

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARMEN ALINE ALVARES NOGUEIRA

**A TEORIA ALTHUSSERIANA DA ESCOLA COMO
“APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO”
NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CAMPINAS

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARMEN ALINE ALVARES NOGUEIRA

**A TEORIA ALTHUSSERIANA DA ESCOLA COMO
“APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO”
NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira.

Professor Dr. Renê José Trentin Silveira – Orientador

Professor Dr. José Luiz Sanfelice – 2º Leitor

CAMPINAS

2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

N689t	Nogueira, Carmen Aline Alvares A teoria althusseriana da escola como "Aparelho ideológico de Estado" no contexto atual da educação brasileira / Carmen Aline Alvares Nogueira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010. Orientador : Renê José Trentin Silveira. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação. 2. Teoria da educação. 3. Ideologia. I. Silveira, Renê Trentin. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 10-154-BFE
-------	---

*Dedico este trabalho aos meus pais,
que sempre participaram das
minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final do curso de Pedagogia pela Unicamp me faz acreditar, mais uma vez, que todos os sonhos são possíveis. Esta universidade que me proporcionou valiosas experiências, permitindo que eu conhecesse pessoas, lugares e ideias diferentes. Quando olho para trás e vejo o caminho que percorri ao longo desses anos, tenho a certeza de que não foi por acaso.

Agradeço a Deus, que realmente “escreveu certo por linhas tortas” para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha família pela paciência e pela compreensão por todas as vezes que precisei me ausentar do nosso convívio para dedicar-me aos estudos. Aos meus pais, Vinicius e Denise, que sempre me amaram incondicionalmente e, muitas vezes, acreditaram mais em mim do que eu mesma. Agradeço ao meu irmão Marcus, por toda amizade e companheirismo. Agradeço aos meus avós e “parentinhos”, por todo o incentivo.

Agradeço a todos os amigos que participaram dessa caminhada comigo (eles se reconhecerão aqui): aos que me acompanham há muitos anos e me fizeram acreditar no sonho que era estudar na Unicamp e aos que conheci durante a faculdade e, sem dúvida, permanecerão em minha vida. Em especial, às companheiras de curso: Andrea, Carla, Marcela e Simone, pelas conversas sobre educação e por todos os momentos de alegria, estudo e amizade. Aos amigos do fretado, por tornarem as minhas viagens de Jundiaí à Campinas mais divertidas e por todos os momentos que compartilhamos na Unicamp.

Agradeço aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, principalmente ao professor Renê, por ter acreditado em mim e me orientado para realizar este trabalho, e ao professor Sanfelice por ter aceitado ser o segundo leitor.

Agradeço às escolas públicas em que estudei, que talvez ainda não sejam como gostaríamos, mas que contribuíram para minha formação.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual, meus sinceros agradecimentos.

*Viver de noite
Me fez senhor do fogo.
A vocês, eu deixo o sono.
O sonho, não.
Esse, eu mesmo carrego.*

(Paulo Leminski)

RESUMO

A concepção althusseriana da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), segundo a qual ela atuaria como instrumento de reprodução da sociedade capitalista mediante a inculcação massiva da ideologia dominante e o ensino de saberes práticos e teóricos necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo, parece ganhar novo significado quando confrontada com o crescente rebaixamento do ensino destinado às camadas populares, evidenciado pelos recentes resultados obtidos nos diferentes processos de avaliação oficial da educação brasileira. Assim, o presente trabalho procurou estudar de forma rigorosa e sistemática a referida teoria, mergulhando mais profundamente nas obras do próprio autor e de alguns de seus comentadores e confrontando-a com os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de investigar se e em que medida ela ainda pode ser considerada um referencial teórico pertinente e eficaz para a compreensão do papel desempenhado hoje pela escola na sociedade brasileira. Pudemos verificar, através do exame dos dados dessas avaliações, o crescente rebaixamento do ensino brasileiro, sobretudo do ensino público, o que parece sugerir que a escola continua cumprindo o papel de AIE, atuando como meio de reprodução e perpetuação da sociedade de classes, embora aparentemente o faça de uma forma diferente daquela explicitada por Althusser; isto é, não tanto pelo ensino de saberes e conteúdos, os quais, na prática, estão sendo sistematicamente sonegados às camadas populares, mas pela inculcação de valores e padrões de comportamento e pela reprodução da divisão social do trabalho, por meio da qual se dá a distribuição dos postos a serem ocupados no processo produtivo e na sociedade pelos indivíduos das diferentes classes sociais. Este

trabalho também nos permitiu desenvolver outra interpretação da obra de Althusser, tomando-o como um referencial teórico que não apenas evidencia a reprodução da sociedade que se dá através dos AIE, mas também destaca as contradições e as possibilidades de luta através e no interior desses aparelhos.

Palavra Chave: educação e reprodução; teorias da educação; educação e ideologia; aparelhos ideológicos de Estado.

ABSTRACT

The Althusserian conception of the school as Ideological State Apparatuses (ISA), in which it would act as the capitalist society instrument of reproduction through the mass inculcation of the dominant ideology and the teaching of practical and theoretical knowledge required for the productive system's proper functioning, seems to gain new meaning when confronted with the growing degradation of education aimed to the working classes, as evidenced by recent results obtained in different processes of official evaluation of Brazilian education.

Thus, this research tried to study rigorously and systematically this theory, going more deeply into the author's own works and some of his commentators and comparing it with data collected by the National Institute of Pedagogical Studies (INEP) through the Evaluation of Basic Educating System (SAEB), Brazil Test and the National Examination of Secondary School (ENEM), to investigate whether and to what extent it can still be considered a relevant and effective theoretical framework for understanding the role played today by the school in Brazilian society. We were able to verify, by examining the data from these evaluations, the increasing relegation of Brazilian education, especially the public education, which seems to suggest that the school continues to fulfill the role of SIA, acting as a mean of reproduction and perpetuation of class society, although apparently does so in a different manner from that outlined by Althusser, that is, it is not all about the knowledge and content teaching, which in practice are being systematically evaded to the lower classes, however it is by the inculcation of values and behavior standards and by the labor social division reproduction, through which the distributions of positions is being giving to be occupied in the productive process and in society by different social classes people

This work also allowed us to develop a different interpretation of Althusser's work, taking it as a theoretical referential that do not only highlights the reproduction of society that has

come through the SIA, but also highlights the contradictions and possibilities to fight through and within such tools.

Key Words: education and reproduction; education theories; education and ideology, ideological State apparatuses.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 1: Distribuição dos participantes segundo o objetivo em fazer o ENEM.....	75
Gráfico 2: Os conhecimentos do Ensino Médio proporcionaram cultura e conhecimento?.....	76
Gráfico 3: Avaliação sobre a escola quanto à liberdade de expressar as ideias	78
Gráfico 4: Nota para a formação que obteve no Ensino Médio.....	79
Gráfico 5: Contribuições mais importantes do Ensino Médio em 1º lugar	80
Gráfico 6: Contribuições mais importantes do Ensino Médio em 2º lugar	80
Gráfico 7: Renda familiar mensal dos participantes do ENEM de 2003 a 2007	83
Gráfico 8: Média dos participantes do ENEM que estudaram somente em escola pública e em escola privada durante o Ensino Médio na Redação	91
Gráfico 9: Média dos participantes do ENEM que estudaram somente em escola pública e em escola privada durante o Ensino Médio na Prova Objetiva.....	92
Gráfico 10: Média das notas dos participantes do ENEM.....	93
Gráfico 11: Os conhecimentos no Ensino Médio foram bem desenvolvidos,.....	127
 Quadro 1: Quadro comparativo entre as avaliações nacionais SAEB, Prova Brasil e ENEM .	67
Quadro 2: Aspectos considerados na avaliação de cada competência.....	87
 Tabela 1: Participantes do ENEM (Brasil)	73
Tabela 2: Participantes que estudaram somente em escola pública.....	74
Tabela 3: Participantes do ENEM (%).....	74
Tabela 4: Até que ano o pai estudou?	81
Tabela 5: Até que ano a mãe estudou?.....	81
Tabela 6: Trabalhou durante o Ensino Médio?.....	84
Tabela 7: Avaliação sobre trabalhar e estudar durante o Ensino Médio.....	84
Tabela 8: Já sofreu discriminação econômica?.....	85
Tabela 9: Já presenciou discriminação econômica?	85
Tabela 10: Média geral e por competência dos participantes	87
Tabela 11: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa de.....	88
Tabela 12: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa de desempenho em Redação, na Competência V	88
Tabela 13: Média geral e por competência dos participantes do ENEM na Parte Objetiva	89

Tabela 14: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa de desempenho na Parte Objetiva.....	90
Tabela 15: Média dos participantes do ENEM.....	93
Tabela 16: Média das Notas da Parte Objetiva do ENEM, segundo a Escolaridade da Mãe e tipo de instituição de Ensino.....	94
Tabela 17: Média das Notas da Parte Objetiva do ENEM, segundo a Escolaridade do Pai tipo de instituição de Ensino.....	94
Tabela 18: Abrangência do SAEB.....	100
Tabela 19: Dependência Administrativa – SAEB 2003 e 2005.....	100
Tabela 20: Até que série (ano) sua mãe ou mulher responsável por você estudou?.....	101
Tabela 21: Até que série (ano) seu pai o homem responsável por você estudou?.....	101
Tabela 22: Ocorreu nesta escola: insuficiência de recursos financeiros?.....	102
Tabela 23: Ocorreu nesta escola: carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?.....	103
Tabela 24: Ocorreu nesta escola: inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?.....	103
Tabela 25: Conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?.....	104
Tabela 26: Você conhece os resultados do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB)?.....	105
Tabela 27: Quanto dos conteúdos previstos você conseguiu desenvolver com os alunos da(s) turma(s) avaliada(s), neste ano?.....	105
Tabela 28: Quantos alunos você acha que: concluirão o Ensino Fundamental?.....	106
Tabela 29: Quantos alunos você acha que: concluirão o Ensino Médio?.....	106
Tabela 30: Quantos alunos você acha que: entrarão para a universidade?.....	107
Tabela 31: Algumas afirmações são usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assinale sua posição, considerando a situação dos alunos desta turma.	108
Tabela 32: Você conhece os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?.....	110
Tabela 33: Como você avalia esta escola, considerando sua infra-estrutura e condições gerais de funcionamento?.....	110
Tabela 34: Brasil – Proficiência SAEB 1995-2005.....	111

Tabela 35: Médias SAEB (1995-2005) - Estudantes de escolas urbanas públicas sem federais	112
Tabela 36: Médias SAEB (1995-2005) – Estudantes de escolas urbanas particulares.....	112
Tabela 37: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Português – 4ª série do Ensino Fundamental	114
Tabela 38: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Português – 8ª série do Ensino Fundamental	116
Tabela 39: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Português – 3ª série do Ensino Médio	117
Tabela 40: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Matemática – 4ª série do Ensino Fundamental	119
Tabela 41: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Matemática – 8ª série do Ensino Fundamental	120
Tabela 42: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Matemática – 3ª série do Ensino Médio	121
Tabela 43: Desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental na Prova Brasil	122
Tabela 44: Desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental na Prova Brasil	122

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo I: A Teoria Althusseriana da Escola como Aparelho Ideológico de Estado	20
1. Origem do Termo Ideologia	20
2. A ideologia em Marx e Engels	22
3. A Ideologia em Althusser	27
4. Althusser e a Escola como AIE	34
4.1. Teoria da Base e da Superestrutura	35
4.2. Teoria do Estado	37
4.3. Aparelhos de Estado	39
4.3.1 Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)	41
4.4. A escola como AIE	45
5. A escola como Espaço de Luta	50
Capítulo II: A Educação Brasileira à luz dos Instrumentos Oficiais de Avaliação: ENEM, SAEB e Prova Brasil	59
1. Avaliação Educacional no Brasil	59
2. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	67
2.1. Breve Análise das Condições Sócio-Econômica dos Participantes	81
2.2. O Desempenho dos Participantes na Redação	86
2.3. O Desempenho dos Participantes na Parte Objetiva	89
2.4. Escola Pública versus Escola Privada	90
3. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil	95
3.1. Breve Análise dos Dados Levantados pelo SAEB 2003 e 2005	98
3.2. O Desempenho dos Participantes no SAEB de 1995 a 2005	110

3. 3. O Desempenho dos Participantes na Prova Brasil 2005 e 2007	121
Capítulo III: O Papel Ideológico da Escola na Realidade Brasileira Atual	124
1. O Papel da Escola na Sociedade Brasileira a partir dos Dados levantados pelos Instrumentos Oficiais de Avaliação e da Teoria Althusseriana da Escola como AIE...124	
2. As Possibilidades de Transformação da Escola em um Instrumento a favor da Transformação Social	141
Considerações Finais	150
Referências Bibliográficas.....	152

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo investigar se a concepção althusseriana da escola como Aparelho Ideológico de Estado, segundo a qual ela atuaria como instrumento de reprodução da sociedade capitalista mediante a inculcação massiva da ideologia dominante e o ensino de saberes práticos e teóricos necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo, pode ser considerada um referencial pertinente para compreendermos a atual situação da educação brasileira, quando confrontada com o crescente rebaixamento do ensino destinado às camadas populares, evidenciado pelos recentes resultados obtidos nos diferentes processos de avaliação oficial da educação brasileira.

O interesse pela pesquisa surgiu após o primeiro contato com a obra *“Aparelhos Ideológicos de Estado”*, de Louis Althusser durante o curso da disciplina Filosofia da Educação II, ministrada pelo professor Renê José Trentin Silveira, no final de 2006. Esse contato suscitou uma série de questionamentos e reflexões, a partir das quais foi possível a elaboração deste trabalho. Inicialmente, após debater o tema com o professor, foi construído um Projeto de Iniciação Científica, financiado pelo Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq) no período de fevereiro de 2009 a julho de 2010. Posteriormente, esta pesquisa foi de origem a este Trabalho de Conclusão de Curso, que permite uma divulgação mais ampla de seus resultados.

A pesquisa teve, ao mesmo tempo, um caráter bibliográfico e quantitativo.

Enquanto pesquisa bibliográfica, optou-se pela leitura analítica e sistemática das obras previstas no projeto, destacando-se *“Sobre a Reprodução”* (1999) e *“Aparelhos Ideológicos de Estado”* (1980), de Althusser, além de outras que contribuíram para a elucidação da teoria althusseriana da escola enquanto AIE. Enquanto pesquisa quantitativa, foram utilizados dados levantados pelas avaliações educacionais e exames nacionais realizados e divulgados pelo

MEC/ Inep nos últimos cinco anos, a fim de contextualizar o momento atual da educação brasileira.

Primeiramente, procurou-se compreender mais profundamente a teoria da escola como AIE, mediante estudo rigoroso e sistemático de algumas das principais obras de Althusser, bem como de seus comentadores a partir dos quais essa teoria tornou-se mais elucidada e problematizada. Dentre os comentadores, salientam-se Saviani, Snyders, Cury, Rosenberg, entre outros.

Em um segundo momento, foi realizado um estudo a fim de compreender os processos e instrumentos oficiais de avaliação da educação brasileira, bem como o significado político e pedagógico dos resultados por eles obtidos nos últimos cinco anos. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que discutem e problematizam esses processos e instrumentos, destacando as obras “A avaliação da educação básica no Brasil”, de Freitas (2007) e “Avaliação: construindo o campo e a crítica”, organizada por Freitas (2002).

Na terceira etapa do trabalho, foram utilizados dados levantados pelas avaliações educacionais e exames nacionais realizados e divulgados pelo MEC/ Inep nos últimos cinco anos, através do SAEB (2003 e 2005), do ENEM (2003 a 2007) e da Prova Brasil (2005 e 2007). Esses dados foram obtidos através da solicitação ao MEC de DVD(s) que contém os microdados desses exames e avaliações, também disponíveis on-line, dos Relatórios Pedagógicos do ENEM, das edições de 2003 a 2007 e de outros documentos eletrônicos disponibilizados pelo Governo Federal.

Posteriormente, essas informações foram decompostas por meio do estabelecimento de categorias analíticas que permitiram traçar um perfil da educação no Brasil. As categorias utilizadas foram relacionadas ao desempenho escolar dos estudantes, sua situação sócio-econômica, informações relativas aos professores, diretores e às escolas. Em seguida, os dados obtidos foram tabulados utilizando-se os programas computacionais Excel 2003 e SPSS

16.0 (Statistical Package for the Social Sciences), a fim de organizá-los em tabelas e gráficos para que pudessem ser interpretados e tomados como referência para a reflexão sobre o sentido da teoria althusseriana da escola enquanto aparelho ideológico de Estado em face da realidade da escola pública brasileira. A partir disso, também foi possível calcular as médias correspondentes a todas as edições, reunindo em um mesmo total o resultado obtido em cada aplicação e dividindo-o pelo número de edições analisadas. Essa metodologia foi aplicada para análise dos dados do ENEM e do SAEB.

Além da análise dos dados levantados pelo SAEB nas edições de 2003 e 2005, também foi possível estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos por essa avaliação nos dez anos de sua aplicação (1995-2005), através da publicação *SAEB - 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*.

No que se refere à Prova Brasil, foram considerados para análise as médias obtidas pelos participantes nas edições de 2005 e 2007. Não foi possível aplicar a mesma metodologia utilizada para o ENEM e para o SAEB no que se refere à análise de dados, pois os microdados dessa avaliação na edição de 2005 não foram disponibilizados pelo MEC/INEP, o que inviabilizou a comparação entre essas duas edições. No entanto, foi possível considerar apenas o desempenho dos estudantes na Prova Brasil 2005 e 2007 como uma forma de complementar os resultados do SAEB.

Com esses dados sistematizados, organizados em gráficos, quadros e tabelas, constituindo um instrumento capaz de ilustrar a atual situação da educação brasileira, a pesquisa buscou cumprir o seu principal objetivo, ou seja, realizar uma análise dessa situação a partir da teoria althusseriana da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado.

No primeiro capítulo, apresentamos um estudo da referida teoria, utilizando obras do próprio autor e de alguns de seus comentadores. No segundo capítulo traçamos um perfil da educação brasileira a partir da apresentação e análise dos dados levantados pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no período de 2003 a 2007. Finalmente, no terceiro capítulo, realizamos uma discussão dos dados levantados pelos órgãos oficiais de avaliação da educação brasileira à luz da teoria de Louis Althusser.

CAPÍTULO I

A TEORIA ALTHUSSERIANA DA ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

Este capítulo tem como objetivo apresentar um estudo sobre a teoria althusseriana da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, destacando os principais fundamentos utilizados pelo autor. Nesse texto apresentamos uma exposição sobre a concepção marxista de ideologia tomada por Althusser na tentativa de desenvolver uma Teoria da Ideologia em Geral, o materialismo histórico, o modo de funcionamento da superestrutura como reprodução das relações de produção, a teoria do Estado, a teoria dos aparelhos de Estado, com destaque para a escola como aparelho ideológico de Estado e também como espaço de luta.

1. ORIGEM DO TERMO IDEOLOGIA

O termo “ideologia” apareceu pela primeira vez em 1801, no livro *Eléments d'Idéologie*, de Destutt de Tracy, que pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias. Inicialmente, ideologia designava “uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das idéias calcadas sobre o próprio real” (CHAUÍ, 1981, p.25). Em 1812, o termo adquiriu sentido pejorativo com uma declaração de Napoleão Bonaparte, que lhe imprimiu o significado de uma inversão das relações entre as ideias e o real, conforme destaca Althusser:

Sabe-se que a expressão (a ideologia) foi criada por Destutt de Tracy, Cabanis e seus amigos. Entendiam por esse termo – segundo uma tradição clássica oriunda da Filosofia das Luzes, em que a noção de gênese ocupa uma posição central – a teoria (-logia) da gênese das idéias (ideo-), daí a

Ideologia. Tinham dado ao seu grupo o nome conhecido: os Ideólogos. Quando Napoleão dizia, em uma célebre fórmula: “nada é possível fazer com os Ideólogos”, pensava neles e somente neles – e não em si próprio; evidentemente, sendo o ideólogo nº 1 (o Ideólogo no sentido marxista do termo) da formação social burguesa, “salva” do Terror, sabia (ou não, pouco importa, já que era isso o que praticava) que não é possível abster-se da ideologia e dos ideólogos, tampouco dele que era o primeiro de todos (ALTHUSSER, 1999, p. 193).

Posteriormente, Augusto Comte empregou a palavra com um sentido próximo ao original e lhe atribuiu dois significados: atividade filosófico-científica, responsável pelo estudo da formação das ideias, e o conjunto de ideias de uma época, tanto as ideias elaboradas pelos pensadores, quanto as ideias difundidas e tomadas pelos indivíduos como senso comum. De acordo com Chauí (1981), Comte elaborou uma explicação sobre a transformação do espírito humano a partir de três fases: fase fetichista, quando o homem explica a realidade através do divino; a fase metafísica, quando explica a realidade através de princípios gerais e abstratos; e a fase científica (positiva), em que o homem analisa a realidade, formula leis gerais sobre ela e cria uma ciência social que servirá como base para o comportamento individual e coletivo dos sujeitos (CHAUÍ, 1981, p.26). Em cada uma dessas fases surge um conjunto de ideias para explicar os fenômenos naturais e humanos. Essa concepção positivista de ideologia estabelece a teoria como organização sistemática e hierarquizada das ideias, através de uma relação autoritária de mando e obediência entre teoria e prática.

Para Émile Durkheim, ideologia é todo conhecimento da sociedade que não seja neutro e não respeite a separação entre sujeito e objeto de conhecimento, incluindo preconceitos e pré-noções subjetivas e individuais (CHAUÍ, 1981, p.29).

Em uma concepção idealista, a realidade é construída por ideias ou representações imaginárias. As coisas, ou seja, a existência material é uma “encarnação provisória” dessas ideias (CHAUÍ, 1981, p.19). Essa visão idealista da realidade é denominada de ideologia pelo

materialismo histórico dialético, um conceito que equivale à falsa consciência, ilusão, na medida em que inverte as relações entre ideia e realidade, e as ideias aparecem como força motriz da vida real. O conceito de ideologia em Marx está associado à sua crítica ao idealismo, particularmente aos filósofos neo-hegelianos, seus contemporâneos.

2. A IDEOLOGIA EM MARX E ENGELS

De acordo com a concepção marxiana, ideologia é um conjunto de ideias ou representações que expressam condições reais do homem de modo invertido e dissimulado, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas, a fim de ocultar a realidade social e de legitimar as condições sociais de exploração e dominação (CHAUÍ, 1981, p.85).

Marx e Engels (1984) não separam as ideias das condições histórico-sociais na qual são produzidas, pois considera essa separação uma característica da própria ideologia. Em *A ideologia alemã*, a principal crítica que Marx e Engels (1984) dirigem aos ideólogos alemães e críticos de Hegel - Feuerbach, Straus, Max Stirner e Bruno Bauer - refere-se ao fato de que cada um deles tomou apenas um aspecto da realidade humana, converteu esse aspecto numa ideia universal e passou a deduzir o real do aspecto idealizado.

Esses autores (1984) têm uma concepção materialista e dialética da história porque entendem que os homens produzem as suas condições de existência. Esses autores identificam o surgimento da ideologia no momento em que ocorre a divisão do trabalho da qual resulta a separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real porque os homens representam o modo como a realidade lhes aparece e não a realidade de suas condições materiais. Na

ideologia, as ideias são tomadas como anteriores e superiores à práxis, conforme destaca Chauí:

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições reais de existência (CHAUÍ, 1981, p.65).

A ideologia se apresenta como um sistema de ideias produzidas por pensadores aparentemente desvinculados da produção material das condições de existência e difundidas como uma explicação sobre o real, contribuindo para a preponderância da teoria em relação à prática. As contradições, porém, não se dão entre as ideias e o mundo, mas entre as forças produtivas e as relações sociais.

Uma das formas de atuação da ideologia é através da alienação, que é a manifestação inicial da consciência. De acordo com Marx, a alienação é causada a partir do momento em que o trabalhador se separa do produto do seu trabalho. Essa separação acontece porque o trabalhador, para garantir a sua sobrevivência, vende sua força de trabalho ao capitalista, proprietário dos meios de produção, em troca de um salário. Dessa maneira, o trabalhador não tem mais o domínio sobre o processo de produção, determinado pelo capitalista. Uma vez que o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, este surge como um poder que o domina e ameaça. A mercadoria, por ser um produto do trabalho, exprime relações sociais determinadas, mas, ideologicamente, ela aparece apenas como um bem de consumo. Segundo Chauí (1981), as “coisas-mercadorias” se relacionam com outras como se fossem sujeitos sociais, dotados de vida própria, enquanto os trabalhadores tornam-se mercadorias (CHAUÍ, 1981, p.56). As relações dos indivíduos com as classes sociais são alienadas, pois estas lhes parecem algo dado que os determina a ser e a pensar de forma fixa. Desse modo, ao invés da classe ser resultado das ações dos indivíduos, ela surge como determinante de suas ações.

Segundo Chauí: “A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos” (CHAUÍ, 1981, p.78). Se a relação com a classe é de submissão, o indivíduo não se reconhece como fazedor de sua própria classe, conforme Althusser:

O que se passa de facto na ideologia parece portanto passar-se fora dela. É por isso que aqueles que estão na ideologia se julgam por definição fora dela: um dos efeitos da ideologia é a *denegação* prática do carácter ideológico da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz ‘sou ideológica’. É preciso estar fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso geral): estava na ideologia (ALTHUSSER, 1980, p.101. Grifo do autor).¹

A ideologia burguesa faz com que os homens acreditem que são desiguais por natureza, que podem enriquecer através do trabalho, ou que são desiguais pelas condições sociais, mas iguais perante a lei e o Estado, quando este, na verdade, legitima os interesses e os benefícios da classe dominante. A ideologia explica a História como forma de progresso, ou seja, “uma sucessão de instantes, momentos, fases, períodos, épocas, que iriam se somando uns aos outros, acumulando-se de tal modo que o que acontece depois é o resultado melhorado do que aconteceu antes.” (CHAUÍ, 2003, p.222). Nesse caso, o progresso é um processo “contínuo e cumulativo, o tempo seria um aperfeiçoamento de todos os seres” (CHAUÍ, 2003, p.222) pelo qual se legitimam as ações da classe dominante e se concebem os homens como meios para a História alcançar seu fim e não como fazedores de sua própria realidade. Assim, a história é narrada do ponto de vista dos poderosos, transformados em seus únicos sujeitos enquanto os demais sujeitos são excluídos desse processo (CHAUÍ, 1981,

¹ Segundo Althusser (1989), não há prática sem ideologia, inclusive no campo das ciências, pois os homens estão submetidos a diferentes formas de ideologia correspondentes a determinadas práticas sociais, independente da sua vontade.

p.124). Dessa maneira, a ideologia distorce a própria história, fabricando uma história imaginária, na qual o presente é visto como um efeito do passado e o futuro passa a ser pré-determinado pelo presente, deixando de ser possível e tornando-se previsível, como destaca Chauí: “Em outras palavras, o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social.” (CHAUÍ, 1981, p.27).

Podemos resumir que, nesse sentido, ideologia é um conjunto de ideias ou representações que expressam condições reais do homem de modo invertido e dissimulado, que surge a partir da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta, ou seja, a partir da separação entre trabalho material/manual e espiritual/intelectual, com uma aparente autonomia do trabalho intelectual, das ideias e dos pensadores face ao trabalho material e à prática. As ideias autonomizadas representam os interesses da classe dominante como comuns a todos os homens, dando-lhes a aparência de universais. A ideologia é uma ilusão no sentido de abstração e inversão, pois tem por objetivo mascarar a dominação e a exploração, impedindo que elas sejam percebidas em sua realidade concreta.

Estado e ideologia constituem-se como instrumentos para manter a dominação exercida pela classe dominante de tal forma que as leis, em geral, tornam-se “direito para o dominante e dever para o dominado” (CHAUÍ, 1981, p.90). É através da ideologia que a classe dominante faz com que as suas ideias e os seus interesses pareçam comuns a todas as classes, como interesses de toda a sociedade, sendo tomados como universais. E é através do Estado que a exploração de uma classe sobre a outra fica legitimada, pois ele é tido como capaz de solucionar as contradições presentes no interior da sociedade, apresentando-se como uma instituição autônoma e imparcial, conforme destacam Marx e Engels (1984):

É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar ou tribal – tais como laços de sangue, linguagem, divisão do trabalho em maior escala e outros interesses – e sobretudo, como desenvolveremos mais adiante, baseada nas classes, já condicionadas pela divisão do trabalho, que se isolam em cada um desses conglomerados humanos e entre os quais há uma que domina todas as outras (MARX; ENGELS, 1984, p.48. Grifos dos autores).

No entanto, a universalidade dessas ideias é abstrata, pois reconstrói a realidade de modo invertido e imaginário, sobre uma base real, que é a divisão social do trabalho. Primeiramente, a ideologia é construída através da organização das ideias sistemáticas que os pensadores de uma classe em ascensão produzem para que essa classe apareça como representante dos interesses de toda sociedade. Em um segundo momento, a ideologia passa a fazer parte do senso comum, torna-se popular, de modo que as ideias e valores da classe emergente são interiorizados pelos membros não dominantes da sociedade. Finalmente, após a vitória da classe emergente, a ideologia se mantém e o que seria “interesse de todos” é negado pela realidade da nova dominação, que separa novamente os indivíduos. Conforme destaca Chauí:

Em uma palavra: as idéias universais da ideologia não são uma invenção arbitrária ou diabólica, mas são a conservação de uma universalidade que já foi real num certo momento (quando a classe ascendente realmente representava os interesses de todos os não dominantes), mas que agora é uma universalidade ilusória (pois a classe dominante tornou-se representante apenas de seus interesses particulares) (CHAUÍ, 1981, p.100-101).

Vejamos, agora, como Althusser concebe o conceito de ideologia.

3. A IDEOLOGIA EM ALTHUSSER

Althusser (1999) tenta formular uma Teoria da Ideologia em Geral a partir da necessidade de uma teoria que explique o funcionamento da ideologia em termos dos sujeitos individuais, ou seja, “em sua individualidade concreta, em sua vida cotidiana” (CASSIN, 2002, p.37). Para isso, o autor fundamenta-se nas contribuições de Marx, mas tenta avançar no estudo da ideologia, pois, segundo Cassin (2002), Althusser entende que Marx mantém uma concepção mecanicista-positivista do termo (CASSIN, 2002, p.34).

Para esboçar essa teoria, Althusser (1999) parte das seguintes teses: a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; a ideologia tem existência material e; a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Segundo Cassin (2002), Althusser “rompe com todas as conceitualizações da ideologia como ‘falsa consciência’” (CASSIN, 2002, p.38), pois, para ele a ideologia representa “as *relações imaginárias* que os indivíduos têm com a realidade e não a própria realidade” (CASSIN, 2002, p.38. Grifos nossos), distinguindo da concepção marxista em que a ideologia representa as *condições reais do homem de modo invertido e dissimulado*. Althusser (1980) afirma que os homens representam na ideologia a *sua relação com as suas condições reais de existência* e não as suas condições reais de existência:

Retomo aqui uma tese já apresentada: não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os “homens” “se representam” na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e portanto imaginária do mundo real. É nesta relação que está a “causa” que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real (ALTHUSSER, 1985, p. 87).

Sendo assim, embora as ideologias² não correspondam à realidade, Althusser (1999) destaca a importância de interpretá-las porque fazem alusão à realidade:

No entanto, embora admitindo que não correspondam à realidade, portanto, que constituam uma *ilusão*, aceita-se que elas fazem *alusão* à realidade e que seja suficiente “interpretá-las” para reencontrar, sob sua representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo (ideologia = ilusão / alusão) (ALTHUSSER, 1999, p.203. Grifos do autor).

De acordo com Althusser (1999), a ideologia em geral não tem história, sua transformação depende das relações sociais (econômica e política) e, por isso há uma “contemporaneidade” entre a ideologia e a estrutura da sociedade, uma correspondência temporal, conforme destaca o autor (1999):

Com efeito, por um lado, creio poder defender que as ideologias *têm uma história própria* (embora ela seja determinada, em última instância, pela luta de classes nos aparelhos da reprodução das relações de produção); e, por outro, creio poder defender, ao mesmo tempo, que a *ideologia* em geral *não tem história*, não em um sentido negativo (o de que sua história lhe é exterior), mas em um sentido absolutamente positivo (ALTHUSSER, 1999, p.197. Grifos do autor).

Esse sentido é positivo, uma vez que faz parte do caráter próprio da ideologia

ser dotada de uma estrutura e de um funcionamento tais que estes a transformam em uma realidade não-histórica, isto é, *oni-histórica* no sentido de que essa estrutura e esse funcionamento estão presentes, *sob uma mesma forma, imutável*, no que se chama a *história* inteira, no sentido de que o *Manifesto* define a história como a história da luta de classes, isto é, a

² Segundo Althusser (1999), durante toda a vida, os homens são submetidos a diferentes ideologias correspondentes a determinadas práticas sociais (moral, religiosa, jurídica, entre outras) que se unificam sob a forma de ideologia de Estado.

história das sociedades de classes (ALTHUSSER, 1999, p.197. Grifos do autor).

Quando Althusser (1999) afirma que a ideologia não tem história, emprega um sentido diferente do que foi utilizado por Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1984), pois, de acordo com o autor, essa afirmação aparece em Marx como uma tese negativa. Segundo Althusser (1999):

1-A ideologia nada é enquanto puro sonho (fabricado por uma potência desconhecida - salvo a alienação da divisão do trabalho, mas isso é também uma determinação *negativa*);

2-A ideologia não tem história, o que não quer dizer, de modo algum, que não tenha uma história (pelo contrário, já que ela não passa do pálido reflexo vazio e invertido da história real), mas *não tem uma história que lhe seja própria* (ALTHUSSER, 1999, p.197. Grifos do autor).

Para Althusser (1999), a ideologia tem uma existência material, ou seja, ela não existe no “mundo das ideias” ou no “mundo espiritual”, mas em instituições e em práticas, conforme destaca na seguinte passagem:

A ideologia não existe no “mundo das idéias” concebido como “mundo espiritual”, mas em instituições e nas práticas próprias dessas mesmas instituições. Seríamos até tentados a dizer ainda mais precisamente: a ideologia existe *em aparelhos e nas práticas próprias desses mesmos aparelhos*. É nesse sentido que tivemos a ocasião de dizer que os aparelhos ideológicos de Estado *concretizam*, no dispositivo material de cada um deles e nas suas práticas, uma ideologia que lhes era *exterior* que designamos por ideologia *primária* e que, agora, podemos chamar por seu nome: *ideologia de Estado*, unidade dos temas ideológicos essenciais da classe dominante ou das classes dominantes (ALTHUSSER, 1999, p.179. Grifos do autor).

Desse modo, a ideologia possui uma existência material dentro dos Aparelhos ideológicos de Estado e, conforme destaca Cassin (2002): “a ideologia materializa-se nos atos dos indivíduos” (Cassin, 2002, p.39). Althusser (1999) ressalta que as práticas sociais e as representações que os homens fazem delas estão relacionadas, de forma que não há prática sem ideologia, inclusive no campo das ciências. Os homens estão submetidos a diferentes formas de ideologia correspondentes a determinadas práticas sociais, independente da sua vontade. Nas palavras do autor:

as práticas sociais e as idéias que os homens fazem delas estão estreitamente relacionadas. Pode dizer-se que não há prática sem ideologia e que qualquer prática, incluindo a científica, se realiza através de uma ideologia. Em todas as práticas sociais (quer pertençam ao domínio da produção econômica, ao da ciência, ao da arte, ao do direito, ao da moral ou da política), os homens que actuam estão submetidos às ideologias correspondentes, independentemente da sua vontade e mais ou menos com uma total ignorância do assunto (ALTHUSSER, 1989, p. 42).

Toda prática existe por meio de e sob uma ideologia e toda ideologia existe pelo sujeito e para os sujeitos, ou seja, “a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas, ao mesmo tempo e imediatamente, acrescentamos que a categoria do sujeito só é constitutiva de toda ideologia enquanto esta tem por função (que a define) ‘constituir’ os sujeitos concretos (como você e eu)” (ALTHUSSER, 1999, p. 210). Dessa forma, a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, isto é, atua como instrumento de persuasão, utilizando mecanismos que levam os indivíduos a agirem em conformidade com a visão de mundo dominante, sem necessidade do emprego de mecanismos de repressão, transformando indivíduos concretos em sujeitos concretos:

Então, sugerimos que a ideologia “atua” ou “funciona” de tal modo que “recruta” sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por meio dessa operação

muito precisa que designamos por *interpelação* que pode ser representada a partir do próprio tipo da mais banal interpelação policial (ou não) de todos os dias: “psiu, você aí!” (ALTHUSSER, 1999, p. 212. Grifo do autor).

Segundo Althusser (1999), o princípio do efeito ideológico é simples, baseado no “reconhecimento, submetimento e garantia - tudo isso centralizado no *submetimento*. A ideologia ‘leva na conversa’ indivíduos sempre-já sujeitos, isto é, você e eu.” (ALTHUSSER, 1999, p.221. Grifos do autor). Primeiramente, o indivíduo é interpelado por um Sujeito interpelador, depois se reconhece na interpelação e se constitui como sujeito, submetendo-se à ideologia. De acordo com o autor (1999), os indivíduos são sempre-já sujeitos antes mesmo do nascimento, pois a criança já está envolta nas formas de ideologia familiar (ALTHUSSER, 1999, p.287). Simultaneamente, o princípio ideológico é um processo complexo, porque cada sujeito está submetido a várias ideologias (familiar, moral, escolar, religiosa, dentre outras), unificadas sob a ideologia de Estado, fazendo com que os indivíduos ajam como “atores”, representando diferentes papéis de acordo com circunstâncias distintas, como na escola, na Igreja e no trabalho. Sendo assim:

A estrutura duplamente especular da ideologia garante, simultaneamente:

- 1) a interpelação dos “indivíduos” como sujeitos;
- 2) seu submetimento ao Sujeito;
- 3) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito e entre os próprios sujeitos, e , enfim, o reconhecimento do sujeito por si mesmo; e
- 4) a *garantia* absoluta de que tudo está bem assim e de que, com a condição de os sujeitos reconhecerem o que são e se comportarem como convém, tudo decorrerá da melhor forma: “*Assim seja!*” (ALTHUSSER, 1999, p.291. Grifo do autor).

Baseado nas contribuições das obras marxianas, Althusser (1999) afirma que para destruir as relações de classe da exploração capitalista, o proletariado deve apropriar-se do

poder de Estado e de seus aparelhos de Estado, uma vez que o Estado é responsável pela reprodução do sistema capitalista, substituir a "ideologia dominante" por uma "ideologia proletária" e, por fim destruir a máquina de Estado (ALTHUSSER, 1999, p.152). O autor esquematiza esse processo da seguinte maneira:

- 1) O Estado é o Aparelho (repressor) de Estado;
- 2) é necessário estabelecer a distinção entre Poder de Estado e o Aparelho de Estado;
- 3) o objetivo da luta de classes diz respeito à posse do Poder de Estado e, por consequência, à utilização do Aparelho de Estado pelas classes (ou aliança de classes ou de frações de classes) detentoras do poder de Estado, em função de seus objetivos de classe;
- 4) o proletariado deve assenhorar-se do Poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente e, em uma primeira fase, a da ditadura do proletariado, substituí-lo por um Aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e depois, nas fases ulteriores, instalar um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder de Estado e de qualquer Aparelho de Estado) (ALTHUSSER, 1999, p.101).

O que Althusser (1985) chama de ideologia proletária não deixa de ser ideologia. No entanto, é nessa ideologia que as classes trabalhadoras marcam suas diferenças com a ideologia dominante e podem organizar a sua luta de classe. Nas palavras o autor:

Submetida ao domínio do Estado burguês e aos efeitos de intimidação e de *evidência* da ideologia dominante, a classe operaria só pode conquistar sua autonomia sob a condição de libertar-se da ideologia dominante, de marcar diferenças com ela, a fim de proporcionar formas de organização e de ação que realizem sua própria ideologia, a ideologia proletária (ALTHUSSER, 1985, p.127. Grifo do autor).

O autor ainda afirma que a ideologia proletária é diferente de outras formas de ideologia, pois embora a classe proletária seja sensível às formas de ideologia moral, jurídica

e religiosa, é nela que se reconhece de forma não arbitrária, por estar “enraizada em sua prática estratégica” e ser capaz de unificá-la e orientar a sua luta de classe:

Quanto à classe operária, embora seja sensível a elementos de ideologia religiosa, moral e jurídica, reconhece-se, acima de tudo, em uma ideologia de natureza política, não na ideologia política burguesa (domínio de classe), mas na ideologia política proletária, a da luta de classes em favor da supressão das classes e da instauração do comunismo. É essa ideologia, espontânea em suas primeiras formas (o socialismo utópico) e instruída desde a fusão do Movimento Operário com a teoria marxista, o que constitui o “núcleo” da ideologia proletária (ALTHUSSER, 1999, p. 249).

A ideologia proletária é resultado da luta de classes quando a ideologia dominante burguesa e a prática política burguesa penetram nas organizações de luta da classe operária (ALTHUSSER, 1999, p. 249). Trata-se de uma ideologia diferente, uma vez que não é imposta por um sujeito externo a classe proletária, mas construída dentro dessa classe, por seus membros. Nessa perspectiva:

As condições de existência, as práticas (produtivas e políticas) e as formas de luta de classe proletária nada têm a ver com as condições de existência, as práticas (econômicas e políticas) e as formas da luta de classe capitalista e imperialista. Resultam daí ideologias antagônicas que, assim como as lutas de classe (burguesa e proletária), são *desiguais*. Isso significa que a ideologia proletária não é o diretamente contrário, a inversão, a reverso da ideologia burguesa – mas *uma ideologia completamente diferente*, portadora de outros “valores”, “crítica e revolucionária”. Por ser portadora, desde agora – apesar de todas as vicissitudes de sua história – desses valores, já realizados nas organizações e nas práticas de luta operária, a ideologia proletária antecipa o que serão os aparelhos ideológicos de Estado da transição socialista e, por conseguinte, antecipa a supressão do Estado e a supressão dos aparelhos ideológicos de Estado no comunismo (ALTHUSSER, 1999, p. 252. Grifos do autor).

A partir do momento em que Althusser (1999) considera a existência de uma ideologia proletária, ele assume que o conceito de ideologia não se refere apenas à conservação e reprodução da estrutura social, mas também às lutas pela sua transformação, assim, conclui o autor:

é indispensável, teórica e politicamente, mostrar através de quais mecanismos a ideologia “leva na conversa” os homens, isto é, os indivíduos concretos, quer estes “atuem” a serviço da exploração de classe, ou “façam”, a Longa Marcha que desembocará, mais depressa do que se possa pensar, na Revolução nos países capitalistas ocidentais, portanto, também na própria França (ALTHUSSER, 1999, p. 202-203).

Segundo Cassin (2002), nessa passagem Althusser “indica a possibilidade de se constituírem Sujeitos interpeladores comprometidos com a transformação da sociedade capitalista” (CASSIN, 2002, p.38). Considerando que isso possa ocorrer também no interior do Aparelho Ideológico de Estado escolar, essa afirmação talvez permita questionar a tese segundo a qual ele seria um autor “crítico-reprodutivista”, conforme a classificação proposta por Dermeval Saviani (2003).

4. ALTHUSSER E A ESCOLA COMO AIE

Ao apresentar sua teoria sobre a escola como AIE, Althusser parte de dois pressupostos do pensamento marxista: a teoria da base e da superestrutura e a teoria do Estado.

4.1. TEORIA DA BASE E DA SUPERESTRUTURA

Segundo Althusser (1980), toda formação social deve produzir e, ao mesmo tempo, reproduzir as suas condições de produção, isto é, as forças produtivas e as relações de produção nela existentes.

Para Althusser (1999), o termo “sociedade” refere-se a uma noção ideológica de “formação social”, ou seja, a ideia de sociedade civil como um todo unificado e homogêneo faz parte da ideologia burguesa, a fim de ocultar a divisão de classes e a luta presentes nela, na qual se dá sua produção e reprodução. Para entender uma formação social, é necessário compreender o modo de produção nela presente (MARX; ENGELS, 1984, p.28).

Uma formação social concreta depende de um modo de produção, entendido como unidade entre as forças produtivas e as relações de produção. Segundo Lombardi (2009), modo de produção é uma “categoria teórica que expressa relações fundadas no pressuposto de homens que, cotidiana e historicamente, produzem e reproduzem as condições necessárias à sua existência física, social e espiritual” (LOMBARDI, 2009, p.48). Desse modo, “não são as ideias, os discursos, ou os pensamentos dos homens que explicam as transformações históricas do homem, mas é o modo de produção que possibilita o entendimento do que os homens produzem, de como se organizam e como pensam” (LOMBARDI, 2009, p.49). Todo processo produtivo de um modo de produção implica vários processos de trabalho, ou seja, a divisão do trabalho. O que determina o caráter (escravista, feudal, capitalista, etc.) de uma formação social é o seu modo de produção. Este, por sua vez, é constituído pelas forças produtivas e as relações de produção. As forças produtivas compreendem os meios de produção (objeto de trabalho e instrumentos de produção) e força de trabalho (agentes de produção).

A base material do modo de produção são as forças produtivas, mas elas só podem funcionar em e sob determinadas relações de produção. As relações de produção são relações particulares que se estabelecem entre os agentes da produção (os trabalhadores) e os proprietários dos meios de produção. No caso do modo de produção capitalista, os proprietários dos meios de produção se apropriam do que é produzido pelos agentes da produção (ALTHUSSER, 1999, p.51). Estes, por sua vez, possuem apenas a sua força de trabalho, a vendem para os primeiros em troca de um salário. Daí as relações sociais no modo de produção capitalista se caracterizam essencialmente por serem relações do tipo capital-trabalho, nas quais o primeiro explora e domina o segundo.

As relações de produção se organizam a partir da divisão do trabalho, que determina a formação das classes sociais e a separação entre as instituições sociais e o Estado. As formas das condições de trabalho são determinadas por uma contradição interna ao modo de produção, ou seja, a luta de classes ou o antagonismo entre proprietários ou não proprietários dos meios de produção. Marx e Engels (1984) conservam o conceito hegeliano de dialética como movimento interno de produção da realidade, cujo motor é a contradição, mas afirmam que esta tem origem nas relações entre os homens e nas suas condições históricas reais, ou seja, na luta de classes.

De acordo com a teoria da base material (ou infra-estrutura) e da superestrutura, a sociedade encontra-se dividida nesses dois níveis. A infra-estrutura consiste na base econômica da sociedade que reúne as forças produtivas e as relações de produção e que “em última instância” determinam a superestrutura. A superestrutura, por sua vez, é formada pelas instâncias jurídico-política e ideológica que servem, fundamentalmente, para sedimentar e legitimar a forma de organização da infra-estrutura (ALTHUSSER, 1999, p.80).

Essa relação entre estrutura e superestrutura, na qual a primeira determina a segunda, é representada por Marx através da metáfora do edifício, em que os andares superiores

representam a superestrutura e são sustentados pela base (infra-estrutura). O “índice de eficácia” dessa determinação pode ser pensado sob duas formas:

1) existência de uma “*autonomia relativa*” da superestrutura em relação à base; 2) a existência de uma “*ação de retorno*” da superestrutura sobre a base (ALTHUSSER, 1999, p.80. Grifos nossos).

A relação existente entre essas duas instâncias é, portanto, de determinação recíproca (categoria da “ação recíproca”), embora haja uma determinação em última instância da superestrutura pela base material. De acordo com Engels:

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em *última instância* determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, nunca, mais do que isto. Se alguém tergiversá-lo, dizendo que o fator econômico é o *único* determinante, converterá aquela tese em uma frase vazia, abstrata, absurda (ENGELS, 1987, p. 39).

Embora, em última instância, a infra-estrutura determine a superestrutura, podemos pensar que as contradições presentes no sistema capitalista, a ação recíproca e a autonomia relativa permitem que as instâncias ideológicas presentes na superestrutura, que correspondem aos aparelhos ideológicos de Estado, interfiram e até mesmo alterarem alguns aspectos na infra-estrutura, ou seja, nas forças produtivas e nas relações de produção.

4.2. TEORIA DO ESTADO

No que se refere à teoria do Estado, na concepção do materialismo histórico dialético, desenvolvida por Marx e Engels e segundo a interpretação de Althusser (1999), ele não é uma instituição que visa a defender os interesses da sociedade como um todo, mas sim um conjunto de aparelhos controlados pela classe dominante que os utiliza em prol de seus

próprios interesses de classe. Tal uso, porém, é legitimado na medida em que os interesses particulares da classe dominante são apresentados, por obra da ideologia, como interesses gerais, comuns a todas as classes. No entanto, o Estado não é um poder distinto da sociedade, pois preserva os interesses da classe dominante: “Ele exprime na esfera política as relações de exploração que existem na esfera econômica” (CHAUÍ, 1981, p.70).

O Estado é a expressão política da sociedade civil enquanto dividida em classes. Ao contrário do que afirmou Hegel, o Estado não é a superação de uma contradição, mas a vitória de uma classe sobre outra (CHAUÍ, 1981, p.70). Ele aparece de forma impessoal e anônima, através das leis do Direito Civil, como um poder que não pertence a ninguém. Segundo Sanfelice (2005):

o Estado é resultado da produção histórica dos homens, mediante certas condições; o Estado não é neutro; ele não se reduz às determinações econômicas, dada sua relativa autonomia; o Estado sobrepõe-se ao público convertendo o estatal em público; o que é estatal, chamado de público, dificulta o entendimento de que se preservam, com isso, os interesses privados (SANFELICE, 2005, p.94-95).

Dessa forma, de acordo com a teoria marxista, o Estado é o aparelho repressivo de Estado e devemos distingui-lo do poder de Estado. O Estado só tem sentido em função do poder de Estado, ou seja, do uso que a classe dominante faz dos aparelhos de Estado na perspectiva da luta de classes, segundo seus objetivos e interesses. Assim, o objetivo da luta de classes é o poder de Estado e a sua utilização (ALTHUSSER, 1999, p.100).

A luta de classes está presente nos procedimentos (políticos, institucionais, legais...) que a classe dominante utiliza para manter sua dominação, englobando desde a organização do trabalho até as normas de funcionamento do Direito e do Estado.

4.3. APARELHOS DE ESTADO

Toda formação capitalista, para se manter deve, necessariamente, reproduzir as forças produtivas e as relações de produção. A reprodução física da força de trabalho é assegurada através do salário, que representa parte do valor produzido pelo trabalhador. No entanto, a reprodução da força de trabalho requer também a reprodução de sua qualificação, o que não acontece somente no interior das empresas, indústrias e outros locais de trabalho, mas também, e principalmente, por meio do sistema escolar e de outras instituições. A reprodução das relações de produção é assegurada pela superestrutura jurídico-política e ideológica, através de diferentes formas de repressão e de inculcação da ideologia, ou seja, pelo sistema dos Aparelhos de Estado, os quais se subdividem em aparelho repressor (ARE) e aparelhos ideológicos (AIE) (ALTHUSSER, 1985, p.73). Nas palavras do autor: “A superestrutura tem por efeito garantir, simultaneamente, as condições de exercício dessa exploração (Aparelho repressor de Estado) e a reprodução das relações de produção, isto é, de exploração (Aparelhos ideológicos de Estado)” (ALTHUSSER, 1999, p.119).

A infra-estrutura da sociedade de classes caracteriza-se, fundamentalmente, pela exploração e, a função da superestrutura, representada por todos os aparelhos de Estado, é garantir a perpetuação dessa exploração através da reprodução das relações de produção (ALTHUSSER, 1999, p.225). Segundo Althusser: “Os aparelhos ideológicos de Estado apresentam a particularidade de fazerem parte da superestrutura e, nessa qualidade garantir, sob o escudo e o recurso do Aparelho repressor de Estado, a reprodução das relações de produção” (ALTHUSSER, 1999, p. 223). Dessa forma:

O que é determinante, em última instância, são as relações de produção (que são, ao mesmo tempo, as relações de exploração) *capitalistas*. O que é determinado, portanto, o que é secundário, é a repressão, a saber: o *Estado*

que é seu centro último *de onde irradiam todas as formas de repressão*, seja sob a forma de repressão do aparelho repressor de Estado, repressão física *direta* (polícia, forças armadas, tribunais, etc.) ou *indireta* (administração) e *todas as formas do submetimento ideológico* dos Aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1999, p.151. Grifos do autor).

O estudo de Althusser (1999) baseia-se na distinção entre essas instâncias presentes na superestrutura. A instância jurídico-política é formada pelo Direito e pelo Estado, que estabelecem relações entre si e com a ideologia. O Direito é um sistema de regras que são aplicadas na prática cotidiana, regido pelo Direito Privado, conjunto de regras relativas às práticas mercantis. Ele é parte do Aparelho Repressor de Estado e é por esse motivo que se relaciona diretamente com o Estado. As três características fundamentais do Direito, desenvolvidas, segundo Althusser (1999, p.83-84), por Marx, Engels, Kant e, parcialmente por Hegel, são: sua sistematicidade, por tender a não contradição e tentar abranger todos os casos; a formalidade, que incide nos contratos e age do ponto de vista moral; e a repressividade, por agir através de sanções e obrigações. Segundo Althusser, “o direito ‘exprime’ as relações de produção, embora, no sistema de suas regras, não faça qualquer menção às citadas relações de produção; muito pelo contrário, *escamoteia-as*” (ALTHUSSER, 1999, p.85). Assim como a ideologia, o Direito não tem existência própria, constitui-se a partir da ideologia jurídico-moral. Sobre sua função:

Observamos, de passagem, a propósito do “Direito”, que sua função essencial não era garantir a reprodução das relações de produção, mas regulamentar e controlar o *próprio funcionamento da produção* (e dos aparelhos que garantem a reprodução das relações de produção) (ALTHUSSER, 1999, p. 222. Grifos do autor).

Já a instância ideológica da superestrutura é formada pelos aparelhos ideológicos de Estado, conforme veremos adiante.

4.3.1 APARELHO REPRESSIVO DE ESTADO (ARE) E APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO (AIE)

De acordo com Althusser (1980), o Estado é um aparelho repressivo, que atua pela execução e intervenção violenta a serviço da classe dominante:

O Estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista) (ALTHUSSER, 1980, p.31).

O ARE é um corpo único e centralizado, composto pelas instituições que atuam, prioritariamente, pela violência, como por exemplo, a polícia, o exército, os tribunais e as prisões. Já os AIE são instituições que atuam, prioritariamente, através da ideologia, tais como as instituições religiosa, escolar, familiar, política, sindical, da informação e cultural (ALTHUSSER, 1985, p.68). Os AIE são múltiplos e possuem uma existência material relativamente independente (ALTHUSSER, 1999, p.160).

Cada AIE é composto por um sistema de instituições ou organizações. O fato de esses aparelhos serem denominados “ideológicos” não significa que as ideias neles presentes estejam desvinculadas de um suporte material e real. Deste modo, em relação ao Aparelho Escolar “a ideologia que ele realiza está ‘ancorada’ em práticas que conferem o poder de dispor de ‘savoir-faire’ objetivos que não se reduzem a essa ideologia” (ALTHUSSER, 1999,

p.104). Os AIE servem de suporte para a *Ideologia de Estado* e as práticas materiais realizadas em cada aparelho estão fundamentadas em uma realidade que não é ideológica.

Sendo assim:

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e prática desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (ALTHUSSER, 1999, p.104. Grifos do autor).

No entanto, os AIE(s) não utilizam, prioritariamente, a violência física, mas atuam pela inculcação da ideologia dominante, de modo que algumas práticas tornam-se bastante “naturalizadas” pelos homens, passando a fazer parte do senso comum. Por exemplo:

É “livremente” que se vai à Igreja, à Escola, embora esta seja “obrigatória”..., que se adere a um partido político e se obedece a ele, que se compra um jornal, que se liga a TV, que se vai ao cinema ou ao estádio e que se comprem e “consomem” discos, quadros ou “Posters”, obras literárias, históricas, políticas, religiosas ou científicas. Portanto, equivale a dizer que os Aparelhos ideológicos de Estado distinguem-se do Aparelho de Estado no sentido de que funcionam não “por meio da violência”, mas “por meio da ideologia” (ALTHUSSER, 1999, p.105).

É como se os AIE funcionassem sozinhos, sem aparente violência, através da ideologia. Diferentemente do ARE, os AIE(s) podem ser públicos ou privados (no sentido de propriedade). De acordo com Althusser (1999), as instituições privadas, propriedades do Estado ou particulares

funcionam, por bem ou por mal, enquanto peças de Aparelhos ideológicos de Estado determinados sob a Ideologia de Estado, a serviço da política do Estado, o da classe dominante, na forma que lhes é própria: a de Aparelhos que funcionam de maneira predominante por meio da ideologia – e não por meio da repressão, como o Aparelho repressor de Estado. Essa ideologia é, como já o indiquei, a Ideologia do próprio Estado (ALTHUSSER, 1999, p.107).

Uma vez que a classe dominante detém o poder de Estado e dispõe do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que ela também seja ativa na utilização dos Aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1999, p.107).

Althusser (1999) destaca o que vem a ser um paradoxo nos AIE(s): “não são as instituições que ‘produzem’ as ideologias correspondentes; pelo contrário, são *determinados elementos de uma ideologia (a Ideologia de Estado) que se realizam ou existem em instituições correspondentes e suas práticas*” (ALTHUSSER, 1999, p.109. Grifos do autor). Isso não significa que algumas instituições não produzam certas formas de ideologia em seu interior.

A ideologia de Estado ele denomina ideologia primária, enquanto a ideologia produzida nos AIE(s) foi denominada ideologia secundária (ALTHUSSER, 1999, p.110). As ideologias secundárias não surgem por si sós, mas:

são produzidas por uma conjunção de causas complexas nas quais figuram, ao lado da prática em questão, o efeito de outras ideologias exteriores, de outras práticas exteriores – e, em última instância, por mais dissimulados que se encontrem, os efeitos, mesmos longínquos, na realidade, muito próximos, da *luta de classes* (ALTHUSSER, 1999, p.110. Grifos do autor).

As formações ideológicas primárias realizam-se nas instituições, pela intervenção de outra realidade que é a luta de classes. Em retorno, o efeito dessas ideologias exteriores e da

luta de classes produz a ideologia secundária, subproduto da ideologia primária (ALTHUSSER, 1999, p.110).

A ideologia presente nos AIE é a ideologia de Estado e não nasce dentro dos aparelhos, mas está enraizada em uma base material marcada pela luta de classes. Desse modo, não podemos dizer que determinada instituição sempre exercerá a função de reproduzir a sociedade.

Como eles [os aparelhos ideológicos de Estado] realizam a existência da *Ideologia de Estado*, mas de forma desordenada (sendo cada um, relativamente, autônomo), como funcionam por meio da ideologia, *é no âmago deles* e em suas formas que se desenrola uma boa parte da guerra de longa duração como é a luta de classe que pode chegar a derrubar as classes dominantes, isto é, desapossar as classes dominantes do poder de Estado que elas detêm (ALTHUSSER, 1999, p. 176. Grifos do autor).

O ARE atua, secundariamente, pela ideologia, assim como os AIE(s) atuam, secundariamente, pela repressão. Como podemos verificar:

Assim, limitemos os exemplos à Escola e à Igreja: estas “amestram” através de métodos apropriados de sanções (outrora, em todo o universo, e ainda agora, muitas vezes, físicos, e, é claro, “morais”), de exclusões, de seleção, etc., não só seus oficiais (professores e padres), mas também suas ovelhas (alunos, fiéis, etc.) (ALTHUSSER, 1999, p.113).

Porém, entre todos os Aparelhos de Estado se estabelecem combinações entre repressão e ideologia. Embora a escola seja, segundo Althusser (1985, p.70), um aparelho ideológico de Estado, também age através da repressão.

Quando um AIE deixa de ter uma atuação eficaz sobre os homens, outro, automaticamente, assume essa função, como foi o caso da transposição da condição de AIE dominante da Igreja para a Escola.

4.4. A ESCOLA COMO AIE

Segundo Sanfelice (2005), para ser um aparelho de Estado, a escola não pode ser considerada pública, mas estatal, pois o Estado se coloca no papel de educador do povo, quando na verdade o povo deveria ser o educador do Estado. Dessa maneira, público e estatal não são uma única e a mesma coisa, pois “o Estado, mais do que todas as outras instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe (SANFELICE, 2005, p.90)”. O conceito de público em uma sociedade de classes antagônicas torna-se um conceito ideológico. Nas palavras do autor:

Até é admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente para o público. E público, em uma sociedade com antagonismos de classe, constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos. Para além do conceito de público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção (SANFELICE, 2005, p.91).

Nessa perspectiva, a escola “pública”, mantida e controlada pelo Estado, cumpriria o papel de AIE, a serviço da classe dominante, que dela se utilizaria como meio de reprodução e perpetuação da sociedade de classes. Tal papel se realizaria através do ensino de certos saberes práticos e teóricos, necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo, bem

como da inculcação da ideologia dominante (valores, ideias, crenças, comportamentos, etc. em conformidade com os interesses da classe dominante).

De acordo com Althusser (1999), a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e, essa reprodução da qualificação é garantida através do sistema escolar. O AIE escolar é considerado dominante à medida que detém em seu poder o futuro das novas gerações. Segundo Althusser (1999, p.168), nas formações sociais capitalistas a escola desempenha um papel dominante dentre os Aparelhos Ideológicos de Estado para a inculcação massiva da ideologia da classe dominante, principalmente porque a educação é obrigatória, gratuita e goza de uma enorme audiência, já que atinge a quase totalidade das crianças e jovens, ocupando grande parte de seu tempo ao longo de vários anos. Além disso, a escola apresenta-se como uma instituição aparentemente neutra, desprovida de ideologia, aparência que lhe é conferida pela sua laicidade.

A escola produz formas particulares de ideologia, ou seja, a ideologia escolar. Na escola também se aprendem as “regras” de bom comportamento, de moral, de consciência cívica e profissional (respeito à divisão social-técnica do trabalho) que servem à reprodução da estrutura social. De acordo com Althusser (1999, p.169), essa reprodução é favorecida pela escola, também pelo fato de ela relacionar-se com o posto a ser ocupado na sociedade, ou seja, há diferentes escolas para atender às demandas de diferentes classes. A distinção do cargo que os jovens ocuparão na sociedade dá-se de acordo com a trajetória escolar. Por volta dos catorze anos, muitas crianças já se constituirão como operários ou camponeses. Enquanto isso, outra parte da juventude continua na escola e avança um pouco mais nos estudos, essas serão os “empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses” (ALTHUSSER, 1999, p.168). A última parcela chega ao topo da pirâmide formada pelo sistema escolar, “seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a

maioria dos quais são ‘laicos’ convictos) e também agentes da prática científica” (ALTHUSSER, 1999, p.168). Assim:

Cada parcela que fica pelo caminho é *grosso modo* praticamente provida, com mais ou menos erros ou fracassos, da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: o papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); o papel de agente da exploração (saber dirigir e falar aos operários), de agentes da repressão (saber dar ordens e se fazer obedecer “sem discussão” ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (sabendo tratar as consciências com o respeito, isto é, o desprezo, a chantagem e a demagogia que convém, acomodados às regras da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação, do papel da Pátria no Mundo, etc.) (ALTHUSSER, 1999, p.169).

A ideologia difundida na escola tem dupla função: garantir a submissão dos operários e assegurar a dominação aos capitalistas, pois “*é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho*” (ALTHUSSER, 1980, p.23. Grifos do autor). Althusser (1980) também discute quais saberes são difundidos pela escola e qual o interesse vinculado a essa difusão. Nas palavras do autor:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto ‘saberes práticos’ (des ‘*savoir faire*’) (ALTHUSSER, 1980, p.20-21. Grifos do autor).

A escola recebe as crianças desde muito cedo, e lhes inculca “determinados ‘savoir-faire’ *revestidos* pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciência, literatura), ou muito simplesmente *a ideologia dominante em estado puro* (moral e cívica, filosofia)” (ALTHUSSER, 1999, p.168. Grifos do autor) durante muitos anos, período em que a criança é mais “vulnerável” e está sujeita às ideologias da Família e da Escola.

Historicamente, consolida-se uma escola dual: uma para as elites e outra minimalista e fragmentária para as camadas populares. Na história do Brasil, com a vinda da família real, a preocupação com a criação de instituições de Ensino Superior revela o objetivo de proporcionar uma educação para a elite aristocrática e nobre (NUNES, 2006).

A escola jesuíta era, nitidamente, uma instituição voltada para a qualificação das camadas dominantes colonizadoras e coloniais e, nessa escola, estabelecia-se uma formação clássica de conformação erudita e aristocrata, com a implícita determinação de restaurar a velha ordem medieval, abalada na Europa, com acento anti-modernista, anti-popular e ultra-conservador (NUNES, 2006, p.45).

De acordo com Saviani (2003), os “sistemas nacionais de ensino” começam a ser constituídos em meados do século XIX, inspirado no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, correspondente aos interesses da burguesia, a nova classe que se consolidou no poder (SAVIANI, 2003, p.05).

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2003, p.40).

Saviani (2003) salienta que a participação política das massas entrou em contradição com os interesses da própria burguesia, pois quando esta se transformou em classe consolidada no poder, deixou de lutar pela transformação da sociedade. Nesse sentido, ela nega a história.

Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2003, p.52).

Atualmente, sabemos que a maioria dos alunos das escolas públicas no Brasil pertence às classes populares. Enquanto a escola pública, nas condições atuais, parece estar relegada a um papel quase meramente figurativo, podemos verificar que parte do descaso da classe dominante com o ensino público deve-se ao fato de ela não utilizar-se dele para educar os seus membros, recorrendo ao ensino privado. Segundo Sanfelice (2005) “As classes altas têm outras alternativas para se escolarizarem ou se educarem em decorrência de seus próprios recursos econômicos, mas no ensino superior podem se beneficiar de um ensino gratuito, às custas do fundo dos impostos gerais (SANFELICE, 2005, p.93)”. Nesse caso, temos um exemplo de como a escola atua através do “saberes práticos”, com escolas diferentes para classes diferentes.

Althusser (1980) também se refere à situação dos professores dentro da escola: de um lado há aqueles que tentam atuar de maneira diferenciada e, de outro, os que, ingenuamente, contribuem com a difusão da ideologia dominante:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'.

Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1980, p.67-68).

É nesse aspecto que a teoria de Althusser, muitas vezes, é interpretada como uma teoria crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2003, p.16), pois embora reconheça a luta de classes, inclusive no interior dos AIE, e afirme que a ideologia pode ser utilizada a serviço da transformação social, nessa descrição sobre o trabalho realizado pelos professores, esta luta parece ser vista como vã.

5. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTA

Saviani (2003) questiona as “teorias crítico-reprodutivistas” (entre as quais inclui a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet e a teoria da escola enquanto AIE, de Althusser) afirmando que a escola também é instrumento de transformação social, atuando como mediadora no processo de socialização do conhecimento elaborado. Assim ela estaria instrumentalizando as camadas populares para a luta em favor de seus interesses de classe.

De acordo com esse autor (2003), as teorias crítico-reprodutivistas são críticas à medida que reconhecem não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais; mas são reprodutivistas porque afirmam que a função da escola é contribuir, exclusivamente, com a reprodução da sociedade.

Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2000, p.16).

Na teoria da escola como AIE, marginalizada é a classe trabalhadora e a escola não é um instrumento de equalização social, mas um meio que a burguesia utiliza para “garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2003, p.24). Saviani (2003) afirma ainda que as teorias não-críticas (pedagogias tradicional, nova e tecnicista) desconsideram as determinações objetivas da educação e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade. Dessa maneira, essas teorias são ideológicas, dissimulam a realidade para reproduzir as condições de marginalidade das classes trabalhadoras (SAVIANI, 2003, p.24).

No caso da crítica que Saviani (2003) faz à teoria althusseriana ela não se refere à luta de classes, uma vez que Althusser afirma que os próprios AIE são espaço da luta de classes, mas em relação à descrição que esse autor faz do funcionamento do AIE escolar, no qual essa luta fica praticamente diluída, pois embora seja heróica, é também inglória, sem chances de êxito (SAVIANI, 2003, p.24).

Segundo Cury (1985), a eficácia dos AIE (s) é relativa porque as condições históricas de cada totalidade dependem de como as forças sociais em conflito redirecionam o processo educativo. O autor destaca que: “A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições” (CURY, 1985, p.75). De acordo com ele, Althusser não dá o devido alcance à contradição como uma categoria que a classe dominante tenta dissimular:

Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, não acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. Nesse caso, o papel mediador da educação, no seu aspecto

especificamente educativo, tinha apenas uma mão de direção, um sentido: o de cima para baixo (CURY, 1985, p.13).

Para Cury (1985), a educação como mediação é um importante instrumento a favor da transformação social, que “tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular” (CURY, 1985, p.66).

O autor também ressalta a função política da educação. Essa forma aparentemente apolítica e neutra que ela assume é seu mascaramento pela ideologia, sua dissimulação pela classe dominante, que “desliga os temas culturais dos problemas de massa, esperando vê-los reduzidos a uma cotidianidade inofensiva” (CURY, 1985, p.82).

Embora na obra de Althusser (1980), aparentemente, o destino da escola seja apenas o de reproduzir as desigualdades sociais, a escola não está fadada a ser AIE, uma vez que o próprio autor admite que a ideologia não nasce nos AIE, mas nas classes envolvidas na luta de classes, o que possibilita que a escola não tenha apenas a função de reproduzir as classes sociais. Afinal, essa luta se reflete também no interior dos AIE. Além disso, de acordo com Rosenberg (1984), a escola pode até reproduzir as classes sociais e reforçar a divisão de classes, mas não se pode afirmar que ela é responsável pelas desigualdades:

Imputar à escola as desigualdades que, sem dúvida, se processam no seu interior, mas que de forma alguma nasceram aí, é inverter a ordem dos fatores. Não é a escola que gera as desigualdades, não é ela que transforma em incapacidades as situações desfavorecidas; ela explicita a situação de exploração em que vivem determinadas camadas da população, transformando em fracasso suas tentativas de adquirir escolarização (ROSENBERG, 1984, p.28).

Portanto, admitir o papel reprodutor exercido pela escola não significa que esta instituição sempre foi e sempre será, exclusivamente, um instrumento de reprodução da sociedade.

O materialismo histórico dialético, tomado por vários autores como referência para a reflexão sobre o papel da educação na sociedade, também nos permite verificar que a escola se apresenta como um palco de luta entre a classe dominante e a classe explorada, de modo que, da mesma maneira que ela reproduz a sociedade capitalista, também pode constituir uma ameaça a essa sociedade e uma possibilidade de libertação, uma vez que nela se refletem as contradições responsáveis pelo movimento da História, conforme destaca Snyders:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflecte a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS, 1976, p. 105).

Em sua obra, Althusser (1999) também parte do materialismo histórico-dialético para fazer sua reflexão acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado, incorporando vários conceitos desenvolvidos por Marx e Engels relativos à luta de classes e à autonomia relativa que a superestrutura tem em relação à base, como os conceitos de “contradição” e de “ação recíproca”. Isso pode ser verificado, por exemplo, no seguinte trecho: “É inevitável que isso se faça no meio de ‘contradições’ e que, em particular, as *subformações ideológicas*, ‘produzidas’ no interior dos Aparelhos por sua própria prática, façam, por vezes, ‘ranger as engrenagens’” (ALTHUSSER, 1999, p.114. Grifos do autor). Althusser (1985) também ressalta a contradição presente nos AIE dizendo que eles também são o lugar da luta de

classes, pois a classe dominante “não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado” (ALTHUSSER, 1985, p.71). Nas palavras do autor:

os Aparelhos ideológicos de Estado podem não apenas ser os meios mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (ALTHUSSER, 1985, p.71-72).

O autor também deixa claro que a luta de classes está presente em toda a sua análise a respeito da ideologia, do Estado e dos Aparelhos de Estado, uma vez que não é possível analisar esses elementos fora dessa realidade concreta. Em suas palavras:

A luta de classes intervirá, portanto, constantemente, a partir de um certo momento, e bem cedo na nossa análise, por toda uma série de efeitos que são ininteligíveis fora de sua realidade e de sua presença *fora* dos objetos, mas também nos objetos que analisamos (ALTHUSSER, 1999, p.29. Grifos do autor).

De acordo com Althusser “A luta pela reprodução da ideologia dominante é um combate inacabado que deve ser sempre retomado e está sempre submetido à lei da luta de classes” (ALTHUSSER, 1999, p. 240). O autor também destaca que sua teoria foi interpretada como uma visão “funcionalista” ou “sistêmica” da superestrutura e da ideologia, na qual a luta de classes ficaria inviabilizada devido a uma suposta concepção mecanicista da relação entre essas duas instâncias (ALTHUSSER, 1999, p.241). Ele mesmo, contudo,

considera ter destacado em sua obra o primado da luta de classes sobre a ideologia dominante e os aparelhos ideológicos de Estado:

É a razão pela qual, dessa tese relativa ao *primado da luta de classes sobre a ideologia dominante e os aparelhos ideológicos de Estado*, pode-se tirar uma outra tese que é consequência direta da anterior: os aparelhos ideológicos de Estado são necessariamente o lugar e o objeto de uma luta de classes que, nos aparelhos da ideologia dominante, prolonga a luta de classes geral que domina a formação social. Se os AIE têm a função de inculcar a ideologia dominante é porque há *resistência*; se há resistência é porque há luta; e essa luta é, no final das contas, o eco direto ou indireto, por vezes, próximo ou, freqüentemente, longínquo da luta de classes (ALTHUSSER, 1999, p. 241. Grifos do autor).

Podemos verificar que, dessa forma, Althusser busca estruturar uma teoria dos AIE a fim de estimular e não negar a luta de classes. Segundo o autor, a princípio a sua obra pode não trazer nada de novo, a não ser “à *colocação em forma teórica* de algo já reconhecido na prática da luta de classes proletária” (ALTHUSSER, 1999, p.102. Grifos do autor). Nas palavras do autor:

Sabemos muito bem a qual gênero de objeção estamos nos expondo já que não poderemos apresentar qualquer proposição *que já não tenha sido consignada nos protocolos da prática política da luta de classe proletária*. Poderemos, portanto, em cada instante, dizer-nos que não trazemos nada absolutamente de novo e, em certo sentido, teremos toda a razão. No entanto, pensamos trazer algo de novo que é, sem dúvida, pouca coisa já que diz respeito apenas à *colocação em forma teórica* de algo já reconhecido na prática da luta de classes proletária. Mas sabemos, pelos mesmos clássicos, que essa pouca coisa (a colocação em forma teórica da experiência prática da luta de classes) é, ou pode ser, *muito importante* para a própria luta de classe. Sem teoria revolucionária (do Estado), não haverá movimento revolucionário (ALTHUSSER, 1999, p.101-102. Grifos do autor).

Pode-se acrescentar à palavra do autor as de Marx:

As armas da crítica não podem substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes (MARX, 1991, p.117).

Althusser (1999) pede aos leitores para que considerem o livro “Sobre a Reprodução” (1999) como ele é, sem exigir dele o impossível. Além disso, o autor adverte que as suas palavras não devem ser tomadas como “palavra do evangelho” (ALTHUSSER, 1999, p.30), mas que sirvam de caminho para que os seus leitores pensem por si mesmos. Quando o autor questiona até quando o Estado e seus aparelhos permanecerão firmes, responde que isso se dará até o momento em que o poder de Estado e o AE (Aparelhos de Estado) sejam tomados pela revolução. Nesse sentido, a obra de Althusser (1999) talvez não possa ser tão facilmente considerada reprodutivista, pelo menos se este título designar uma compreensão mecanicista da relação estrutura e superestrutura e a anulação da possibilidade da luta de classes e da contradição no interior dos AIE.

Podemos relacionar a XI tese sobre Feuerbach que diz: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 1984, p.14. Grifo dos autores) com a educação. Temos que analisar como ela se constitui e compreender os seus processos, mas devemos ir além, propondo transformações, como destacam Marx e Engels: “por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX; ENGELS, 1986, p.96). Conforme salienta Lombardi (2009), é preciso lutar por

uma educação que contribua para o proletariado se organizar e criar as condições para um salto de qualidade na sua luta revolucionária contra o capitalismo (...) uma educação que articule trabalho manual com trabalho intelectual, que lhe possibilite uma formação integral, uma educação que ultrapasse os limites e a alienação posta na educação burguesa, contribuindo para a construção e socialização de uma perspectiva crítica de pensar o mundo, e que desde o século XVIII encontra sua expressão, não mais numa imposição de uma educação única, pelo menos na formatação de algumas grandes elaborações teóricas e práticas sobre a educação (LOMBARDI, 2009, p.52).

Assim, a luta por uma escola pública está presente na própria esfera da luta de classes, pois “a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista (SANFELICE, 2005, p.103)”.

A luta das classes populares pelo acesso à escola explicita que não devemos considerar a escola, exclusivamente, como um meio de reprodução da sociedade, pois seria incoerente que as classes populares lutassem para ter acesso a uma instituição que garantisse a sua dominação. Nas palavras de Rosenberg (1984):

Ora, este é outro ponto que permite suspeitarmos da irrestrita sujeição da escola aos interesses da classe dominante: a constante luta das classes populares pelo acesso à escola, acesso este sempre negado pela classe dominante. Se a escola apenas inculcasse a ideologia da classe dominante, legitimasse seus privilégios em detrimento do proletariado, ministrando apenas assuntos de interesse da classe dominante e ainda conseguindo culpar a vítima, isto é, fazendo com que as crianças pobres assumissem individualmente a responsabilidade pelo seu fracasso, não se poderia entender que motivos levam as classes dominantes a conservar, ainda em números tão reduzidos a participação de elementos das classes populares em toda a escola (ROSENBERG, 1984, p. 27).

A partir do século XX, intensificou-se o processo de universalização da escola no Brasil, sendo que, segundo a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008), em 2003, 93,8% das crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental e, segundo o Censo Escolar realizado pelo INEP, em 2008, 53.232.868 crianças estavam matriculadas na Educação Básica. Dessa maneira, atualmente, a escola abrange grande parte da população em idade escolar e devemos pensar se, de fato, a classe dominante está menosprezando seus próprios interesses em tê-la como um AIE para garantir a reprodução social, dado o rebaixamento da qualidade do ensino público ou, se este aparente “menosprezo” pela escola não é outra forma de assegurar a reprodução social através da educação. Cabe-nos avaliar, fundamentados pela teoria althusseriana da escola enquanto AIE, se nas condições atuais da educação no Brasil, em que medida e como a escola reproduz a estrutura social.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DOS INSTRUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO: ENEM, SAEB E PROVA BRASIL

Neste capítulo elaboramos uma reflexão acerca dos processos de avaliação educacional no Brasil e nos propusemos a traçar um perfil da educação brasileira a partir da apresentação e análise dos dados levantados pelo MEC/INEP através do ENEM (2003 a 2007), do SAEB (2003 e 2005) e da Prova Brasil (2005 e 2007).

1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Segundo Soares (2002, p.112), medir é uma necessidade imposta pela sociedade moderna e, no caso da educação, a medida deve ser utilizada para explicar melhor a escola. A partir dos dados quantitativos obtidos com a avaliação, podemos contextualizá-los e efetuar uma análise qualitativa da educação. Freitas (2007) faz um esclarecimento sobre os termos utilizados na área da avaliação para compreendermos a dimensão da avaliação educacional:

Medida refere-se à determinação de atributos de alguma coisa (extensão, dimensões, quantidade, grau, capacidade), segundo determinadas regras, com o propósito de caracterizar sua posição com a máxima precisão possível. *Avaliação* designa o ato, processo, ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para ação. Avaliar consiste em emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes (porque em estreita relação com as decisões às quais pretende servir), tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos. *Informação educacional* diz respeito a dados de natureza estatística, acontecimentos e fatos sobre educação escolar que

podem informar tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e condutas estratégicas (FREITAS, 2007, p.04. Grifos da autora).

A partir disso, por avaliação educacional podemos entender uma análise de um conjunto de dados estatísticos e contextualizados relativos às condições das escolas, diretores, professores, alunos e ao trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de ensino, que visa a produzir efeitos e resultados concretos sobre a educação, permitindo a elaboração de metas e estratégias para se alcançar determinados objetivos.

As atividades de avaliação educacional no Brasil são praticamente escassas antes do século XX, quando surgiram as primeiras tentativas, ainda que isoladas, de construção de um instrumento capaz de viabilizar a avaliação da qualidade escolar (VIANNA, 2002, p.63). Nos anos 1990, as avaliações ganharam maior representatividade no cenário da educação nacional, impulsionadas pelo MEC (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 1990; ENC – Exame Nacional de Cursos, em 1996 e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, em 1999), conforme destaca Freitas (2007):

Na educação básica, verificou-se no decorrer dos anos de 1990 e ingresso dos anos 2000 a criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do SAEB; a criação, implantação e consolidação do ENEM; a criação e implementação do ENCCEJA (FREITAS, 2007, p.01).

Nos anos subsequentes, o governo federal tomou medidas para aprimorar o sistema de informações educacionais, como o Censo Escolar, uma pesquisa declaratória realizada anualmente que visa a obter informações estatístico-educacionais sobre a educação básica, em estabelecimentos de ensino públicos e privados do país (BRASIL, 2008k).

No Brasil, a avaliação educacional baseia-se, fundamentalmente, no rendimento escolar, embora em muitos casos haja coleta de dados sócio-econômicos e variáveis

relacionadas ao ensino (VIANNA, 2002, p.63). Os programas de avaliação são quase sempre promovidos por órgãos governamentais em nível federal (MEC/ INEP) ou estadual, através das Secretarias de Educação, que solicitam a colaboração de outras instituições públicas ou privadas. Assim, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) tornou-se o órgão oficial de avaliação da educação no país.

O INEP buscou estabelecer “uma rede de avaliações da educação básica”, visando assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar em regime de colaboração com os estados e municípios, tomando a metodologia do SAEB como base para a unificação (BRASIL, 2004, d). Desde outubro de 2003, foram realizadas ações de “capacitação de professores” destinadas a ensinar-lhes a formular questões de provas, com a perspectiva de incorporá-las ao banco de itens do SAEB ou de disponibilizá-las para uso pelos sistemas de avaliação de estados e municípios. O INEP anunciou para novembro de 2004 a avaliação do ensino fundamental de todas as escolas e, para 2005, a extensão dessa medida à terceira série do ensino médio. Desse modo, cada estado, cada município e cada escola poderiam receber informações sobre “seus resultados pedagógicos”. Além disso, anunciou estar estudando a viabilização de um programa de avaliação da educação infantil (FREITAS, 2007, p.159).

Segundo Freitas (2007), a avaliação em larga escala evoluiu de uma questão de interesse para uma prática consolidada no Brasil, firmando-se como um importante componente de monitoramento da educação básica e superior. Segundo a autora, o Estado atua como instrumento regulador da avaliação no país, ou seja, como órgão responsável por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, conduzida por princípios pedagógicos e político-administrativos com ênfase na administração gerencial e competição, na perspectiva de uma lógica de mercado (FREITAS, 2007, p.187). Através da regulação, “o Estado empenhou-se em educar gestores, professores, alunos, pais e o cidadão

em geral – uns de forma direta e incisiva e outros de forma indireta e induzida” (FREITAS, 2007, p.194).

Dessa maneira, o Estado tem maior presença na regulação do ensino que é ofertado e administrado pelos estados e municípios, exercendo controle principalmente no que se refere ao financiamento de projetos e programas (FREITAS, 2007, p.188). A autora ressalta o uso da avaliação como um meio para criar um vínculo entre as instituições de ensino federais, estaduais e municipais, como se verifica na seguinte passagem: “Percebe-se nisso a atribuição de um determinado sentido para o impreciso e indefinido ‘regime de colaboração’, na base do qual se organiza a educação do país, indicando alterações nas relações federativas” (FREITAS, 2007, p.188). Essa proposta do Estado também mobilizou a administração das unidades da federação para que implantassem seus próprios mecanismos de regulação avaliativa (FREITAS, 2007, p.194). Nesse sentido, podemos pensar que a avaliação pode ser considerada um instrumento do Estado para fiscalizar o funcionamento do AIE escolar.

O papel do Estado enquanto instrumento regulador-avaliador da educação nacional é apontado por Freitas (2007) pela análise dos seguintes aspectos:

- a) do crescente empenho de nove unidades da federação na reprodução/produção da regulação avaliativa, no período de 1992 a 2002;
- b) da expressiva aceitação social do ENEM, no período de 1998 a 2002;
- c) da regularidade e do aprimoramento da geração e difusão da informação educacional, no período posterior a 1995;
- d) das medidas no tocante à “medida-avaliação-informação” ultimadas e anunciadas pelo INEP em 2003 e 2004 (FREITAS, 2007, p.194).

A avaliação da qualidade da educação não se restringe ao desempenho escolar dos estudantes, mas, segundo Vianna (2002), “deve, necessariamente, partir de uma análise do *contexto*, envolvendo as características da população, os seus valores culturais, os investimentos financeiros em educação e a organização das escolas” (VIANNA, 2002, p.83.

Grifos do autor), pois essas informações refletem os valores e objetivos sociais e econômicos de uma sociedade, permitindo identificar quais “variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar” e em que medida essa interação contribui para a qualidade da educação (VIANNA, 2002, p.82). Nas palavras do autor:

É necessário reiterar que a avaliação da qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é um momento na caracterização dessa qualidade. O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e na escola e, ainda, sobre as características ambientais da família, que determinam o seu comportamento. Assim, pesquisa sobre qualidade da educação precisa caracterizar o *contexto* em que o processo educacional se desenvolve, identificar criticamente *os fatores não diretamente ligados à escola* que afetam a educação e analisar a *ação da escola em termo de entrada, processo e produto* (VIANNA, 2002, p.82-83. Grifos do autor).

Conforme destaca Freitas (2007), “a realidade educacional não se deixa conhecer por inteiro, mesmo que se disponha de um aparato regulador em expansão e contínua calibração” (FREITAS, 2007, p.127). Um importante desafio na avaliação educacional é que ela contribua para melhorar a realidade que examina, sendo esta uma dimensão fundamental de sua prática (FREITAS, 2007, p.128).

Muito se discute acerca da validade dos programas de avaliação da educação implementados no Brasil e, embora esses programas apresentem limitações a serem superadas, a validade de um instrumento de medida educacional está relacionada à interpretação que se pretende dar aos dados. De acordo com Vianna (2002), a validade de um instrumento que visa medir o desempenho escolar é positivada na medida em que realiza o que se propuseram seus construtores, e não é possível dizer se um instrumento é válido ou

não, pois o conceito de validade não se apresenta em termos gerais, uma vez que é específico para o contexto e objeto analisado (VIANNA, 2002, p.85). Sobre as informações geradas pela avaliação, Soares (2002) acredita que as avaliações podem gerar muitas informações úteis, conforme na seguinte passagem:

Sinto-me aqui um pouco incomodado com as falas de que todas as atuais avaliações estão gerando apenas más informações. A minha posição é que: dependendo de nós, do conhecimento que podemos criar dentro da universidade, essas avaliações podem gerar muitas informações úteis. Os dados produzidos por elas podem servir à cidadania, à melhoria da escola, à libertação pelo conhecimento dos alunos (SOARES, 2002, p.152).

Não podemos acreditar, ingenuamente, que os instrumentos da avaliação da educação básica no Brasil são extremamente eficazes; devemos, antes, analisá-los criticamente, reconhecendo suas contribuições, limitações, a intencionalidade presentes nos programas, a quem servem esses dados, como são produzidos e como podemos utilizá-los. É o que Vianna (2002, p.72) chama de “meta-avaliação”, ou seja, uma avaliação da própria avaliação. Embora limitados, esses levantamentos não podem ser desconsiderados, podendo contribuir como dados úteis às nossas análises.

A avaliação é uma prática de interesse público e uma das ferramentas pelas quais podemos estabelecer um parâmetro sobre as condições da educação no Brasil. Não se trata apenas de levantamentos quantitativos, mas também de uma análise contextualizada dos dados obtidos, uma vez que a medida não é neutra, conforme destaca Soares:

Tenho absoluta clareza de que a medida não é neutra, gera efeitos colaterais. Por exemplo, quando passamos a ser submetidos a análises baseadas em medidas toscas como a relação aluno/professor, podemos piorar a escola. Faz parte do jogo político enfrentar esse tipo de uso de medida. Mas negar

que esse dado possa ser coletado e divulgado à cidadania não faz parte da nossa posição (SOARES, 2002, p.112).

Soares (2002) chama a atenção para a utilização da avaliação como um instrumento relacionado “à necessidade de informar os clientes”, os consumidores da educação. Para ele, as avaliações nacionais não se comprometem com a transformação do sistema de ensino, mas provocam o direcionamento do currículo para garantir um bom desempenho dos alunos apenas nos exames. Ao invés de preocupar-se com a divulgação e análise de todos os dados obtidos pelos programas de avaliação, a divulgação restringe-se apenas ao desempenho dos estudantes, na construção de *rankings* informados à clientela, transformando a educação cada vez mais em mercadoria, de acordo com a lógica capitalista. Esse direcionamento poderia ser considerado, de acordo com a teoria de Althusser, como uma forma de garantir a inculcação da ideologia dominante, ou seja, através das avaliações, o Estado determina e controla os saberes que devem ser ensinados nas escolas. Dessa maneira, os saberes considerados pertinentes são aqueles cobrados nas avaliações.

Mildner (2002) refere-se ao SAEB, ao ENEM e ao Provão como programas que têm a função apenas de coletar informações sobre o desempenho educacional dos estudantes, sem a intenção de analisá-las e sem qualquer referência a fatores intra ou extra-escolares. Embora faça a crítica a esses programas, Mildner (2002) também concorda que as informações obtidas por eles são importantes para que possamos realizar análises mais refinadas, uma vez que esses instrumentos não o fazem. Diz o autor:

não nego a importância desses Sistemas de Verificação (“Assessment”) de Resultados Educacionais, consideradas suas limitações e suas relativamente duvidosas informações prestadas à sociedade civil, principalmente nos níveis regionais e locais. Concordo com o Prof. José Francisco Soares de que análises mais refinadas das informações coletadas, novamente consideradas as limitações dos tipos de informações coletadas (através de teste e

questionário “sócio-econômico”, geralmente acrescido em determinados casos de outros questionários sobre “a vida escolar”), realizadas por segmentos outros haverão de iluminar possíveis alternativas de decisão para a melhoria do Sistema Educacional no nível macro (MILDNER, 2002, p.129).

A avaliação educacional no Brasil como seria desejável, conforme afirma Vianna (2002), “com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, além de possibilitar a identificação de diferentes tendências, sobretudo quanto ao desempenho educacional, entre outros aspectos” (VIANNA, 2002, p.64), ainda está para ser pesquisada e analisada.

O quadro abaixo apresenta uma comparação entre o SAEB, a Prova Brasil e o ENEM, destacando as características de cada uma dessas avaliações, como o ano em que foram implementadas, os seus principais objetivos, quem são seus participantes, as metodologias adotadas, suas abrangências, as características das provas e as referências nas quais se fundamentam.

Quadro 1: Quadro comparativo entre as avaliações nacionais SAEB, Prova Brasil e ENEM

	SAEB	Prova Brasil	ENEM
Ano de Criação	Primeira aplicação em 1990, com alterações a partir de 1995	2005	1998
Objetivo	Oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas	Objetivo de complementar os dados obtidos pelo SAEB. Em 2007, as avaliações passaram a ser operacionalizadas em conjunto	Avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica
Realização	A cada dois anos	A cada dois anos	Anual
Participantes	Alunos das 4ª, 8ª série do E. F. e 3º ano do E. M.	Alunos das 4ª, 8ª série do E. F.	Concluintes e egressos do E. M.
Metodologia	Questionário sócio-econômico para alunos, professores e diretores e Prova Objetiva	Questionário sócio-econômico para alunos, professores e diretores e Prova Objetiva	Questionário sócio-econômico, Prova Objetiva e uma proposta de Redação.
Abrangência	Amostral	Censitária	Voluntário
Dependência administrativa	Escolas públicas e privadas	Escolas públicas	Escolas públicas e privadas
Área	Rural e urbana	Urbana	Rural e urbana
Prova	Avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Avalia o domínio de competências e habilidades na solução de problemas (até a edição de 2008)
Escala	0 a 500 pontos	0 a 500 pontos	0 a 100
Referências	PCN(s), a LDB e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB	PCN(s), a LDB e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB	PCN(s), a LDB, a Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB

Fonte: BRASIL 2009a, 2009b.

A seguir, apresentaremos cada uma dessas avaliações, bem como os resultados obtidos pelas mesmas entre os anos de 2003 a 2007, buscando contextualizar a educação no Brasil.

2. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O Ensino Médio adquiriu a concepção de etapa conclusiva da educação básica a partir da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96) e com a

função de preparar o aluno para prosseguir nos estudos, ter uma participação efetiva na sociedade e inserir-se no mercado de trabalho, segundo o Documento Básico do ENEM (1998). De acordo com este documento, o exame foi instituído em 1998 para ser aplicado anualmente a participantes concluintes e egressos do Ensino Médio, com “objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, a fim de aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998). Seus objetivos específicos são:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas as suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudo;
- b. estipular uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior (BRASIL, 1998, p.02).

O principal fundamento da base epistemológica do exame é o conceito de cidadania, priorizando a formação ética, o pensamento crítico e a autonomia do aluno ao terminar a educação básica. Segundo o INEP/ MEC:

A nova organização curricular do ensino médio segue uma tendência internacional de valorizar a formação geral na educação básica. Esta formação requer uma sólida aquisição dos conhecimentos e conteúdos das ciências e das artes, associada ao desenvolvimento de competências e habilidades para operacionalizá-los na solução de problemas. Esta concepção favorece a complementaridade e integração entre os conteúdos de diversas disciplinas e áreas do conhecimento, em contraste com o ensino compartimentalizado dos currículos tradicionais. Em sintonia com esta tendência, o Enem foi concebido como uma prova interdisciplinar, uma das

características que o distingue dos vestibulares e exames similares (BRASIL, 2009a).

O MEC faz menção à inovação no modelo de avaliação do ENEM e afirma que ele rompe com a “educação bancária”, que concebe o processo de ensino-aprendizagem como transferência de conhecimento do professor para o aluno, considerado sujeito passivo que deve encarregar-se apenas de memorizar os conteúdos. Dessa forma, o ENEM não testa conteúdos, mas o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, como veremos adiante. Como se lê no Documento Básico do ENEM:

O Enem não mede, portanto, a capacidade do aluno de assimilar e acumular informação, mas como utilizá-los em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes (BRASIL, 1998).

De acordo com este documento, o projeto pedagógico da escola deve buscar o desenvolvimento das competências, servindo-se dos conhecimentos adquiridos. Essas premissas estão presentes na atual LDB, que “introduz profundas transformações no Ensino Médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior” (BRASIL, 1998, p.01).

Até 2008, o ENEM era estruturado a partir de uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, próprios ao desenvolvimento cognitivo do sujeito nesta fase da vida, tomando por referência os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a LDB, a Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. As competências avaliadas consistiam em: dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problemas (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP) (BRASIL, 1998). O exame era

composto por uma proposta de redação e 63 questões de múltipla escolha, sendo que cada item correspondia a uma determinada pontuação e um mesmo item poderia avaliar mais de uma competência. Os itens eram distribuídos da seguinte maneira: 20% fáceis, 40% médios e 40% difíceis e a nota variava entre “insuficiente a regular” (0 a 40), “regular a bom” (41 a 70) e “bom a excelente” (71 a 100). O exame tem caráter voluntário, permitindo a participação de concluintes e egressos (BRASIL, 1998). De acordo com o Documento Básico (1998), “A realização anual do ENEM junto aos alunos que completaram ou estão completando a escolaridade básica poderá fornecer uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil” (BRASIL, 2009a, p.02). Embora isso seja parcialmente verdade, podemos verificar que seus objetivos específicos estão mais comprometidos com a lógica do sistema capitalista do que para contribuir, efetivamente, com a melhora da qualidade da educação brasileira.

No referido documento (1998) é destacada a importância da formação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica, mas também para a inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. Desta forma, o Ensino Médio passa a ser um “divisor de águas” para os alunos que chegam a concluí-lo, sendo que alguns prosseguem nos estudos, enquanto a maioria, se já não está inserida nele, ingressa no mercado de trabalho. Assim, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior ou profissionalizante retrata o que Althusser (1999, p.168) chama de “savoir-faire”, pois a maioria atinge mais ou menos o mesmo nível de ensino, vindo a constituir a massa de trabalhadores para suprir as necessidades do sistema capitalista. Enquanto isso, a minoria que ingressa no Ensino Superior ou profissionalizante formará a mão de obra qualificada, como no exemplo de Althusser (1999, p.168), constituindo os técnicos e os engenheiros que ocuparão os melhores empregos. O que temos por trás disso é a ideologia, que faz com que os indivíduos acreditem que o problema está na sua falta de qualificação e não na exploração capitalista, que o mercado oferece vagas, mas, que não existem pessoas qualificadas para ocupá-las, passando a acreditar na meritocracia e

na continuidade dos estudos como forma de ascensão social. Isso pode ser evidenciado pelo número de egressos que fazem o ENEM com o objetivo de conseguir uma bolsa de estudos no Ensino Superior, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do governo federal. Em apenas quatro anos (1998-2002), o número de instituições que utilizaram o ENEM em processos seletivos de acesso ao Ensino Superior passou de 4 para 338, contribuindo para sua consolidação (FREITAS, 2007, p.161). Para Freitas (2007), o crescente número de inscritos no ENEM, deve-se ao fato de que o Estado o estabeleceu como uma nova maneira de regular, fiscalizar e promover a qualidade da educação, através da medida-avaliação-informação (FREITAS, 2007, p.197), conforme destaca na seguinte passagem:

Uma vez que o exame tem caráter voluntário, fica evidente o poder de indução do Estado central, que não só recorreu a estratégias de convencimento da população-alvo como também a expedientes que redundaram em envolvimento dos sistemas de educação básica e de instituições de ensino superior. No caso dos sistemas de educação básica, isso se deu na forma de pagamentos de taxas de inscrição, de divulgação dos casos que lograram destaque na classificação propiciada pelo exame, de disseminação das suas ferramentas conceituais, metodológicas e instrumentais (FREITAS, 2007, p.162).

A qualidade da educação brasileira, porém, não pode ser avaliada, isoladamente, pelo desempenho dos estudantes nos exames nacionais, excluindo os fatores econômicos e sociais que contextualizam essa trajetória, bem como as condições do Estado e do ensino brasileiro. Dentre os problemas apresentados pelo ENEM, Vianna (2002) considera que o exame não se constituiu como um programa de avaliação da qualidade da educação, embora faça levantamentos sobre os dados sócio-econômicos dos estudantes.

O ENEM, ao contrário do SAEB, não nos parece um programa de avaliação como seria desejável e poderia ser; é apenas um exame, como, aliás, o seu

próprio nome indica; por outro lado, a sua concepção de habilidades e competências precisaria ser bem mais discutida nos seus fundamentos e provas da *validade de construto* estabelecidas de forma empírica e consistente, à maneira que ocorre com instrumentos construídos para fins de avaliação de habilidades em outros países (Estados Unidos, Suécia e Israel, por exemplo) (VIANNA, 2002, p.72. Grifos do autor).

Outro problema levantado por Soares (2002) é que, da forma como está se constituindo, tende a influenciar a escola na direção de projetos interdisciplinares, a fim de preparar os alunos exclusivamente para a realização do exame, através de cursinhos e aulas extra-curriculares. Talvez essa seja uma das formas pelas quais o Estado garanta o controle sobre o aparelho escolar, pois segundo o MEC:

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana (BRASIL, 2010, p.03).

A partir de 2009, o exame ganhou uma nova configuração, constituindo-se de quatro provas, sendo cada uma composta por quarenta e cinco questões objetivas de múltipla escolha e uma redação. As provas foram estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) (BRASIL, 2009i). Dessa forma, o ENEM se transformou em uma das

principais formas de acesso ao Ensino Superior pelas Instituições Federais de Ensino e por algumas instituições privadas, seja como: fase única; como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição; ou como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2010).

Para construir um panorama da educação brasileira, junto com as demais avaliações analisadas, a pesquisa se propôs a analisar os dados levantados pelas cinco últimas edições do ENEM disponibilizados pelo MEC, ou seja, de 2003 a 2007.

Os dados analisados foram divididos em duas categorias: sobre as condições sócio-econômicas dos participantes, que incluiu a trajetória escolar dos pais, a renda mensal da família e as relações de trabalho dos participantes e; sobre os conhecimentos desenvolvidos durante o Ensino Médio, com avaliação sobre a escola, os conteúdos e a atuação dos professores.

Podemos verificar que o ENEM conta com a participação de alunos concluintes, egressos e que ainda não concluíram o Ensino Médio. Como o exame é de caráter voluntário, nem todos os estudantes submetem-se a ele, ocorrendo também de um mesmo estudante submeter-se a várias edições do exame. A tabela abaixo expressa o número de participantes e a sua evolução ao longo das edições analisadas:

Tabela 1: Participantes do ENEM (Brasil)

2003	1.882.393
2004	1. 552.316
2005	3. 004.491
2006	3.742.827
2007	3.584.569

Fonte: BRASIL, 2008e.

Dos participantes das edições de 2003 a 2007, 75,88% estudaram apenas em escola pública, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Isso demonstra que a escola

pública é a responsável pela formação da maior parte da população do Brasil (BRASIL, 2009c), conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 2: Participantes que estudaram somente em escola pública

Durante o Ensino Médio		Durante o Ensino Fundamental	
2003	70,40%	2003	66,40%
2004	71,50%	2004	67,70%
2005	81,10%	2005	77,20%
2006	82,80%	2006	79,00%
2007	83,37%	2007	79,38%

Fonte: BRASIL, 2008e.

A utilização da nota do ENEM como parte da nota ou como nota integral do vestibular de algumas universidades, o oferecimento de bolsas de estudo em universidades particulares através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) do governo federal e, em 2009, sua adoção como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, resultaram em um aumento do número de participantes egressos a partir do ano de 2005.

Tabela 3: Participantes do ENEM (%)

	Concluintes	Egressos	Não-concluintes	Sem resposta
2003	55,5	24,3	19	1,2
2004	63,3	16,1	20,6	-
2005	40,8	44,9	14,3	-
2006	36,2	50,2	13,6	-
2007	33,15	54,07	12,78	-

Fonte: BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c, 2008d, 2008e.

Esse aumento de participantes egressos é evidenciado também quando estes respondem a questão que se refere ao seu objetivo ao realizar o exame. Há um aumento significativo de participantes que afirmaram fazer o exame com a intenção de ingressar na universidade e/ ou conseguir pontos para o vestibular. Observe-se o gráfico abaixo:

Distribuição dos participantes segundo o objetivo em fazer o ENEM (em porcentagem)

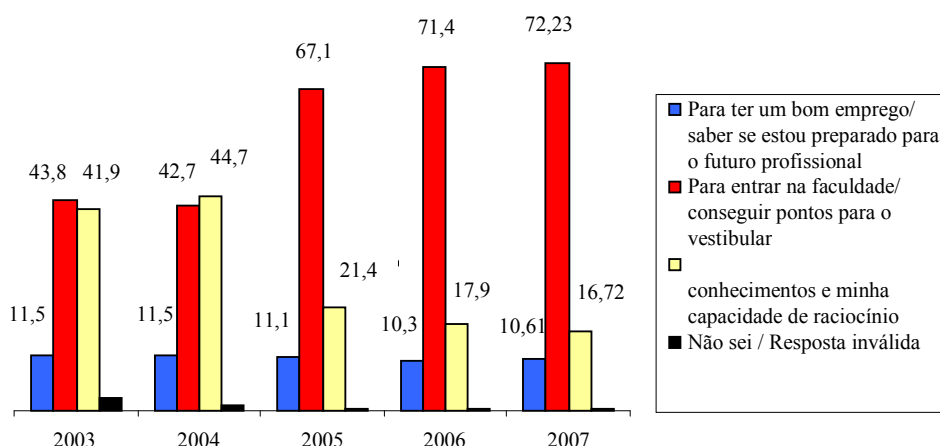


Gráfico 1: Distribuição dos participantes segundo o objetivo em fazer o ENEM
Fonte: BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c, 2008d, 2008e.

Em 2003, 43,8% dos participantes afirmaram que tinham por objetivo, ao participar do exame, conseguir pontos para o vestibular (BRASIL, 2008g). Nas edições posteriores, houve um aumento significativo da porcentagem dos que declararam esse objetivo, atingindo 72,23% em 2007 (BRASIL, 2009c). O número de estudantes que responderam “para testar meus conhecimentos e minha capacidade de raciocínio” caiu significativamente, enquanto a opção “para ter um bom emprego / saber se estou preparado para o futuro profissional” sofre uma queda de apenas 0,89% ao longo dos anos de 2003 a 2007 (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c). Observa-se, assim, que o Ensino Médio configura-se como uma ferramenta para conquistar outros objetivos, no caso, obter uma boa pontuação para ingressar na universidade. Isso sugere que a escolaridade talvez continue sendo vista como forma de ascensão social na sociedade capitalista.

Quando questionados sobre se os conhecimentos no Ensino Médio foram bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios, etc., cerca de 75% dos estudantes responderam que não, nas edições de 2003 a 2005 (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i). Para esta

questão, os dados de 2006 e 2007 não foram considerados, em virtude do alto índice de abstinência ou rasura. Nesse caso, podemos relacionar essas respostas com a infra-estrutura apresentada pela maioria das escolas brasileiras, que muitas vezes não possuem um espaço adequado para a realização dessas aulas, impossibilitando, muitas vezes, que o professor explore esse tipo de atividade.

Nas edições de 2003 a 2005, mais de 76% dos estudantes consideraram que os conhecimentos do Ensino Médio proporcionaram cultura e conhecimento (Gráfico 02). Isso significa que a escola pública ainda é vista como uma das principais ferramentas na formação e na transmissão de conhecimento às camadas populares as quais, como destaca Saviani (1997), “muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 1997, p.10). No entanto, nem sempre as experiências de classe vivenciadas pelos estudantes são consideradas no contexto escolar, que deveria configurar-se como um espaço de formação sociocultural, que permitisse a reflexão sobre a sociedade e o próprio espaço escolar, num sentido de contribuir com a emancipação das classes populares.

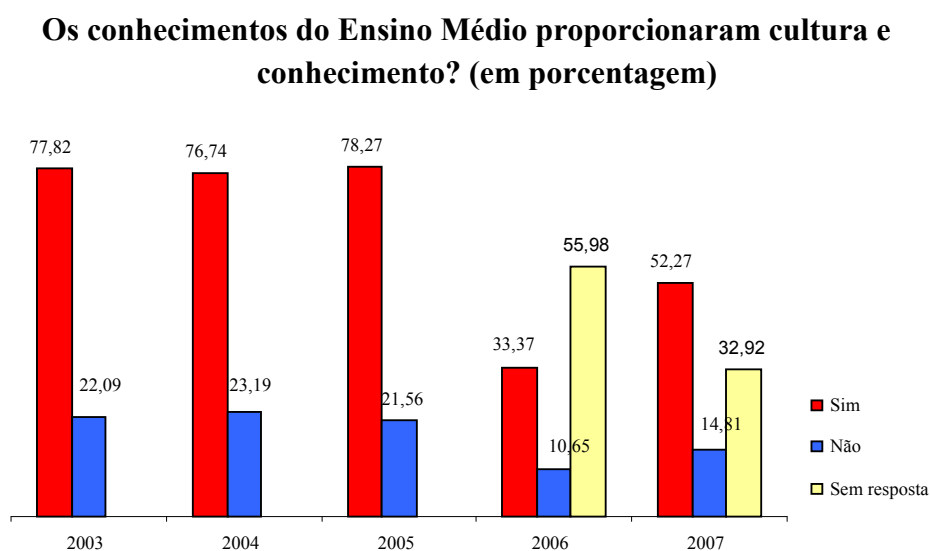


Gráfico 2: Os conhecimentos do Ensino Médio proporcionaram cultura e conhecimento?
Fonte: BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c, 2008d, 2008e.

Em relação à avaliação da escola em que cursou o Ensino Médio quanto ao conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias que lecionam e a maneira de transmiti-lo, nas cinco edições analisadas, 60,72% os consideraram de regular a bom, enquanto 29% consideraram de bom a excelente (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c). No que se refere à “Dedicação dos (as) professores (as) para preparar aulas e atender aos alunos”, mais de 56% a avaliaram como “regular a bom” e cerca de 28,75% de “bom a excelente” (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c). Cerca de 72,49% dos participantes discordaram da afirmação de que “Os (as) professores (as) são distantes e têm pouco envolvimento com a turma”. Na pergunta se há indiferença dos professores em relação aos alunos, 88% dos participantes responderam que não (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c). Quanto a se: “Os (as) professores (as) são preocupados (as) e dedicados (as)”, 74,27% afirmaram que sim (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c). Essas informações parecem sugerir que, pelo menos na percepção dos estudantes, se há algum rebaixamento na qualidade da educação, o professor não deva ser o principal responsável por ele, mas talvez, as próprias condições de trabalho a que estão submetidos e os interesses políticos do Estado em se utilizar da instituição escolar como aparelho ideológico a serviço da reprodução da sociedade.

Em relação à liberdade para expressar suas ideias, 75,41% dos participantes afirmaram que a escola oferece essas condições, analisando este item como sendo de “regular a excelente”. Se a escola oferece oportunidades para os alunos expressarem suas ideias, talvez se possa pensar que a existência dessa liberdade pode abrir espaço para que aflorem concepções de mundo diversas e até antagônicas e que refletem a luta de classes que ocorre na sociedade. Em outras palavras, essa liberdade pode se configurar como espaço de contradição e de luta, nos moldes assinalados por Snyders (1976) e, em certa medida, também por Althusser (1999).

Avaliação sobre a escola quanto a liberdade de expressar as ideias (em porcentagem)

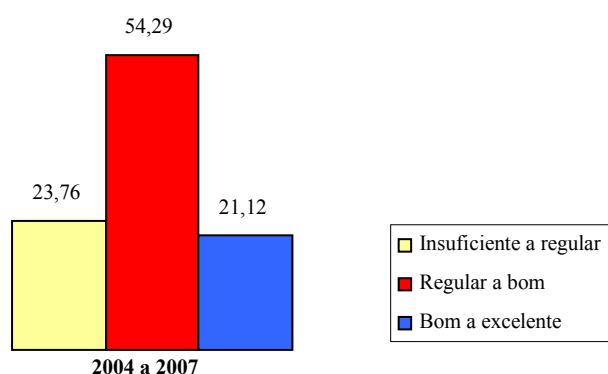


Gráfico 3: Avaliação sobre a escola quanto à liberdade de expressar as ideias
Fonte: BRASIL, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Quando os participantes avaliaram se a escola configura-se como um espaço que proporciona discussões dos problemas da atualidade no interior da sala de aula, 47,64% assinalaram de “regular a bom” e, cerca de 37,56% de “bom a excelente” (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c). Mais uma vez, se a escola proporciona discussão sobre problemas da realidade, ainda isso ocorra de forma limitada, pode-se inferir que ela também se constitui como um espaço formador de opinião e dialoga com a realidade. Cabe investigar se essa discussão, que também se faz permeada por ideologias, serve apenas como ferramenta do Aparelho Ideológico de Estado ou também é capaz de subsidiar uma prática revolucionária voltada para a criação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel na sociedade e em sua transformação.

No que diz respeito à capacidade de relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano, mais de 56,51% dos participantes afirmaram que essa relação pode ser avaliada como de “regular a bom”, enquanto aproximadamente, 21% a consideraram como de “bom a excelente” (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c).

Quando se trata de atribuir uma nota para a formação que obtiveram no Ensino Médio, 58,29% dos participantes atribuíram entre 6 a 8, enquanto apenas 10,75% atribuíram a nota 9

e 4,79% atribuíram 10 (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c), conforme o gráfico a seguir. Podemos considerar, portanto, que a formação obtida no Ensino Médio é majoritariamente avaliada como entre “regular e bom”.

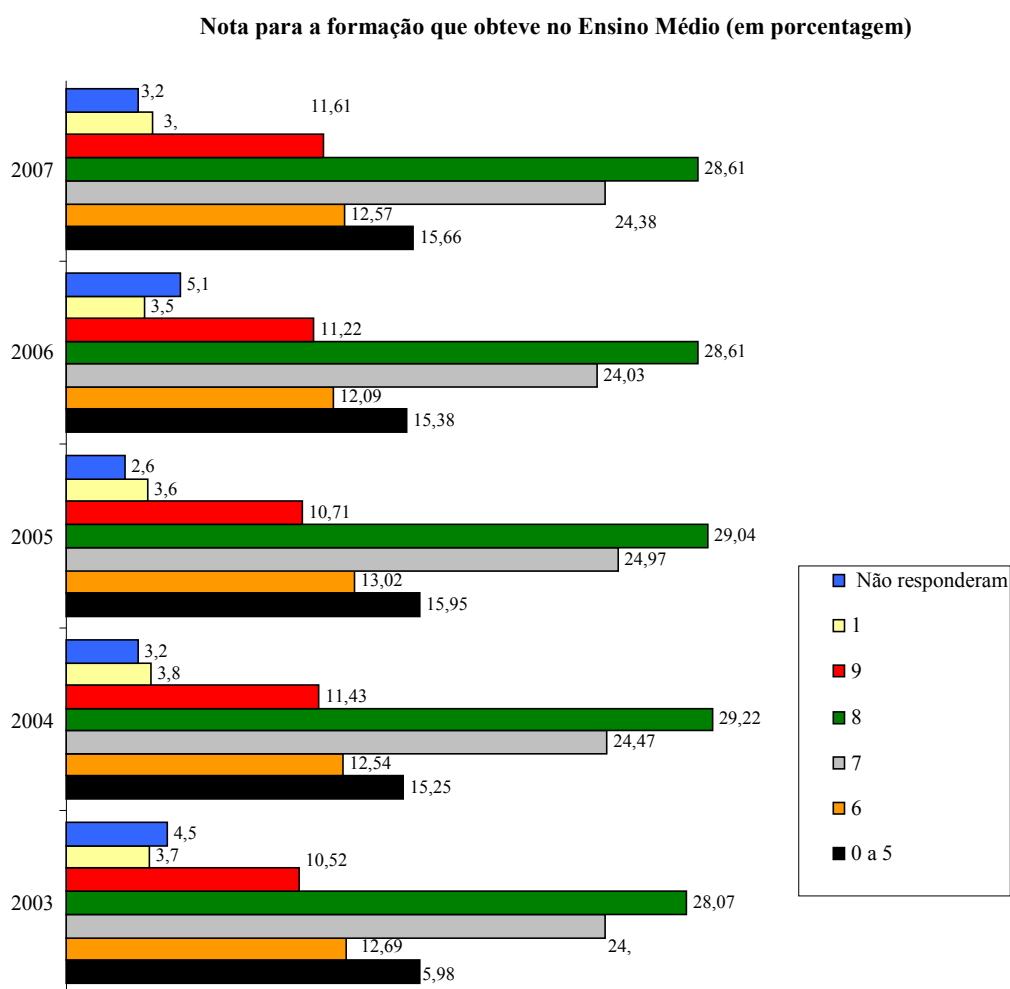


Gráfico 4: Nota para a formação que obteve no Ensino Médio
Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Dentre as principais contribuições que lhes foram oferecidas pelo Ensino Médio, em primeiro lugar os participantes destacaram a formação básica para continuar os estudos (43%), a obtenção de um certificado/ diploma (16%) e formação básica necessária para obter um emprego melhor (15%) (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c).

Contribuições mais importantes do Ensino Médio em 1º lugar

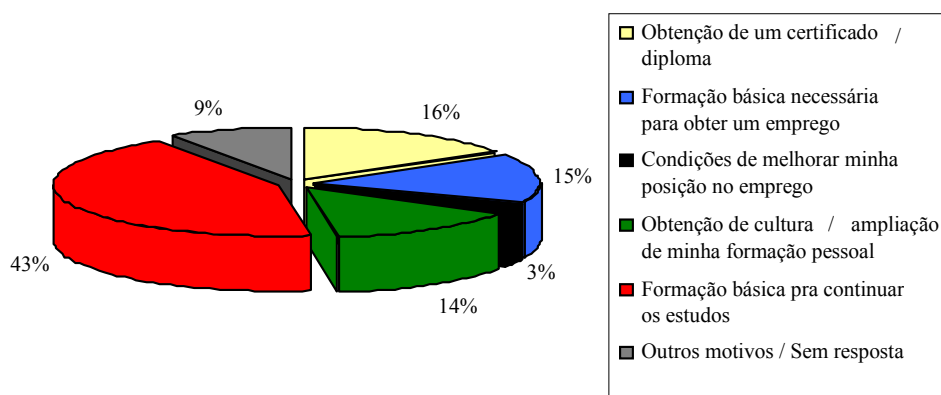


Gráfico 5: Contribuições mais importantes do Ensino Médio em 1º lugar
Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Em segundo lugar, consideraram como contribuições do Ensino Médio a formação básica necessária para obter: um emprego melhor (25%); cultura e ampliação da formação pessoal (24%); e formação básica para continuar os estudos (21%) (BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c).

Contribuições importantes do Ensino Médio em 2º lugar

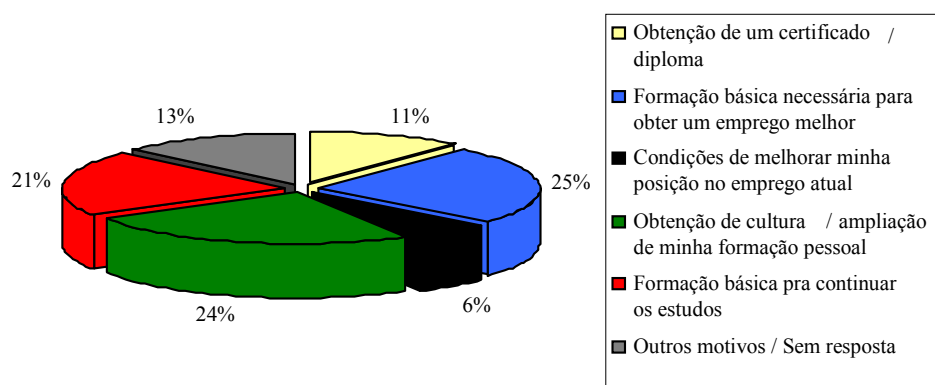


Gráfico 6: Contribuições mais importantes do Ensino Médio em 2º lugar
Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

2.1. BREVE ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICA DOS PARTICIPANTES

A trajetória de estudo dos pais dos participantes do ENEM reflete as condições da sociedade brasileira e a sua relação com a escola. Percebemos que a maioria dos pais dos participantes do exame nos anos de 2003 a 2005 concluíram apenas a quarta série do Ensino Fundamental (Tabelas 04 e 05), o que pode ser atribuído à dificuldade em progredir nos estudos, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho. De acordo com ele, uma parte dos jovens formará a mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho, enquanto outra parcela prosseguirá nos estudos para formar o quadro de técnicos e engenheiros. Provavelmente, quando esses pais estavam em idade escolar, embora o grau de instrução já se relacionasse à empregabilidade, a educação ainda não se configurava como uma exigência do mercado de trabalho como na fase atual da sociedade capitalista.

Tabela 4: Até que ano o pai estudou?

	Não estudou	Da 1ª a 4ª série do E.F.	Da 5ª à 8ª série do E.F.	E. M. incompleto	E. M. completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Pós-Grad.	Não sei / Sem resposta
2003	7,02	29,98	15,53	5,84	16,58	4,05	10,37	3,25	7,37
2004	6,17	28,38	15,62	6,03	17,46	4,23	11,16	3,67	7,3
2005	8,53	34,58	16,08	5,61	16,19	2,99	6,71	1,92	7,39
2006	8,94	34,44	15,84	5,33	15,84	2,66	5,74	1,78	9,45
2007	8,92	34,66	16,05	5,41	16,51	2,75	5,83	1,88	7,98

Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Tabela 5: Até que ano a mãe estudou?

	Não estudou	Da 1ª a 4ª série do E.F.	Da 5ª à 8ª série do E.F.	E. M. incompleto	E. M. completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Pós-Grad.	Não sei / Sem resposta
2003	5,95	28,75	17,94	6,66	19,51	4,28	10,73	3,60	2,59
2004	5,11	27,02	17,58	6,77	20,5	4,38	11,87	4,2	2,63
2005	7,51	32,5	18,08	6,46	19,54	3,13	7,81	2,61	2,34
2006	7,72	32,59	17,99	6,29	19,26	2,86	6,99	2,57	3,74
2007	7,66	32,37	18,03	6,32	20,05	2,98	7,09	2,88	2,66

Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Cerca de 15,82% dos pais e 17,92% das mães concluíram a oitava série do Ensino Fundamental. No que se refere ao Ensino Médio, cerca de 5,64% dos pais e 6,5% das mães ingressaram mas não conseguiram concluí-lo, enquanto 16,51% dos pais e 19,77% o concluíram.

Já no Ensino Superior, 3,43% dos pais e mães ingressaram, mas não concluíram. Nos anos de 2003 e 2004, aproximadamente, 11 % dos pais e mães dos participantes do ENEM tinham concluído o Ensino Superior e, aproximadamente, 3,6% fizeram Pós-Graduação. Esse número teve uma queda nos anos de 2005 a 2007, período em que, aproximadamente, 6,09% dos pais concluíram o Ensino Superior e 1,86% fizeram Pós-Graduação. O mesmo aconteceu em relação à escolaridade das mães: 7,29% concluíram o Ensino Superior e 2,68% fizeram Pós-Graduação.

Ainda constam nos levantamentos realizados pelo INEP que a média entre os pais e as mães dos participantes que não estudaram, nas cinco edições do exame que foram analisadas, é 7,34%.

A maioria dos pais mencionados nesse estudo não concluiu sequer a escolarização básica. No entanto, seus filhos concluíram ou concluiriam o Ensino Médio, graças ao processo de expansão de vagas da escola pública brasileira, o que demonstra que ela passou a atender a maioria da população. No entanto, isso não significa que atenda satisfatoriamente à sua clientela, tendo em vista os resultados obtidos nas avaliações.

Os participantes do ENEM também podem ser caracterizados quanto à renda familiar mensal. Em 2003, 34,26% deles afirmaram ter uma renda familiar mensal de até dois salários mínimos. Em 2006 e 2007, esse número ultrapassou 50% dos participantes. Aproximadamente, 32,8% declararam ter renda familiar mensal de dois a cinco salários mínimos, porcentagem que quase não sofreu alterações entre 2003 a 2007. Esses números contrastam radicalmente com a porcentagem de participantes com renda familiar de dez a

trinta, trinta a cinquenta e mais de cinquenta salários mínimos, correspondendo essas faixas salariais em 2003 e 2004, a 10,8%, 2,09% e 1,08%, respectivamente. Em 2007, a desigualdade quanto à renda familiar se agravou ainda mais, sendo que as mesmas categorias citadas acima atingiram as marca de 3,9%, 0,59% e 0,33%, respectivamente. Em todos os anos, cerca de 1,5% dos participantes declararam que não tinham nenhuma renda. Podemos verificar a distribuição de renda de maneira mais clara no gráfico apresentado abaixo:

Renda familiar mensal dos participantes do ENEM de 2003 a 2007 (em porcentagem)

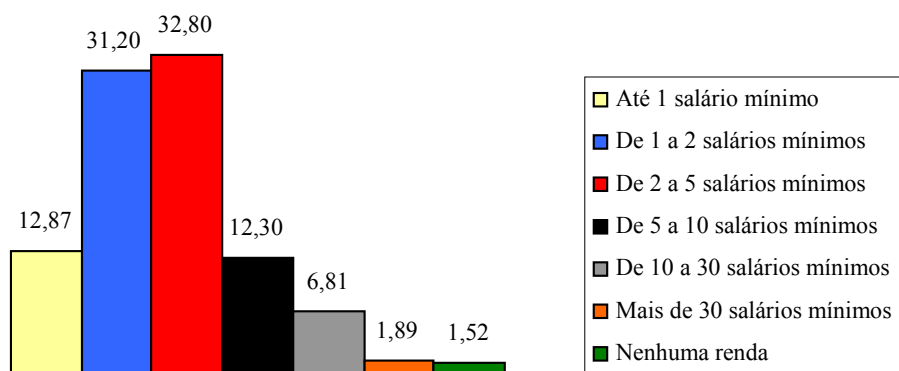


Gráfico 7: Renda familiar mensal dos participantes do ENEM de 2003 a 2007
Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Esses números retratam um quadro bastante conhecido no país, que se refere à má distribuição de renda, sendo que pequena parcela da população concentra grande parte da renda, enquanto a maioria da população sobrevive com muito pouco. Esses dados nos ajudam a compreender o perfil da população presente na escola, constituída, em sua maioria, por indivíduos das classes populares.

Dada essa situação, muitos estudantes ingressam no mercado de trabalho antes de concluírem o Ensino Médio. Cerca de 22,75% dos participantes, nas cinco edições analisadas, declararam ter trabalhado durante todo o Ensino Médio. Nas edições de 2003 a 2005, mais de

42% dos participantes afirmaram ter trabalhado de pelo menos um mês a três anos. Esse número decresce nas edições de 2006 e 2007, atingindo 26,02% e 31,87%, respectivamente. Cerca de 30% dos participantes declararam não ter trabalhado durante o Ensino Médio. Nas edições de 2006 e 2007, 31,4% e 14,13%, respectivamente, não responderam ou rasuraram essa questão.

Tabela 6: Trabalhou durante o Ensino Médio?

	Sim, o tempo todo	Sim, menos de 1 ano	Sim, de 1 a 2 anos	Sim, de 2 a 3 anos	Não	Sem resposta
2003	24,59	24,49	14,31	4,32	32,02	0,27
2004	23,21	26,1	14,18	4,00	32,25	0,26
2005	25,44	21,06	14,65	4,32	34,3	0,22
2006	17,94	13,62	9,59	2,81	24,63	31,4
2007	22,58	16,51	11,83	3,53	31,42	14,13

Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Sobre os efeitos do trabalho no rendimento escolar, de 2003 a 2005, 39,4% dos participantes consideraram que exercer uma atividade remunerada paralelamente à escola atrapalhou o andamento dos estudos. Em 2006 e 2007, 22,2% fizeram essa afirmação, o que sugere considerar que, talvez, a escola tenha passado a exigir menos de seus alunos. Nas edições de 2003 a 2005, 53% dos estudantes afirmaram que trabalhar possibilitou crescimento pessoal. Esses números alteraram para 23,68% em 2006, e 36% em 2007.

Tabela 7: Avaliação sobre trabalhar e estudar durante o Ensino Médio

	Atrapalhou os estudos	Possibilitou crescimento pessoal	Atrapalhou os estudos, mas possibilitou crescimento pessoal	Não atrapalhou	Não trabalhei	Sem resposta
2003	11,31	25,85	27,41	23,04	12	0,38
2004	11,38	25,32	26,8	24,03	12,22	0,25
2005	12,58	25,04	28,74	21,02	12,39	0,23
2006	5,71	11,3	12,38	9,33	5,14	56,14
2007	8,71	18,32	17,68	14,54	7,66	33,09

Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Podemos verificar que um grande número dos participantes teve uma percepção positiva do trabalho, considerando-o como fonte de crescimento pessoal, apesar de reconhecerem os prejuízos ao rendimento escolar.

No que se refere à discriminação econômica, nos anos de 2005 a 2007, 37% dos participantes afirmaram tê-la sofrido. Porém, quando questionados se já presenciaram este tipo de discriminação, aproximadamente 56%, de 2004 a 2007, afirmaram que sim.

Tabela 8: Já sofreu discriminação econômica?

	Sim	Não	Sem resposta
2003	-	-	-
2004	26,28	73,68	0,04
2005	38,29	61,62	0,09
2006	36,24	61,05	2,7
2007	36,61	62,55	0,84

Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Tabela 9: Já presenciou discriminação econômica?

	Sim	Não	Sem resposta
2003	-	-	-
2004	54,82	45,14	0,05
2005	56,32	43,61	0,08
2006	55,89	40,33	3,78
2007	57,12	41,65	1,23

Fonte: BRASIL, 2008g, 2008h, 2008i, 2007d, 2009c.

Apresentaremos a seguir uma análise do desempenho dos participantes na Redação e na Parte Objetiva do ENEM.

2.2. O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA REDAÇÃO

Para a correção das redações, primeiramente são descartadas redações “em branco” (texto com até sete linhas escritas). Integram os dados de análise: as redações “nulas” (textos em que haja intenção do autor em anular a prova de redação), as “desconsideradas” (textos que não desenvolvem a competência II e/ou V) e as “válidas” (elaboradas de acordo com os critérios pré-estabelecidos). Essas redações foram avaliadas segundo as competências expressas no exame, transportadas para a situação específica de produção de texto (BRASIL, 2008e, p.94). Foram consideradas para análise 1.244.621 redações em 2003 (BRASIL, 2007a), 851.512 em 2004 (BRASIL, 2007b), 2.091.198 em 2005 (BRASIL, 2007c), 2.551.090 em 2006 (BRASIL, 2008d) e 2.666.886 em 2007 (BRASIL, 2008e).

No que se refere às competências avaliadas, temos o seguinte: para a competência I (dominar linguagens), espera-se que o participante demonstre o domínio da norma culta da língua escrita; para a competência II (compreender fenômenos), ele deve compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema proposto; para a competência III (enfrentar situações-problemas), o participante deve selecionar, relacionar, organizar e interpretar situações, fatos, argumentos para defender um ponto de vista; para atingir as expectativas da competência IV (construir argumentação), deve demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação; por fim, na competência V (elaborar propostas), espera-se que elabore propostas de intervenção em uma situação-problema (BRASIL, 2007a).

Os aspectos apresentados para a avaliação de cada competência estão presentes no Quadro 2:

Quadro 2: Aspectos considerados na avaliação de cada competência

Comp. I	a) Adequação ao registro • Grau de formalidade • Variedade lingüística adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução	b) Norma gramatical • Sintaxe de concordância, regência e colocação • Pontuação • Flexão	c) Convenções da escrita • escrita das palavras (ortografia, acentuação) • maiúsculas/minúsculas
Comp. II	a) Tema • Compreensão da proposta • Desenvolvimento do tema a partir de um projeto de texto	b) Estrutura • Encadeamento das partes do texto • Progressão temática	c) Índícios de autoria • presença de marcas pessoais manifestas no desenvolvimento temático e na organização textual
Comp. III	Coerência textual (organização do texto quanto a sua lógica interna e externa)		
Comp. IV	a) Coesão lexical • Adequação no uso de recursos lexicais tais como: sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, etc.	b) Coesão gramatical • Adequação no emprego de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, interparágrafos, etc.	
Comp. V	Cidadania ativa com proposta solidária, compartilhada		

Fonte: BRASIL, 2007a, p.79.

Os conceitos adotados para avaliar o desempenho dos estudantes na redação são correspondentes a “insuficiente” (nível I), “regular” (nível II), “bom” (nível III) e “excelente” (nível IV). As notas localizadas nos níveis I, II, III e IV significam, respectivamente, que o participante corresponde “precariamente”, “razoavelmente”, “bem” e “muito bem” às exigências de cada competência avaliada. A nota global de cada participante é a média geral entre as notas das cinco competências avaliadas (BRASIL, 2007a).

Podemos verificar que a média obtida pelos participantes nos anos de 2003 a 2007 teve uma variação entre 49 e 56 pontos, em uma escala de 0 a 100, abaixo do que seria considerado “bom” nessa etapa do ensino. Em todas as competências avaliadas, o desempenho dos participantes estava na faixa de “regular a bom”.

Tabela 10: Média geral e por competência dos participantes do ENEM na Redação

	2003	2004	2005	2006	2007
Geral	55,4	49,0	56	52,1	56,0
Competência I	62,7	58,0	64,3	58,0	63,2
Competência II	54,4	47,2	57,4	55,6	60,3
Competência III	52,9	46,2	55	51,7	54,9
Competência IV	54,9	50,5	55,9	50,8	53,3
Competência V	51,9	42,3	47,3	44,3	48,4

Fonte: BRASIL, 2008e.

A maior parte dos participantes teve desempenho entre “regular a bom”, com um número expressivo deles com desempenho entre “insuficiente e regular” em 2004 e 2006, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 11: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa de desempenho em Redação

Resposta (%)	Insuficiente a Regular (0 a <= 40)	Regular a Bom (>40 a <= 70)	Bom a Excelente (>70 a 100)
2003	13,6	72,7	13,7
2004	26,4	60,9	12,63
2005	10,9	75,7	13,34
2006	19,4	70,1	10,5
2007	14,3	72,8	12,91

Fonte: BRASIL, 2008e.

A competência na qual os participantes apresentaram maior dificuldade é a Competência V “Elaborar propostas”, a qual consiste em apresentar propostas de intervenção em uma situação-problema, como um exercício de cidadania, atividade que não exige tanto o emprego formal da escrita. Nas cinco edições analisadas, há um grande número de participantes com desempenho entre “insuficiente a regular” e “regular a bom”, com uma parcela muito pequena que teve rendimento entre “bom e excelente”.

Tabela 12: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa de desempenho em Redação, na Competência V

Resposta (%)	Insuficiente a Regular (0 a <= 40)	Regular a Bom (>40 a <= 70)	Bom a Excelente (>70 a 100)
2003	31,0	50,9	18,1
2004	48,2	40,3	11,6
2005	42,4	45,9	11,7
2006	47,1	44,1	8,8
2007	39,2	49,7	11,1

Fonte: BRASIL, 2008e.

Essas médias nos mostram que, apesar dos participantes terem passado grande parte de sua vida na escola, 41,58%, em todas as edições analisadas, não foram capazes de

compreender o tema proposto, produzir um texto utilizando a norma culta da língua escrita, organizar e relacionar fatos e ideias para defender um ponto de vista, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação e elaborar propostas de intervenção em uma situação-problema, ficando na faixa de desempenho entre “irregular e bom”.

2.3. O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA PARTE OBJETIVA

As notas dos participantes do ENEM foram piores na parte objetiva do exame. Nas edições de 2005 e 2006, as médias ficaram abaixo de 50, em uma escala com variação de 0 a 100, ou seja, com um rendimento entre “Insuficiente a regular” (0 – 40). Nas edições de 2003, 2004 e 2007, essas médias tiveram uma pequena melhora, com o aumento do número de participantes com rendimento entre “Regular a bom” (41-70), mas, ainda assim, mantendo-se aquém do esperado (BRASIL, 2008e).

Para compreendermos melhor essa situação, analisamos as médias obtidas pelos participantes de acordo com cada competência avaliada pelo ENEM, a saber: dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problemas (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP) (BRASIL, 1998).

Tabela 13: Média geral e por competência dos participantes do ENEM na Parte Objetiva

	2003	2004	2005	2006	2007
Geral	49,6	45,6	39,4	36,9	51,5
Competência I	48,1	47,7	42,4	34,7	52,0
Competência II	49,9	45,4	38,4	36,7	50,9
Competência III	49,8	44,9	36,8	35,7	49,5
Competência IV	46,8	43,9	39,8	37,0	52,1
Competência V	48,9	47,7	39,2	37,7	50,4

Fonte: BRASIL, 2008e.

Pela tabela acima, é possível verificar que as médias obtidas pelos participantes, em todas as competências avaliadas, nas edições de 2003 a 2006 estavam abaixo de 50. Isso significa que a maioria dos participantes sequer tiveram um número de acertos correspondente à metade das questões propostas na prova.

Quanto à distribuição dos participantes, de acordo com seu desempenho na parte objetiva, segundo os Relatórios Pedagógicos do ENEM nas edições analisadas, podemos verificar que 47,64% tiveram um desempenho situado entre “insuficiente a regular” de 2004 a 2006.

Tabela 14: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa de desempenho na Parte Objetiva

Resposta (%)	Insuficiente a Regular (0 a <= 40)	Regular a Bom (>40 a <= 70)	Bom a Excelente (>70 a 100)
2003	35,7	49,5	14,9
2004	46,8		53,2
2005	60,2	34,9	4,87
2006	67,3	31,0	3,08
2007	28,2	57,3	14,49

Fonte: BRASIL, 2008e.

Além das análises das médias obtidas por todos os participantes na redação e na parte objetiva do exame, também é possível comparar essas médias entre os que estudaram somente em escola pública e os que frequentaram somente escola particular.

2.4. ESCOLA PÚBLICA VERSUS ESCOLA PRIVADA

De forma alguma essa comparação é feita visando a valorizar o ensino privado em detrimento do ensino público, mas a demonstrar que existem escolas distintas destinadas a atender a diferentes classes da sociedade. Embora a escola privada também seja considerada por Althusser como Aparelho Ideológico de Estado, a comparação entre as médias obtidas no exame pelos participantes que estudaram somente nesse tipo de escola e os que cursaram

somente a escola pública sugere: 1) que a escola privada qualifica melhor os estudantes para o desenvolvimento de competências exigidas pelo Ensino Médio; 2) que, portanto, os alunos egressos dessas escolas terão, em tese, condições mais favoráveis para ocuparem postos mais vantajosos no mercado de trabalho; 3) que essas diferenças qualitativas entre ensino privado e ensino público, no nível médio, reflete e, ao mesmo, tempo reproduz a desigualdade social.

Nas provas de redação, conforme os dados apresentados no Gráfico 09, podemos verificar que em 2004, a média dos participantes que estudaram somente em escola privada foi 18,9 pontos superior a dos que frequentaram escola pública. Nas outras edições, essa diferença foi menor, sendo 11,6 pontos em 2003, 9,4 pontos em 2005, 8,6 pontos em 2006 e, 7 pontos em 2007 (BRASIL, 2008e).

**Médias dos participantes do ENEM que estudaram
somente em escola pública e em escola privada durante o
Ensino Médio na Redação**

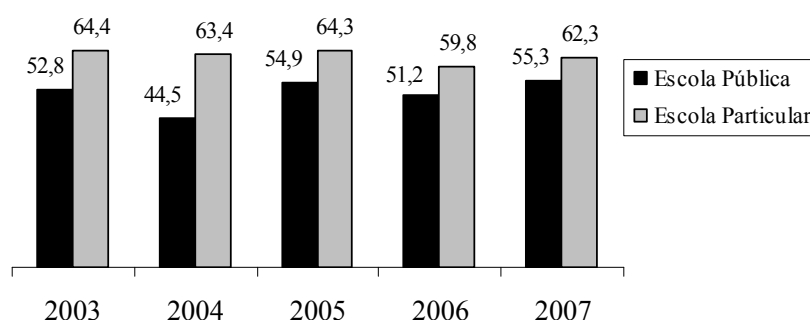


Gráfico 8: Média dos participantes do ENEM que estudaram somente em escola pública e em escola privada durante o Ensino Médio na Redação
Fonte: BRASIL, 2008e.

No que refere-se às médias obtidas na parte objetiva do exame, a diferença entre o desempenho dos estudantes que cursaram o Ensino Médio somente em escola privada e somente em escola pública foi 19,72 pontos em 2003, 21,51 pontos em 2004, 19,4 pontos em 2005, 15,7 pontos em 2006 e 18,8 pontos em 2007, conforme apresentadas no Gráfico 10

(BRASIL, 2008e). As médias na redação apresentaram uma diferença significativa em relação aos resultados obtidos pelos participantes da escola pública. Essa situação se agrava quando comparamos as médias obtidas na parte objetiva da prova, conforme apresentadas nos gráficos abaixo:

**Médias dos participantes do ENEM que estudaram
somente em escola pública e em escola privada durante o
Ensino Médio na Prova Objetiva**

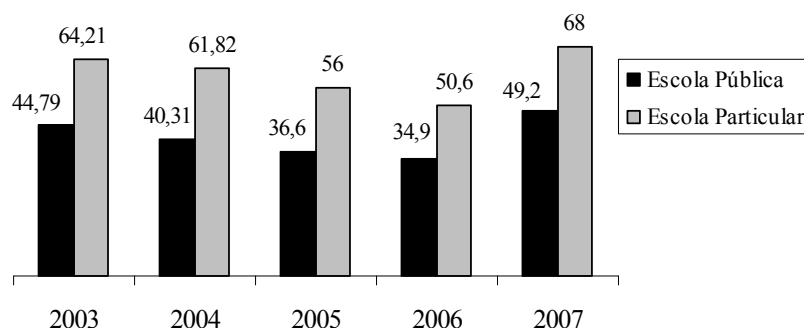


Gráfico 9: Média dos participantes do ENEM que estudaram somente em escola pública e em escola privada durante o Ensino Médio na Prova Objetiva.

Fonte: BRASIL, 2008e.

Podemos verificar também que parece haver uma contradição entre a opinião positiva dos participantes do ENEM em relação à escola, aos professores, ao preparo que ela lhes oferece para a vida e o resultado por eles demonstrado em termos de domínio de competências e habilidades.

Média das Notas dos Participantes do ENEM

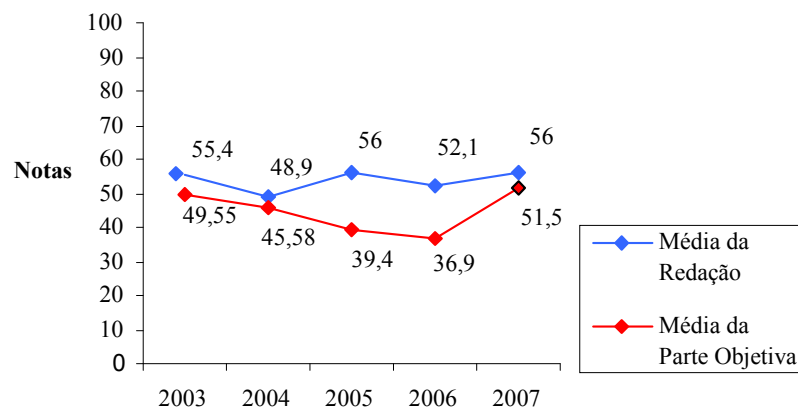


Gráfico 10: Média das notas dos participantes do ENEM
Fonte: BRASIL, 2008e.

Tabela 15: Média dos participantes do ENEM

Notas de Redação		Notas da Parte Objetiva	
2003	55,40	2003	49,55
2004	48,90	2004	45,58
2005	56,00	2005	39,40
2006	52,10	2006	36,90
2007	56,00	2007	51,50

Fonte: BRASIL, 2008e.

Também é possível analisar o desempenho dos estudantes em relação à escolaridade dos pais, que contextualiza melhor os dados, uma vez que a família tem um papel importante na trajetória escolar dos estudantes. A maior parte dos pais concluiu apenas a quarta série do Ensino Fundamental, enquanto uma pequena parcela concluiu o Ensino Superior. Isso interfere em como os pais se relacionam com a educação dos seus filhos e no comprometimento que eles têm com a escola.

Tabela 16: Média das Notas da Parte Objetiva do ENEM, segundo a Escolaridade da Mãe e tipo de instituição de Ensino

	Escola Pública					Escola Particular				
	2003	2004	2005	2006	2007	2003	2004	2005	2006	2007
Sem escolaridade	38,60	34,50	31,70	31,40	43,90	45,60	42,30	36,50	34,60	47,90
Da 1ª à 4ª série do E.F.	42,60	37,90	35,00	33,90	47,60	53,80	51,40	44,10	40,00	55,50
Da 5ª à 8ª do E.F.	44,70	39,80	36,60	34,90	49,30	56,90	53,60	48,20	43,40	60,40
Ensino médio incompleto	47,00	41,90	38,20	36,10	50,80	59,40	56,00	50,80	46,00	63,50
Ensino médio completo	48,80	44,00	39,70	37,10	52,20	62,20	59,20	53,80	48,60	66,20
Ensino superior incompleto	52,40	48,00	42,50	39,40	55,30	66,30	63,20	58,30	52,50	70,60
Ensino superior completo	54,80	50,00	44,00	40,60	56,20	68,90	66,10	61,50	52,80	73,40
Pós-graduação	54,10	46,60	43,70	40,70	56,50	69,60	66,80	62,00	56,40	74,00

Fonte: BRASIL, 2008e.

Tabela 17: Média das Notas da Parte Objetiva do ENEM, segundo a Escolaridade do Pai tipo de instituição de Ensino

	Escola Pública					Escola Particular				
	2003	2004	2005	2006	2007	2003	2004	2005	2006	2007
Sem escolaridade	38,50	34,40	31,70	31,40	43,80	46,80	44,00	37,20	35,20	49,00
Da 1ª à 4ª série do E.F.	42,90	38,30	35,30	34,10	48,00	54,90	52,30	45,50	41,40	57,00
Da 5ª à 8ª do E.F.	45,30	40,40	37,10	35,30	49,90	57,80	54,60	49,30	44,60	61,50
Ensino médio incompleto	47,20	42,20	38,70	36,40	51,30	59,70	56,50	51,60	46,50	64,30
Ensino médio completo	49,40	44,50	40,20	37,60	53,00	61,90	58,80	53,70	48,50	66,30
Ensino superior incompleto	54,50	49,80	44,40	41,20	57,50	66,50	63,40	58,60	53,10	71,10
Ensino superior completo	56,40	52,10	46,20	42,40	58,70	69,00	66,10	61,90	56,10	73,80
Pós-graduação	58,50	54,70	48,20	45,00	61,20	70,90	68,30	63,80	58,50	75,90

Fonte: BRASIL, 2008e.

Verificamos que as médias do desempenho dos estudantes variaram proporcionalmente à escolaridade dos pais em todos os anos apresentados, ou seja, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o desempenho no exame. A partir desse quadro, também fica mais clara a diferença entre o desempenho dos estudantes das escolas públicas e das privadas, o que, mais uma vez, evidencia a tese de Althusser que o sistema de ensino está estruturado para atender aos diferentes interesses de cada social, contribuindo para reproduzir e legitimar a divisão do trabalho estabelecida pelo modo de produção capitalista.

3. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E PROVA BRASIL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação nacional, realizada a cada dois anos, baseada em coleta de informações sobre o desempenho dos alunos em diferentes fases do percurso escolar. Os dados são obtidos com a aplicação de prova aos alunos e questionários para alunos, professores e diretores. A avaliação é amostral e oferece resultados de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação. São avaliados alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A prova é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase em leitura e resolução de problemas, respectivamente, adotando uma escala que varia de 0 a 500 pontos. Na edição de 2005, foram avaliados 194.822 estudantes (BRASIL, 2007e).

O SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.

A partir das informações do SAEB, o Ministério da Educação - MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais podem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e a redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, realizar avaliações e divulgar seus resultados é uma forma do poder público prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral, proporcionando uma visão clara do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido (BRASIL, 2007e, p.03).

Sua primeira aplicação em nível nacional foi em 1990, sofrendo alterações na sua configuração em 1995, quando passou a utilizar a metodologia de equalização para controle

da coleta de dados e das técnicas estatísticas, através do uso da Teoria de Resposta ao Item³ (TRI) para a construção de instrumentos que viabilizassem a comparação entre os resultados e a formação de uma série histórica da avaliação (FREITAS, 2007). Os testes para avaliar o desempenho dos estudantes utilizados no SAEB são baseados nas matrizes de referência, utilizadas na construção e na seleção de itens de avaliação.

De acordo com o MEC, os procedimentos de amostragem de todas as edições do SAEB são baseados em metodologia científica, a fim de garantir precisão nas estimativas dos parâmetros populacionais. As amostras são aleatórias, probabilísticas e representativas da população de referência, que é composta por alunos do ensino regular que frequentam a quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio, de todas as unidades da federação (BRASIL, 2007e).

O SAEB é aplicado a cada dois anos, com participação voluntária, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas, respectivamente. Também são aplicados questionários para a coleta de informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos participantes. Os professores e diretores também respondem a questionários sobre a sua formação profissional, nível sócio-econômico e suas práticas. O aplicador dos testes preenche ainda um questionário sobre a escola e suas condições de infra-estrutura (BRASIL, 2009e).

O MEC ressalta que a população de referência do SAEB é dinâmica e a amostra apresenta uma estrutura variada em relação ao nível sócio-econômico. O SAEB mantém a similaridade em sua estrutura, o que permite a comparação dos resultados obtidos em diferentes anos.

³ A Teoria da Resposta ao Item é uma modelagem estatística utilizada na área de avaliação de habilidades e conhecimentos e questionários em geral, com destaque para questionários sócio-econômicos. Sua aplicação mais frequente é em Testes de Múltipla escolha e permite a comparação entre respostas de participantes de diferentes edições de uma mesma avaliação.

Segundo Vianna (2002), o SAEB é uma avaliação sofisticada, mas apresenta problemas quanto à divulgação dos resultados obtidos, uma vez que os dados não são analisados, mas apenas expostos (VIANNA, 2002, p.104).

Em alguns estados, a avaliação tornou-se referência para a implantação de avaliações semelhantes “operando como parâmetro de qualidade para os sistemas de avaliação no que diz respeito a opções e ferramentas metodológicas, técnicas e instrumentais. Tem servido de parâmetro também para análises e interpretações dos resultados das aferições desses sistemas (FREITAS, 2007, p.154)”. No entanto, a divulgação dos dados sem uma análise aprofundada por parte do MEC/INEP dificulta a discussão dos resultados pelos professores, deixando de contribuir significativamente com a sua prática, impedindo que a avaliação gere impacto no sistema de ensino, como é apontado na seguinte passagem:

O grande problema do SAEB é que seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ação pelos professores (VIANNA, 2002, p.136).

A Prova Brasil é uma avaliação universal realizada a cada dois anos, criada em 2005, com objetivo de complementar o SAEB. A avaliação é censitária, realizada por alunos das quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental de escolas públicas localizadas na área urbana e avalia as habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, estruturadas segundo as Matrizes de Referência do SAEB.

Na edição 2005, foram avaliados, aproximadamente, 3,3 milhões de estudantes de escolas públicas localizadas na área urbana. A avaliação expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, que é realizado por amostragem, sendo que parte das escolas que

participam da Prova Brasil ajudam a construir os resultados do SAEB. As médias de desempenho são fornecidas para o Brasil, regiões, unidades da Federação, municípios e escolas participantes (BRASIL, 2007e).

Tanto o SAEB como a Prova Brasil são fundamentados na mesma metodologia. A partir de 2007, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto. De acordo com a metodologia adotada, os alunos participam apenas de uma das avaliações. Por serem complementares, a manutenção de uma não implica a extinção da outra (BRASIL, 2009b).

3.1. BREVE ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS PELO SAEB 2003 E 2005

Nas edições do SAEB 2003 e 2005, a seleção das escolas foi efetuada de forma aleatória, a partir do cadastro do Censo Educacional do MEC, e em conformidade com o Plano Amostral. Basicamente, a seleção foi dividida em duas fases: na primeira, foram definidos os estratos de interesse em que as escolas se encontravam (municipal, estadual ou particular, interior ou capital, rural ou urbana); na segunda, as escolas foram selecionadas aleatoriamente e de forma independente, dentro desses estratos. Depois de definidas as escolas de amostra, foram sorteadas duas turmas quando a escola foi considerada de grande porte (com 3 ou mais turmas) e uma turma no caso de ser de pequeno porte (com até 2 turmas). Nessas turmas sorteadas, metade dos alunos respondeu às provas de Língua Portuguesa e metade às de Matemática. Na edição de 2007, em que o SAEB foi aplicado em conjunto com a Prova Brasil, todos os estudantes das turmas selecionadas para a amostra responderam às questões de ambas as disciplinas (BRASIL, 2009b).

A partir das informações levantadas pelo SAEB, os órgãos federais, estaduais e municipais de educação podem definir políticas públicas voltadas para a “correção de distorções e debilidades identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para

áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele” (BRASIL, 2009g).

Os resultados mostram o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas, segundo regiões e unidades da Federação, com o objetivo avaliar o sistema educacional como um todo, não sendo divulgados os resultados obtidos pelos estudantes e pelas escolas. Esse é um dos fatores pelo qual, segundo o INEP, também é preciso reconhecer a “limitação do SAEB como instrumento explicativo do desempenho escolar dos alunos de ensino básico brasileiro. Sua melhor qualidade é como um instrumento de monitoramento” (BRASIL, 2009e, p.13).

A escala adotada pelo SAEB e também utilizada na Prova Brasil foi elaborada para descrever as competências e as habilidades que os alunos são capazes de desenvolver em cada nível de ensino. Ela é única para cada disciplina, que apresenta na mesma métrica os resultados de desempenho dos estudantes de todas as séries avaliadas. Com base na escala, é possível verificar as habilidades e competências que os alunos construíram de acordo com o esperado para cada série. A escala varia de 0 a 500, sendo que os estudantes da 4ª série teriam condições de atingir a média de 300 pontos em ambas as disciplinas, os da 8ª série deveriam atingir a média de 325 pontos em Língua Portuguesa e 350 em Matemática e os estudantes do Ensino Médio poderiam superar essas médias, tendo em vista que dominariam os conhecimentos dos outros níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

Em 2003, participaram do SAEB 5.598 escolas, representadas por 218.521 estudantes, das 4^{as} (5^{os} anos) e 8^{as} séries (9^{os} anos) do Ensino Fundamental e 3^{os} ano do Ensino Médio. A amostra do SAEB 2003 abrangeu todos os alunos matriculados em 2003 nas escolas urbanas constantes do Censo Escolar de 2002 em uma das três séries de interesse, (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), exceto os alunos das turmas multisseriadas e de aceleração. Foram inclusos também no universo da 4ª série do Ensino Fundamental as

escolas federais rurais com 10 ou mais alunos na série. Na edição de 2005, participaram 194.822 estudantes, representando 5.940 escolas, definidas com base no Censo Escolar 2004 (BRASIL, 2007b). Esses números podem ser claramente visualizados na tabela abaixo:

Tabela 18: Abrangência do SAEB

Ciclo	Escolas	Alunos			
		4ª série do E.F.	8ª série do E.F.	3ª série do E. F.	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1.933	70.445	56.490	40.261	167.196
1999	6.798	107.657	89.671	82.436	279.764
2001	6.935	114.512	100.792	72.415	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	52.406	218.521
2005	5.940	83.929	66.353	44.540	194.822

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Podemos verificar que, a maioria dos estudantes que participaram das edições de 2003 e 2005 do SAEB estudou em escolas da rede pública, conforme a tabela abaixo:

Tabela 19: Dependência Administrativa – SAEB 2003 e 2005

	SAEB 2003			SAEB 2005		
	4ª série (5º ano) do E.F.	8ª série (9º ano) do E.F.	3º ano do E.M.	4ª série (5º ano) do E.F.	8ª série (9º ano) do E.F.	3º ano do E.M.
Estadual	35,69	40,76	51,51	34,22	35,54	51,02
Municipal	27,94	30,54	45,32	35,38	30,47	0,18
Federal	35,73	27,87	1,35	0,63	0,49	1,63
Particular	0,65	0,84	1,83	29,78	33,5	47,18

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Em relação à escolaridade dos pais, podemos verificar que, a maioria das mães ou mulheres responsáveis pelos participantes estudou até as séries do Ensino Fundamental, sendo que a maior parte deste grupo estudou entre a 1ª e a 4ª série.

Tabela 20: Até que série (ano) sua mãe ou mulher responsável por você estudou?

	SAEB 2003			SAEB 2005		
	4ª série (5º ano) do E.F.	8ª série (9º ano) do E.F.	3º ano do E.M.	4ª série (5º ano) do E.F.	8ª série (9º ano) do E.F.	3º ano do E.M.
Nunca estudou	3,42	4,76	4,51	2,70	3,99	4,46
Entre 1ª a 4ª série do E.F.	22,17	24,75	24,37	17,54	22,71	22,72
Entre a 5ª a 8ª série do E.F.	14,59	16,64	15,51	12,67	15,97	13,95
Ensino Médio incompleto	2,96	4,84	5,56	2,60	4,90	5,62
Ensino Médio completo	10,20	17,52	22,22	9,20	19,37	24,00
Ensino Superior incompleto	5,14	5,49	5,77	3,80	5,05	5,41
Ensino Superior Completo	15,49	15,83	18,53	16,75	16,76	19,80
Não sei	25,52	9,65	3,06	24,00	9,18	3,16
Sem resposta	0,52	0,56	0,47	10,77	2,09	0,90

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Em relação à escolaridade dos pais, o quadro anterior se repete. Tanto no caso das mães, como dos pais, também há um pequeno número que nunca estudou.

Tabela 21: Até que série (ano) seu pai o homem responsável por você estudou?

	SAEB 2003			SAEB 2005		
	4ª série (5º ano) do E.F.	8ª série (9º ano) do E.F.	3º ano do E.M.	4ª série (5º ano) do E.F.	8ª série (9º ano) do E.F.	3º ano do E.M.
Nunca estudou	4,39	5,77	5,72	3,66	5,00	5,50
Entre 1ª a 4ª série do E.F.	16,13	20,42	23,23	13,62	18,47	21,94
Entre a 5ª a 8ª série do E.F.	11,54	14,21	14,98	10,53	14,43	13,88
Ensino Médio incompleto	2,24	4,15	5,09	2,10	3,99	4,97
Ensino Médio completo	7,98	15,01	19,63	6,84	16,10	20,29
Ensino Superior incompleto	3,69	4,52	5,59	2,91	4,43	5,31
Ensino Superior Completo	15,64	15,25	17,04	16,56	15,37	17,81
Não sei	37,87	20,02	8,11	36,59	19,20	8,94
Sem resposta	0,54	0,67	0,63	7,21	3,03	1,38

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Podemos considerar que, apesar de muitos pais não terem estudado ou não terem concluído os estudos, mantiveram seus filhos na escola, talvez porque acreditem que na escola como algo importante para a formação desses e também pela sua obrigatoriedade.

O SAEB também aplica questionários aos professores e diretores das escolas e algumas questões são respondidas pelo responsável pela aplicação.

Em relação ao questionário respondido pelos diretores das escolas que participaram do SAEB 2003 e 2005, selecionamos algumas questões relacionadas especificamente à escola. Essas questões referem-se à disponibilidade de recursos financeiros, pessoal de apoio pedagógico e de professores na escola, à participação da comunidade através do Conselho Escolar e, se os diretores que responderam ao questionário conhecem os resultados da avaliação.

Quando questionados se a escola teve problema com insuficiência de recursos financeiros, mais de 60% dos diretores das instituições avaliadas responderam que sim, conforme a tabela abaixo:

Tabela 22: Ocorreu nesta escola: insuficiência de recursos financeiros?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A - Não	30,11	28,63
B - Sim	68,27	64,48
Sem respostas	1,61	6,88

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Sabemos que a falta de recursos financeiros compromete a infra-estrutura da escola e as suas condições de funcionamento. Verificamos, ainda, que mais de 15% dos diretores consideraram que a insuficiência de recursos na escola e foi um problema grave. Este é um assunto que diz respeito ao Estado, que é o responsável por disponibilizar essas verbas. Na medida em que não o faz de forma suficiente, seu descaso reflete também no desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição.

Podemos verificar que, em relação à carência de pessoal de apoio pedagógico, a maioria dos diretores afirmou não ter tido esse problema. No entanto, aproximadamente 30% afirmaram o contrário. Desses, metade consideraram essa carência como um problema grave, ou seja, que comprometeu o trabalho realizado pela escola.

Tabela 23: Ocorreu nesta escola: carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A - Não	60,44	57,29
B - Sim, mas não foi um problema grave	22,77	22,3
C - Sim, e foi um problema grave	14,98	15,54
Sem respostas	1,81	4,86

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

No SAEB 2003, 30,26% dos diretores afirmaram que a escola teve problemas de inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries. Em 2005, esse número cresceu para 33,64%. Esse dado é significativo se considerarmos que corresponde a um terço das instituições avaliadas e que o professor é essencial para o funcionamento das escolas: se ele não existe, as aulas são suspensas, comprometendo a formação dos alunos.

Tabela 24: Ocorreu nesta escola: inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A - Não	67,94	61,02
B - Sim, mas não foi um problema grave	18,24	21,23
C - Sim, e foi um problema grave	12,02	12,41
Sem respostas	1,8	5,34

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

O Conselho de Escola, segundo a avaliação do SAEB, deveria ser constituído por representantes da escola e da sociedade para acompanhar as atividades escolares. Dessa forma, o Conselho poderia e deveria ser uma maneira de a comunidade participar da vida da escola, inclusive as classes populares, acompanhando o trabalho realizado pelos diretores e

professores e também, reivindicando o atendimento de seus interesses e necessidades. Também neste sentido a escola estaria sendo usada como espaço da luta de classes, ainda que os agentes dessa luta não tivessem clara consciência disso. No entanto, podemos verificar que pouco mais da metade dos diretores responderam que o Conselho Escolar se reuniu três vezes por ano ou mais; 14% dos participantes afirmaram que o Conselho se reuniu de uma a duas vezes no ano; aproximadamente 3% responderam que o Conselho não se reuniu e, 27% em 2003 e 25,5% em 2007 afirmaram que não existe Conselho de Escola na instituição.

Tabela 25: Conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
1 - Nenhuma vez	2,93	3,03
2 - Uma vez	4,38	4,06
3 - Duas vezes	10,4	10,55
4 - Três vezes ou mais	51,64	51,87
5 - Não existe Conselho de Escola	27,01	25,5
Sem respostas	3,65	4,99

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

A não existência do Conselho Escolar nas instituições, ou sua reunião muito esporadicamente, dificulta ainda mais a participação das classes populares nas decisões tomadas na escola. Se as camadas populares não têm acesso ao que acontece no interior deste espaço, se não tem canais para interferir nas decisões tomadas, se nele não conseguem articular seus interesses de classe, torna-se muito mais difícil fazer da escola uma ferramenta que de transformação social e caráter efetivamente público.

Quando questionados se conhecem os resultados do SAEB, a maioria dos diretores afirmou que sim, mas o número dos que os desconhecem também é grande, superior a 30%. Essa situação reflete, como destaca Vianna (2002), os problemas quanto à divulgação dos resultados obtidos, uma vez que os dados não são analisados, mas apenas expostos em forma quantitativa (VIANNA, 2002, p.104).

Tabela 26: Você conhece os resultados do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB)?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Sim	54,83	61,02
B – Não	33,98	30,69
Sem respostas	11,19	8,29

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Do questionário respondido pelos professores, as questões selecionadas referem-se aos conteúdos, à expectativa em relação aos níveis de ensino que aos alunos poderão ou não concluir, se concordam ou não com algumas afirmações para explicar as dificuldades de aprendizado dos alunos e se conhecem os resultados da avaliação.

Quando questionados sobre quanto dos conteúdos previstos foram desenvolvidos com os alunos da turma avaliada no ano, a maioria dos professores respondeu entre 60 a 100%, sendo que 39,11%, em 2003 e, 41,16% em 2005, afirmaram que conseguiram desenvolver mais de 80% do conteúdo previsto.

Tabela 27: Quanto dos conteúdos previstos você conseguiu desenvolver com os alunos da(s) turma(s) avaliada(s), neste ano?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Menos de 40%	2,74	2,2
B – Entre 40% e 60%	15,27	12,88
C – Entre 60% e 80%	39,99	35,09
D – Mais de 80%	39,11	41,16
Sem respostas	2,89	8,68

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Se os professores afirmaram que conseguiram desenvolver a maior parte do conteúdo previsto para o ano letivo e, ao mesmo tempo, os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações ficaram abaixo do esperado, sendo que muitos sequer conseguiram compreender e interpretar textos escritos, parece haver uma incompatibilidade entre o que é ensinado (ou é proposto pelo Estado que seja ensinado) e o que efetivamente é aprendido pelos estudantes.

Ou os professores não ensinam, ou os alunos não aprendem ou aquilo que aprendem não corresponde ao que é avaliado nos exames. Mais trágico ainda: pode ser que tudo isso aconteça ao mesmo tempo.

Quando questionados sobre a expectativa em relação a quantos alunos concluiriam o Ensino Fundamental, 73,14% e 66,23% dos professores, na edição de 2003 e 2005, respectivamente, afirmaram que quase todos atingiriam esse objetivo. Esse número tem uma queda quando questionados se consideravam que os alunos concluiriam o Ensino Médio, sendo que 62,61% e 56,55% responderam “quase todos os alunos”, nas duas edições analisadas, conforme os dados abaixo:

Tabela 28: Quantos alunos você acha que: concluirão o Ensino Fundamental?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Quase todos os alunos	73,14	66,23
B – Um pouco mais da metade dos alunos	9,44	9,75
C – Um pouco menos da metade dos alunos	1,22	1,23
D – Poucos alunos	1,1	0,73
E – Não sei	2,89	2,52
Sem respostas	12,21	19,54

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Tabela 29: Quantos alunos você acha que: concluirão o Ensino Médio?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Quase todos os alunos	62,61	56,55
B – Um pouco mais da metade dos alunos	22,4	20,48
C – Um pouco menos da metade dos alunos	5,38	5,2
D – Poucos alunos	3,22	2,96
E – Não sei	4,37	4,63
Sem respostas	2,01	10,18

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

De todo modo, parece haver entre os professores uma expectativa de fracasso escolar dos alunos que não é desprezível e que pode também influenciar negativamente no desempenho deles como professores e, por conseguinte, no rendimento dos alunos⁴.

Em relação à questão “Quantos alunos você acha que entrarão para a universidade”, pouco mais de 20% dos participantes afirmaram que “quase todos os alunos”.

Tabela 30: Quantos alunos você acha que: entrarão para a universidade?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Quase todos os alunos	23,01	21,18
B – Um pouco mais da metade dos alunos	19,27	17,17
C – Um pouco menos da metade dos alunos	15,86	12,01
D – Poucos alunos	26,5	25,68
E – Não sei	13,56	13,79
Sem respostas	1,8	10,15

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Podemos relacionar as respostas dos professores com a passagem em que Althusser (1999) afirma que “Cada parcela [de estudantes] que fica pelo caminho é *grosso modo* praticamente provida, com mais ou menos erros ou fracassos, da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes” (ALTHUSSER, 1999, p.169). Dessa forma, a escola se torna responsável por fornecer mão de obra ao sistema capitalista e a realizar a distribuição dos postos que os jovens ocuparão no mercado de trabalho e na sociedade, de acordo com sua trajetória nos estudos, reproduzindo no sistema escolar a mesma forma piramidal em que se organiza a sociedade.

Os professores também responderam se concordam ou não com algumas afirmações utilizadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, conforme a tabela abaixo:

⁴ De acordo com Rosenthal e Jacobson *in* Patto (1981), o desempenho dos estudantes pode não ser satisfatório porque a expectativa do professor em relação a ele é baixa. Este conceito é denominado “profecia auto-realizadora”.

Tabela 31: Algumas afirmações são usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assinale sua posição, considerando a situação dos alunos desta turma.

	SAEB 2003			SAEB 2005		
	Concordo	Discordo	Sem resposta	Concordo	Discordo	Sem resposta
São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica	25,2	73,26	1,54	21,74	69,53	8,72
Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	20,7	77,96	1,34	18,8	72,77	8,43
Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	12,99	85,64	1,37	10,04	81,37	8,59
Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	19,23	79,3	1,47	18,09	73,55	8,36
Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	26,85	71,59	1,57	27,02	64,59	8,39
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	31,11	67,49	1,40	30,3	61,35	8,35
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	48,23	50,33	1,44	52,77	38,63	8,61
São decorrentes do meio em que o aluno vive.	74,85	23,64	1,51	68,87	22,51	8,62
Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	85,3	13,26	1,44	81,83	10,02	8,15
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos	62,13	36,37	1,5	60,33	31,01	8,66
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	82,76	15,87	1,37	76,99	14,72	8,29
Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	41,66	56,84	1,51	37,17	54,11	8,72

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Podemos verificar que a maioria dos docentes não concordou com as afirmações que se referem à escola e aos professores para explicar a dificuldade de aprendizado dos alunos.

Em relação à afirmação de que as dificuldades “São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica”, cerca de 70% dos professores, nas duas edições avaliadas, discordaram. Em 2003 e 2005, respectivamente, 25,2% e 21,74% concordaram.

A maioria dos professores também discordou de que as dificuldades estivessem relacionadas à possível inadequação dos conteúdos curriculares às necessidades dos alunos.

Quando questionados sobre a afirmação de que as dificuldades “Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular”, mais de 80% dos professores discordaram, em ambas as edições da avaliação. A maior parte dos professores que participou destas edições também não concordou com as afirmações de que as dificuldades: “Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno”; “Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente”; “Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do (as) professores (as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas”, embora saibamos que os professores, no atual contexto da educação brasileira vivenciam tais situações constantemente.

Há uma mudança de posicionamento quando as afirmações relacionam os alunos e a família para explicar a dificuldade de aprendizado. Sobre a afirmação de que as dificuldades “São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula”, 48,23% e 52,77%, dos professores concordaram, respectivamente, em 2003 e 2005.

A maioria concordou que as dificuldades de aprendizado: “São decorrentes do meio em que o aluno vive”; “Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos”; “São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos”; “Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno”; “Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno”. Dessa maneira, a responsabilidade pela dificuldade de aprendizado, na visão desses professores, continua sendo predominantemente atribuída aos alunos e as famílias, isentando a escola e os próprios professores.

Assim como os diretores, a maior parte dos professores que participaram do SAEB 2003 e 2005 não conhece os resultados dessa avaliação, como se verifica na tabela abaixo:

Tabela 32: Você conhece os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Sim	39,2	36,62
B – Não	55,84	45,55
Sem respostas	4,97	17,82

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Em relação à avaliação da escola, feita pelos aplicadores do SAEB, podemos verificar que, em geral, o resultado foi positivo. Esta avaliação considerou as instalações do prédio, as condições das salas de aula, a conservação dos equipamentos, a segurança, a disposição de computadores e de bibliotecas na escola. O resultado positivo em relação à infra-estrutura e às condições gerais de funcionamento da escola é um tanto contraditório se comparado ao desempenho dos estudantes.

Tabela 33: Como você avalia esta escola, considerando sua infra-estrutura e condições gerais de funcionamento?

Respostas (%)	SAEB 2003	SAEB 2005
A – Péssima	1,67	1,26
B – Ruim	6,13	4,18
C – Razoável	20,28	22,37
D – Boa	44,33	46,44
E – Ótimo	25,86	22,78
Sem respostas	1,73	2,96

Fonte: BRASIL, 2008j, 2008k.

Veremos a seguir os resultados do SAEB de 1995 a 2005, em relação ao desempenho dos participantes nas provas.

3.2. O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NO SAEB DE 1995 A 2005

Analisando as notas do SAEB nos exames de proficiência em Português e Matemática, nas edições de 1995 a 2005, verificamos que as médias obtidas pelos estudantes, ao invés de

aumentar, ao longo desse período, no geral, diminuíram, conforme evidenciado pela tabela abaixo:

Tabela 34: Brasil – Proficiência SAEB 1995-2005

Série	Disciplinas	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Ensino Fundamental (a)	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4
8ª Ensino Fundamental (b)	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5
3ª Ensino Médio (b)	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

(a) Inclui escolas federais e rurais. As federais nos anos de 1995, 2003 e 2005. As rurais em todos os anos, porém em 1997 não inclui as da Região Norte e em 1999 e 2001 apenas as dos Estados do Nordeste, Minas Gerais e Mato Grosso

(b) Não inclui rurais, inclui federais em 1995, 2003 e 2005

Fonte: BRASIL, 2008a, p.01.

As médias obtidas pelos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental foram cada vez mais baixas entre 1995 e 2001, com um pequeno aumento em 2003 e 2005. A média, nessas edições, foi 175,38 em Língua Portuguesa e 183,3 em Matemática (BRASIL, 2007b), sendo que os estudantes da 4ª série deveriam atingir a média de 300 pontos em ambas as disciplinas.

No que se refere às notas obtidas pelos estudantes da 8ª série, as médias são mais baixas nos anos posteriores do que em 1995. Em matemática, há um pequeno aumento em 2001, em relação a 1999 e, em Língua Portuguesa, um pequeno aumento em 2003, comparado a 2001. No entanto, a média voltou a cair nas edições posteriores. A média obtida entre todas as edições foi 239,38 em Língua Portuguesa e 246,25 em Matemática (BRASIL, 2007b), sendo que os estudantes da 8ª série deveriam atingir a média de 325 pontos em Língua Portuguesa e 350 em Matemática.

Em relação aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, houve queda na média das notas em todas as edições, exceto em 2003, quando ocorreu um pequeno aumento. Em 2005,

as médias caíram novamente. A média obtida pelos participantes em todas as edições foi 271,18 em Língua Portuguesa e 279,6 em Matemática (BRASIL, 2007b).

Dessa forma, com base nos dados obtidos pelo INEP em relação ao desempenho dos estudantes que participaram do SAEB, podemos verificar que, em dez anos, não houve melhora na qualidade da educação no Brasil; pelo contrário, esses resultados evidenciam uma contínua precarização do ensino.

Também é possível compararmos os resultados dos estudantes de escolas públicas e escolas particulares. Conforme a tabela abaixo, verificamos que, embora os resultados das escolas particulares não estejam além do esperado (considerando uma escala de 0 a 500), ainda são superiores ao das escolas públicas.

Tabela 35: Médias SAEB (1995-2005) - Estudantes de escolas urbanas públicas sem federais

	4ª série do E.F.		8ª série do E.F.		3º ano do E.M.	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
1995	191,6	192,8	256,9	253,7	289,7	280,7
1997	187,8	192,1	250,7	250,7	283,9	288,7
1999	172,3	182,3	232,9	246,4	266,6	280,3
2001	168,3	179	235,2	243,4	262,3	276,7
2003	173,1	180,7	231,9	244,8	266,2	278
2005	175,5	185,7	231,7	239,4	257,1	270,7

Fonte: BRASIL, 2007e.

Tabela 36: Médias SAEB (1995-2005) – Estudantes de escolas urbanas particulares

	4ª série do E.F.		8ª série do E.F.		3º ano do E.M.	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
1995	217,2	222,2	284,2	293,6	307,5	307,2
1997	225,7	232,5	286,6	300,8	317,9	337,6
1999	209,1	217,7	270,6	293,7	305,8	329,8
2001	209,4	222,1	282	301,1	309,6	338,6
2003	215	223,8	278,3	304,3	314,2	340,5
2005	211,6	226,4	275,5	293,5	306,9	333,3

Fonte: BRASIL, 2007e.

Além disso, também podemos analisar os resultados do exame segundo a porcentagem de estudantes em cada nível da escala SAEB, tanto das instituições públicas quanto privadas.

Os alunos da quarta série (5º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, na

avaliação de Português estavam, majoritariamente, localizados entre os níveis 150 a 225 pontos, nas edições de 1995 e 1997 e, entre os níveis 0 a 200 pontos nas edições posteriores, aquém do esperado (nível 300). Na escala SAEB, os níveis 0 a 200 indicam que os alunos são capazes de, entre outras habilidades: localizar informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão em textos curtos; reconhecer elementos como o personagem principal; interpretar o texto com auxílio de elementos não-verbais; identificar a finalidade do texto; localizar informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; identificar o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; inferir o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; identificar o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; distinguir efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; identificar as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e reconhecer as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos (BRASIL, 2010a). Nos níveis 200 a 225, além das competências citadas anteriormente, os estudantes também são capazes de, por exemplo, selecionar entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem em anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica; inferir o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; inferir a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; estabelecer relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; estabelecer relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros e; identificar a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa (BRASIL, 2010a).

Seria desejável que o desempenho dos estudantes atingisse o nível 300 da escala, demonstrando competências, no caso da 4ª série, para: localizar informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; identificar a intenção do autor em uma história em quadrinhos; depreender relações de causa e consequência implícitas no texto; identificar relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos, dentre outras habilidades. No entanto, o patamar que, segundo o MEC seria minimamente satisfatório, é o nível 200 (BRASIL, 2010a).

Também podemos verificar que há um aumento da porcentagem de estudantes das escolas públicas entre os níveis 0 a 175 a partir da edição de 1997 e, uma queda da porcentagem de estudantes nos níveis superiores a 175, evidenciando que houve uma possível queda na qualidade do ensino nos anos posteriores.

Tabela 37: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Português – 4ª série do Ensino Fundamental

Distribuição de alunos da rede pública por níveis de acordo com a proficiência em Português (4ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 – 2005 (%).												
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400
1995	8,89	11,54	18,48	22,42	18,92	11,89	4,83	2	0,73	0,05	0,00	0,00
1997	7,68	16,15	23,00	21,23	16,40	8,84	4,05	2	0,56	0,18	0,01	0,00
1999	16,5	20,75	23,15	17,88	11,57	6,58	2,70	1	0,20	0,01	0,00	0,00
2001	21,8	18,63	20,12	18,26	12,05	5,77	2,23	1	0,22	0,01	0,00	0,00
2003	17,9	18,05	20,94	20,13	13,19	6,58	2,32	1	0,25	0,07	0,00	0,00
2005	15,0	18,31	21,84	20,16	14,10	6,88	2,67	1	0,24	0,00	0,00	0,00
Distribuição de alunos da rede privada por níveis de acordo com a proficiência em Português (4ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.												
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400
1995	2,33	4,79	11,37	16,74	22,45	17,60	14,05	6,70	2,69	1,27	0,00	0,00
1997	1,61	4,81	10,38	14,20	17,09	18,61	16,62	11,09	4,07	1,34	0,19	0,00
1999	3,79	7,57	13,25	18,04	20,60	16,76	11,29	5,73	1,99	0,94	0,04	0,00
2001	4,47	7,10	11,77	17,28	20,79	18,11	12,73	5,44	1,99	0,32	0,00	0,00
2003	2,64	6,02	10,61	15,55	21,86	21,58	13,59	5,91	1,60	0,64	0,00	0,00
2005	2,87	5,69	11,93	18,20	21,12	20,66	13,67	4,26	1,31	0,29	0,00	0,00

Fonte: BRASIL, 2007e

Quanto ao desempenho dos estudantes das escolas privadas, podemos verificar que são muito poucos os que estavam localizados no nível 300 da escala, porém, mais do que os estudantes das escolas públicas e que, a maioria desses participantes obteve desempenho entre os níveis 175 a 275 da escala SAEB.

Em relação ao desempenho dos estudantes da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental na avaliação de Português, podemos verificar que a maioria estava localizada nos níveis esperados para a 4ª série, sendo que os estudantes das escolas públicas situavam-se majoritariamente entre os níveis 225 a 300, enquanto os das escolas privadas localizavam-se predominantemente entre as escalas 275 a 350.

Uma pequena parcela que se destacou em relação ao nível esperado nesta modalidade de ensino, atingindo o nível 325. Neste nível, os estudantes deveriam ter o domínio de todas as habilidades listadas anteriormente em relação à Língua Portuguesa e, ainda, dentre outras habilidades: demonstrar capacidade para: identificar informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade linguística; identificar a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos; identificar marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação linguística como recurso estilístico; e reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta (BRASIL, 2010a).

Tabela 38: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Português – 8ª série do Ensino Fundamental

Distribuição de alunos da rede pública por níveis de acordo com a proficiência em Português (8ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 – 2005 (%).												
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400
1995	1,43	1,70	3,83	7,44	13,80	18,54	19,43	16,55	10,81	5,07	1,29	0,11
1997	0,26	2,44	5,83	9,91	15,49	19,33	20,12	15,01	8,27	2,49	0,76	0,10
1999	0,32	2,41	9,12	15,53	21,41	21,57	15,42	8,96	4,06	1,09	0,06	0,04
2001	1,34	4,08	8,04	14,26	18,31	20,68	16,75	10,05	4,62	1,67	0,20	0,01
2003	1,06	4,24	9,37	14,88	20,44	19,49	15,50	9,33	4,42	1,08	0,18	0,01
2005	1,40	4,07	8,69	15,20	20,17	20,68	15,54	8,89	3,69	1,39	0,26	0,01

Distribuição de alunos da rede privada por níveis de acordo com a proficiência em Português (8ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.												
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400
1995	0,46	0,99	1,27	2,38	6,00	11,72	15	19,68	22,75	13,68	5,40	0,70
1997	0,12	0,53	1,14	3,48	5,69	10,29	16	20,58	21,16	13,98	5,44	1,69
1999	0,15	0,52	2,28	4,39	8,58	15,71	20	20,58	15,64	8,76	2,45	0,60
2001	0,22	0,58	1,33	2,75	5,98	11,45	18	22,21	20,73	12,43	4,11	0,43
2003	0,30	0,92	2,18	3,45	6,86	10,99	19	20,86	19,67	12,04	3,65	0,47
2005	0,42	0,97	2,28	4,32	7,01	12,26	18	20,60	18,82	11,66	3,10	0,44

Fonte: BRASIL, 2007e

Em relação ao Ensino Médio, podemos identificar a mesma situação que ocorreu com o Ensino Fundamental. Uma pequena parcela dos estudantes das escolas públicas atingiu o patamar que seria esperado para a oitava série do Ensino Fundamental, ou seja, acima do nível 325 da escala. A maioria, nos anos de 1995 e 1997, estava localizada entre os níveis 200 a 325 e, nas edições de 1999 a 2005, entre os níveis 200 a 300. Também aqui, podemos perceber a diferença em relação ao desempenho dos estudantes das instituições privadas, nas quais a maioria está localizada entre os níveis 275 a 375.

Tabela 39: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Português – 3ª série do Ensino Médio

Distribuição de alunos da rede pública por níveis de acordo com a proficiência em Português (3ª série do EM) – urbanas sem federais 1995 - 2005.												
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400
1995	0,35	0,91	1,63	3,72	6,76	11,76	15,51	18,59	17,59	13,60	6,62	2,97
1997	0,16	1,55	2,24	4,86	9,59	15,53	17,28	18,62	14,69	8,57	4,93	1,97
1999	0,00	0,28	2,23	10,27	15,13	19,11	17,59	15,36	11,27	5,98	1,87	0,91
2001	0,02	0,93	4,73	9,77	14,18	18,03	18,88	14,88	11,41	5,14	1,74	0,30
2003	0,00	0,70	3,71	8,36	12,73	18,47	18,91	17,87	11,24	5,46	2,14	0,41
2005	0,10	1,41	5,58	10,73	13,99	18,79	18,44	15,74	9,45	4,33	1,03	0,41

Distribuição de alunos da rede privada por níveis de acordo com a proficiência em Português (3ª série do EM) – urbanas sem federais 1995 - 2005.												
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400
1995	0,31	0,35	1,00	1,51	5,14	7,12	10,48	15,08	18,06	17,17	14,66	9,13
1997	0,00	0,11	0,62	1,08	3,03	4,57	8,00	16,52	17,35	19,58	18,47	10,67
1999	0,00	0,04	0,89	2,79	6,25	7,60	11,53	12,89	16,85	17,55	14,61	9,02
2001	0,01	0,22	0,81	2,11	3,96	6,40	9,37	14,19	19,99	20,55	15,10	7,30
2003	0,00	0,22	0,94	1,88	2,96	4,65	9,70	12,81	18,97	22,46	18,53	6,88
2005	0,07	0,31	1,82	1,82	3,40	6,50	8,60	14,15	23,36	22,11	13,17	4,69

Fonte: BRASIL, 2007e

Na avaliação de matemática, a maioria dos alunos da quarta série (5º ano) do Ensino Fundamental das instituições públicas, também estava localizada entre os níveis 150 a 225, o que significa que eles eram capazes de: resolver problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecer a quarta parte de um todo; resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecer relação entre diferentes unidades monetárias; calcular adição com números naturais de três algarismos; ler informações em tabela de coluna única; identificar quadriláteros; identificar figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto; calcular o resultado de uma subtração com números de até três algarismos; reconhecer a representação decimal de medida de comprimento (cm) e identificar sua localização na reta numérica; interpretar dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical; estabelecer relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas); calcular divisão com divisor de duas ordens;

identificar propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces); reconhecer a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica; ler gráficos de setores; resolver problemas envolvendo mais de uma operação, dentre outras habilidades (BRASIL, 2010b).

Também podemos verificar que houve um aumento da porcentagem de estudantes entre os níveis de 0 a 175 a partir da edição de 1997 e uma queda da porcentagem de estudantes nos níveis acima de 175.

Quanto aos estudantes das escolas privadas, a maioria estava localizada entre os níveis 175 a 275. Além das habilidades citadas anteriormente, nesse nível os alunos eram capazes de: calcular expressão numérica (soma e subtração); identificar algumas características de quadriláteros relativas aos lados e ângulos; reconhecer a invariância da diferença em situação-problema; comparar números racionais na forma decimal, no caso de terem diferentes partes inteiras, e calcular porcentagens simples; resolver problemas realizando cálculo de conversão de medidas de tempo, de temperatura, comprimento e de capacidade; entre outras habilidades (BRASIL, 2010b).

Para a avaliação de Matemática, também seria desejável que os participantes atingissem o nível 300, no qual os estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental identificariam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); estabeleceriam relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal; identificariam poliedros e corpos redondos; resolveriam problemas utilizando multiplicação e divisão, em situação combinatória; efetuariam soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário; realizariam a conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/km e g/kg); reconheceriam um quadrado fora da posição usual; identificariam elementos de figuras tridimensionais, dentre outras habilidades (BRASIL, 2010b).

Tabela 40: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Matemática – 4ª série do Ensino Fundamental

Distribuição de alunos da rede pública por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (4ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.														
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400	400 a 425	425 ou mais
1995	2,25	13,64	23,99	25,36	18,59	10,54	3,67	1,33	0,54	0,09	0,01	0,00	0,00	0,00
1997	4,67	14,08	24,26	22,11	17,67	10,58	4,80	1,40	0,38	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00
1999	7,33	17,88	25,34	23,35	14,71	7,16	3,11	0,96	0,12	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00
2001	12,36	19,32	22,57	20,04	13,80	7,19	3,19	1,13	0,30	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00
2003	11,22	18,43	23,00	20,86	14,26	8,09	2,91	0,93	0,26	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00
2005	10,38	16,67	20,97	20,66	15,14	9,03	4,67	1,80	0,58	0,08	0,01	0,00	0,00	0,00

Distribuição de alunos da rede privada por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (4ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.														
Ano	0 a 125	125 a 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	375 a 400	400 a 425	425 ou mais
1995	0,56	5,12	12,28	17,39	18,94	16,88	15,16	7,50	3,58	1,97	0,37	0,23	0,00	0,00
1997	0,96	3,30	8,19	14,35	17,13	19,23	17,69	10,38	5,72	2,25	0,79	0,01	0,00	0,00
1999	1,24	4,96	11,05	17,61	22,85	18,34	13,92	7,00	2,40	0,61	0,01	0,00	0,00	0,00
2001	1,96	4,40	9,64	16,11	20,27	19,68	14,96	8,56	3,21	1,08	0,14	0,00	0,00	0,00
2003	1,74	4,26	8,75	15,09	20,32	20,15	17,35	7,91	3,30	0,97	0,15	0,00	0,00	0,00
2005	1,13	3,99	8,82	15,10	19,84	19,82	15,96	9,94	3,96	1,16	0,28	0,00	0,00	0,00

Fonte: BRASIL, 2007e

Em relação ao desempenho dos estudantes da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas em Matemática, podemos verificar que a maioria estava localizada entre os níveis 200 a 275 da escala SAEB, enquanto os estudantes das instituições privadas estavam majoritariamente localizados entre os níveis 250 a 350. Isso significa que foram capazes de: identificar quadriláteros pelas características de seus lados e ângulos; calcular o perímetro de figuras; identificar a planificação de um cubo em situação contextualizada; reconhecer e aplicar o conceito de porcentagem; reconhecer e efetuar cálculos com ângulos retos e não-retos; identificar fração como parte de um todo; calcular o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação; calcular o volume de sólidos a partir da medida de suas arestas; ordenar e comparar números inteiros negativos e localizar números decimais negativos com o apoio da reta numérica; transformar fração em porcentagem e vice-versa; identificar a equação do primeiro grau adequada para a solução de

um problema; classificar ângulos de acordo com suas medidas em graus; realizar operações, estabelecendo relações e utilizando os elementos de um círculo ou circunferência (raio, diâmetro, corda); calcular expressões numéricas com números inteiros e decimais positivos e negativos; efetuar cálculos de raízes quadradas e identificar o intervalo numérico em que se encontra uma raiz quadrada não-exata; dentre outras habilidades (BRASIL, 2010b).

Tabela 41: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Matemática – 8ª série do Ensino Fundamental

Distribuição de alunos da rede pública por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (8ª série do EF)															
– urbanas sem federais 1995 - 2005.															
	125		150	175 a		200 a	225 a	250 a	275 a	300 a	325 a	350 a	375	400	425
Ano	0 a 125	a 150	a 175	200	225	250	275	300	325	350	375	400	a 425	a 425	ou mais
1995	0,01	0,72	4,48	10,10	16,57	21,98	20,99	14,15	6,89	3,12	0,75	0,21	0,02	0,00	0,00
1997	0,00	1,09	5,30	12,42	18,97	19,64	20,07	12,43	7,49	1,78	0,75	0,06	0,01	0,00	0,00
1999	0,11	1,14	4,14	13,69	20,06	20,51	19,30	13,04	5,49	2,08	0,33	0,11	0,00	0,00	0,00
2001	0,00	0,71	6,71	15,74	20,30	20,66	16,97	11,20	5,20	1,75	0,61	0,15	0,01	0,00	0,00
2003	0,01	1,27	6,87	13,96	19,22	21,41	17,28	11,05	5,78	2,34	0,58	0,19	0,06	0,00	0,00
2005	0,42	2,49	7,64	14,60	21,04	20,39	16,20	9,44	5,77	1,42	0,44	0,15	0,01	0,00	0,00

Distribuição de alunos da rede privada por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (8ª série do EF)															
– urbanas sem federais 1995 - 2005.															
	125		150	175 a		200 a	225 a	250 a	275 a	300 a	325 a	350 a	375	400	425
Ano	0 a 125	a 150	a 175	200	225	250	275	300	325	350	375	400	a 425	a 425	ou mais
1995	0,00	0,36	0,86	2,87	6,29	8,84	13,90	17,11	22,07	15,32	8,66	3,15	0,59	0,00	0,00
1997	0,00	0,10	0,97	2,87	4,56	8,02	11,79	17,22	19,69	18,32	11,79	3,49	1,15	0,03	0,03
1999	0,08	0,12	0,81	3,00	5,82	10,02	14,30	17,53	20,56	15,00	8,55	3,22	0,97	0,02	0,02
2001	0,00	0,10	0,97	2,36	4,71	8,63	12,59	16,63	19,25	17,43	10,75	5,54	1,06	0,00	0,00
2003	0,01	0,18	1,03	2,01	4,31	8,50	11,80	15,71	18,57	17,22	13,36	5,76	1,53	0,02	0,02
2005	0,11	0,52	1,60	2,62	5,35	9,44	15,22	17,41	18,22	15,25	9,73	4,51	1,01	0,06	0,06

Fonte: BRASIL, 2007e

Em relação ao desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, podemos verificar que a maioria dos participantes que estudou em escolas públicas estava localizada entre os níveis 200 a 300 da escala. Em relação aos participantes de instituições privadas, a maioria estava distribuída entre os níveis 225 a 375 até a edição do SAEB 2003. No ano de 2005, verificamos que a maioria desses estudantes estava distribuída entre os níveis 325 a 400.

Tabela 42: Distribuição dos alunos de acordo com a proficiência em Matemática – 3ª série do Ensino Médio

Distribuição de alunos da rede pública por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (3ª série do EM) – urbanas sem federais 1995 - 2005.														
	150		175	200 a		225 a	250 a	275 a	300 a	325 a	350 a	375 a	400 a	425 ou mais
Ano	125 a 150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400	425	425 ou mais	
1995	0,03	0,57	3,40	11,93	19,68	19,87	16,68	12,93	9,38	4,27	0,77	0,43	0,07	
1997	0,00	0,00	4,58	16,92	15,67	18,05	17,94	12,44	7,12	3,65	2,62	0,80	0,21	
1999	0,00	0,31	4,81	15,5	18,72	19,44	16,16	12,17	7,81	3,19	1,52	0,31	0,00	
2001	0,00	0,00	5,56	16,97	20,93	17,64	14,42	12,69	7,27	3,31	1,03	0,17	0,02	
2003	0,02	1,34	6,16	12,53	18,61	21,51	17,42	10,22	6,92	3,90	1,01	0,32	0,05	
2005	0,16	3,25	9,23	13,66	18,20	18,04	15,02	11,62	6,05	3,43	1,34	0,22	0,06	

Distribuição de alunos da rede privada por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (3ª série do EM) – urbanas sem federais 1995 - 2005.														
	150		175	200 a		225 a	250 a	275 a	300 a	325 a	350 a	375 a	400 a	425 ou mais
Ano	125 a 150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400	425	425 ou mais	
1995	0,00	0,04	1,63	8,07	11,35	13,21	12,39	14,22	12,14	11,86	7,06	4,73	3,30	
1997	0,00	0,00	0,43	3,43	4,70	8,08	9,01	11,24	15,80	19,69	15,38	8,09	4,16	
1999	0,00	0,13	1,23	4,39	6,06	8,65	11,06	13,91	15,13	14,74	10,65	8,32	5,72	
2001	0,00	0,00	1,08	3,75	5,86	6,71	8,26	11,11	15,02	17,54	14,71	10,00	5,98	
2003	0,00	0,38	1,01	3,05	4,85	7,50	9,34	10,88	14,04	15,81	14,82	10,96	7,38	
2005	0,46	0,56	1,67	3,37	5,11	7,18	10,35	11,79	15,18	15,88	28,43	8,89	5,10	

Fonte: BRASIL, 2007e

Em ambas as disciplinas, ficam claro que os resultados obtidos pelos estudantes das escolas públicas e privadas no SAEB são bastante distintos. Veremos a seguir, os resultados obtidos pela Prova Brasil em 2005 e 2007.

3.3. O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA PROVA BRASIL 2005 E 2007

Na Prova Brasil 2005, participaram 1.931.499 estudantes da 4ª série e 1.372.851 estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009f).

O desempenho dos estudantes das 4ª séries atingiu a média de 172,91 em Língua Portuguesa e 179,98 em Matemática. Os estudantes das 8ª séries obtiveram média igual a 222,63 em Língua Portuguesa e 237,46 em Matemática (BRASIL, 2009f).

Na edição de 2007 da Prova Brasil, participaram 2.308.166 estudantes da 4ª série e 1.794.960 estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009f).

Os estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental obtiveram uma média de 171,40 em Língua Portuguesa e 189,14 em Matemática. Os estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental obtiveram média igual a 228,93 em Língua Portuguesa e 240,56 em Matemática (BRASIL, 2009f).

Podemos verificar que, em Língua Portuguesa, a média dos estudantes da 4ª série praticamente se manteve, ocorrendo pouca variação. Em Matemática, essa média teve um aumento ainda que aquém do esperado. As médias dos estudantes da 8ª série também tiveram um aumento entre 2005 e 2007, mas também não atingiram o nível esperado (325 pontos em Língua Portuguesa e 350 em Matemática).

Tabela 43: Desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental na Prova Brasil

	2005	2007
Língua Portuguesa	172,91	189,14
Matemática	179,98	171,40

Fonte: BRASIL, 2009f.

Tabela 44: Desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental na Prova Brasil

	2005	2007
Língua Portuguesa	222,63	228,93
Matemática	237,46	240,56

Fonte: BRASIL, 2009f.

Se as médias obtidas pelo SAEB e também pela Prova Brasil diminuíram nos últimos dez anos, podemos supor que o Estado não tem desenvolvido um papel efetivo para a melhora do sistema escolar, tanto em relação ao desenvolvimento de políticas públicas, quanto em termos de investimentos para reduzir as desigualdades existentes no sistema escolar e corrigir os problemas identificados através da avaliação; ou seja, o Estado não vem cumprindo o que

seria o principal objetivo da avaliação educacional: a melhoria da qualidade de ensino no Brasil.

CAPÍTULO III

O PAPEL IDEOLÓGICO DA ESCOLA NA REALIDADE BRASILEIRA ATUAL

Este capítulo se propõe a enfrentar o problema principal do presente trabalho, qual seja: a escola ainda pode ser considerada um Aparelho Ideológico de Estado no contexto atual da educação brasileira? Se pode, de que forma ela cumpre este papel?

Para tanto, procurar-se-á articular os capítulos anteriores, analisando, à luz da teoria althusseriana, aspectos da realidade educacional brasileira evidenciados pelo exame dos dados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação oficial aqui estudados. Pretende-se, também, demonstrar as possibilidades de transformação já presentes na escola, a despeito de seu caráter reprodutor da sociedade.

1. O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS DADOS LEVANTADOS PELOS INSTRUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO E DA TEORIA ALTHUSSERIANA DA ESCOLA COMO AIE

Considerando o desempenho dos estudantes demonstrado pelos instrumentos oficiais de avaliação da educação brasileira, poderíamos sugerir que, nas condições atuais, a escola continua, em certa medida, servindo à reprodução da sociedade.

Podemos verificar que a grande maioria da população depende do ensino público para se escolarizar. Pelos dados levantados pelo ENEM, verificamos que 77,83% dos participantes estudaram apenas em instituições públicas durante o Ensino Médio e 73,93% durante o Ensino Fundamental. Além disso, podemos verificar um aumento na porcentagem de

estudantes nas instituições públicas, com um crescimento de, aproximadamente, 13% tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental entre 2003 a 2007(Tabela 2). Os dados levantados pelo SAEB também demonstram que a maioria dos participantes estudou em escolas da rede pública (Tabela 19).

As informações relativas à escolaridade dos pais e à renda mensal das famílias ilustra, parcialmente, a realidade sócio-econômica dos participantes. A maior parte dos pais dos participantes do ENEM, nos anos de 2003 a 2005, concluiu apenas a quarta série do Ensino Fundamental (Tabelas 04 e 05); aproximadamente 16,87% concluíram a oitava série e cerca de 6% ingressaram no Ensino Médio, mas não conseguiram concluí-lo, enquanto 18% o concluíram. O número de pais que não estudaram corresponde a 7,34%. Essas mesmas condições repetiram-se nas informações levantadas pelo SAEB, em que a maioria dos pais ou responsáveis pelos participantes estudou até as séries do Ensino Fundamental, sendo que a maior parte deste grupo estudou entre a 1ª e a 4ª série (Tabelas 20 e 21). Quanto à renda familiar dos participantes, podemos verificar que a maioria estava localizada na faixa de um a cinco salários mínimos, sendo que 12,87% viviam com até um salário, número superior ao de participantes com renda superior a cinco salários (Gráfico 7).

Esses levantamentos demonstram que, além da escola pública atender à maioria da população, essa maioria pertence às classes populares. Tendo em vista as dificuldades econômicas enfrentadas por essas famílias, muitos estudantes ingressaram no mercado de trabalho antes de concluírem o Ensino Médio: 22,75% dos participantes declararam ter trabalhado durante esse nível de ensino e, de 2003 a 2005, mais de 42% afirmaram ter trabalhado pelo menos de um mês a três anos (Tabela 6). Vale destacar que, dos que trabalharam durante esse período, 32,54% consideraram que essa atividade prejudicou o rendimento escolar (Tabela 07). Nota-se, também aqui, a participação da escola na configuração da divisão social do trabalho, denunciada por Althusser (1999), na medida em

que ela tende a confirmar os postos já ocupados na sociedade pelos integrantes de cada classe social. Muitos estudantes já ingressam no mercado de trabalho antes de concluírem os estudos. Alguns ainda mantêm as duas atividades concomitantemente, enquanto outros, por conta da situação econômica precária, são forçados a escolher o trabalho e a abandonar a escola.

Em virtude da profunda desigualdade social que ainda existe no país, e também pela difusão massiva da ideologia capitalista, que colabora para a construção e manutenção de uma sociedade consumista e fundamentada na exploração do trabalho, é forçoso que as classes populares sofram discriminação econômica. Quando questionados sobre isso, nos anos de 2005 a 2007, 37% dos participantes afirmaram tê-la sofrido. Porém, quando questionados se já presenciaram este tipo de discriminação, aproximadamente 56%, de 2004 a 2007, afirmaram que sim.

Alguns dados evidenciam que, embora a rede pública atenda à maioria da população, em geral não o faz de maneira satisfatória, deixando, portanto, de proporcionar-lhe um ensino de qualidade.

Quando perguntados sobre se os conhecimentos no Ensino Médio foram bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios, etc., cerca de 75% dos participantes do ENEM responderam que não, nas edições de 2003 a 2005, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Os conhecimentos no Ensino Médio foram bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios, etc.?

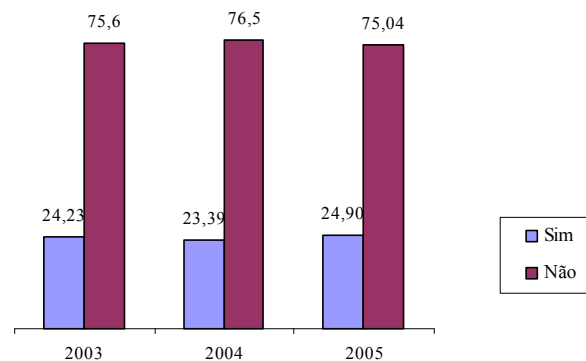


Gráfico 11: Os conhecimentos no Ensino Médio foram bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios, etc.?

Fonte: BRASIL, Fonte: BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c.

Esses dados refletem as condições da infra-estrutura apresentadas pela maioria das escolas brasileiras, o que muitas vezes compromete o desenvolvimento de atividades mais elaboradas pelos professores por falta de espaços e materiais adequados, impossibilitando a realização de um ensino de qualidade.

Pela análise de alguns itens do questionário do SAEB 2003 e 2005, respondido pelos diretores, também podemos verificar alguns dados que evidenciam o rebaixamento do ensino: a insuficiência de recursos financeiros, apontada por mais de 60% deles, sendo que, desse total, 15% consideraram que este foi um problema grave (Tabela 22); a carência de pessoal de apoio pedagógico e a inexistência de professores, indicada por mais de 30% dos participantes. Desses, metade consideraram essa carência como um problema grave, ou seja, que comprometeu o trabalho realizado pela escola (Tabela 23). No SAEB 2003, 30,26% dos diretores afirmaram que a escola teve problemas de inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries. Em 2005, esse número cresceu para 33,64% (Tabela 24). Ora, como pode a escola garantir um ensino de qualidade se não dispõe de recursos financeiros, pessoal de apoio pedagógico e até mesmo de professores qualificados?

Parece-nos ainda que, em geral, a escola não favorece a participação da comunidade nas decisões mais importantes da vida da instituição. Se considerarmos as respostas relativas aos Conselhos Escolares, obtidas pelo SAEB, verificamos que a maioria das escolas organiza essas reuniões de forma esporádica, enquanto mais de 25% dos diretores responderam que este espaço simplesmente não existe na instituição. Isso significa que as classes populares não têm canais institucionais para participar e interferir política e pedagogicamente nas diretrizes traçadas pelas escolas, o que, se não impede, pelo menos dificulta em muito a articulação de seus interesses de classe com a escola e também o seu fortalecimento para participar de lutas mais expressivas em torno das questões educacionais.

No que se refere aos conteúdos, no caso do questionário do SAEB, a maioria dos professores afirmou ter desenvolvido entre 60 a 100% dos que haviam sido previstos para o ano letivo. Menos de 40% conseguiram desenvolvê-los em mais de 80%. Ora, se os professores conseguem desenvolver a maior parte dos conteúdos previstos ao longo da trajetória escolar dos estudantes, como se explica que o desempenho destes nas avaliações nacionais fique abaixo do esperado? Parece haver uma incongruência entre o que é ensinado (ou o que é proposto pelo Estado que seja ensinado), o que é aprendido pelos estudantes e o que é cobrado nas avaliações.

Quanto à expectativa em relação à escolaridade que os alunos poderiam atingir, verificamos que há uma maior positividade em relação à conclusão do Ensino Fundamental, a qual, porém, diminui à medida que se avança para os demais níveis de ensino: aproximadamente 69% acreditavam que quase todos os alunos concluiriam o Ensino Fundamental; 59% acreditavam que quase todos concluiriam o Ensino Médio e 22% esperavam que esses ingressariam na universidade. Parece haver, portanto, entre os professores, uma expectativa de fracasso escolar dos alunos e até mesmo uma falta de confiança no trabalho que eles próprios, professores, realizam, o que pode influenciar

negativamente o seu desempenho como educadores e, conseqüentemente, o rendimento dos alunos.

Os professores também responderam se concordavam ou não com algumas afirmações utilizadas para explicar as dificuldades de aprendizagem (Tabela 31). A maioria deles discordou daquelas que atribuíam essas dificuldades à escola ou aos professores. Tais sentenças afirmavam que as dificuldades estariam: localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica; relacionadas à possível inadequação dos conteúdos curriculares às necessidades dos alunos; associadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular; vinculadas ao fato de a escola oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno; relacionadas ao baixo salário e à sobrecarga de trabalho docente. Sabendo que esses fatores estão presentes no sistema de ensino brasileiro, causa estranheza que a maioria dos professores tenham discordado de que eles comprometam a relação ensino-aprendizado. Por outro lado, admitir a interferência desses fatores talvez significasse atrair para si ao menos parte da responsabilidade pelo fracasso dos alunos em aprender, o que não seria muito facilmente assimilável. Nesse sentido, a atitude desses professores talvez possa ser interpretada como um mecanismo de auto-defesa, utilizado inconscientemente. Além disso, vale lembrar as palavras de Althusser, para quem:

(a maioria) [dos professores] não têm se quer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer [...] Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1980, p. 67).

É interessante observar que há uma mudança de posicionamento dos professores quando as explicações para a dificuldade de aprendizagem se referem aos alunos e às suas

famílias. A maioria dos professores concordou com as afirmações de que as dificuldades decorrem: da indisciplina dos alunos em sala de aula; do meio em que o aluno vive; da falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos; do nível cultural dos pais; do desinteresse e da falta de esforço do aluno e de sua falta de aptidão e habilidades. Dessa maneira, a responsabilidade pela dificuldade de aprendizado, na visão desses professores, continua sendo predominantemente atribuída aos alunos e suas famílias, isentando a escola e os próprios professores, ou seja, culpabilizando as próprias vítimas pelo seu fracasso escolar. A situação à qual Althusser (1980) se refere em relação ao trabalho dos professores dentro da escola: de um lado há aqueles que tentam atuar de maneira diferenciada e, de outro, os que, ingenuamente, contribuem com a difusão da ideologia dominante, parece repetir-se atualmente. A julgar pelas respostas dos professores e diretores aos questionários do SAEB 2003 e 2005, parece que a grande maioria dos professores ainda não tem plena consciência de que o trabalho por eles realizado na escola tem uma dimensão política e, também, não fazem uma reflexão crítica acerca do papel da escola na sociedade.

A opinião positiva dos participantes do ENEM em relação à escola, aos professores, ao preparo que ela lhes oferece para a vida parece contradita pelo desempenho por eles demonstrado nos exames. Podemos relacionar esse fato à passagem em que Rosenberg (1984) refere-se às impressões dos alunos em relação à escola:

Portanto, os alunos não podem compreender o que se passa de fato sob a aparente democracia escolar. E as desigualdades sociais permanecem a salvo de um questionamento por parte dos principais prejudicados, graças à eficácia com que o aparelho ideológico chamado escola desempenha sua função reprodutora (ROSENBERG, 1984, p.26).

O desempenho dos participantes na Redação do ENEM, considerando todas as edições analisadas, foi de 51,74 pontos, em uma escala que varia de 0 a 100. A maioria localizou-se

no nível entre “regular a bom” (>40 a ≤ 70 pontos), com um número expressivo deles com desempenho entre “insuficiente e regular” (0 a ≤ 40) em 2004 e 2006 (Tabela 11).

A média dos participantes do ENEM na parte objetiva do exame foi ainda mais preocupante. Nas edições de 2005 e 2006, as médias ficaram abaixo de 50, em uma escala que varia de 0 a 100, ou seja, com um rendimento entre “Insuficiente a regular” ($0 - 40$). Nas edições posteriores, essas médias tiveram uma pequena melhora, com o aumento do número de participantes com rendimento entre “Regular a bom” ($41-70$), mas, ainda assim, mantendo-se aquém do esperado (BRASIL, 2008e).

Nas edições de 2004 a 2006, aproximadamente 58% dos participantes tiveram um desempenho situado entre “insuficiente a regular” (0 a ≤ 40 pontos), segundo os Relatórios Pedagógicos do ENEM. Em 2003 e 2007, 49,5% e 57,3% dos participantes, respectivamente, tiveram desempenho entre “regular a bom” (>40 a ≤ 70) (Tabela 14).

Comparando as médias dos participantes que estudaram somente na escola pública e os que frequentaram somente escolas particulares conseguimos visualizar que, embora ambas sejam parte de um mesmo sistema, que corresponde a um mesmo AIE, agem de maneira distinta. Retomaremos aqui três aspectos já apontados neste trabalho: 1) a escola privada qualifica melhor os estudantes para o desenvolvimento de competências exigidas pelo Ensino Médio; 2) portanto, os alunos egressos dessas escolas terão, em tese, condições mais favoráveis para ocuparem postos mais vantajosos no mercado de trabalho; 3) essas diferenças qualitativas entre ensino privado e ensino público refletem e ao mesmo tempo reproduzem a desigualdade social.

Podemos verificar as diferenças entre as médias obtidas pelos participantes que estudaram somente em escola pública e privada nos gráficos abaixo:

**Médias dos participantes do ENEM que estudaram
somente em escola pública e em escola privada durante o
Ensino Médio na Redação**

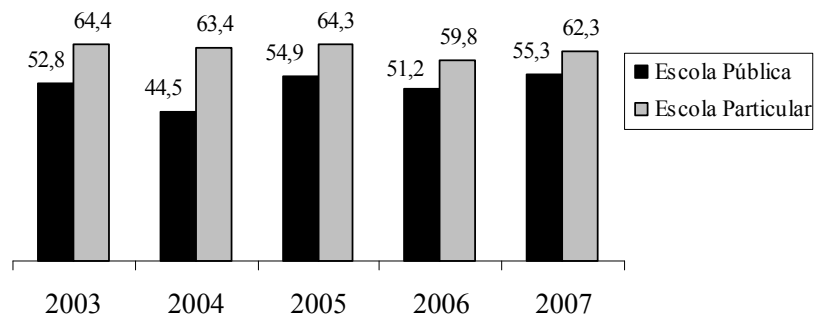


Gráfico 08: Média dos participantes do Enem que estudaram somente em escola pública e em escola privada durante o Ensino Médio na Redação
Fonte: BRASIL, 2008e.

As médias na redação apresentaram uma diferença significativa em relação aos resultados obtidos pelos participantes da escola pública. Essa situação se agrava quando comparamos as médias obtidas na parte objetiva da prova, conforme apresentadas nos gráficos abaixo:

**Médias dos participantes do ENEM que estudaram
somente em escola pública e em escola privada durante o
Ensino Médio na Prova Objetiva**

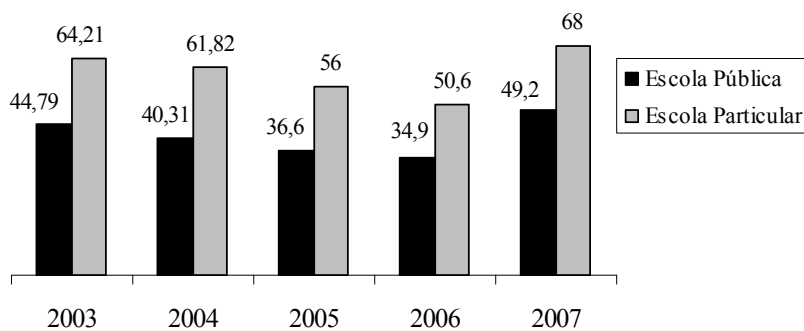


Gráfico 09: Média dos participantes do Enem que estudaram somente em escola pública e em escola privada durante o Ensino Médio na Prova Objetiva.
Fonte: BRASIL, 2008e.

A análise do desempenho dos participantes em relação à escolaridade dos pais demonstra que as médias do desempenho dos estudantes variaram proporcionalmente à escolaridade dos pais em todos os anos apresentados, ou seja, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o desempenho no exame (Tabelas 16 e 17). Talvez possamos considerar que, quanto maior a escolaridade dos pais, melhores são as condições de estudo que podem oferecer aos filhos.

No SAEB, a escala varia de 0 a 500, sendo que os estudantes da 4ª série deveriam ter condições de atingir a média de 300 pontos em ambas as disciplinas, os da 8ª série a média de 325 pontos em Língua Portuguesa e 350 em Matemática e os estudantes do Ensino Médio deveriam poder superar essas médias, demonstrando capacidade para atingir média igual a 500 (BRASIL, 2008b).

Analizando as notas do SAEB nos exames de proficiência em Português e Matemática, nas edições de 1995 a 2005, verificamos que as médias obtidas pelos estudantes, ao invés de aumentar, ao longo desse período, no geral, diminuíram (Tabela 34). Sendo assim, nesse período não houve melhora na qualidade da educação no Brasil, mas, pelo contrário, uma contínua precarização dele.

Na Prova Brasil, o desempenho dos estudantes confirmou os resultados anteriores obtidos pelo SAEB. Em 2005, os estudantes da 4ª série atingiram a média de 172,91 em Língua Portuguesa e 179,98 em Matemática, enquanto os da 8ª série obtiveram média igual a 222,63 em Língua Portuguesa e 237,46 em Matemática (BRASIL, 2009f). Em 2007, os estudantes da 4ª série obtiveram uma média de 171,40 em Língua Portuguesa e 189,14 em Matemática, ao passo que os da 8ª série obtiveram média igual a 228,93 em Língua Portuguesa e 240,56 em Matemática (BRASIL, 2009f).

Esses resultados também aparecem durante o percurso escolar, nas avaliações dos estudantes das quartas e oitavas séries, no SAEB e na Prova Brasil. Embora os órgãos

governamentais, na condição de representantes do Estado, afirmem que a principal finalidade dos sistemas de avaliação é identificar e melhorar a qualidade da educação no país (BRASIL 2007e, p.03), isso não acontece de fato, e torna-se um discurso ideológico se verificarmos os resultados obtidos pelo SAEB nas edições de 1995 a 2005, na qual o desempenho dos participantes decresceu, evidenciando a precarização do ensino.

Também é possível comparar os resultados dos estudantes de escolas públicas e escolas particulares. Apesar dos resultados das escolas particulares não estarem além do esperado, ainda foram superiores ao das escolas públicas (Tabela 35 e Tabela 36). Essa informação confirma-se novamente com a recente divulgação dos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um dos indicadores utilizados pelo MEC para avaliar a qualidade da educação, que reúne em um único índice as taxas de aprovação de alunos e médias em testes de português e de matemática, apresentado em escala de 0 a 10. Conforme matéria publicada no jornal *A Folha de São Paulo*, no dia 05 de julho de 2010, o IDEB indica que “um aluno que completa o ensino fundamental em colégio privado sabe, em média, mais que um formado no ensino médio público, com três anos a mais de estudo” (GOIS; PINHO, 2010).

Em relação à avaliação da escola, feita pelos aplicadores do SAEB, considerando a sua infra-estrutura e suas condições gerais de funcionamento, verificamos que, em geral, o resultado é positivo. Esse resultado, porém, choca-se não apenas com o desempenho dos estudantes, mas também com as respostas dos diretores das escolas. Poderíamos, então, indagar: quem faz essa avaliação? Para quem, para que e sob qual viés ideológico ela é feita? A que objetivos e interesses serve esta avaliação, cujo resultado positivo parece não corresponder à realidade?

Com base nas diferenças entre o desempenho dos participantes de escolas públicas e privadas nas avaliações, na renda familiar dos participantes e na escolaridade dos pais,

poderíamos ainda afirmar que a escola continua se configurando como uma instituição excludente e dualista, cujos objetivos parecem estar relacionados muito mais com as necessidades da classe dominante do que com as das classes populares, visto que não instrumentaliza as classes populares para a luta de classes, não atua em prol de sua emancipação.

Segundo Althusser (1999), a escola reproduz a divisão de classes através da inculcação de saberes práticos e teóricos necessários ao funcionamento do sistema produtivo e da disseminação da ideologia dominante. A escola produz formas particulares de ideologia, ou seja, a ideologia escolar. Na escola também se aprendem as “regras” de bom comportamento, de moral, de consciência cívica e profissional (o respeito à divisão social-técnica do trabalho). Dessa forma, a função ideológica da escola se verifica, também, pela relação que se estabelece entre os graus de instrução e os postos a serem ocupados na sociedade e no mercado de trabalho pelos indivíduos de cada classe social. Na prática, há diferentes escolas para as diferentes classes sociais (ALTHUSSER, 1999, p.169).

Em suma, a ideologia difundida na escola cumpre uma dupla função: garantir a submissão dos operários e assegurar a dominação dos capitalistas, pois *“é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho”* (ALTHUSSER, 1980, p.23. Grifos do autor).

“Ora, o que se aprende na Escola?” (ALTHUSSER, 1980, p.20). Se aplicarmos esse questionamento de Althusser às condições atuais da educação brasileira, tendo em vista o desempenho dos estudantes nas avaliações, principalmente no que tange à escola pública, ficaremos em dúvida se, realmente, aprende-se a ler, escrever, contar e alguns elementos de uma “cultura científica” ou “literária”, como afirma o autor:

Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário

aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se portanto ‘saberes práticos’ (*des savoir faire*) (ALTHUSSER, 1980, p.20-21. Grifos do autor).

Ao que parece, a escola continua reproduzindo a sociedade de classes, mas, diferentemente do que talvez ocorresse no momento em que o autor realizou sua reflexão, não tanto pelos conteúdos escolares, os quais acabam não sendo devidamente ensinados, mas justamente pela ausência desses conteúdos, dada a crescente precarização do ensino, principalmente do ensino público. Talvez a função desempenhada pela escola atualmente, na qual os fins justificarem os meios, sendo que o diploma passa a ser o principal objetivo da educação, independente da qualidade desta e da formação que ela proporciona, assemelhe-se à situação retratada por Engels e Marx (1992) em relação aos atestados de frequência. Estes eram emitidos pelas escolas do “povo”, criadas para “fingir” que cumpriam as determinações do Parlamento inglês, ao fazer com que a instrução elementar se tornasse uma condição para o emprego de menores de 14 anos nas indústrias sujeitas às leis fabris. Na seguinte passagem, os autores reproduzem as descrições de John Kincaid e Leonhard Horner, inspetores de fábricas na Escócia, sobre tais escolas:

“A primeira escola que visitamos era mantida por uma senhora Ann Lillin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, cometeu logo um erro começando-o com a letra C, mas corrigindo-se imediatamente disse que seu sobrenome começava com K. Olhando suas assinaturas nos livros de certificados escolares, reparei que o escrevia de maneiras diferentes, não deixando sua letra nenhuma dúvida quanto à sua incapacidade para ensinar. Ela mesma confessou que não sabia fazer registros... Numa segunda escola, a sala de aula tinha 15 pés de comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível.”

“Mas, não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de frequência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência miserável depende totalmente do número dos pences que recebe pelo maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas destas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos, de nossas estatísticas oficiais” (MARX e ENGELS, 1992, p.62).

Desse modo, a escola deixaria de ser um espaço de transmissão e construção do saber elaborado, espaço esse que, segundo Saviani (2003), por vezes, é a única fonte para que as classes populares obtenham o conhecimento elaborado necessário para fortalecer a sua luta, e passaria a ser nada mais do que um local onde as crianças e jovens passam grande parte de suas vidas e do qual saem, não raro, sem saber ao menos ler e escrever, mas com a certificação nas mãos. Podemos verificar tal situação nos resultados obtidos pelo SAEB, em que os estudantes das oitavas séries obtiveram média igual ou inferior aos estudantes das quartas séries. O mínimo que seria esperado é que os estudantes saíssem da escola ao menos dominando os conteúdos correspondentes ao grau por eles cursado; o que se verifica, porém, nas avaliações nacionais, que cobram o desenvolvimento de competências e habilidades, é que os alunos demonstram um rendimento muito aquém do esperado, como evidenciado pelo ENEM e pelo SAEB realizado pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Assim, além do Estado utilizar-se da escola para disseminar e reproduzir a ideologia dominante – liberal e capitalista – utiliza as avaliações como uma ferramenta para “dissimular” esta situação. As avaliações são justificadas com o argumento de que são

necessárias para melhorar a qualidade do ensino, o que na realidade, parece que o Estado não se preocupa em fazer. Pelo contrário, o que se observa é a crescente precarização das escolas e a seleção dos estudantes para o Ensino Superior e para o “rankeamento” das instituições. Há uma contradição quando a avaliação se propõe a ser um instrumento que sirva de base para implantação de políticas públicas que melhorem a qualidade da educação e, na prática, observa-se que essa qualidade piora em vários aspectos, enquanto em outros melhora muito pouco a cada ano, como verificamos nas médias obtidas pelo SAEB de 1995 a 2005.

Essa contradição também se faz presente quando as avaliações educacionais deixam de cumprir sua função social de aferir e melhorar a qualidade da educação e se tornam uma ferramenta de acesso ao Ensino Superior, como é o caso do ENEM, utilizado como critério ao menos parcial de seleção dos ingressantes tanto por instituições públicas quanto privadas, através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada) e do Prouni (Programa Universidade para Todos), respectivamente. Ideologicamente, o ENEM aparece como um exame que oferece as mesmas oportunidades a todos. As classes dominantes matriculam seus filhos nas melhores escolas, em geral nas instituições privadas, para que, contraditoriamente, tenham maiores possibilidades de se beneficiar do Ensino Superior oferecido pelas universidades públicas (SANFELICE, 2005, p.93). Enquanto isso, as classes populares, que durante toda a trajetória escolar estudaram e se esforçaram para manterem-se em instituições públicas, ainda precisam fazer um esforço muito maior para obterem um bom resultado no exame e concorrerem a uma vaga na universidade. Como se não bastasse, essa situação ainda é mascarada e legitimada pelo discurso meritocrático.

Simultaneamente, o Estado brasileiro: criou índices que estipulam metas para o crescimento da educação; afrouxou ainda mais a qualidade do ensino, permitindo a instituição de programas de aprovação automática (como ocorre no Estado de São Paulo); criou inúmeros programas de avaliação da educação; estabeleceu metas para a erradicação do

analfabetismo sem, contudo, prover as condições necessárias para o alcance desse objetivo; dentre tantos outros mecanismos que servem mais para mascarar as aparências do que para melhorar a qualidade da educação no país. Podemos fazer uma analogia dessa situação com a tese de Althusser no sentido de que há uma relação entre as instâncias jurídico-política e ideológica na superestrutura da sociedade, ou seja, há uma relação ou até mesmo uma fundamentação da ideologia difundida no interior dos AIE com o Direito, de modo que a legislação visa a garantir a difusão da ideologia dominante através desses aparelhos. Na sociedade, a legislação é vista de duas diferentes formas: pelas classes desfavorecidas, ela é um meio para assegurar o usufruto de algum direito enquanto que, para a classe dominante, ela é vista como um meio para salvaguardar os seus privilégios (SEVERINO, 2000). A lei é uma expressão do Direito, que surge na tentativa de instaurar determinada ordem social, fazendo com que as relações sociais sejam regidas por ela e não por vontades arbitrárias. Por esse motivo, a legislação atua enquanto estratégia ideológica, prometendo exatamente o que não pode cumprir, de forma que a educação destinada às camadas populares parece restringir-se ao minimamente necessário à sua reprodução física e como classe dominada.

Podemos sugerir que, talvez, esse descaso do Estado com as condições da escola seja uma das formas pelas quais ele garanta a reprodução da ideologia em seu interior. O Estado não precisa preocupar-se com a formação da classe dominante, pois elas possuem condições de garantir sua própria formação. Cabe a ele, porém, fornecer a educação básica a “todos” os cidadãos, o que, na realidade, se aplica majoritariamente às classes populares. Na prática, porém, o Estado garante apenas as condições mínimas de funcionamento das escolas, para “cumprir” a função que lhe é própria. Ideologicamente, cria mecanismos que “maquiam” esta situação, como programas e avaliações que “facilitam” o acesso à universidade, como se estudantes de instituições públicas e particulares estivessem em condições de igualdade nessa disputa. Trata-se de uma tentativa de escamotear as diferenças, o que também pode ser

considerado como um mecanismo ideológico, pois a seleção e o preparo dos estudantes começam desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a aparente igualdade presente no discurso de “educação para todos”, podemos aludir ao seguinte questionamento de Marx:

Educação popular e igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário, mas também do camponês? (MARX apud SANFELICE, 2005, p.92).

Em outras palavras, podemos acreditar que as classes dominantes se conformariam em dar para seus filhos a mesma educação fornecida pela escola pública às camadas populares? Nesse sentido, podemos retomar as palavras de Sanfelice (2005) quando aponta que a escola pública no Brasil não é efetivamente pública, mas estatal. O Estado não só financia a educação, o que faz minimamente, mas é ele quem dita as regras do que deve ser ensinado, que estabelece diretrizes e que, muitas vezes, atribui à escola a tarefa da resolução de problemas de ordem social. Desse modo, o ensino estatal é aquele que está sob o controle do Estado e, sendo o principal responsável pelas decisões que tangem à educação, podemos considerar que, também nas condições atuais, a escola constitui-se como AIE. Uma vez inserida na sociedade capitalista e sob o domínio do Estado, a escola está muito mais comprometida com a difusão da ideologia dominante do que com a transformação da sociedade, pois “o Estado, mais do que todas as outras instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (SANFELICE, 2005, p.90).

No entanto, essa constatação não encerra as possibilidades de luta para uma transformação dessa realidade; muito pelo contrário, uma vez que o próprio Althusser (1999) destaca em sua obra que os AIE são o local da luta de classes e que eles refletem em seu

interior as contradições presentes na sociedade capitalista. O fato de a escola pública ser financiada pelo Estado não significa que ela deva permanecer sob o controle do Estado. Ela pode, sim, tornar-se efetivamente pública, a fim de atender aos interesses das camadas populares. Como destacam Marx e Engels (1992):

Por ensino estatal entende-se aquele que está sob o controle do Estado. No entanto, a intervenção do Estado não é absolutamente indispensável. [...] O ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino (MARX e ENGELS, 1992, p. 96-97).

Sendo assim, analisaremos a seguir as possibilidades de transformação já presentes na escola.

2. AS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM UM INSTRUMENTO A FAVOR DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Embora não se possa negar que a escola reproduz a sociedade capitalista, não é ela que institui as desigualdades sociais. Sabemos que essas diferenças são determinadas pelo modo de produção capitalista e que, assim como nas outras instituições, também se fazem presentes na esfera educacional. Nas palavras de Rosenberg (1984):

A escola confirma os privilégios mais do que os institui e esses privilégios estão relacionados diretamente com a posse dos meios de produção. Pode ser desanimador que a escola não consiga eliminar esses privilégios; porém não se pode acusá-la de os ter provocado (ROSENBERG, 1984, p.28).

No entanto, podemos considerar que embora não seja a escola responsável por essa situação, ela a reproduz a partir do momento que omite as contradições e a luta de classes

presentes na sociedade e que também se processam em seu interior, ignora as diferenças, tenta homogeneizar e submeter os indivíduos à ideologia dominante e nega-lhes os conhecimentos historicamente elaborados que poderiam instrumentalizá-los nessa luta. Dessa forma, a escola enfraquece o caráter transformador e revolucionário da educação.

Saviani (2000), através da pedagogia histórico-crítica, busca compreender a educação e a escola no seu desenvolvimento histórico e dialético, a fim de estabelecer com clareza o seu caráter socialmente determinado e, também, as contradições que se manifestam em seu interior. Para ele, educação e sociedade vivenciam uma relação de “determinação recíproca”:

Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2000, p.108).

Segundo o autor, o saber escolar é utilizado pela burguesia em favor de seus interesses, posto a seu serviço, ao mesmo tempo em que é sonegado às classes trabalhadoras. A luta contra essa sonegação é fundamental para que os trabalhadores se apropriem desse saber e o utilizem em conformidade aos seus interesses de classe.

Para Snyders (1976), a escola é palco da luta de classes, pois a contradição que está presente na sociedade capitalista também se reflete na escola, uma vez que ela não está desvinculada da realidade. A luta de classes no interior da escola é real e necessária para que os professores obtenham melhores condições de trabalho, para que os conteúdos sejam desmistificados e até mesmo para se denunciar as suas impropriedades. E, sem dúvida, há possibilidade de êxitos significativos nessa luta. O autor acredita que na escola também estão presentes as contradições criadas pelo próprio capitalismo, de modo que as lutas pedagógicas

não podem ser separadas das lutas sociais. Cury (1995) também salienta a contradição como categoria que possibilita uma ação diferenciada por parte da escola:

A contradição como realidade e expressão da realidade é capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência (CURY, 1995, p.121).

Althusser (1985) também se refere à contradição presente nos AIE dizendo que eles também são o lugar da luta de classes, pois a classe dominante “não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado” (ALTHUSSER, 1985, p.71). O autor também afirma que é possível que “as subformações ideológicas, ‘produzidas’ no interior dos Aparelhos por sua própria prática, façam, por vezes, ‘ranger as engrenagens’” (ALTHUSSER, 1999, p.114). Dessa maneira as classes exploradas podem se expressar nos AIE utilizando o espaço produzido por essas contradições.

Graças à dimensão contraditória da função social exercida pela escola, que faz dela, ao mesmo tempo, uma instituição a serviço da reprodução (AIE) e também necessária à transformação da sociedade, os conteúdos que ela ensina e que interessam aos interesses da burguesia, também precisam ser assimilados pelo proletariado. Ou seja, a escola burguesa, assim como a sociedade burguesa, por força das contradições nela contidas, também cria seus “próprios coveiros”. Nas palavras de Snyders:

a luta é real, possível, necessária; lutar para dispor de professores formados, classes pouco numerosas, não mais do que ... alunos por classe, lutar para desmistificar as matérias transmitidas, é ao mesmo tempo denunciar a incompatibilidade desses objectivos com o poder actual e obter de imediato, sem qualquer dúvida, alguns êxitos. Nas escolas como no mundo operário,

os êxitos parciais são condições *revolucionárias* do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade.

E se deixassem de lutar...

A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus ‘próprios coveiros’ (SNYDERS, 1976, p.105).

Althusser (1999) também destaca a importância da contradição no interior dos AIE e os reconhece como local e objeto da luta de classes, afirmando, ainda, a possibilidade de resistência dentro dos próprios aparelhos (ALTHUSSER, 1999, p. 241). Embora o autor não desenvolva uma explicação sistemática sobre como essas lutas poderiam ocorrer no interior dos aparelhos ideológicos e de que maneiras elas poderiam provocar algum tipo de transformação na realidade social, o simples reconhecimento dessa possibilidade, mesmo que limitada, talvez seja suficiente para levantar dúvidas sobre a adequação de se rotular este autor como reprodutivista. Esta, porém, é uma questão que merece estudo mais aprofundado.

Não é porque a escola está atrelada ao Estado e atua como seu Aparelho Ideológico que devemos esperar por uma transformação do modo de produção, que altere as condições sociais, para só então criar um novo sistema de ensino, comprometido com a visão de mundo e os interesses da classe trabalhadora. Como destaca Marx (1992):

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (MARX, 1992, p.96).

As classes trabalhadoras conquistaram o acesso à escola não porque a escola iria “adestrá-los”, mas por reconhecê-la como uma ferramenta capaz de auxiliá-las na sua luta

como classe, de proporcionar-lhes um saber que foi apropriado pela classe dominante mas que não pertence exclusivamente a ela.

Parece conveniente à classe dominante que, quando a escola atinge a quase toda a população, o ensino destinado às classes populares seja precário. Isso parece indicar que o Estado atualiza as formas de atuação de seus aparelhos ideológicos. No caso da escola, ao invés de ela atuar através da transmissão dos conteúdos nos quais estaria embutida a ideologia dominante, como afirmava Althusser (1999), ela passa sonegar esses conteúdos, oferecendo às camadas populares apenas os saberes minimamente necessários (ou às vezes, nem isso) à sua perpetuação na condição de dominadas, impedindo, assim, que a apropriação de conteúdos significativos seja convertida em instrumento de libertação. Além dos conteúdos, a escola transmite também, de acordo com Cury (1995), valores e comportamentos, por meio de inúmeros mecanismos:

A nível do ritual pedagógico, não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmite valores e confirma relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas não-escritas mas existentes, conversas, modismos, contém uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante se tornam *senso comum* e passam a ser vividas como leis *naturais* (CURY, 1995, p.120)

Cury (1995) também salienta que o capitalismo não recusa o direito do povo à educação, mas se recusa a alterar a função social da mesma, ou seja, a função de instrumento de hegemonia burguesa, a qual ela exerce através da transmissão de conhecimentos aparentemente apolíticos, como se ela, escola, estivesse acima de todas as classes, a serviço de todos e voltada para o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Se as classes populares conquistaram o acesso à escola, agora é preciso garantir-lhes uma educação de qualidade. Não basta estar na escola, receber um certificado se a educação não atuar em favor de sua emancipação. Como destaca Rosenberg (1984):

Na medida em que parcelas mais numerosas das classes populares conseguirem ingressar na escola e extrair algum proveito de sua passagem, alguma coisa vai mudar nesse equilíbrio de forças. A superação das condições de dominação inclui o domínio, pelo dominado, de alguns aspectos da cultura dominante (ROSENBERG, 1984, p.76).

É nesse sentido que devemos lutar por uma educação de qualidade, para que as classes populares tirem proveito de sua passagem pela escola, para que ela seja significativa e não vista apenas como uma formalidade, como uma exigência para o mercado de trabalho.

É evidente que este trabalho não pretende afirmar que a escola sempre será um AIE, dada a sua origem histórica na sociedade capitalista. Trata-se, porém, de constatar essa realidade ainda nos tempos atuais, analisá-la criticamente, verificar as novas e diversas formas pelas quais a escola cumpre esta função e evidenciar as possibilidades de transformação da instituição escolar, de modo a articulá-la o mais efetivamente possível com os interesses das camadas populares. Transformação esta que não será imposta pelo Estado, que agride cada vez mais a educação pública, mas que dependerá principalmente dos esforços e da articulação dessas próprias camadas populares e dos profissionais da educação. Isso exigirá um comprometimento político com a reivindicação não apenas do direito de frequentar a escola, mas, principalmente, do direito a uma educação pública de qualidade.

Não só os professores, mas todos os profissionais envolvidos no processo educativo deveriam ter um comprometimento político com a educação pública, reconhecê-la como espaço de luta e de resistência. O caráter transformador da escola não pode ser subestimado, não devemos nos conformar com as agressões que a educação pública sofre em todos os

níveis de ensino, com as condições de trabalho as quais os professores estão submetidos e tão pouco com a precarização do ensino. Saviani (2003) destaca a importância de os professores compreenderem os vínculos de sua prática com a prática social global e de garantir que os conhecimentos que cabe a eles ensinar sejam de fato adquiridos, “sem os quais ela [a criança] não terá vez, não terá chance de participar da sociedade” (SAVIANI, 2003, p.49). O trabalho do professor exige um engajamento político, um olhar crítico sobre a educação, sobre a escola e até mesmo sobre as suas práticas em sala de aula. É necessário que ele esteja articulado com a realidade da comunidade em que atua, que duvide, questione, reflita, que faça com que essas práticas também se tornem práticas dos próprios estudantes e que se comprometa com o ensino. Como diz Rosenberg:

Tendo em vista os condicionantes de ordem sócio-econômica-política, o educador não pode se dar ao luxo de desprezar a escola, a educação formal, como espaço de luta válido para o desenvolvimento de um projeto real de democratização das oportunidades educacionais. Os alunos estão aí, as famílias confiam na escola e fazem sacrifícios para manterem seus filhos lá dentro por alguns anos. Os professores representam inestimável apoio: apesar das difíceis condições em que exercem seu trabalho, é possível encontrar, aqui e ali, elementos preocupados com sua atuação como educadores (ROSENBERG, 1984, p.77).

Podemos considerar que essa afirmação de Rosenberg (1984) condiz com alguns dados levantados pelo ENEM. A credibilidade que os estudantes têm no trabalho realizado pelos professores e na escola é demonstrada pela avaliação positiva que eles fazem dos mesmos. Talvez pudéssemos considerar que as avaliações também demonstram o esforço que os pais fazem para manter os filhos na escola, quando muitos deles não tiverem oportunidade de concluir seus estudos.

A educação não serve somente para inculcar ideologias e garantir a submissão, ela é uma via de mão dupla, que também serve para aflorar consciências, como destaca Cury: “A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, quanto para desarticular” (CURY, 1995, p.66). O autor também salienta:

A possibilidade de que a educação assuma a função política de *arma crítica* existe porque a reprodução das relações sociais de produção não é mera repetição das mesmas, nem mesmo uma reprodução reiterativa, mas uma reprodução ampliada, que leva consigo as contradições existentes na sociedade. E como as contradições em certo nível geram problemas, manifestos ou não, fica em aberto a questão da explicação dos mesmos (CURY, 1995, p.84).

Para Saviani (2003), a luta contra o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares implica a defesa da prioridade de conteúdos relevantes e significativos. Segundo o autor, essa é a única forma de lutarmos contra a farsa do ensino. Sobre a prioridade desses conteúdos, diz o autor:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2003, p.55).

Daí o caráter revolucionário que adquire a educação quando ela não se descaracteriza, não perde a sua essência, não deixa de ser mediação entre o aluno e o saber elaborado..

Podemos considerar que os aspectos levantados por esses autores não estão tão distantes da concepção de Althusser em relação à luta de classes, uma vez que o autor afirma que sua obra pode trazer “a colocação em forma teórica de algo que já é conhecido na prática da luta de classes proletária” (ALTHUSSER, 1999, p.102). Parece contraditório considerarmos que um autor que se propõe a realizar um trabalho com esse objetivo, seja considerado crítico-reprodutivista. Vale ressaltar, que, obviamente, o trabalho de Althusser não daria conta de resolver todas as questões, principalmente no que diz respeito à escola, mas ele pode ser tomado como referência para outras pesquisas em relação à ideologia e aos AIE e também suscitar novas questões. Gallo (2009) afirma que as considerações de Althusser abrem novos caminhos para a compreensão da ideologia e que sua obra é uma “reação contra a ideologia mecanicista, e que reaviva o pensamento de Karl Marx” (GALLO, 2009, p.46). Mas, como já foi assinalado, a questão da classificação de Althusser como um autor crítico-reprodutivista carece de estudos mais aprofundados.

De todo modo, pelo exposto, acreditamos ter demonstrado que Althusser admite e valoriza a presença da luta de classes no interior dos AIE, de modo que, a despeito de sua função precípua de reprodução, em alguma medida eles são local e objeto dessa luta, servindo portanto, também à transformação da realidade e dos AIE.

Althusser, a nosso ver, é um autor marxista que buscou avançar na compreensão do papel social da ideologia, trazendo contribuições da maior relevância a esse respeito. Por isso, sua obra ainda hoje pode ser tomada como referência para estudos tanto da educação quanto da própria sociedade capitalista. No presente trabalho, pudemos verificar a atualidade da sua teoria e sua pertinência enquanto referencial teórico para compreender o contexto atual da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos verificar, através dos dados do ENEM, do SAEB e da Prova Brasil, levantados pelo INEP, o crescente rebaixamento do ensino brasileiro, o que parece sugerir que a escola continua cumprindo o papel de AIE a serviço da classe dominante, como um meio de reprodução e perpetuação da sociedade de classes.

Contudo, as formas pelas quais a escola realiza este papel, em certa medida, se modificaram. Atualmente, parece que ela cumpre essa função de forma mais eficaz pela inculcação da ideologia dominante (valores, idéias, crenças, comportamentos, etc. em conformidade com os interesses da classe dominante) do que pela inculcação dos conteúdos, ou seja, dos saberes construídos e sistematizados historicamente (SAVIANI, 1997), pois se assim fosse, as médias nos exames nacionais não ficariam aquém do esperado. A ideologia difundida na escola continua tendo uma dupla função: garantir a submissão para os operários e assegurar a dominação para os capitalistas, pois “é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1980, p.23).

Desse modo, a qualificação da força de trabalho continua garantida através do sistema escolar, uma vez que a instrução relaciona-se com o posto a ser ocupado no trabalho, havendo, na prática, diferentes escolas para atender a diferentes classes sociais. Sabemos que a maioria dos alunos das escolas públicas no Brasil pertence às classes populares. A escola pública, nas condições atuais, parece estar relegada a um papel quase meramente figurativo, dado o descaso da classe dominante para com o ensino público. Tal descaso deve-se, ao menos em parte, ao fato de essa classe não se utilizar desse ensino para educar os seus membros, recorrendo ao ensino privado. Isso fica evidente quando comparamos o desempenho dos estudantes de escolas públicas e escolas privadas nas avaliações nacionais,

que expressa o dualismo presente na educação brasileira.

A escola, assim, parece continuar desempenhando um papel dominante dentre os Aparelhos Ideológicos de Estado para a inculcação massiva da ideologia da classe dominante, principalmente porque a educação é obrigatória, gratuita, goza de uma enorme audiência e apresenta-se como um meio aparentemente neutro, desprovido de ideologia (ALTHUSSER, 1999). Contraditoriamente, a mesma escola que recebe a quase totalidade das classes populares, nega-lhes o acesso a um ensino de qualidade.

Esse trabalho também nos permitiu desenvolver uma outra interpretação da obra de Althusser, tomando-o como um referencial teórico que não apenas evidencia a reprodução da sociedade que se dá através dos AIE, mas também destaca as possibilidades de luta e as contradições presentes nesses aparelhos, que viabilizam uma participação efetiva das classes populares e dos intelectuais (no caso, os professores) que com ela verdadeiramente se identificam e solidarizam, em prol da transformação social.

Assim, acreditamos ter conseguido responder ao problema central que motivou a realização desta pesquisa, atingido os objetivos almejados para o presente TCC. Trata-se, evidentemente, de uma reflexão introdutória, na qual há ainda muitas lacunas e aspectos a serem desenvolvidos. Por exemplo: um aprofundamento do estudo das formas pelas quais a escola que temos hoje dissemina a ideologia dominante; uma análise mais ampla de como os instrumentos de avaliação do sistema de ensino se constituem como instrumento de reprodução da ideologia dominante; uma reflexão mais sistemática sobre como as políticas públicas garantem à escola o papel de AIE, uma análise mais acurada da pertinência da classificação de Althusser como um autor crítico-reprodutivista. Estas e outras questões que venham a ser suscitadas poderão ser retomados em futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fontes, 1980.
- _____. Lénine perante Hegel. In: *A transformação da filosofia seguido de Marx e Lénin perante Hegel*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.
- _____. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes. 1999.
- BRASIL. Mec. Inep. *Concepções e fundamentos do ENEM*, 2009a. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=72> Acesso em: 23 mai. 2009.
- _____. Assessoria de Comunicação Social MEC/INEP (Comp.). *Lauda*, 2008a Disponível em: <www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc>-. Acesso em: 04 abr. 2008.
- _____. Assessoria de Comunicação do INEP (Org.). *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 27 mar. 2010.
- _____. Assessoria de Comunicação do INEP (Org.). *Resultados do Saeb atualizam panorama de qualidade da educação básica*, 2008b. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01_imp.htm>. Acesso em: 02 abr. 2008.
- _____. Mec. Inep (Comp.). *ENEM_2007_Médias_Objéticas*, 2008c. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/enem/2007/Enem_2007_Medias_Objéticas.xls> Acesso em: 04 abr. 2008.

- _____. Mec. Inep. *ENEM – Documento Básico*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2009.
- _____. Mec. Inep. *ENEM: Relatório Pedagógico 2003*. Brasília, 2007a. 197 p. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=57>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- _____. Mec. Inep. *ENEM: Relatório Pedagógico 2004*. Brasília, 2007b. 173 p. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=57>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- _____. Mec. Inep. *ENEM: Relatório Pedagógico 2005*. Brasília, 2007c. 187 p. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=57>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- _____. Mec. Inep. *ENEM: Relatório Pedagógico 2006*. Brasília, 2008d. 180 p. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=57>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- _____. Mec. Inep. *ENEM: Relatório Pedagógico 2007*. Brasília, 2008e. 200 p. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=57>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Prova Brasil: Escala de Língua Portuguesa*, 2010a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Escala_PB_Saeb/Escala_LP_Prova_Brasil.pdf>. Acesso em 23 jan. 2010.
- _____. Mec. Inep. *Prova Brasil: Escala de Matemática*, 2010b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Escala_PB_Saeb/Escala_MAT_Prova_Brasil.pdf>. Acesso em 23 jan. 2010.

- _____. Mec. Inep. *História da Prova Brasil e do SAEB*, 2009b. Disponível em:
<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=14>. Acesso em 25 mai. 2009.
- _____. Mec. Inep (Comp.). *Médias concluintes_egressos_etc.*, 2008f. Disponível em:
<www.inep.gov.br/download/enem/2007/Enem_2007_Medias_concluintes.xls>.
Acesso em: 04 abr. 2008.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do ENEM 2003*. Brasília, 2008g. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do ENEM 2004*. Brasília, 2008h. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do ENEM 2005*. Brasília, 2008i. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do ENEM 2006*. Brasília, 2007d. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do ENEM 2007*. Brasília, 2009c. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados da Prova Brasil 2007*. Brasília, 2009d. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do SAEB 2003*. Brasília, 2008j. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Microdados do SAEB 2005*. Brasília, 2008k. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Portaria 109 - Procedimentos para o ENEM 2009*, de 27 de maio de 2009. Brasília, 2009i. Disponível em<http://www.enem.inep.gov.br/pdf/portaria_enem_2009_1.pdf> Acesso em 17 abr. 2010.

- _____. Mec. Inep. *Relatório Técnico Saeb 2003*, 2009e. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/Relatorio_Tecnico_Saeb_2003.pdf> Acesso em 21 nov. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Resultados da Prova Brasil (Acesso ao Sistema)*, 2009f. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=99> Acesso em 06 set. 2009.
- _____. Mec. Inep. *SAEB - 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília, 2007e. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Saeb: Perguntas frequentes*, 2009g. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm> Acesso em 21 nov. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Semelhanças e diferenças*, 2009h. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98> Acesso em: 23 mai. 2009.
- _____. Mec. Inep. *Sinopse estatística da Educação Básica 2007*. Brasília, 2008l. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 23 mai. 2009.
- CASSIN, M. *Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola*. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CHAUÍ, M. *Convite a Filosofia*. Editora Ática. São Paulo. 2003. 13ª edição. cap.6.
- _____. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- _____. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé. 1982.
- CURY, C. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- ENGELS, F. Carta a Joseph Bloch. In: MARX e ENGELS. *Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848*. São Paulo: Moraes, 1987.
- FREITAS, D. N. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas. Autores Associados, 2007.
- FREITAS, L. C. et al. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. 1ed. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p.
- GALLO, S. D. *Subjetividade, Ideologia e Educação*. Campinas: Alinea Editora, 2009, p.46-63.
- GOIS, A.; PINHO, A.. Rede pública está 3 anos atrás da particular. *A Folha de São Paulo*, São Paulo. 05 jul. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/761807-rede-publica-esta-3-anos-atras-da-particular.shtml>>. Acesso em: 05 jul. 2010.
- LOMBARDI, J. C.. Modo de produção e educação: notas preliminares. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 01, n. 01, p.43-53, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2642/2296>> Acesso em: 31 ago. 2009.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: (I-Feuerbach)*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

- MILDNER, T. Construindo o campo e a crítica: O Debate. In: FREITAS, L.C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. cap. 5, p. 123-134, 178-184.
- NUNES, C. A. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. HISTEDBR On-line, Campinas, SP, n. especial, p.36-53, ago. 2006.
- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.
- ROSENTHAL, R.. JACOBSON, L.. *Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*. In: PATTO, Maria Helena S (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quatro, 1981.
- SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C., et al. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.
- _____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.
- SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I.. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 3, p. 57-68
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 1976.
- SOARES, J. F. Construindo o campo e a crítica: O Debate. In: FREITAS, L.C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. cap. 5, p. 110-112, 149-152, 172-175, 187-188, 199-201.

- VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. cap. 3, p. 63-88.
- _____. Construindo o campo e a crítica: O Debate. In: FREITAS, L.C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. cap. 5, p. 102-104, 134-138, 138-139, 161-164, 195-196.