,57%	37,68%	44,44%	98,53%
De 6 a 10	1,06%	2,88%	0,71%	0,00%
De 11 a 20	0,72%	2,10%	0,41%	0,00%
De 21 a 50	0,25%	0,37%	0,10%	0,00%
Mais de 50	0,04%	0,03%	0,00%	0,00%
<b>Equipamentos Fotográficos</b>	<b>Brasil</b>	<b>RJ</b>	<b>RSI</b>	<b>RSI - Estaduais</b>
Nenhum	64,33%	51,96%	49,95%	8,82%
De 1 a 5	35,31%	47,60%	49,75%	91,18%
De 6 a 10	0,29%	0,34%	0,20%	0,00%
De 11 a 20	0,05%	0,08%	0,10%	0,00%
De 21 a 50	0,02%	0,01%	0,00%	0,00%
Mais de 50	0,00%	0,01%	0,00%	0,00%

Percentual de Escolas com disponibilidade de equipamentos, por faixa de quantidade. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

É previsível que, na maioria das escolas, haja uma sala aparelhada com estes recursos utilizada por todas as turmas sob demanda, o que indica que os recursos tecnológicos não devem fazer parte do planejamento cotidiano das atividades educativas, uma vez que não estão disponíveis de forma intensiva nas salas de aula.

Nota-se que não há, na maioria dos casos, uma abundância de equipamentos. Não parece haver, por exemplo, na maior parte das escolas, equipamentos multimídia em todas as salas de aula. Ou mesmo aparelhos de TV e

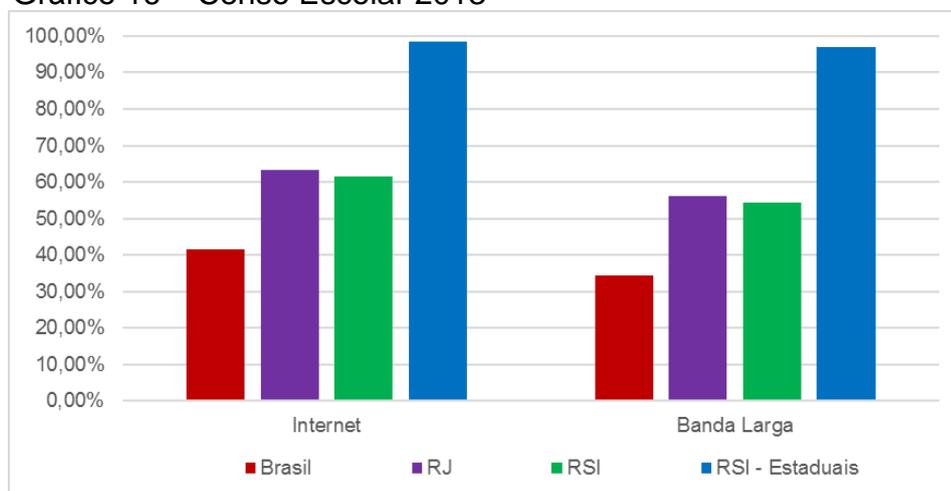
DVD. É previsível que, na maioria das escolas, haja uma sala aparelhada com estes recursos utilizada por todas as turmas sob demanda, o que indica que os recursos tecnológicos não devem fazer parte do planejamento cotidiano das atividades educativas, uma vez que não estão disponíveis de forma intensiva nas salas de aula.

Por fim, a última das informações analisadas à partir dos dados do Censo Escolar é a da disponibilidade de Acesso à Internet - e do acesso à modalidade Banda Larga - nas escolas, informação apresentada no Gráfico 16.

Esse é um recurso dos mais importantes na escola, uma vez que permite a conexão dos alunos e dos professores às informações e conteúdos presentes nos mais diversos sítios eletrônicos. Esse recurso é enriquecedor tanto do ponto de vista didático, pois permite que se planeje atividades educativas de pesquisa mais abrangentes e mais autônomas para os alunos; quanto do ponto de vista do planejamento de aulas, já que dá acesso a um maior número de conteúdos ao professor no momento do preparo de suas aulas.

Neste quesito novamente a situação nacional é pior do que o esperado, e neste caso, da pior forma entre os elementos analisados nesta pesquisa. Apenas 40% nossas escolas possuem acesso à Internet, 34% na modalidade Banda Larga. Entre as escolas do estado do Rio de Janeiro e as pertencentes aos municípios da Regional Serrana I a situação é um pouco melhor (mais de 60% possuem acesso à Internet e cerca de 55% na modalidade Banda Larga), ao passo que, nas escolas estaduais da Regional Serrana I a quase totalidade das escolas possui acesso à internet na modalidade Banda Larga (mais de 97% das escolas possuem este serviço).

Gráfico 16 – Censo Escolar 2013



Percentual de Escolas com disponibilidade de Internet e Banda Larga. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Na análise deste conjunto de dados foi privilegiado o entendimento da disponibilidade de Instalações, Equipamentos e Serviços nas Escolas que possibilitam o acesso a informações e conteúdos, por alunos e professores. Nestas informações e conteúdos, sem dúvida, se inserem de forma privilegiada as práticas artísticas e culturais.

Em suma, o retrato que os dados do Censo Escolar nos mostra é marcado pela desigualdade regional na distribuição destes recursos: em todos os quesitos analisados, e nos recortes considerados nesta pesquisa, a situação nacional é pior que a do estado do Rio de Janeiro, que é pior que a das escolas (particulares e públicas) pertencentes aos municípios da Regional Serrana I, que é pior que a das escolas estaduais desta mesma Regional. No caso das Instalações (Biblioteca, Sala de Leitura e Laboratório de Informática) há nas análises a flagrante disparidade na distribuição entre os estados da federação, criando uma realidade partida entre as escolas das Regiões Norte e Nordeste e as das demais Regiões.

Embora haja uma correlação entre o desenvolvimento econômico e social das regiões e o maior número de equipamento, esta não é uma relação absoluta. Alguns estados e regiões (dar exemplos) destacam-se na concentração desses equipamentos. Etc.

De todo modo, é notável o acentuado grau de ausência de equipamentos e serviços nas escolas em geral. Como conceber que mais de 65% das escolas no nosso país não tenham nem Biblioteca nem Sala de Leitura? E que mais de 46% das escolas do país não possuam computadores? Que quase 60% destas escolas estejam desconectadas com a Internet? Os dados analisados nos fazem um incomodo diagnóstico: por um lado o que temos disponível não é o bastante, e complementarmente é imperioso que se invista com seriedade na superação das desigualdades entre regiões, entre estados e entre municípios.

## **2.2 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica**

O SAEB é constituído pela ANRESC/Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, pela ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica e pela Prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. Aplicado desde 1990 este sistema avaliativo conjuga um diagnóstico contextual das escolas a uma avaliação de desempenho dos alunos, buscando mapear os Sistemas Educacionais para

fornecer subsídios de atuação aos gestores públicos no planejamento e avaliação do setor.

A operacionalização do SAEB segue uma logística que envolve representantes de todos os entes federados (notadamente INEP e Secretarias Estaduais de Educação) e um consórcio de consultorias externas na elaboração, no controle de processos e na aplicação das provas e questionários contextuais.

A ANEB consiste na aplicação bianual de provas para turmas do Ensino Fundamental de 5º e 9º anos, e para turmas de 3ª série do Ensino Médio, para escolas tanto particulares quanto públicas de todo o território nacional dentro de um plano amostral definido no planejamento do SAEB. Além das provas são aplicados questionários contextuais referentes aos professores, aos alunos, aos diretores e à escola.

Os questionários dos Diretores, Professores e Alunos são entregues a cada um dos respondentes e preenchidos durante a aplicação da avaliação. O questionário das Escolas é respondido por um dos aplicadores de prova alocados para a unidade escolar, em visita pelas instalações da escola realizada logo após a aplicação da prova, com o acompanhamento do diretor.

A ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação de natureza censitária que tem características semelhantes à ANEB, mas que é aplicada somente às turmas com mais de 20 alunos de escolas públicas, nos 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental.

Há uma grande disputa judicial sobre a divulgação dos dados do SAEB, uma vez que diversos municípios e unidades escolares particulares se opõem à publicação dos dados referentes a suas instituições. Desta forma, há o mascaramento de diversos dados de forma a não torna-los identificáveis – seja para municípios no caso dos que se opõem à divulgação, seja para escolas no caso análogo.

Desta forma, desenha-se a primeira limitação que esta pesquisa encontra para a utilização destes dados: não é possível a utilização para recortes por estado ou por outra divisão, uma vez que o mascaramento pode interferir na consistência dos dados nestes níveis de mensuração. Então, nas análises destes microdados, far-se-á apenas o uso dados a nível nacional.

Outra importante limitação é a de que os dados de rendimento nas provas não são divulgados no formato de microdados e sim consolidados em diferentes níveis de mensuração. Tal forma de divulgação ocorre para resguardar a privacidade dos alunos, evitando a sua identificação. Essa limitação impede que esta pesquisa efetue

cruzamentos entre as variáveis escolhidas e o rendimento dos alunos, algo que será feito na parte que tratará da análise dos microdados do ENEM.

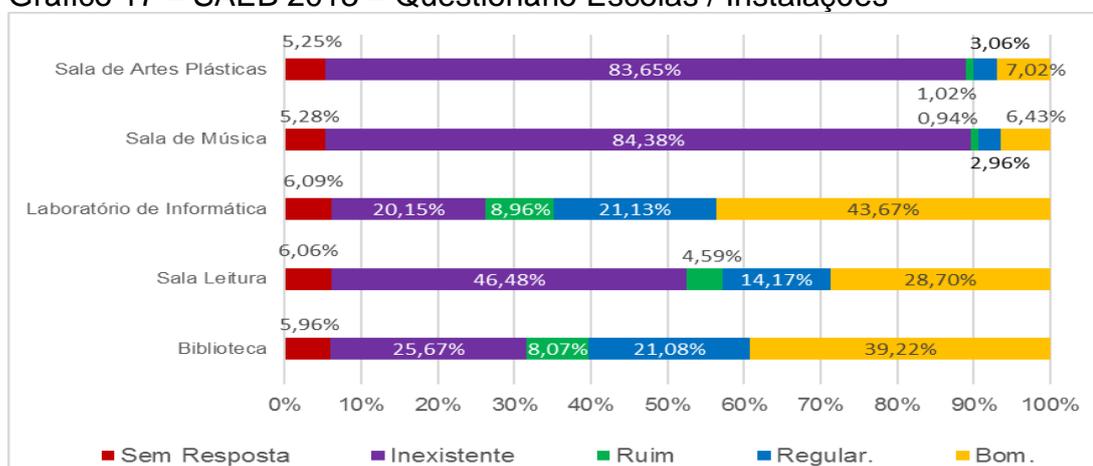
Considerando essas duas limitações escolheu-se para se analisar um conjunto muito rico de informações presentes nos microdados. No questionário das escolas analisaremos dados referentes à existência e à qualidade dos espaços, equipamentos e serviços disponíveis nas escolas (numa visão complementar à análise que foi realizada anteriormente para os dados do Censo Escolar). Nos questionários dos Professores analisaremos dados referentes aos seus hábitos culturais e às suas práticas docentes. No questionário dos alunos analisar-se-á dados relativos aos seus hábitos culturais e ambiente familiar.

Todas as variáveis escolhidas, o foram por representar um elemento que pode ser utilizado como um recurso didático ou de vivência extraclasse em práticas culturais e artísticas, ou por representar um aspecto importante para se entender as vivências culturais dos envolvidos nas práticas escolares.

### 2.2.1 Espaços de uso cultural e tecnológico

A primeira série de variáveis cujos dados foram selecionados para análise dialoga diretamente com o diagnóstico de Instalações que foi efetuado na parte referente ao Censo Escolar. O Gráfico 17 apresenta os dados referentes à avaliação realizada sobre a qualidade das Bibliotecas, Salas de Leitura, Laboratórios de Informática, Salas de Música e Salas de Artes Plásticas existentes nas escolas participantes.

Gráfico 17 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Instalações



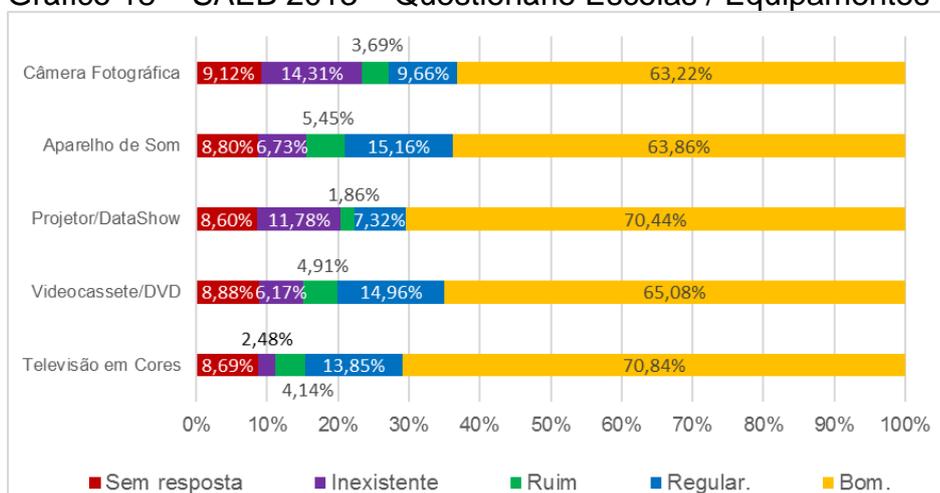
Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Verifica-se dos dados que um percentual constante de questionários não foi respondido – seja porque a escola não pode por algum motivo ser avaliada, seja porque o avaliador deixou de marcar esta opção. Ressalta-se a grande quantidade de escolas que não possuem Salas de Música e de Artes Plásticas, bem como a avaliação “ruim” para um pouco mais de 8% das Bibliotecas e Laboratórios de Informática. Em relação às instalações tanto de Bibliotecas, quanto de Salas de Leitura e Laboratórios de Informática são avaliadas majoritariamente de forma positiva (“regular” e bom”).

### 2.2.2 Equipamentos

O próximo conjunto de dados, apresentado no gráfico 18, mapeia a avaliação da qualidade de equipamentos – TV, Videocassetes/DVD, Projetor/DataShow, equipamentos de Som e de Fotografia. Novamente esta sequência de dados oferece uma visão complementar às análises realizadas com os dados do Censo Escolar, anteriormente consideradas.

Gráfico 18 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Equipamentos



Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

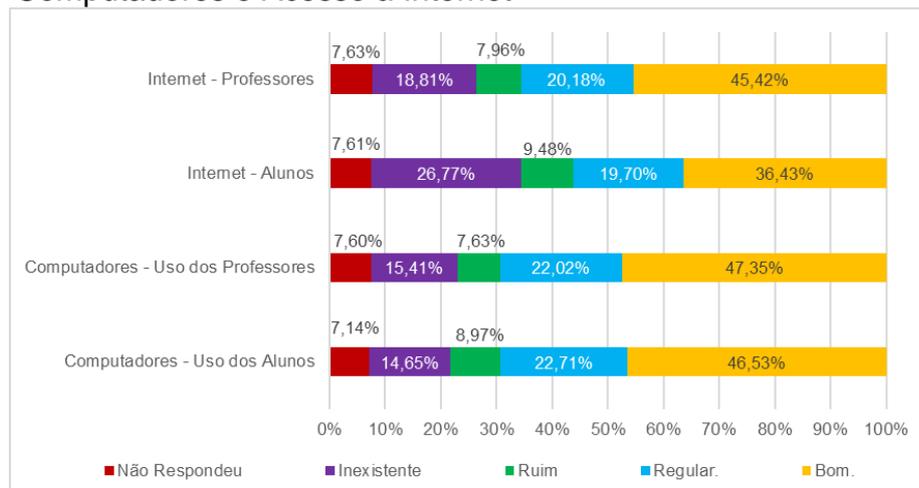
Nestes dados verificamos uma avaliação majoritariamente positiva quanto à qualidade de todos os equipamentos, quando disponíveis. O conceito ‘bom’ é atribuído a maior parte das avaliações, seguido do ‘regular’.

O próximo conjunto de dados é referente à disponibilidade para alunos e professores de Microcomputadores e Acesso à Internet, sua existência e avaliação de sua qualidade.

O Gráfico 19 nos possibilita observar que cerca de 15% das escolas avaliadas não possuem computadores, nem acesso à internet, disponíveis a seus professores; bem como, relação aos alunos, 26% das escolas não possuem disponíveis computadores e quase 19% não possuem Acesso à Internet. As avaliações 'ruim' são constantes em torno de 10% das escolas avaliadas, tanto para os computadores quanto para o acesso à internet disponível para professores e alunos.

Há nestes dados também uma predominância das avaliações positivas ('regular' e 'bom') na disponibilidade de computadores e Acesso à Internet para Professores e Alunos.

Gráfico 19 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Computadores e Acesso à Internet



Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados.  
Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

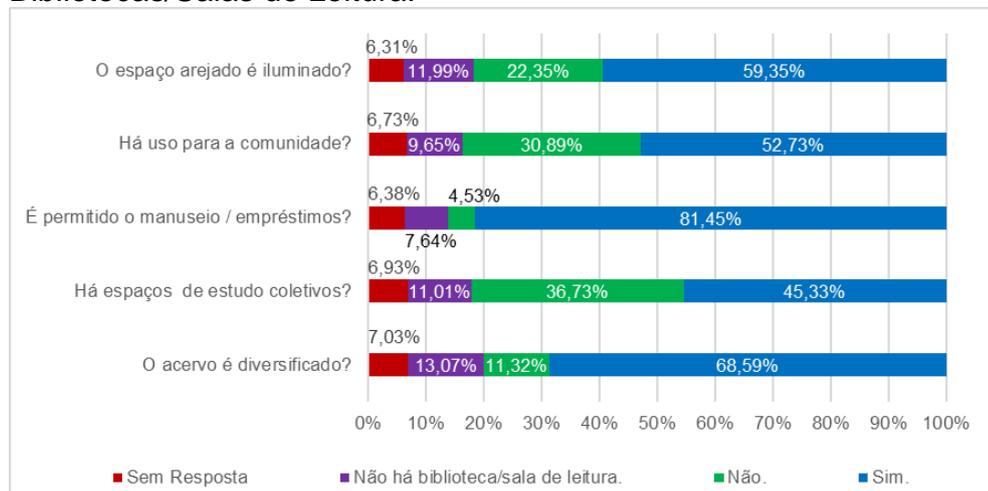
Os próximos 2 conjuntos de dados são referentes a uma avaliação das condições de funcionamento das Bibliotecas e Salas de Leitura. Estes dados buscam avaliar a infraestrutura, a qualidade do acervo e as condições de acesso a estes espaços de leitura.

O Gráfico 20 apresenta informações da avaliação acerca da diversidade dos acervos, existência de espaços de estudo coletivos, permissão de manuseio dos livros e empréstimos, uso pela comunidade do espaço e sua iluminação e arejamento. Como se observa, há itens que dificilmente o aplicador poderá avaliar durante a visita – como por exemplo se o acervo é ou não diversificado – podendo

se supor que a construção de algumas das avaliações se dá, em alguma medida, pela informação prestada pelo diretor da escola, que acompanha a visita.

Novamente se ressalta a predominância de avaliações que indicam haver ou ser positiva a avaliação do quesito. No entanto, em 30% das escolas não há acesso da comunidade às Bibliotecas/Salas de Leitura e em quase 40% das escolas estes espaços não contam com espaços de estudo coletivos. É digno de nota que em 22% das escolas as Bibliotecas/Espaços de Leitura foram classificadas como não sendo apropriadamente iluminadas e/ou arejadas.

Gráfico 20 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Avaliação das Bibliotecas/Salas de Leitura.



Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

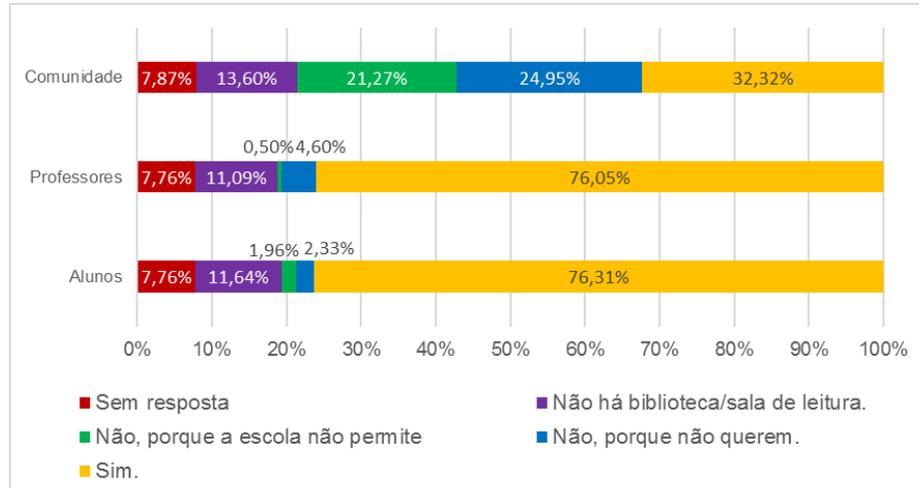
O Gráfico 21, por fim, apresenta a forma de funcionamento das Bibliotecas/Salas de Leitura no que tange a possibilidade de empréstimos de seu acervo por alunos, professores e membros da comunidade.

Estes dados mostram de forma clara um certo afastamento das escolas com as comunidades onde estão inseridas. Se em mais de 76% das escolas é permitido o empréstimo de livros a professores e alunos, podemos verificar que em metade destas escolas é permitido que o público externo o faça, e, para outros cerca de 25% das escolas, informa-se que o público externo 'não faz empréstimos porque não quer'. A próxima sequência de dados muda de questionário para o aplicado aos professores. Inicialmente se tratará dos Hábitos de Leitura e em seguida dos Hábitos Culturais e Recursos Didáticos utilizados.

O Gráfico 22 nos permite observar quais são os hábitos de leitura, no tempo livre, os professores respondentes declaram possuir, e, como esperado, a maior

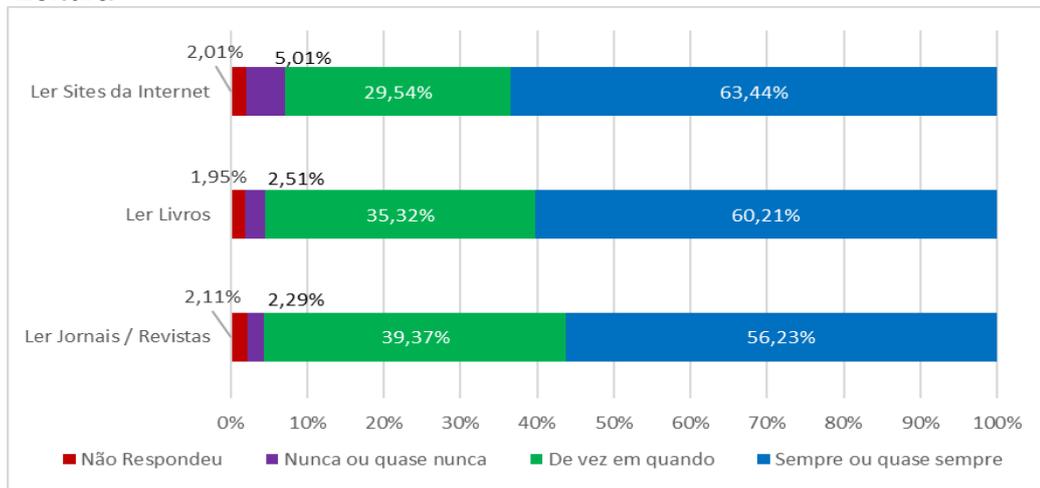
parte possui hábitos diversificados de leitura que abrangem para cerca de 60% deles, revistas, Jornais, Livros e Sites da Internet.

Gráfico 21 – SAEB 2013 – Questionário Escolas / Avaliação das Bibliotecas/Salas de Leitura



Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Gráfico 22 – SAEB 2013 – Questionário Professores / Hábitos de Leitura



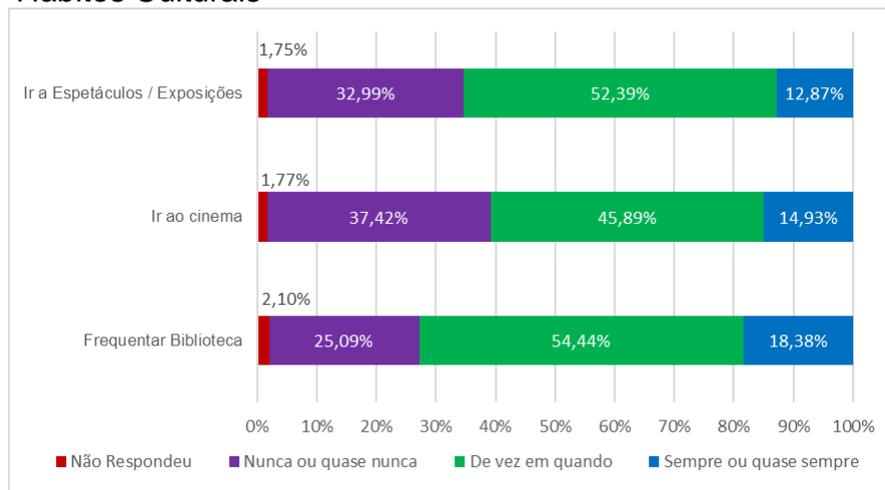
Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Quando avaliamos os hábitos culturais, declarados serem fruídos no tempo livre, observamos cenário diverso. O Gráfico 23 nos mostra que, entre os professores respondentes, a categoria ‘nunca ou quase nunca’ é utilizada para descrever os hábitos deles, por 25% para frequentar Bibliotecas, por 37% para ir ao Cinema e por 33% para ir a Espetáculos / Exposições (referindo-se a teatro, museu, dança e música). A categoria ‘sempre ou quase sempre’ é a menos utilizada para descrever os hábitos culturais entre os professores que responderam ao

questionário. Para todos os tipos de espaços culturais, no entanto, a categoria ‘de vez em quando’ é a mais utilizada para caracterizar os hábitos dos professores.

Esse aparente desinteresse por atividades culturais deve, no entanto, ser relativizado pela absoluta ausência de oferta cultural na maior parte dos municípios Brasileiros. Quando se pensa em oferta cultural de qualidade, então, a oferta é quase que concentrada no eixo Rio-São Paulo, e em algumas poucas cidades de menor porte. Dessa forma, a leitura dessa informação deve ser temperada pela ideia de que muitos professores frequentam determinados espaços culturais ‘nunca ou quase nunca’ porque ‘nunca ou quase nunca’ existe oferta de exposições, de espetáculos teatrais, de dança, de teatro, nas suas cidades ou mesmo próximo a elas.

Gráfico 23 – SAEB 2013 – Questionário Professores / Hábitos Culturais



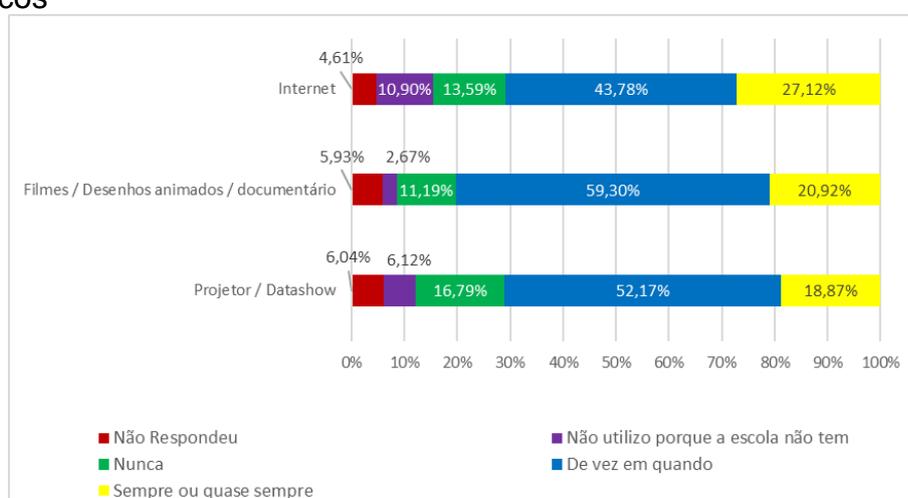
Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados.  
Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos em suas atividades didáticas, os dados do questionário mapeiam algumas informações, apresentadas no Gráfico 24. Neste Gráfico verificamos que os professores declaram majoritariamente utilizar em suas aulas Projetores e DataShows, Filmes, Desenhos Animados e Documentários, bem como recursos da Internet apenas ‘de vez em quando’. Os dados analisados no Censo Escolar nos dão uma explicação possível para alguns casos: tais recursos frequentemente não estão disponíveis de forma intensiva nas escolas para poderem ser utilizados com maior frequência.

Há que se destacar também que os professores respondem que não se utilizam dos recursos considerados em atividades didáticas porque ‘a escola não

tem' em 6% para Projetor/Datashow, 3% em Filmes/Desenhos Animados/Documentários e 11% em Internet; bem como respondem nunca utilizar (mesmo tendo disponível os recursos) em 17% para Projetor/Datashow, 12% em Filmes/Desenhos Animados/Documentários e 14% em Internet. Os professores que responderam utilizar 'sempre ou quase sempre' dos recursos considerados nas suas aulas temos cerca de 19% para Projetor / Datashow, 21% para Filmes/Desenhos Animados/Documentários e 27% para Internet.

Gráfico 24 – SAEB 2013 – Questionário Professores / Uso Didático de Recursos Tecnológicos



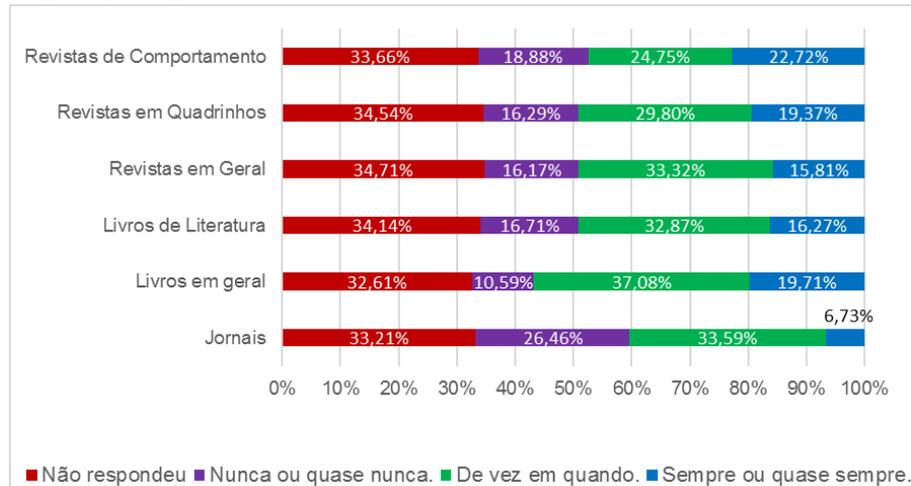
Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados.  
Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

O último questionário em cujos dados faremos análises é o aplicado aos alunos. Foram utilizados dados referentes aos Hábitos Culturais e de Leitura dos alunos, pergunta presente apenas no questionário aplicado aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, e dados sobre o ambiente familiar dos alunos, presentes nos questionários dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio.

Desta forma, considerando os Hábitos de Leitura dos alunos temos os dados apresentados no Gráfico 25. Deve-se ressaltar o grande número de questionários não preenchidos pelos alunos, cerca de 30%.

É dado importante a constatação do baixo interesse por leitura evidenciado nas respostas, onde 26% dos alunos declaram 'nunca ou quase nunca' ler jornais, 11% 'nunca ou quase nunca' ler livros em geral e em pouco mais de 16% ler com a mesma frequência livros de literatura e as diversas modalidade de revistas. No entanto, há de se notar que os alunos declaram em maior número ler 'de vez em quando' todos os tipos de mídias.

Gráfico 25 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 9EF / Hábitos de Leitura

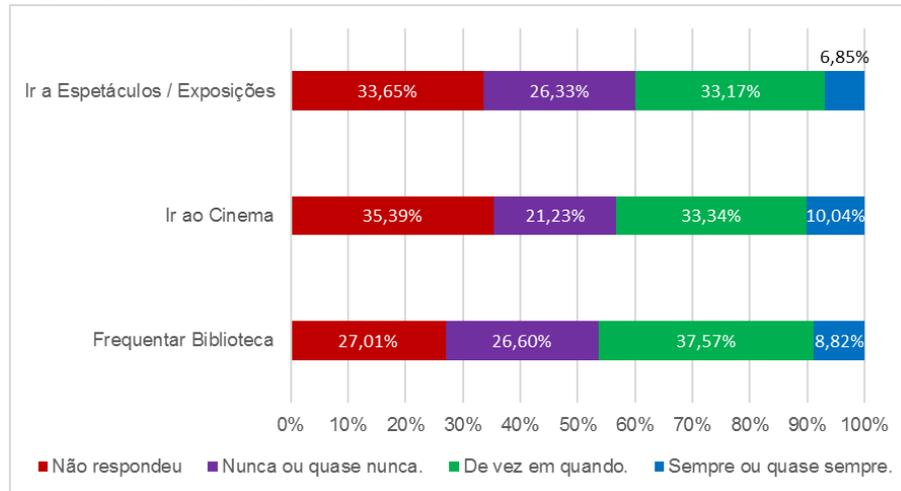


Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados.  
Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

No que diz respeito aos Hábitos Culturais dos alunos, temos o Gráfico 26 nos mostrando novamente o alto índice de questionários não respondidos, pelo menos neste quesito. É forte a declaração de não frequência tanto a Bibliotecas, quanto ao Cinema e a Espetáculos/Exposições (referindo-se a teatro, museu, dança e música). Em todos os quesitos mais de 20% dos alunos declaram ‘nunca ou quase nunca’ frequentar, ao passo que apenas 9% dos alunos declaram frequentar ‘sempre ou quase sempre’ Bibliotecas, 10% cinema e 7% espetáculos/exposições. O maior número de alunos que responderam ao questionário declara frequentar ‘de vez em quando’ as modalidades culturais consideradas.

Para os próximos 3 conjuntos de dados, os últimos a serem analisados entre os dados do SAEB, continuamos nos questionários contextuais dos alunos, porém vamos a perguntas apresentadas aos alunos da 3ª Série do Ensino Médio. Iniciamos a análise com o Gráfico 27, que apresenta as respostas dos alunos sobre a Disponibilidade de Equipamentos em suas residências. Foram escolhidos equipamentos tecnológicos que podem ser utilizados para fruição de bens culturais diversos, mostrando assim os recursos que são disponíveis a estes alunos no seu ambiente familiar. Neste conjunto analisado perguntou-se aos alunos se eles possuíam em suas residências Televisão, Rádio, Videocassete e/ou Aparelho de DVD e Computador, bem como a quantidades que possuem destes equipamentos.

Gráfico 26 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 9EF / Hábitos de Culturais

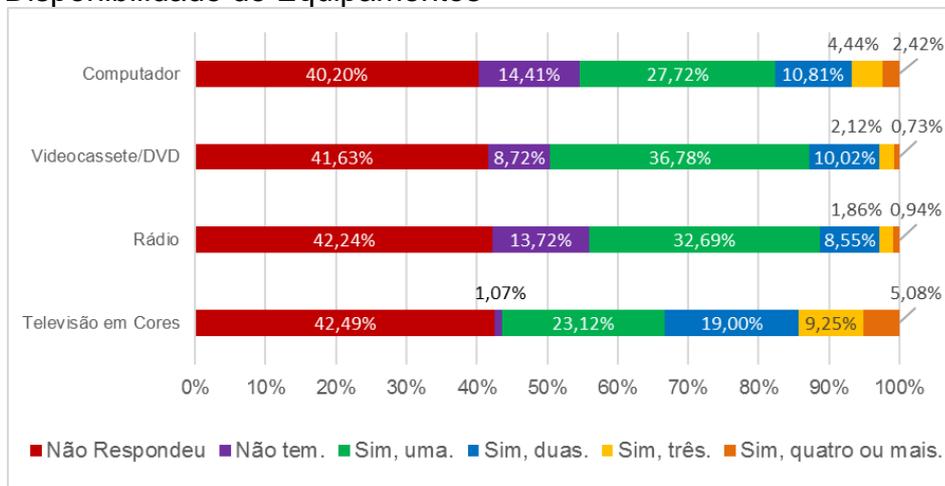


Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

Como recorrente em relação aos questionários de alunos, há um grande percentual de não respostas – em torno de 40% para todos os quesitos considerados. Vale destaque à informação de que, em torno de 15% dos alunos, responderam não possuir Rádio (um equipamento cada vez mais obsoleto com o advento de novas tecnologias digitais) e Computadores em suas residências.

Os aparelhos de Televisão são os mais presentes às residências, e os que existem em maior número. Quase 20% dos alunos declararam possuir duas televisões em casa, 10% possuir três e cerca de 5% possuir quatro ou mais aparelhos. Nos demais equipamentos a maior parte dos alunos declara possuir apenas um por residência.

Gráfico 27 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 3EM / Disponibilidade de Equipamentos

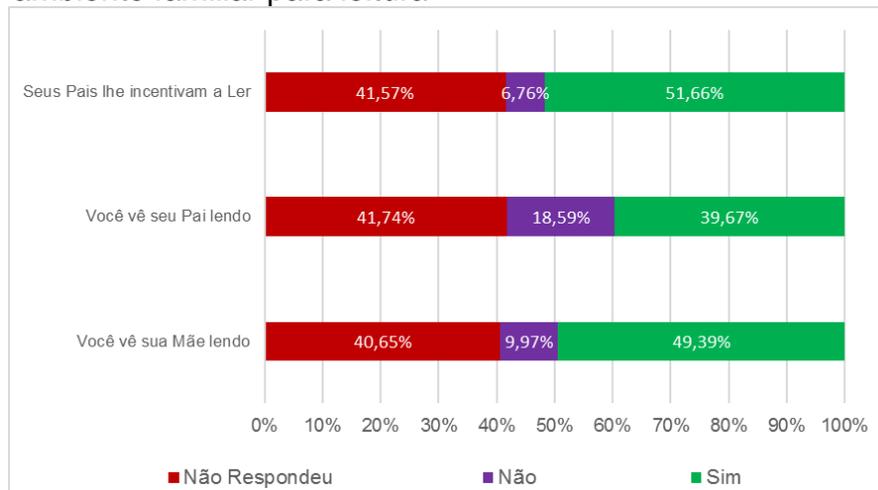


Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

O Gráfico 28 trata de informações concernentes à percepção dos alunos respondentes quanto ao ambiente de sua família em relação ao Hábito de Leitura. Segundo os dados do questionário os alunos informam que em 10% e em quase 20% das residências eles dizem não ver, respectivamente, sua mãe e seu pai (ou pessoa responsável do sexo feminino e masculino) lendo qualquer coisa (livros, jornais, revistas). Cerca de 7% dos alunos dizem que seus pais não os incentivam a ler.

As respostas majoritárias são, no entanto, positivas: quase 50% dos alunos relatam ver suas mães lendo (ou pessoa responsável do sexo feminino), 40% tem a mesma percepção em relação aos pais (ou responsável do sexo masculino), ao passo que mais de 50% dos alunos dizem ser incentivados à leitura por seus responsáveis. Ressalte-se que em 40% dos questionários não houve resposta para estas questões.

Gráfico 28 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 3EM / ambiente familiar para leitura



Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados.  
Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

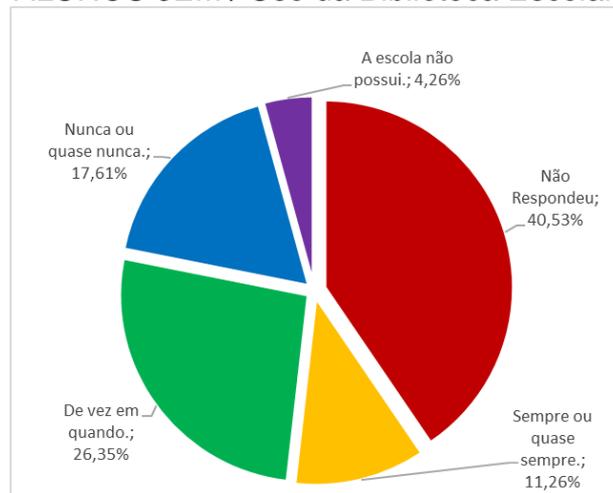
A última informação analisada nos dados do SAEB diz respeito aos hábitos de uso da Biblioteca escolar por parte dos alunos da 3ª Série do ensino Médio.

O gráfico 29 apresenta o percentual de respostas a pergunta: 'você utiliza a Biblioteca ou a Sala de Leitura de sua escola?'. Um pouco mais de 40% dos alunos não respondeu à questão. Outros quase 40% responderam que costumam utilizar os espaços de leitura 'de vez em quando' e 'sempre ou quase sempre'. Cerca de 17% informa 'nunca ou quase nunca' ir à Biblioteca/Sala de Leitura de sua escola e,

quase 5% dos alunos respondentes informam não possuir em suas escolas tais espaços.

Em resumo e recapitulando as análises sobre os dados do SAEB temos uma sequência de considerações sobre o ambiente e a infraestrutura das escolas, sobre as vivências culturais de professores e de alunos e sobre o ambiente familiar dos alunos em relação à cultura.

Gráfico 29 – SAEB 2013 – Questionário ALUNOS 3EM / Uso da Biblioteca Escolar



Percentual de Escolas com avaliação referente aos itens mencionados. Fonte de Dados INEP. Elaboração Própria.

O conjunto de dados acerca dos Questionário Contextuais das Escolas é em grande parte complementar aos dados do Censo Escolar, possibilitando um entendimento ampliado do ambiente escolar no que diz respeito tanto à existência, quanto à qualidade das Instalações, dos equipamentos e dos serviços disponíveis nas unidades escolares.

É importante se notar que nesta pesquisa não são avaliadas todas as escolas, como ocorre com as informações do Censo Escolar. Aqui temos informações de um grupo amostral de escolas particulares e de escolas públicas que possuem oferta apenas de Ensino Médio (boa parte das escolas estaduais do Rio de Janeiro, por exemplo, enquadram-se neste critério), e, de forma censitária, as escolas que ofertam 5<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental e que possuam turmas com mais de 20 alunos. Desta forma ocorrem diferenças compreensíveis entre o quadro diagnosticado pelo Censo Escolar, uma pesquisa censitária em todas as escolas, e o que se vê referente ao SAEB.

Sobre as Instalações deve-se ressaltar o grande número de escolas sem presença de Bibliotecas e Salas de Leitura e a quase inexistência de espaços de música e artes plásticas, num indicativo da pouca oferta continuada destas modalidades artísticas. Os espaços porém, quando existentes são majoritariamente bem avaliados, à exceção das Biblioteca e Laboratórios de Informática que, em cerca de 10% das escolas são avaliados como sendo ruins.

Complementarmente a estes dados temos a avaliação detalhadas das Bibliotecas e Salas de estudos, que nos indica 11% como espaços como sendo deficientes no quesito Arejamento e Iluminação, algo que certamente contribui para que esses espaços sejam pouco confortáveis e atraentes aos alunos. Há uma indicação de haver sortimento de acervos diversificados nestes espaços de leitura – algo que deve ser considerado com a ressalva de que o aplicador responsável pelo questionário não necessariamente possui condições de fazer tal avaliação durante uma curta visita – e se indica em boa parte das Bibliotecas e Salas de Leitura haver espaços destinados a estudos coletivos, bem como haver a possibilidade de empréstimos. Quanto ao empréstimo de livros ele é possível aos professores em quase todas as unidades dotadas de espaços de leitura, um pouco menos aos alunos, e bem pouco disponível a membros da comunidade.

Em relação à oferta de computadores e conexão à internet, estes recursos estão avaliados como presentes na maioria das escolas e em qualidade satisfatória na maior parte dos casos, porém, em quase 30% das escolas não há internet disponível para os alunos e em 15% para professores, índice igual de indisponibilidades de computadores para estes últimos usuários. Para cerca de 20% das escolas a disponibilidade de computadores e internet, tanto para professores quanto para alunos, é avaliada como meramente regular.

Quanto aos demais recursos tecnológicos – Aparelhos de Televisão, Videocassetes/DVDs, Projetores/Datashows, Aparelhos de Som e Câmeras Fotográficas – quando estes equipamentos estão disponíveis (e eles estão disponíveis na maior parte das escolas) eles são avaliados positivamente nos questionários em mais de 60% das escolas.

Os Questionários Contextuais de Professores nos apresentam, como esperado, bons resultados para os Hábitos de Leitura destes profissionais, indicando um hábito frequente de leitura tanto de livros, quanto de jornais e revistas, bem como uso da internet para contato com recursos de leitura. No quesito Hábitos Culturais há

uma frequência bem menor tanto a bibliotecas quanto a cinemas e a Espetáculos/Exposições, algo que numa primeira leitura pode parecer ligado a um desinteresse por essas vivências, mas que deve ser entendido também pelo prisma da pequena quantidade de oferta de atividades artísticas e culturais em boa parte dos municípios brasileiros.

Os professores relatam utilizar em suas aulas muitos recursos ligados a livros e revistas e, em menor quantidade, o suporte de recursos tecnológicos, em parte pela indisponibilidade, ou pela disponibilidade limitada, desses recursos na escola.

Em relação aos alunos, o Questionários Contextual que lhes é aplicado mostra, com destaque, um alto índice de não respostas (questionários em branco ou com rasuras) em todos os quesitos analisados. Há portanto, um grande contingente, consistentemente em cerca de 40%, de alunos cuja informação não é captada pelo resultado das análises. Com essa ressalva podemos indicar que há um baixo engajamento de atividades de leitura, especialmente de jornais, (havendo predominância de respostas 'nunca ou quase nunca' e 'de vez em quando' para todos os quesitos), e uma frequência pequena a atividades culturais e artísticas (havendo baixíssimo índice de respostas 'sempre ou quase sempre' para os quesitos considerados).

As residências dos alunos são avaliadas por eles como sendo, em geral, equipadas com os aparelhos tecnológicos selecionados, com destaque para a Televisão, equipamento presente na maioria dos domicílios e, com o maior percentual referente a mais de um equipamento por residência. Merece destaque um número de quase 15% de residências sem Computador.

Quanto ao ambiente de incentivo à leitura em suas famílias a maior parte dos alunos declara ser incentivada a este hábito por seus pais, bem como a maior parte dos alunos diz conviver com seus pais e mães em situações em que estes são vistos lendo algum tipo de mídia, o que certamente ajuda a consolidar uma percepção de importância e cotidianidade deste hábito. Essa percepção de que se convive com pais que possuem hábitos de leitura é ligeiramente maior pra as mães que para os pais.

Por fim, os alunos declaram ter uma frequência às Bibliotecas e salas de Leitura de sua escola em quase 40% dos casos (considerando as respostas 'de vez em quando' e 'sempre e quase sempre') e não frequentar em cerca de 20% dos

casos (considerando as respostas ‘não, porque a escola não possui’ e ‘nunca e quase nunca’).

### 2.3 ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova aplicada anualmente em todo o território nacional com a finalidade primordial de avaliar os alunos egressos do Ensino Médio. São 4 áreas de conhecimento integradas (Matemática, Linguagens e seus Códigos, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) para as quais se aplicam questões do tipo múltipla escolha e a prova de Redação. O ENEM também é utilizado como exame de acesso a diversas universidades e cursos técnicos, como pré-requisito de financiamentos educacionais e acesso a universidades e cursos técnicos (PROUNI, PRONATEC, SISU, SISUTEC, etc..) e para fins de certificação de adultos: os candidatos maiores de idade, que não concluíram a educação básica e que atingirem as notas mínimas de proficiência têm direito de requerer a certificação de Proficiência ao Ensino Médio. As notas de proficiência, as mínimas esperadas para um concluinte de Ensino Médio, são 500 pontos na Redação e 450 pontos por cada área de conhecimento.

Em 2012, ano para o qual esta pesquisa selecionou os microdados, foram quase 6 milhões de participantes em todos os estados da federação, 11% destes solicitando certificação de proficiência. Além dos dados sobre as provas, os microdados do ENEM também possuem os dados dos questionários socioeconômicos que os candidatos preenchem ao se inscrever no exame.

Optou-se por escolher como elemento de aferição de rendimento do candidato a nota de Redação, por ser a prova na qual se colocam em prática tanto o conhecimento de Língua Portuguesa, em seus aspectos formais, quanto a capacidade de expressão do candidato. Na prova de redação são avaliadas as seguintes competências: 1. Domínio da norma padrão da língua escrita, 2. Compreensão da proposta, 3. Capacidade de organizar e relacionar informações, 4. Construção da argumentação, 5. Elaborar proposta de intervenção ao problema exposto. Esta é, talvez, a prova onde mais destacadamente se note a influência do ambiente cultural do candidato, por ser uma prova de natureza dissertativa, exigindo, assim, do candidato, mais que a resposta a um item de prova.

A tabela 04 mostra a divisão, estado a estado, do quantitativo de notas em Redação por rede de ensino (pública e privada), segundo faixas de rendimento. Note-se que há contabilizados aqui os candidatos que declararam haver participado de alguma das redes, não estando nesta totalização os que não se pronunciaram sobre esta opção.

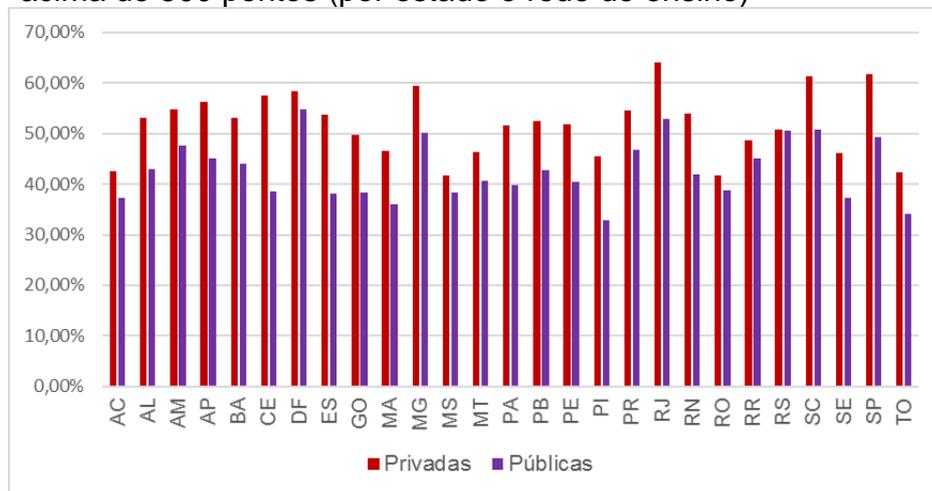
Tabela 04 – ENEM 2012 - Número de participantes por faixa de nota de Redação (por estado de residência e rede de ensino)

	De 0 a 249		De 250 a 499		De 500 a 749		De 750 a 1000		TOTAL
	privada	pública	privada	pública	privada	pública	privada	pública	
AC	1.028	368	13.367	3.509	9.720	2.186	975	127	31.280
AL	1.344	362	24.974	5.102	26.916	3.900	2.921	232	65.751
AM	990	599	26.096	11.199	29.521	10.040	3.309	716	82.470
AP	250	136	5.261	2.245	6.318	1.829	766	131	16.936
BA	6.314	1.790	99.086	24.413	104.749	18.988	14.455	1.593	271.388
CE	3.974	3.719	67.968	35.295	84.027	22.887	13.858	1.549	233.277
DF	812	247	17.724	5.896	22.357	6.833	3.667	625	58.161
ES	1.575	1.398	24.634	13.775	26.046	8.534	4.271	801	81.034
GO	2.731	1.473	37.407	17.847	33.808	11.171	6.056	879	111.372
MA	5.399	2.124	55.868	15.920	45.681	9.299	7.499	888	142.678
MG	6.084	2.502	134.673	50.579	174.804	48.638	30.700	4.876	452.856
MS	3.705	733	37.683	8.917	25.944	5.510	3.765	467	86.724
MT	2.033	676	34.350	10.669	28.468	7.335	2.867	415	86.813
PA	5.167	2.142	65.025	20.083	64.577	13.421	10.329	1.319	182.063
PB	2.104	664	37.241	9.091	38.584	6.856	4.937	428	99.905
PE	4.135	1.652	69.105	21.298	69.402	14.506	9.233	1.096	190.427
PI	4.061	1.674	38.579	10.663	30.469	5.599	5.134	455	96.634
PR	2.573	1.202	62.630	27.727	69.316	23.552	9.291	1.823	198.114
RJ	3.200	1.464	77.419	29.333	119.599	30.531	24.254	3.940	289.740
RN	1.896	672	33.386	8.328	36.252	6.014	5.101	508	92.157
RO	1.581	521	19.393	6.066	13.730	3.900	1.314	273	46.778
RR	175	47	3.186	1.347	2.935	1.082	251	59	9.082
RS	5.706	1.087	84.550	24.658	81.032	24.012	11.928	2.334	235.307
SC	560	392	17.700	13.294	25.340	13.173	3.580	929	74.968
SE	2.356	703	23.678	5.466	19.314	3.370	2.943	313	58.143
SP	6.450	3.888	165.395	89.559	238.051	84.195	39.453	6.796	633.787
TO	1.118	635	9.692	5.028	6.962	2.743	1.006	189	27.373
BRASIL	77.321	32.870	1.286.070	477.307	1.433.922	390.104	223.863	33.761	3.955.218

Podemos verificar que há uma maior participação de alunos da rede privada, com uma predominância de notas em torno do valor de 500 pontos. Quando consideramos os valores percentuais essa observação se confirma válida.

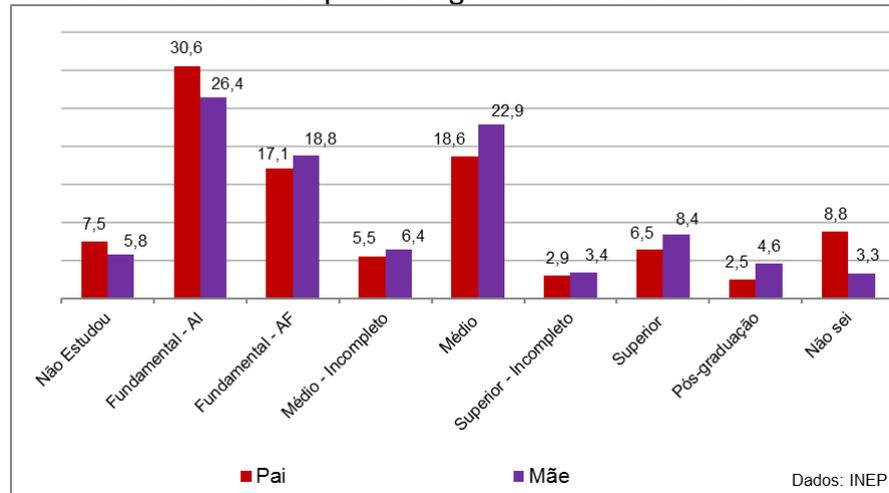
O gráfico 30 nos permite observar o percentual, estado a estado, de alunos por rede de ensino, que obtiveram em Redação nota maior que o mínimo de proficiência (500 pontos): verificamos aqui um resultado sempre superior em rendimento para a rede privada, com o Ceará sendo o estado com maior diferença de rendimento percentual (57,64% da rede privada versus 38,51% da rede pública) e o Rio Grande do Sul com a menor diferença percentual (50,74%% da rede privada versus 50,58% da rede pública), sendo a média percentual brasileira as escolas privadas 54,87% e as escolas públicas 45,38%.

Gráfico 30 – ENEM 2012 Percentual de notas de redação acima de 500 pontos (por estado e rede de ensino)



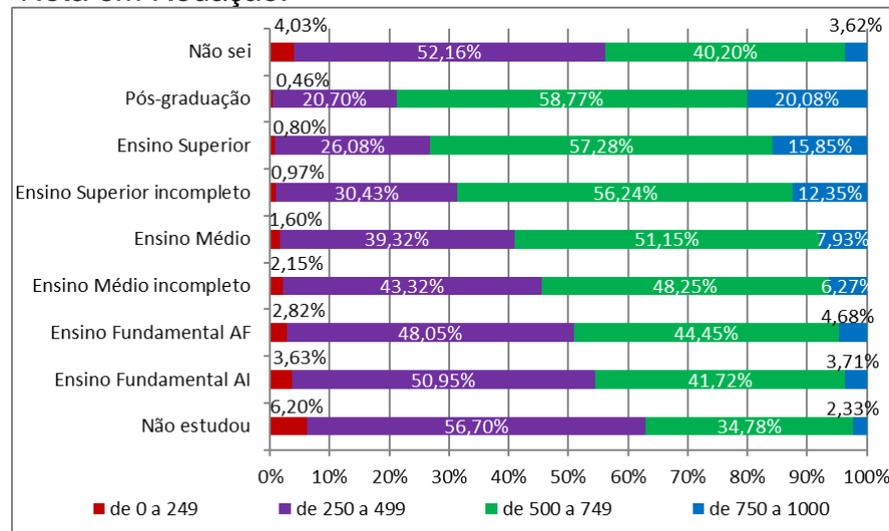
Entre as questões presentes no questionário socioeconômico do ENEM, está a identificação da escolaridade dos pais dos alunos. Podemos ver no Gráfico 31 que a maior quantidade, tanto de pais quanto de mães, aparece com escolaridade nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano, equivalente à classe de alfabetização à 4ª série do antigo 1º Grau). Observamos também predominância entre os candidatos ao ENEM de possuírem pais com escolaridade inferior àquela a qual o ENEM se destina (teoricamente os candidatos são concluintes do Ensino Médio ou buscam certificação de proficiência pelos resultados obtidos). Há, também, notavelmente um percentual maior de pais sem escolaridade (ou apenas com os anos iniciais do Ensino Fundamental) em relação às mães, que, também possuem um percentual maior que os pais nas faixas mais elevadas de escolaridade.

Gráfico 31 – ENEM 2012: Distribuição Percentual dos Pais e Mães de Candidatos por Categoria de Escolaridade.



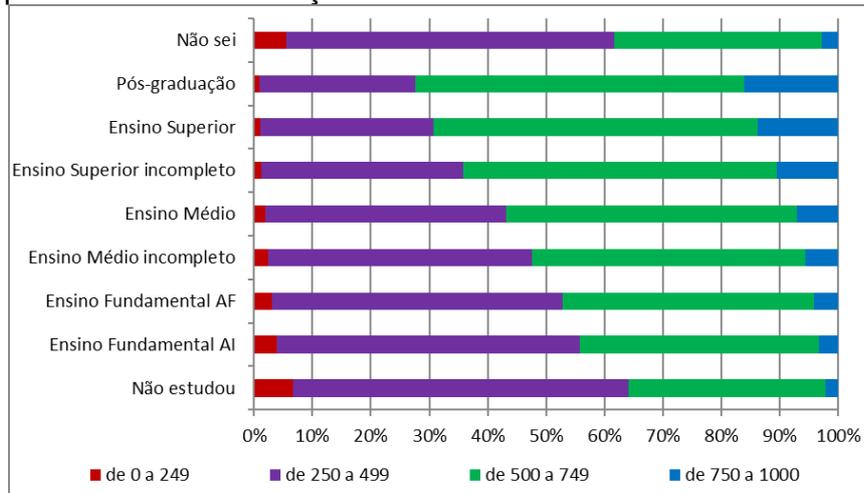
Apresentamos nos gráficos 32 e 33 os percentuais para o cruzamento dos dados de escolaridade de pais e mães (respectivamente) a cada intervalo das notas obtidas pelos candidatos. Essa categorização de notas foi planejada para dividir em 4 grupos as notas, que podem ser de 0 a 1000 pontos. Dividiu-se, então, em 4 grupos, ficando os 2 primeiros abaixo do resultado de proficiência esperada para um concluinte de ensino médio (500 pontos) e 2 grupos acima desta proficiência.

Gráfico 32 – ENEM 2012: Escolaridade do Pai x Faixa de Nota em Redação.



Verificamos em ambos casos uma grande influência do grau de escolaridade dos pais frente ao resultado obtido pelo candidato na redação.

Gráfico 33 – ENEM 2012: Escolaridade da Mãe x faixa de proficiência em Redação.

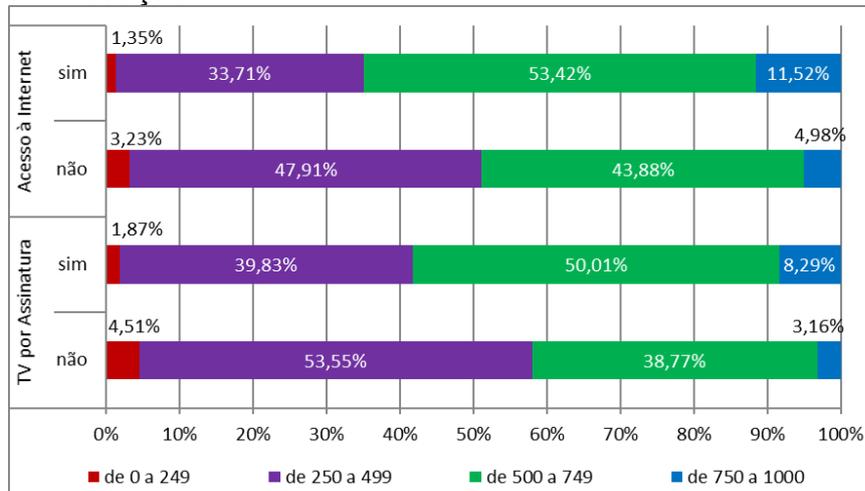


Nos dois gráficos - mas mais notadamente no que trata da escolaridade da mãe - há com o crescimento da escolaridade do pai/mãe um crescimento no percentual de notas mais altas e um expressivo decréscimo das notas mais baixas. Há aqui uma indicação de que famílias onde os pais possuem maior escolaridade podem se constituir em ambientes com maior riqueza de discussões culturais, econômicas, políticas, enfim, vivências que constroem uma melhor capacidade de leitura de mundo e de expressão.

Outros fatores importantes para a fruição e a vivência de experiências culturais é mapeada pelo questionário socioeconômico do ENEM: a disponibilidade de equipamentos e de serviços nas residências dos candidatos.

Um primeiro grupo diz respeito à existência na residência do candidato de serviços de assinatura de TV e de acesso à internet. Do primeiro item, TV por assinatura, para os respondentes, cerca de 77% declarou não possuir; ao passo que 65% declarou possuir algum tipo de conexão residencial à internet. O gráfico 34 mostra o cruzamento de dados entre as faixas de notas de redação e se o candidato possui ou não TV por assinatura e Internet residencial.

Gráfico 34 – ENEM 2012: Posse em sua residência de TV por Assinatura e acesso à Internet x faixa de proficiência em Redação.



Verificamos neste gráfico que entre os candidatos que não possuem TV por assinatura, e do mesmo modo entre os que não possuem acesso à internet em sua residência, há uma maior quantidade de notas de redação dentro das categorias mais baixas de rendimento; ao passo que entre os que possuem os serviços possuem maior quantidade de notas entre as faixas mais altas de rendimento. Por exemplo, para acesso à internet, entre os que não possuem esse serviço em sua residência as faixas de rendimento em redação '0 a 249' e '250 a 499' possuem 3,23% e 47,91% dos candidatos, ao passo que entre os que possuem esse serviço o percentual nas mesmas faixas cai para 1,35% e 33,71% respectivamente.

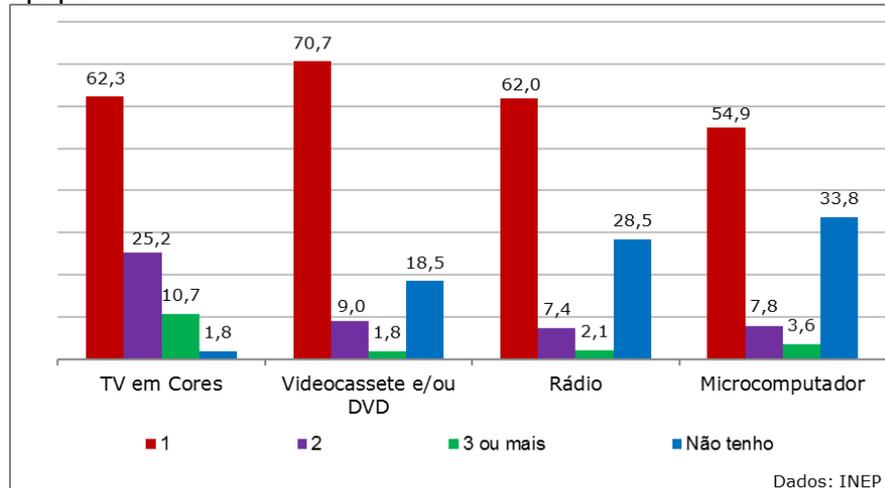
Para o mesmo quesito, entre os que não possuem há um percentual de 43,88% para a faixa de rendimento na prova de redação '500 a 749' e de 4,98% para a faixa '750 a 1000'; quando consideramos os candidatos com acesso à internet esse percentual de candidatos com rendimento em redação sobe para 53,42% e 11,52% as mesmas faixas. Analogamente se observa a mesma dinâmica para a posse de TV por assinatura na residência.

Por fim, o segundo grupo de dados diz respeito à existência na residência do candidato, de equipamentos, que podem ser utilizados para se ter experiências culturais: TV em cores, Videocassete ou DVD, Radio e Microcomputador.

Do primeiro item, TV em cores, quase todos os candidatos o possuem. Somente 1,8% declaram não possuir TV em cores em suas residências. Radio e Videocassete/DVD podem ser considerados equipamentos de alguma forma mais obsoletos, o que de alguma forma justifica um percentual maior de residências de

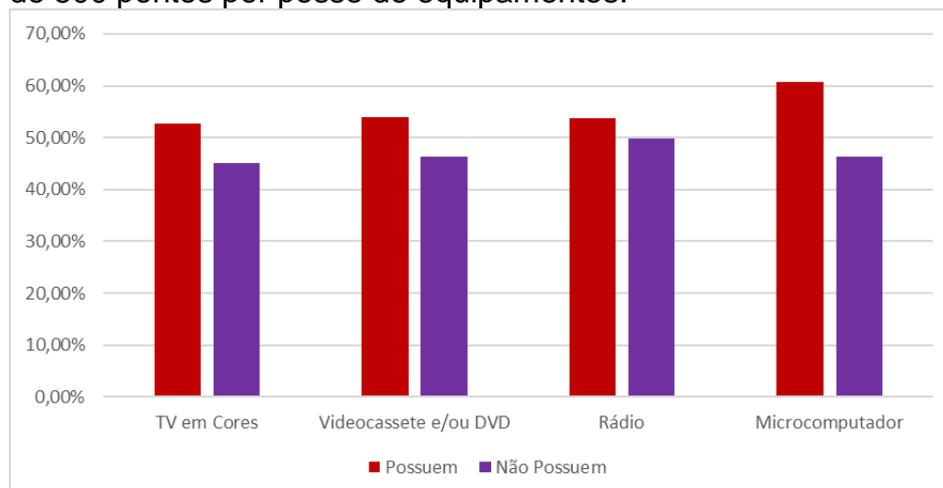
candidatos que não os possuem. Por fim há um notável percentual de candidatos em cujas residências não existe nenhum microcomputador (33,8%), conforme podemos verificar no gráfico 35.

Gráfico 35 – ENEM 2012: Posse em sua residência de equipamentos



O gráfico 36 mostra o percentual de notas acima de 500 pontos entre os candidatos que possuem e entre os que não possuem os equipamentos selecionados. Verificamos a maior diferença entre os que possuem e os que não possuem microcomputador em suas residências.

Gráfico 36 – ENEM 2012: Percentual de notas de Redação acima de 500 pontos por posse de equipamentos.



Desta forma, de todos os dados selecionados entre as informações sobre o ENEM, temos um percurso que analisou alguns elementos: nota de redação (como elemento aferidor do rendimento e passível de ser influenciado pelas vivências e hábitos culturais do candidato); escolaridade dos pais; presença na residência do

candidato de serviços (TV por assinatura e acesso à internet) e equipamentos (TV em cores, Videocassete/DVD, Radio e Microcomputador).

De forma sintética é possível observar que há, recorrentemente, um valor maior de candidatos com melhores rendimentos entre aqueles que possuem pais e mães com maior escolaridade, bem como entre aqueles que possuem em suas residências serviços e equipamentos tecnológicos que podem ser utilizados para participar de vivências culturais. É da mesma forma recorrente uma maior quantidade de candidatos com menores notas naquelas famílias com pais e mães menos escolarizados, bem como nas residências sem disponibilidades dos serviços e equipamentos mencionados. Concluímos, portanto, que há razoáveis indicativos que nos permitem concluir haver uma forte influência entre o ambiente sócio-econômico e cultural do candidato e o seu rendimento objetivo na prova de Redação.

Esses gráficos não nos dão informações sobre as questões levantadas inicialmente no que diz respeito ao tipo de práticas culturais desenvolvidas, se com teor identitário ou mesmo de recurso econômico. Podemos, contudo, perceber onde os equipamentos culturais se concentram, em que medida passaram a ser incorporados pela rede de ensino, e a relação que têm com índices de desenvolvimento econômico e de aprendizado. Com esta base, podemos melhor compreender quais são e como são desenvolvidas as práticas analisadas na Região Serrana.

### 3 MAPEANDO AS PRÁTICAS DOCENTES

Neste último capítulo se completa o percurso que esta pesquisa se propôs, trazendo mais um elemento para a compreensão das relações entre práticas culturais e ambiente escolar: o depoimento de professores sobre suas vivências pedagógicas.

Cabe, primeiramente, ressaltar que esta pesquisa precisou ser autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Processo Administrativo número E-03/013/3829/2014 cujo resultado final, em 03/06/2015, autorizou a realização da pesquisa proposta em 3 unidades escolares da Regional Serrana I: o C.E. Dom Pedro II, o C.E. Princesa Isabel e o C.E. Embaixador José Bonifácio, todos no município de Petrópolis.

Esta parte da pesquisa só pode, portanto, efetivamente começar após a retirada da autorização do processo, que ocorreu em 10/06/2015. Data muito próxima de eventos relacionados ao término do período letivo como o SAERJINHO (prova avaliativa externa), Conselhos de Classe e período de lançamento de frequências e notas – momento no qual não seria conveniente a realização da pesquisa. Logo após esse período inicia-se o recesso na rede estadual.

Não seria possível, portanto fazer parte das entrevistas em junho e retomá-las no 2º semestre. Desta forma foi necessário se planejar novamente o formato da pesquisa tornando-a possível de ser realizada nas 2 semanas que se seguiram. Decidiu-se, portanto entrevistar professores somente do C.E. Dom Pedro II, de acordo com a disponibilidade que fosse oferecida pela direção da escola (termos condicionantes da autorização de pesquisa).

Procedeu-se então um conjunto de sete entrevistas individuais, com professores do C.E. Dom Pedro II, de diversas disciplinas (todas da área de Ciências Humanas e Linguagens e seus códigos), regentes de classes do Ensino Médio Regular, do Ensino de Jovens e Adultos e, notadamente, do Ensino Médio Integrado – Áudio e Vídeo. Foram entrevistados: Ricardo, 41 anos, professor de artes, com especialização lato sensu, com 2 matrículas (a primeira com ingresso em 2005 e a segunda em 2007); Sandra, 46 anos, professora de filosofia, mestre e doutoranda em filosofia, com 2 matrículas (a primeira com ingresso em 2004 e a segunda em 2008); Eduardo, 36 anos, professor de geografia, com especialização Lato Sensu, com 2 matrículas (a primeira com ingresso em 2005 e a segunda em 2015); Rosana, 34 anos, professora de língua portuguesa, com 2 matrículas (a primeira com

ingresso em 2005 e a segunda em 2008); Carlos, 49 anos, professor de desenho técnico e artes, com uma matrícula no estado, com ingresso em 1998; Solange, 50 anos, professora de inglês, com uma matrícula no estado, com ingresso em 2007; Wanda, 58 anos, professora de espanhol, com uma matrícula no estado, com ingresso em 1987. Os nomes dos professores foram modificados para preservar suas identidades.

Essas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado que operou mais como um guia de tópicos possíveis de serem tratados, uma vez que o que se buscava apreender eram as vivências e as experiências dos professores, com seus significados percebidos e importância atribuída.

Nesse sentido o corpo material das entrevistas se constituiu num conjunto extremamente rico e diversificado de informações, uma vez que os professores, em boa parte, trabalhavam em um curso de natureza técnica com forte interface com cultura e tecnologia, mas também atuavam em outras modalidades e escolas. Tal fato permitiu que esse conjunto de entrevistas refletisse um universo bem variado de situações didáticas, bem como, nas próprias falas dos entrevistados se encontrou uma percepção matizada pelas diferentes situações educativas vivenciadas.

A análise dos dados também é influenciada pela vivência do pesquisador junto a vários grupos de professores, seja no âmbito da Regional Serrana I, seja junto ao grupo de professores do CEJA Petrópolis. Nestes locais não houve a realização de entrevistas formais, mas, de conversas informais e troca de experiências que influenciaram muito a forma com que as entrevistas foram conduzidas, bem como as temáticas que foram tratadas.

Adicionalmente, e como última ressalva, deve-se considerar uma questão ética envolvida na realização de entrevistas onde o sujeito da pesquisa pode ser identificado: o pesquisador deve tomar todas as medidas possíveis para resguardar sua fonte de desdobramentos indesejados de suas entrevistas. Esse fato deve ser especialmente considerado quando realizado com um grupo pequeno e, de alguma forma, identificável.

Portanto esta pesquisa não identificará os professores nem por nome, nem por disciplina ministrada, além dos que foi relatado nos parágrafos anteriores. A análise das entrevistas priorizará um relato das ideias presentes e, quando necessário, trechos exemplificativos transcritos das entrevistas serão apresentados, com a identificação 'professor entrevistado'. Ressalto também que algumas das temáticas tratadas envolvem algum grau de crítica à organização e a contextos do modelo de gestão vigente na secretaria, e que, por presentes às entrevistas não

poderiam ser desvinculadas das análises. Desta forma, as questões dessa natureza partem do conjunto de entrevistas na forma de temas, porém, a sua análise e o seu aprofundamento foram realizados pela pesquisa.

Para iniciar esta análise deve-se pontuar a importante transformação que se opera nas redes de ensino, transformação esta que se inicia por meio da determinação da divisão de responsabilidades da Educação entre os entes federativos, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O encargo de oferecer a educação básica é dividido entre estados e municípios, de acordo com esta Lei, cabendo aos governos municipais o Ensino Fundamental e aos governos estaduais o Ensino Médio. Progressivamente a SEEDUC vai realizando a municipalização das suas turmas de Ensino Fundamental, focalizando sua atuação direta no Ensino Médio, o que acarreta uma grande transformação no perfil da rede e de seus professores e, em certo modo, uma inadequação de algumas escolas cuja infraestrutura foi planejada para o Ensino Fundamental e que hoje atuam no Ensino Médio.

Por outro lado, há um movimento nacional de assimilação de novas disciplinas e novos conteúdos, recaindo sobre uma grade curricular com o mesmo tempo total disponível. Acabamos por ver uma fragmentação dos currículos em uma grande quantidade de disciplinas com pequena carga horária, além de uma pressão pela inclusão de diversos temas transversais. O Ensino Médio Regular, de acordo com a Deliberação SEEDUC 4.951/2013, conta com 16 matérias, das quais “Arte”, “Produção Textual” e “Resolução de Problemas Matemáticos” oferecidos em apenas uma série e “Ensino Religioso” e “Língua Estrangeira Optativa” são não obrigatórias.

Tabela 05 - Grade Curricular do Ensino Médio Regular – Diurno e Noturno

Disciplina	Tipo	Carga Horária Semanal		
		1ª série	2ª série	3ª série
Biologia	Obrigatória	2	2	2
Física	Obrigatória	2	2	2
Matemática	Obrigatória	6	4	4
Química	Obrigatória	2	2	2
Resolução de Problemas Matemáticos	Obrigatória	0	2	0
Filosofia	Obrigatória	1	1	2
Geografia	Obrigatória	2	2	2
História	Obrigatória	2	2	2
Sociologia	Obrigatória	1	1	2
Arte	Obrigatória	0	2	0
Educação Física	Obrigatória	2	2	2
Língua Portuguesa e Literatura	Obrigatória	6	4	4
Língua Estrangeira Obrigatória	Obrigatória	2	2	2
Produção Textual	Obrigatória	0	0	2
Língua Estrangeira Optativa	Optativa	1	1	1
Ensino Religioso	Optativa	1	1	1

Fonte SEEDUC

Essa grade acarreta, por exemplo, a um professor com matrícula de 30 horas de uma dessas disciplinas de 2 tempos semanais, a estar semanalmente dando aula para 10 turmas diferentes. Neste ponto surge uma das questões presentes nas entrevistas: há muito pouco tempo de convivência com o aluno para que a relação entre aluno e professor possa se estabelecer em parâmetros que ultrapassem uma relação burocrática de ensino. Na fala transcrita a seguir um dos professores entrevistados relata, comparativamente, sua experiência prévia no Projeto Autonomia (programa destinado aos alunos com problemas mais sérios de defasagem série/idade passavam por um programa desenhado, que possuía um único professor ministrando todas as disciplinas da turma) e a experiência atual de ser professor no programa de correção de Fluxo (inspirado no Autonomia, mas com mais professores) e de ser professor no Ensino Médio Regular.

[...] E eu conhecia a realidade de cada aluno, eu conhecia o problema de cada um em casa e eu sei que aquilo influenciava o aprendizado dele, e... então é importante. Aí eu percebia porque que ele não queria ter o contato com outra cultura, qual era o nível de preconceito que ele tinha com isso... era importante. Agora eu ainda tenho contato. Um pouco menos, mas ainda tenho contato. Que é muito diferente da minha realidade, por exemplo, aqui no Dom Pedro, onde eu tenho 2 tempos por turma... eu não conheço esses alunos. Eu não sei... eu mal conheço o nome desses alunos. Eu conheço muito superficialmente esses alunos.” Professor Entrevistado – Eduardo.

Outro aspecto que se coaduna com o problema da exiguidade de contato com os alunos diz respeito aos conteúdos obrigatórios e previamente estabelecidos que cada professor tem que ministrar: o chamado Currículo Mínimo. Os conteúdos de cada disciplina foram padronizados com a criação do currículo mínimo (criado em cada disciplina por grupos de trabalho envolvendo professores da rede), definido como um *“documento que serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas”* (CM SOCIO, p. 01).

O Currículo Mínimo de Sociologia para o Ensino Médio, por exemplo, possui um conjunto de 12 temas (distribuídos para as 3 séries, 1 por bimestre). O quarto bimestre da 2ª série, por exemplo, é o momento em que todos os professores deverão desenvolver atividades com o tema *“Estratificação e desigualdade”* no qual deverão buscar as seguintes Habilidades e Competências:

“- Entender as diversas formas de estratificação e perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades.

- Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira e compreender a questão da desigualdade social no Brasil.
- Compreender como ocorrem as mudanças sociais e as suas consequências, especialmente na sociedade brasileira.” (CM SOCIO)

Esse vasto tema, concisamente formulado, deve ser abordado com os alunos durante um bimestre, para uma disciplina que possui 1 tempo de aula por semana. O professor tem que fazer chamada em todas as aulas, conseguir criar um ambiente em que seja minimamente possível desenvolver a sua aula, trabalhar os conteúdos do Currículo Mínimo, desenvolver temáticas adicionais (como cultura afro-brasileira, educação financeira, meio ambiente, etc...), aplicar no mínimo 3 instrumentos avaliativos e acompanhar o rendimento de cada aluno, aplicando preferencialmente instrumentos de recuperação paralela.

Em face a estas questões os professores tendem a ser unânimes: é muito difícil, quase inviável, realizar qualquer atividade no Ensino Médio Regular, além do cumprimento do Currículo Mínimo. Temas transversais que são, em face de legislações e planejamentos, demandadas de serem incorporadas às aulas ficam sobremaneira prejudicadas. Temas como cultura africana, convivência e respeito à diversidade, empreendedorismo, e educação financeira, demandam inserção em um ambiente sobrecarregado de outras exigências didáticas obrigatórias. As atividades culturais, então, são ainda mais complicadas de serem contempladas na realidade da escola. Tal tendência se repete, de forma exacerbada, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos.

Os professores também têm a tarefa de cumprir a parte referente ao seu planejamento de aulas, um terço de sua carga horária, dentro da unidade escolar. Esse importante tempo destinado à pesquisa de temas e desenvolvimento de conteúdos didáticos, bem como para elaboração e correção de instrumentos avaliativos, era quase sempre realizado em casa, local em que os professores dispõem de uma estrutura mais adequada. Porém, com a exigência de cumprir esse tempo na escola, local onde se relata não haver condições suficientes (notadamente computadores e acesso à internet), esse tempo acaba por ser utilizado para funções menos importantes e mais burocráticas.

“A estrutura é muito fraca. E quando tem estrutura não é acessível. Quando tem ela não é aberta, ela não está ali pra gente, sabe? É complicado isso. O planejamento no estado é uma grande mentira. É um tempo que você fica a mais no estado porque disse que ficou e isso não te influencia em nada na qualidade da aula, em nada. Eu acho que o estado até economizaria mais se nos permitisse continuar planejando em casa, onde eu produzia muito

mais. [...] A gente não consegue planejar nada, o máximo que eu faço é preencher diário. Meus diários estão em dia lá. Porque eu tenho tempo pra isso. Mas em qualidade de aula é uma mentira”. Prof. Entrevistado – Eduardo.

Outra importante condicionante que está se transformando nas escolas diz respeito aos controles sobre o trabalho docente. Associa-se o currículo mínimo ao lançamento informatizado de notas e frequência dos alunos num conjunto de práticas de monitoramento da atividade docente. O sistema Conexão Educação (sistema informatizado da SEEDUC) é uma crítica frequente de docentes: difícil de utilizar, com péssima velocidade, com interface pouco intuitiva e com informações em redundância com outras práticas necessárias ao trabalho docente. Por exemplo, em relação ao lançamento de notas e frequência, esse registro deve ser feito duas vezes pelo professor, uma vez nas pautas físicas e outra no âmbito do Sistema Conexão Educação. Duplo trabalho para a mesma, extensa, função. Os docentes em geral demandam que a pauta física seja abolida, ou se transforme numa versão impressa do Conexão Educação, como forma de racionalizar o trabalho burocrático.

Os setores responsáveis pela gestão da rede de ensino enfatizam, no entanto, a necessidade documental da pauta escrita, que registra de maneira inequívoca o passo a passo do processo educativo de cada turma, e dá subsídios para a entrada de dados no sistema Conexão. Sistema esse que permite o planejamento de atividades e monitoramento de impactos e condicionantes, algo extremamente valioso para uma rede do tamanho da rede estadual de ensino. Desta forma, a duplicidade de trabalho envolvida nesse processo não encontra possibilidade aparente de racionalização, mantendo-se a sobrecarga dos docentes em efetuar um trabalho em redundância.

Outro exemplo de processo conflituoso na rede é o de realização de Conselhos de Classe e Lançamento de Notas. Há uma tradição nas escolas de se definir as notas dos alunos após a realização dos conselhos de classe. Esse evento ocorre com a reunião de todos os professores e, turma a turma, vão vendo analisados o rendimento dos alunos nas matérias. Quais alunos tiveram notas abaixo da média? Como cada professor vê o interesse e a dedicação de cada aluno por sua matéria? Quais fatos podem ser levados em conta no rendimento de cada aluno? Por vezes o professor pode ouvir o Conselho e aumentar a nota de determinado aluno. Num conselho final, por exemplo, um aluno com número maior de dependências pode ser aprovado em algumas disciplinas de forma a não ser

reprovado e poder seguir para o próximo ano com aprovação parcial. O Conselho de Classe é o local onde os professores discutem, se informam e trocam experiências e conhecimento sobre seus alunos de forma global. Por este motivo os professores, via de regra, preferem fechar suas notas após o Conselho de Classe. Porém, determina a SEEDUC que as notas sejam lançadas antes dos Conselhos e, eventuais alterações sejam corrigidas posteriormente.

No calendário acadêmico, por exemplo de 2014, encontramos para o 4º bimestre o seguinte esquema de datas: 1. Lançamento de notas pelos professores, de 08 a 19 de dezembro; lançamento de notas pelo diretor, de 18 a 27 de dezembro; conselhos de classe, de 15 a 17 de dezembro. Verificamos que o período de Lançamento de Notas para os professores é quase todo ANTES da realização dos Conselhos de Classe, momento no qual se privilegia a definição final das notas. Há apenas 1 dia após os conselhos para os professores lançarem as notas, o que causa um enorme congestionamento no sistema e, não raro, inviabiliza o lançamento, que passa a ter que ser feito pelo Diretor da escola, gerando repercussões diversas à comunidade acadêmica (desde advertência informal até a desqualificação da equipe ao recebimento de adicionais pelo atingimento de Metas).

Nesse exemplo observamos claramente um processo no qual a comunidade acadêmica possui uma prática pré-existente que, respaldada por argumentos bastante convincentes, não encontra nenhuma escuta por parte dos órgãos de gestão da SEEDUC, que impõe seu planejamento de processos à comunidade docente. Esse relato introduz um tema delicado, tratado sempre de forma cautelosa, mas que possui enorme impacto na rotina de toda a rede: o assédio moral.

Há em todos os ambientes da rede, um clima de grande tensão quanto ao cumprimento de prazos e de processos, embates quanto à prioridade de determinadas tarefas, em uma rede marcada por grande hierarquização de cargos, atribuições e autoridade. Como se imagina, nem sempre há um desdobramento harmônico dos conflitos e diferenças do cotidiano.

Como exemplo representativo do fato trago à discussão a nota, emitida em 29/09/2011, pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), acerca das ameaças sofridas pela Diretora Geral de uma importante escola da Regional Serrana I, em virtude da decisão de não atender à ordem da Regional Pedagógica e determinar a exoneração de um Diretora Adjunta que se engajou em greve. Sob ameaças de exoneração dela própria, a diretora veio à público denunciar que, entre

os diversos constrangimentos aos quais foi submetida, ocorreu até mesmo a oferta pública do cargo dela aos professores presentes, com a ressalva de que existia gratificação vantajosa. Claramente uma situação humilhante e desrespeitosa, que não se coaduna com o que se espera de um ambiente de trabalho harmônico e produtivo.

A SEEDUC possui um órgão interno que funciona no formato de Ouvidoria: a Central de Relacionamento (CEREL). Esse importante canal é, por vezes, o único instrumento possível para buscar superar situações de assédio moral. Em seu relatório de Dezembro de 2013, a CEREL indica que de um total de 4.603 manifestações, 163 eram referentes a 'conflitos' e 26 se referiam diretamente a denúncia de assédio moral. Há de se considerar que esse tipo de situação muitas vezes ocorre sem registro ou denúncia, por medo da vítima ser ainda mais penalizada por represálias. Mesmo assim, em um único mês considerado, foram registradas 26 denúncias dessa natureza. É um número bastante expressivo, que indica haver uma cultura que coloca subordinados numa situação de grande fragilidade e insegurança.

Dessa forma se desenha como plano de fundo o contexto onde as vivências escolares se desenvolvem. Um contexto que se alimenta do cotidiano escolar e influência de forma expressiva as práticas didáticas. Um contexto que surge num momento de mudanças e adaptações, com a terminalidade progressiva do Ensino Fundamental na rede estadual e conseqüente concentração de oferta no Ensino Médio (em atendimento ao determinado na LDBEN). Um contexto que se desenvolve frente a uma fragmentação considerável de conteúdos e disciplinas, espremidas em uma grade curricular exígua, que distancia o convívio de professores e alunos. Um contexto de grande controle sobre o professor, engessado em conteúdos pré-definidos, práticas burocráticas obrigatórias e exigidas à risca, e em um ambiente nem sempre dos mais abertos ao diálogo. Esse professor é um profissional que se encontra no limite do cumprimento de obrigações diversas e improrrogáveis, distanciado de seus alunos, sem apoio em muitos aspectos de suas atividades e, em alguma medida, constrangido pela força institucional a não se manifestar sobre muitas de suas insatisfações e dificuldades.

É esse o contexto que a pesquisa encontra na reflexão de muitos professores quando perguntados sobre as utilizações que efetuam de elementos artísticos e culturais em suas atividades didáticas. Dentre as respostas obtidas, destaco:

Como posso me utilizar desses elementos e ainda cumprir a totalidade do currículo mínimo? perguntam-se alguns; além do currículo mínimo, tenho que lançar notas, fazer pautas e diários, aplicar 3 avaliações, fazer chamada... como ainda trazer elementos adicionais a minha aula? ponderam; mal conheço meus alunos por nome, de tão pouco tempo em sala que disponho.

O contexto que se desenha ao fundo das experiências, mostra uma grande dificuldade de agregar qualquer elemento adicional à experiência de sala de aula. Uma rotina atribulada, fragmentada, com tarefas de execução obrigatória, trazem ao professor por um lado uma sensação de urgência em estar tudo pronto, tudo certo, tudo respondido, por outro uma inquietação de querer diversificar as formas de abordar os conteúdos e, mesmo, de conhecer melhor o seu aluno.

Há, nas entrevistas, um aprofundamento do quadro relatado, detalhando a diferença entre turnos, modalidades e unidades escolares.

A SEEDUC oferece turmas nos turnos da manhã, tarde e noite, além de alguns cursos que conjugam aulas em mais de um turno. O turno da noite é formado por alunos que, em geral, possuem maior defasagem idade/série e trabalham de dia; o turno da tarde é, em algumas escolas, o turno em que as equipes diretivas alocam os alunos menos interessados e com maiores problemas; ao passo que o turno da manhã é o turno dos alunos mais convencionalmente caracterizados em relação à adequação de idade. Em mais de um turno, existem as turmas dos antigos cursos técnicos, o Ensino Médio Integrado, que constitui um tipo de aluno que opera na educação um diferente tipo de investimento: esse é um aluno que está em busca de uma perspectiva de vida diferente.

Esse quadro de disponibilidades, interesses e de contextos de vida se reflete diretamente na abertura dos alunos para atividades que fogem à regra tradicional da aula composta, como se dizia antigamente, de “cuspe e giz”. Entre os professores entrevistados, houve um relato de uma professora cujas turmas eram todas do turno da Noite. Em certa ocasião ela recebeu convites para um espetáculo chamado “Som e Luz”, nos jardins do Museu Imperial, que fica há menos de 50 metros do C.E.D. Pedro II, e, mesmo tendo a liberação da direção para levar os alunos para essa atividade, se viu surpreendida com a recusa de boa parte dos alunos em participar do evento. Segundo ela, a alegação é a de que eles queriam “aula”, estavam ali para isso e disso não abriam mão. Vê-se que há a percepção de que atividades fora do

esquema tradicional de aula não são percebidas, pelos próprios alunos, como elemento com potencial de aprendizado e de contribuição para a sua formação.

Da mesma forma, uma outra professora relata que tem dificuldade em programar e realizar atividades culturais por uma percepção, da burocracia da rede, de que está havendo ‘perda de aula’.

E para mim é uma coisa que me incomoda muito, e me incomoda cada vez mais, é a gente não conseguir romper esse formato escolar. Achar que escola é só aula. Então, qualquer coisa que a gente professor consiga para fazer de diferente a rede considera que a gente está perdendo aula. Porque não conseguem entender que o aluno aprende muito mais, às vezes, com uma atividade cultural do que com aula. E aí eu vejo que essa burocracia da rede me diz que isso não é aula, e eu fico muito incomodada com isso. Eu acho que a gente tem que vencer essa aulaite – para mim isso é uma inflamação – de achar que tudo é só sala de aula.” Prof. Entrevistada – Sandra.

Dessa forma, ficam os professores temerosos em se programar para expandir o conteúdo de suas disciplinas, por uma percepção de que está se “perdendo” aulas quando se realizam atividades culturais, percepção compartilhada tanto por seu público alvo, quanto por seus superiores hierárquicos (em que se destaque, que nesses superiores hierárquicos raramente se encontram as equipes diretivas das escolas).

Essas atividades acabam por ser mais possíveis de serem realizadas quando envolvem alunos dos cursos nas modalidades “médio integrado”, que estão mais tempo dentro da escola. Para os alunos que participam de modalidades em um único turno é bem mais difícil a realização de atividades culturais, principalmente quando externas à escola, por conta do impacto sobre o cumprimento do currículo mínimo, em um curso fragmentado e repleto de disciplinas... No turno da noite, e em especial nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, acrescenta-se a esse diagnóstico o cansaço que muitos alunos trazem de suas rotinas, e, de alguma forma, uma característica da motivação em estar na escola, que passa mais pela obtenção do grau de escolaridade formal do que, necessariamente, pelo crescimento que a atividade educativa pode propiciar.

Outro importante condicionante de possibilidade de se ofertar atividades artísticas aos alunos está relacionado com a distribuição geográfica dos bens e equipamentos culturais. As cidades possuem diferenças marcantes na posse de equipamentos culturais – conforme verifica-se no capítulo que caracteriza a Regional Serrana I. Nos municípios que contam com mais equipamentos é possível com maior

tranquilidade se pensar em criar eventos e atividades culturais com os alunos, mas os que não possuem equipamentos culturais ficam quase que impossibilitados de planejar qualquer atividade exterior à escola.

Se há enormes disparidades entre os municípios, há também consideráveis diferenças entre escolas do mesmo município. Uma escola central como o C.E.D. Pedro II possui um acesso mais direto e facilitado a esses recursos que uma escola mais distante, como por exemplo o C.E.E. José Bonifácio, cujo acesso ao centro da cidade envolve, por exemplo, a baldeação entre duas linhas de ônibus.

Uma questão importante que surge quando tratamos de cultura e escola, partindo da vivência dos professores é a da convivência de diferentes culturas e o respeito que ocorre, ou não, dentro da escola a essa diversidade.

Por conta de legislação específica as escolas deveriam trazer para seus conteúdos disciplinares temáticas da História e da Cultura Africana, como forma de trazer aos nossos alunos um maior conhecimento e reconhecimento desse importante conteúdo que operou a formação da nossa sociedade, cultura e história.

Há, no entanto, um relato de uma certa interdição a se tratar dessas temáticas, pode se perceber a possibilidade de uma correlação com a religiosidade afro-brasileira, algo que vários grupos de outras religiões se recusam a ter contato.

“Aqui em Petrópolis você tem um grande número de protestantes e trabalhar, por exemplo, cultura africana com eles é o caos, porque é macumba. É macumba! É macumba eu não vou ouvir. Eu trouxe uma vez um jongo, pra eles... e... quando eu soltei o jongo, quando eu botei o jongo... “Que que é isso? É macumba!” então já tive aquela resistência. Eu fiz de propósito. Eu disse, gente, vamos ouvir agora uma música e... só. Não falei o que era. Quando eu soltei: “é macumba! É macumba!” pra conseguir, sabe, romper com aquela ideia deles foi algo que eu construí. Foi uma aula inteira sobre isso.” Prof. Entrevistado – Eduardo.

A interdição aos temas africanos, por conta de uma rejeição religiosa, assume um contorno ainda mais radical quando tomamos conhecimento de que, boa parte dos alunos que rejeitam essa temática, são descendentes dos seres humanos que foram trazidos a esse país em situação de escravidão. E, adicionalmente, saber que foi na religiosidade que se depositaram as informações culturais renascentes dessas sociedades dizimadas pela escravidão. A estrutura social das cidades estado Yorubá, por exemplo, pode ser encontrada em alguns dos cargos honoríficos e litúrgicos dos terreiros de Candomblé; o conhecimento e as práticas de cura se encontram no uso religioso das ervas; o conjunto de histórias familiares e de ancestrais comuns às diferentes cidades-estado Yorubá e suas diversas tradições

encontram-se fundidos aos fundamentos religiosos das divindades. A religião concentrou os relatos da cultura e dos modos de vida dos antepassados diretos de alunos que hoje, rejeitando qualquer contato com essa religiosidade, terminam por se alijar de qualquer possibilidade de conhecimento de suas raízes culturais e familiares.

Outro ponto importante que dificulta a convivência com a diversidade cultural no ambiente escolar diz respeito à dificuldade da própria escola em lidar institucionalmente com as diferenças. Num exemplo bastante explícito de conflito e de paradoxo institucional temos o relato de uma das professoras entrevistadas de um aluno que aderiu e participava de um movimento *Punk*. Esse aluno atribuía uma série de valores e pertencimentos aos símbolos externos que exibia, por exemplo em relação ao formato do corte de cabelo que utilizava. E esse aluno - em uma escola que professa um respeito à diversidade e uma prática inclusiva das diferenças – se via constantemente impelido a abrir mão dos seus símbolos externos (aos quais atribuía valores diversos) por uma necessidade de se adequar à uniformização imposta para a aparência dos alunos. E após passar por este processo prático de uniformização cultural no portão da escola, ingressava em uma sala de aula para participar de atividades que professavam o valor da diversidade e a necessidade de convivência harmônica com diferentes culturas... que grande paradoxo! O que lhe era negado na prática consistia no substrato último do conhecimento que ele deveria construir na teoria. Sobre esse episódio temos o seguinte relato:

“O que somos também é cultural, e eu acho que é por isso que a gente tem que estar em constante diálogo, tanto para entender e para conseguir compartilhar disso, mesmo quando esse momento da sua cultura ou da sua ideologia invade a cultura que o outro pensa para ele.” (em aula) “[...] A gente provoca essas discussões, a gente provoca essa reflexão, só que na hora da prática nada disso vale? Então vira e mexe eu tenho embates com esse tipo de regras.” Prof. Entrevistada – Sandra.

Se até este momento os argumentos se concentram nas impossibilidades e dificuldades, qual é, então, o lugar percebido pelos professores entrevistados para as práticas culturais e artísticas nas escolas?

Majoritariamente há a percepção de que a cultura pode operar dentro de um esquema de conexões interdisciplinares, fato que desperta o entusiasmo dos professores entrevistados. Conjugando conteúdos, utilizar uma disciplina no interior dos conhecimentos trabalhados em outra, criar um diálogo entre abordagens. É nos projetos de interdisciplinaridade que os professores relatam haver uma mudança nas

possibilidades educativas e é nesses contextos em que se rompe o diagnóstico de dificuldades que analisamos até agora.

Essa interdisciplinaridade não é possível em todas as modalidades de ensino, haja vista a limitação de tempo que dificulta o aprofundamento das atividades e vivências. Entretanto, nos casos em que é possível a sua realização, ela opera um crescimento de potencialidades de construção de conhecimento e de engajamento dos alunos. E um de seus veículos privilegiados é a cultura, que pode operar como um denominador comum entre as diferentes disciplinas.

São várias as estratégias relatadas para uso da cultura. Alguns professores fazem uso de arte e cultura dentro dos seus componentes curriculares, associando-a a elementos tecnológicos, como forma de dinamizar a aula, aproximando a linguagem utilizada em sala com a linguagem que caracteriza nosso tempo.

Essa é uma constatação importantíssima: a escola tradicional opera uma linguagem distanciada e dessincronizada com o nosso tempo. Os alunos que hoje estão em idade escolar nasceram num mundo caracterizado pelo uso intensivo de tecnologia. A internet está presente em boa parte das residências, mesmos nas mais pobres, e quando não está presente nossos adolescentes a buscam por meio de espaços como *lan-houses* e similares. Um mundo que se exprime em um quadro branco, desenhado e escrito em 2 ou 3 cores de caneta é um mundo que terá dificuldade de concorrer com a variedade de estímulos e suportes tecnológicos que nossa juventude tem acesso. Esse é um desafio que se põe à escola! Não está sendo dito com isso que a escola deva se desfazer das aulas expositivas que são suportadas pelo conhecimento do professor. O que se coloca para as escolas é que a tecnologia atual oferece elementos capazes de intensificar o processo de aprendizagem, que representam uma ferramenta a mais para o professor e que são elementos que aproximam a escola da linguagem e dos interesses de seus alunos.

E na utilização didática mais intensiva de tecnologia na escola, a cultura e arte colocam-se como elementos privilegiados. A utilização principalmente de elementos audiovisuais é um recurso, de natureza eminentemente artística, que se coloca como importante ferramenta para a aproximação entre a linguagem da vida e a linguagem da escola.

A possibilidade de incorporar materiais que já existem em profusão na internet, como vídeos temáticos de curta duração, na forma de elementos complementares às aulas, é algo que vários professores entrevistados pontuaram

como sendo um elemento de aprofundamento da experiência didática. Poder pontuar uma discussão temática, por exemplo de sociologia, com vídeos que despertem a sensibilidade do aluno ao tema é algo precioso tanto como elemento didático, quanto como elemento motivador.

Os relatos indicam não só um desejo de utilizar vídeos e materiais correlatos, mas também proporcionar experiências interativas com a utilização, por exemplo, de softwares de georreferenciamento, como o Google Earth. Numa aula de geografia ou de história apresentar uma dinâmica na qual se aproxima no decorrer do desenvolvimento temático da aula, passo a passo, por exemplo da Europa, em um nível de mapa, e se observa as proximidades entre tal grupo de países e se desce uma camada abaixo para a observação em nível de fotos aéreas da configuração de tal bioma e a proximidade e contiguidade de áreas urbanas, litorais, etc... Essa é uma dinâmica de aula fictícia que pode ser feita na forma de uma aula meramente expositiva, mas que adquire outros contornos e potencialidades com a mera utilização de uma tela e um projetor associados a um computador com internet. E esta é uma dinâmica que “fala” a mesma língua dos nossos adolescentes.

Entre as demandas que os professores explicitaram para possibilitar tal utilização está, obviamente, a disponibilidade intensiva destes recursos na escola. Em primeiro lugar dispor de internet, algo que nem sempre está acessível. E, primordialmente, possuir equipamentos básicos de tecnologia em sala de aula: um computador, um projetor, um equipamento de som e uma tela. Esses equipamentos, instalados apropriadamente e com a devida manutenção, dão autonomia ao professor incorporar elementos tecnológicos aos seus planejamentos cotidianos de aula, o que é bem diferente do que acontece hoje em dia nas escolas, onde a utilização de elementos tecnológicos é algo disponível a poucos professores e, ou é disputada com dificuldades entre os que desejam utilizá-la, ou é deixada de lado entre os que não se dispõem a entrar na disputa.

Essa é um dos diferenciais de potencialidade de aula, relatado pelos professores entrevistados, que marcam a diferença entre as escolas públicas e algumas das escolas particulares.

(sobre a rede particular) “[...] eles estão anos luz na nossa frente. Porque eles tem um quadro multimídia, eles tem um computador na sala. Eles tem wi-fi na sala. Então, no momento em que eu vou falar de... um assunto qualquer: vou falar de globalização. Ainda que eles não saibam qual é o termo, eles pesquisam. E participam da aula por conta disso. Então, as

mídias, o acesso a essas tecnologias é muito importante e deixa a aula mais atrativa. Aproxima. E isso faz com que a gente ganhe uma qualidade de trabalho muito melhor.” Prof. Entrevistado – Eduardo.

A existência desses equipamentos de forma intensiva em sala se justifica pela disponibilização de se utilizar de forma também intensiva desses recursos. A disponibilidade de uma sala de recursos audiovisuais permite algumas atividades eventuais a cada turma, incorrendo em tempo de deslocamento, e numa adaptação do próprio professor ao funcionamento de cada equipamento. Quando esses equipamentos tecnológicos são disponibilizados de forma itinerante, sendo instalados sob demanda em sala, é mais complicado ainda, pois a estrutura da sala nem sempre conta com tomadas próximas, os equipamentos precisam ser deslocados montados... há uma demora, uma descoberta de problemas e implementação de soluções, e potencialmente esse recurso se transforma numa fonte de complicações logísticas. Sem contar no desgaste muito maior que o equipamento sofre.

Dessa forma, a demanda de possuir salas equipadas com recursos tecnológicos mínimos se justifica ao custo dessa implementação, pois somente assim a tecnologia pode ser definitivamente incorporada ao cotidiano da sala de aula, e pode contribuir para cumprir o desafio de aproximar as linguagens da vida e da escola.

Outra importante estratégia de utilização de elementos artísticos e culturais dentro do planejamento da disciplina consiste na construção de processos e de vivências artísticas pelos alunos, cujos produtos finais são apresentados em culminância destes projetos. Uma das professoras entrevistadas detalhou como ela se utiliza da criação de jogos para incentivar uma dinâmica de fixação de conteúdos. Os alunos se dividem em grupos e criam jogos envolvendo vocabulário, expressões idiomáticas, traduções. Os diferentes grupos de trabalho corrigem seus jogos, intensificando a apropriação dos conteúdos. E, para além do trabalho sobre os conteúdos, digamos, cognitivos e produtivos, estimula-se um processo de descobertas pessoais e de trabalho em grupo, envolvendo as duas capacidades (pessoais e relacionais) que o Paradigma dos Quatro Pilares da Educação diagnostica como preteridas na escola tradicional.

Algumas estratégias adaptativas se apresentam como alternativa temporária à ausência de infraestrutura. Alguns professores incorporam às suas aulas, por

exemplo, o uso do celular dos alunos, elemento bastante criticado como desmotivador e gerador de desatenção. Em meio às aulas a criação de grupos de alunos com a função de pesquisar elementos temáticos da aula, com o uso de seus próprios celulares e conexões, é uma estratégia citada como de uso comum por alguns dos professores entrevistados.

É, porém, nas práticas interdisciplinares que a cultura surge como elemento importante às práticas docentes. A arte e a cultura podem servir de suporte às práticas que colocam em diálogo uma ou mais disciplinas. Arte e cultura podem servir de denominador comum para conjugar, por exemplo, elementos sociológicos à aula de Língua Portuguesa, ou de Artes, ou de História... E, nessa interdisciplinaridade, opera uma possibilidade interessante de deslocamento de referencial. Os conhecimentos de uma disciplina não são mais estanques quando apreciados sob o prisma de outra. Isso obriga o aluno a se apropriar sob diferentes formas de uso dos conhecimentos que a escola lhes oferece.

Um exemplo de interdisciplinaridade interessante relatado consistiu na formulação de provas de física com algumas questões nas quais ora o enunciado, ora as alternativas de resposta, vinham escritas em espanhol. O aluno precisava realizar uma virada na utilização dos conteúdos do espanhol para seguir adiante naquela prova de física, pois aqui ele precisava assumir uma visão do falante da língua, utilizando-a numa situação de demanda real para poder responder, aí sim à questão de física. Uma situação dessas, ponderada e com a dificuldade bem equalizada, constitui um exemplo de integração de conteúdos que a interdisciplinaridade propicia. Uma ou mais disciplinas operam seus conteúdos sob uma ótica diferente da que operariam no interior da própria disciplina, exigindo respostas diferentes dos alunos a esses estímulos e propiciando um crescimento de capacidades e competências totalmente novas aos alunos.

Dessa forma, sintetizando o conjunto dos relatos dos professores há a configuração de uma situação complexa. Por um lado há a percepção de que mudanças estruturais, inovações gerenciais e fragmentação de currículos e conteúdos provocam um clima de urgência e de sobrecarga que dificultam amiúde a utilização de recursos culturais e artísticos no cotidiano escolar. O pouco tempo de aula dispensado a cada turma e a multiplicidade de turmas causam um afastamento entre docente e discente, dificultando atividades que ultrapassem o cumprimento dos conteúdos mínimos estabelecidos. Há também um relato de dificuldade no

reconhecimento da pertinência dessas práticas artísticas e culturais, havendo ainda a percepção (tanto por alunos, quanto para a administração da rede) de que qualquer atividade que fuja do esquema tradicional de aulas consiste em “perder aulas”. Várias obrigações e tarefas são percebidas como impostas à revelia, sendo motivo de grande insatisfação. Há, adicionalmente, a percepção de um clima por vezes excessivamente arbitrário, resultando em uma convivência fragilizada e em processos institucionais fragilizantes. Percebe-se uma grande variedade de dificuldades para se trabalhar com atividades complementares de qualquer natureza, incluindo-se as artísticas e culturais, por conta desse diagnóstico contextual da forma com que o funcionamento das escolas é percebido. O reconhecimento e o convívio com as diferenças culturais é algo também relatado como problemático no cotidiano escolar. Há, também, a constatação de uma defasagem entre a linguagem do mundo e a linguagem da escola, quando esta se distancia e abdica do uso de ferramentas tecnológicas.

Em contraponto ao diagnóstico das dificuldades, os professores acenam com a possibilidade de superação e de construção de uma prática docente transformadora. Um dos caminhos para isto, congrega intensivamente o uso conjugado da Cultura e da Tecnologia, por meio de atividades interdisciplinares. Essa fórmula aplicada ao cotidiano escolar pode promover a motivação dos alunos e o enriquecimento dos conteúdos, levando a escola pública para um local mais próximo de alcançar sucesso no desafio que lhe é posto pela sociedade: construir as bases para uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONCLUSÃO

No percurso desta dissertação percorremos referenciais teóricos, efetuamos análises de dados estatísticos e empreendemos entrevistas com professores. Estabeleceu-se um campo teórico com ideias que nos permitem estabelecer questionamentos, estruturar observações e interpretar, posteriormente, dados e depoimentos; nas estatísticas públicas selecionadas buscou-se estabelecer a forma com que a narrativa oficial caracteriza os elementos pesquisados que são correlatos à temática da dissertação; por fim, buscou-se junto a professores um aprofundamento das reais condições e usos da cultura em sala de aula.

O campo teórico estudado buscou criar a possibilidade de entender, sob diversos pontos de vista, as relações entre cultura e educação. Estrutura dorsal, o paradigma dos 4 pilares da educação, estabeleceu as bases que justificaram, pedagogicamente, a relevância e as potencialidades de se utilizar cultura na educação, bem como estabeleceram os mecanismos básicos com que se pode operar essa associação. As capacidades cognitivas, pessoais, produtivas e relacionais, analisadas nessa teoria, são relacionadas às perspectivas transformadoras e integradoras que a cultura pode efetuar na educação.

Sob o ponto de vista sociológico, Pierre Bourdieu foi pensado como referencial estruturante, dada um conjunto de perspectivas teóricas que esclarecem e tornam evidentes aspectos da cultura na vida educacional dos indivíduos. Notadamente o Habitus, como o conjunto de disposições estruturadas de sentir, reagir e perceber o mundo social – que ao mesmo tempo estruturam o indivíduo em sua capacidade de ação neste mesmo mundo social – e o papel da escola como *locus* privilegiado de reprodução das diferentes desigualdades.

Acessoriamente se trouxe ao campo teórico contribuições específicas de outros três teóricos: Stuart-Hall e sua metáfora das identidades em diáspora numa sociedade multicultural; Garcia-Canclini e sua percepção do arranjo tradicional de hierarquização da cultura (popular, erudita e massiva); e George Yúdice com sua proporsição da cultura como recurso político-econômico, organizador de diversos circuitos sociais.

A pesquisa operou sob um recote geográfico e político muito definido: as escolas estaduais pertencente à Regional Serrana I da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. São sete municípios, agrupados nesta regional por

motivos nunca explicitados pela seeduc, com características radicalmente diferentes. Constituem-se, à luz de todos os indicadores estatísticos analisados no capítulo 1, dois grupos muito distintos de municípios: Petrópolis e Teresópolis, com indicadores de renda, educação, qualidade de vida, acesso a bens educacionais e culturais, muito superiores aos demais municípios. E, de forma mais discreta, poderia se dividir os demais municípios em dois subgrupos: Magé e Itaboraí em um grupo separado de São José do Vale do Rio Preto, Guapimirim e Tanguá – os três últimos municípios, de criação mais recente, e ainda muito dependentes dos seus municípios originais, com uma economia menos dinâmica e marcados pela maior proporção de população rurais (em especial, neste sentido, São José do Vale do Rio Preto).

Desta caracterização da Regional Serrana I, a pesquisa passou a analisar três conjuntos de dados, produzidos em diferentes ações do Governo Federal, com o objetivo de levantar um panorama dos indicadores que, de alguma forma, contribuam para a construção de entendimento do contexto no qual cultura pode ser objeto das práticas educacionais. Restrições na formulação das pesquisas - e, mesmo questões legais que impedem a divulgação de determinados dados em níveis menores de mensuração – fizeram com que, mesmo nem sempre sendo possível trazer os dados à nível das escolas e dos municípios da Regional Serrana I, se fizesse a opção de trazê-los à pesquisa no nível de mensuração possível.

O primeiro conjunto de dados utilizado foi o Censo Escolar, que é realizado anualmente pelo INEP num levantamento exaustivo de características de toda a rede escolar do país. As escolas preenchem as informações diretamente na base de dados do Censo, e há uma série de controles que efetuam cruzamento dos dados buscando erros e informações duplicadas. Destes dados informados pelas escolas escolheu-se utilizar as variáveis enumeradas a seguir, para mapear a existência e disponibilidade das seguintes instalações, equipamentos e serviços: Bibliotecas e/ou Salas de Leitura, Laboratórios de Informática; Computadores (tanto administrativos quanto para uso dos alunos), Aparelhos de Televisão, Aparelhos de Videocassetes, Aparelhos de DVDs, Aparelhos de Som, Equipamentos Multimídia, Equipamentos Fotográficos; Acesso à Internet e Acesso tipo Banda Larga.

Encontrou-se uma grande disparidade na presença nas escolas de espaços básicos para possibilitar a realização de atividades culturais. Bibliotecas / Salas de Leitura e Salas de Informática são espaços, majoritariamente mais presentes nas

escolas das Regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste que nas escolas das Regiões Norte e Nordeste. Chega-se a situação limite do Maranhão, onde 86,1% das escolas não possuem nem Biblioteca nem Sala de Leitura. Em relação à disponibilidade nas escolas de equipamentos diversos – tais como microcomputadores e aparelhos de som, de videocassete, de DVD, de Multimídia e fotográficos, verifica-se a mesma disparidade, com os municípios da Regional Serrana I dispendo de escolas, principalmente as estaduais, declarando-se possuidoras destes equipamentos em quantidade superior à distribuição nacional e estadual. O mesmo quadro se delimita em relação à disponibilidade de acesso à internet e, em especial, à modalidade Banda Larga.

O segundo conjunto de dados utilizados é o do SAEB, com seus diversos questionários aplicados a professores, diretores e referente às escolas. Todas as variáveis escolhidas, o foram por representar um elemento que pode ser utilizado como um recurso didático ou de vivência extraclasse em práticas culturais e artísticas, ou por representar um aspecto importante para se entender as vivências culturais dos envolvidos nas práticas escolares. Diferentemente dos dados do Censo Escolar, os dados não são informados pelas escolas e sim, preenchidos em questionários aplicados por pessoas externas à escola (no caso das informações sobre a escola), ou preenchidos pelos próprios sujeitos retratados na pesquisa (no caso dos diretores, dos professores e dos alunos). Este conjunto de dados é alvo de uma intensa judicialização que busca evitar a divulgação de dados referentes a escolas e municípios, e, por conta deste fato, possui a aplicação de diversas máscaras que evitam identificar os níveis de mensuração judicializados. Desta forma, optou-se por trabalhar estes dados apenas em nível nacional, o que, no entanto, abre algumas perspectivas importantes no entendimento de questões ligadas a vivência cultural no interior das práticas educativas.

O SAEB nos revela a quase inexistência nas escolas de espaços destinados à música e às artes plásticas. Bibliotecas (e salas de leitura) bem como laboratórios de informática estão ausentes em número expressivo de escolas e em somente cerca de 40% delas foram considerados 'bons'. As bibliotecas foram classificadas como boas (em relação a diversos parâmetros como arejamento e diversidade de acervo) em cerca de 45% das escolas. Os acervos das bibliotecas estão disponíveis para empréstimos para a comunidade em somente cerca de 32% das escolas, e em cerca de 76%, para professores e alunos. Equipamentos diversos, como som, TV, DVD e

outros estão classificados como presentes e 'bons' em cerca de 63% das escolas. 15% das escolas não possuem computador, bem como 18% não possuem acesso à internet (ou banda larga). Somente cerca de 36% das escolas possuem internet para uso de professores e de alunos.

Os professores revelam utilizar a internet como recurso didático, nunca em cerca de 10% dos entrevistados, e 'sempre ou quase sempre' em 27% dos casos.

Em relação aos hábitos de consumo cultural temos 33% dos professores e 27% dos alunos informando não ir 'nunca ou quase nunca' a espetáculos/exposições (e cerca de 12% e 7%, 'sempre ou quase sempre'); 37% dos professores e 21% dos alunos informando não ir 'nunca ou quase nunca' ao cinema (e cerca de 14% e 10%, 'sempre ou quase sempre'); bem como 25% dos professores e 27% dos alunos informando não ir 'nunca ou quase nunca' a bibliotecas (e cerca de 18% e 9%, 'sempre ou quase sempre'). Em relação a leitura de livros, 2,5% dos professores e 16% dos alunos informa não os ler 'nunca ou quase nunca' e cerca de 60% dos professores e 16% dos alunos os ler 'sempre ou quase sempre'. Cerca de 51% dos alunos se consideram incentivados por seus pais a se engajar em atividades de leitura, porém, 19% dos alunos dizem não ver o pai lendo em casa e cerca de 10% não presenciam a mãe em atividades de leitura. Somente 11% dos alunos dizem utilizar a biblioteca da escola 'sempre ou quase sempre', ao passo que 17% dos alunos não a utilizam 'nunca ou quase nunca'.

Por fim os alunos revelam não possuir em casa, microcomputador em cerca de 15% dos casos, DVD/Videocassete em cerca de 9% dos casos e TV em apenas 1%.

O último conjunto de dados estudado foi o do ENEM, num cruzamento entre dados socioeconômicos e notas obtidas pelos candidatos em Redação. Estabeleceu-se um conjunto de variáveis que possibilitam o entendimento da influência nos candidatos, principalmente do ambiente familiar, no resultado obtido na prova de redação – prova discursiva e na qual são avaliados quesitos amplamente influenciáveis pela vivência cultural do candidato.

Este conjunto de dados evidencia uma grande correlação entre o grau de sucesso nas provas de redação e a inserção do candidato em um ambiente familiar de maior riqueza de vivência cultural. Verificando-se a distribuição das notas obtidas pelos candidatos na prova de redação, em cruzamento com o grau de escolaridade tanto de seus pais quanto de suas mães, verifica-se um aumento claro da frequência

de candidatos que obtiveram notas nas faixas maiores de resultados, a medida em que a escolaridade dos pais aumenta; bem como um decréscimo da frequência nas faixas mais baixas de notas com o mesmo movimento. Bem como um movimento idêntico quando analisamos a presença na residência do candidato de TV por assinatura, acesso a internet, TV, Videocassete/DVD, e, principalmente, microcomputadores.

A última parte dessa dissertação buscou integrar os referenciais teóricos utilizados e os caminhos indicados nas estatísticas públicas consideradas e trazer essas questões para o debate com professores da rede pública estadual. Buscou-se entender quais são as práticas, as vivências e as percepções dos docentes nesta questão primordial: como integrar as vivências culturais às práticas educativas?

Os relatos dos professores entrevistados trazem, majoritariamente, um percurso que nos mostra as dificuldades e as impossibilidades que a rede de ensino estabelece; considerações sobre as condições nas quais estas práticas se desenvolvem; e, principalmente as formas nas quais eles entendem haver possibilidade de ganhos educativos utilizando-se da cultura nas suas práticas didáticas.

As entrevistas diagnosticam um ambiente de mudanças nas escolas estaduais. A terminalidade de oferta de ensino fundamental e concentração de oferta em ensino médio (em obediência à disposição que a LDBEN estabelece para educação básica) é a primeira mudança em curso. A fragmentação das grades curriculares, com muitas disciplinas obrigatórias ocupando o mesmo tempo; o engessamento de um currículo mínimo com componentes extensos e predeterminados compõe outro movimento de mudança importante que é sentido pela comunidade docente. Este quadro se completa com elementos sentidos nas escolas como arbitrários, quando não assediosos, nas práticas de gestão da rede, tais como planejamentos que não consideram as práticas habituais dos professores e um clima de grande pressão.

Esse quadro é um fator que gera enorme dificuldade aos professores em empreenderem práticas didáticas que escapem aos conteúdos formais imediatos. A gestão das escolas, em suas mais diferentes instâncias, é tida como resistente a realização de práticas que, por exemplo, retirem o aluno de sala de aula para vivências extramuros... Há, também, uma grande resistência percebida como desinteresse, entre vários dos alunos, em especial em alguns turnos e modalidades.

Desta forma, os relatos dos professores entrevistados mostraram existir uma barreira enorme às práticas culturais: tempo exíguo, rotinas exigentes, amplos conteúdos pré-determinados, ambiente institucional de baixa escuta e receptividade a novas práticas e desinteresse por parte dos alunos. Porém, os professores mostraram que, quando as condições objetivas permitem que práticas inovadoras sejam pensadas e executadas, a cultura e a arte surgem como uma força importante na mobilização da comunidade acadêmica, na criação de práticas didáticas integrativas e na melhoria da qualidade do ensino.

Conforme indicado na introdução, o objetivo da dissertação foi investigar as práticas culturais nas escolas públicas estaduais que ofertam ensino médio na Regional Serrana I. Verifica-se dos dados estatísticos que existem desigualdades muito grandes entre estados e municípios no que diz respeito à infraestrutura mínima capaz de possibilitar o desenvolvimento de tais práticas, em especial quando se consideram os municípios da referida Regional.

As entrevistas foram elucidadoras ao apontarem que, apesar de situados em uma escola de um dos municípios privilegiados em termos de equipamentos, e de terem as noções pedagógicas necessárias, os professores relataram dificuldades de todas as naturezas, desde a ausência de infraestrutura básica (acesso à internet, disponibilidade de microcomputadores e equipamentos multimídia) até o desinteresse total dos alunos pelas atividades propostas.

O paradigma dos 4 pilares da educação possibilita entender as práticas culturais em seus papéis instrumentais na educação, e pode-se dizer que havia o controle desse paradigma pelos professores entrevistados. Muito embora não tenha havido uma citação direta, as formulações desenvolvidas nos relatos de uso da cultura e nas análises de sua importância traziam implícitas as bases do paradigma dos 4 pilares.

O conceito de habitus de Pierre Bourdieu traz com ele uma dimensão pragmática para o conceito de ação e nos permite compreender que atores sociais agem dentro das limitações inerentes ao campo social em que se inserem. É nesse sentido que podemos compreender as dificuldades de implementação de práticas culturais nas escolas, em especial para os professores entrevistados. As indagações iniciais sobre o rompimento de fronteiras entre cultura popular e erudita (Canclini), implementação de atividades que fortalecessem a auto-estima de minorias sociais (Hall), ou ainda sobre a mercantilização da cultura (Yúdice), não tiveram respostas

no trabalho de campo. Elas fazem parte de práticas que não estão sendo desenvolvidas regularmente, ainda que façam parte do horizonte de expectativas dos diversos professores entrevistados.

Assim, se tantas dificuldades e obstáculos ao uso de cultura nas práticas educativas estão presentes na rotina média da escola, há, nas modalidades que possuem tempo estendido em sala de aula, a possibilidade de se estabelecer vivências diferenciadas. E são três caminhos altamente importantes que as vivências dos professores entrevistados nos fazem vislumbrar: a cultura como elemento de integração dos conteúdos com a tecnologia, a cultura como elemento de enriquecimento das práticas didáticas dentro de cada disciplina e, principalmente a cultura como elemento de integração e suporte para atividades multidisciplinares.

Nesses três caminhos os professores mostram que há sim um forte potencial para as atividades culturais e artísticas estabelecerem as bases de uma escola pública redefinida em suas práticas e que se aproxime do papel que a sociedade espera dessa escola: o lugar social que promoverá a superação das desigualdades e promoverá uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. “*O Poder Simbólico*”. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro:2007;
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. “*A Reprodução*”. Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro:1992;
- \_\_\_\_\_. “*A Distinção – Crítica Social do Julgamento*”. Zouk / EDUSP, São Paulo:2007;
- \_\_\_\_\_; DARBEL, Alain. “*O Amor pela Arte – Os Museus de Arte na Europa e seu Público*”. EDUSP, São Paulo:2007;
- CANCLINI, Néstor García. “*Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*”. EDUSP, São Paulo:1997;
- DELORS, Jacques; et al. “*Educação, um Tesouro a Descobrir*”. UNESCO, Brasília:2010;
- FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- HALL, Stuart. “*Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*”. Editora UFMG e UNESCO, Brasília:2003.
- MONTEIRO, Marília Gama. “Teatro para Crianças”. In *Revista do Ensino. Sec. de Estado de Educação e Cultura*, Porto Alegre:1970.
- WACQUANT, Loïc. “*Esclarecendo o Habitus*”. Artigo sem identificação de fonte original;
- YÚDICE, George. “*A Conveniência da Cultura – Usos da Cultura na Era Global*”. Editora UFMG, Belo Horizonte:2006;
- CENSO ESCOLAR 2013 – microdados da pesquisa consultados em:  
[http://download.inep.gov.br/microdados/micro\\_censo\\_escolar\\_2013.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2013.zip)
- ENEM 2012 – microdados da pesquisa consultados em:  
[http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_enem2012.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem2012.zip)
- IBGE – microdados da pesquisa consultados em:  
[ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas\\_digitais/municipio\\_2010/](ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/municipio_2010/)
- PNUD – microdados da pesquisa consultados em:  
<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>
- SAEB 2013 – microdados da pesquisa consultados em:  
[http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_aneb\\_prova\\_brasil\\_2013.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_aneb_prova_brasil_2013.zip)