



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**PATRÍCIA GONÇALVES NERY**

***O fracasso escolar e as práticas educativas de  
qualidade: um estudo etnográfico***

**RIO DE JANEIRO**  
**2009**

PATRÍCIA GONÇALVES NERY

*O fracasso escolar e as práticas educativas de  
qualidade: um estudo etnográfico*

*Dissertação apresentada como  
requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre, junto ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro.*

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Rangel Tura**

**RIO DE JANEIRO  
2009**

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

N456 Nery, Patrícia Gonçalves.  
O fracasso escolar e as práticas educativas de qualidade :  
um estudo etnográfico / Patrícia Gonçalves Nery. - 2009.  
148 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar – História – Brasil - Teses. 2. Escolas  
públicas – Teses. 3. Pesquisa educacional – Teses. 4.  
Atividades criativas na sala de aula – Teses. 5. Cotidiano  
escolar – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação. III. Título.

CDU 371.212.72(81)(091)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese.

---

Assinatura

---

Data

Patrícia Gonçalves Nery

**O FRACASSO ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE QUALIDADE:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

**Aprovada em: 27 de março de 2009**

**Banca Examinadora:**

---

Profa<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rangel Tura (orientadora - UERJ)

---

Profa<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mailsa Carla Pinto Passos (UERJ)

---

Profa<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC/RJ)

Rio de Janeiro  
2009

À minha mãe, incansável guerreira,  
pelo apoio incondicional.

Ao Edson, companheiro de todos os  
momentos, pelos exemplos de  
amor e paciência.

Ao Hendril, pela luta diária  
em fazer da escola uma experiência  
de sucesso em sua vida.

Ao Rafael e Ana Carolina,  
minhas pequeninas pérolas,  
pela torcida alegre.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Maria de Lourdes Rangel Tura pela tranquilidade, confiança, carinho e competência na orientação desse trabalho.

À professora e às crianças da sala de aula pesquisada pela disponibilidade, participação e carinho de todas as horas.

A todos os profissionais da escola pesquisada pela grande colaboração.

Ao professor Wander pelo apoio e generosidade que viabilizaram a produção final desse texto.

À professora Santuza Abras pelo entusiasmo e motivação de sempre.

À professora Eneida Chaves e Regina Campos que orientaram os meus primeiros passos para que eu pudesse participar do Programa (MINTER).

Aos colegas do MINTER pelos momentos compartilhados.

Ao Toninho do MINTER por viabilizar muitos caminhos.

À Maria da Consolação e Maria da Conceição pela confiança e pelo apoio de todas as horas.

À Kátia Nery e Kátia Farah pela verdadeira amizade e grandiosa torcida.

A todos os familiares e amigos que me motivaram e ofereceram força e apoio.

AO PROPED/UERJ e à Fae/UEMG pela oportunidade construída que tornou possível a realização dessa pesquisa.

Será que os absurdos não são as  
maiores virtudes da poesia? Será que os  
despropósitos não são mais carregados de  
poesia do que o bom senso?(...)Com  
certeza, a liberdade e a poesia a gente  
aprende com as crianças...  
*Manoel de Barros*

## RESUMO

Um dos grandes temas presentes nas discussões acadêmicas, midiáticas e entre a sociedade em geral refere-se ao fracasso escolar. Esta pesquisa busca compreender, num primeiro momento, a construção histórica e social do fracasso escolar no Brasil, os significados desse conceito e as suas implicações na realidade brasileira nos dias de hoje. A partir desses estudos, tendo como foco a história da escola pública brasileira, considerou-se que a abordagem do ponto de vista do fracasso escolar pouco favorece as mudanças necessárias atualmente no campo da educação pelo reforço de sentido negativo que o próprio conceito impõe e pela sua falibilidade em desvelar as complexidades e ambigüidades do cotidiano escolar. A presente pesquisa, portanto, caminha para o seu contraponto: o estudo sobre a construção da qualidade educativa nas práticas escolares. Para compreender os significados de qualidade educativa e os processos de construção de práticas pedagógicas de qualidade no cotidiano escolar, optou-se pela pesquisa etnográfica de uma sala de aula. A escolha da escola seguiu alguns critérios fundamentais para que pudesse ser observada a construção de uma cultura de aprendizagem num espaço que, supostamente, reúne crianças em situações de vulnerabilidade ao fracasso escolar. A escola pública selecionada para a pesquisa pertence ao sistema municipal de educação de Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada numa sala de aula do ciclo de alfabetização e foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas, análise de documentos da escola e da secretaria municipal de Belo Horizonte, análise de materiais dos/as alunos/as e da professora, participantes dessa pesquisa. A segunda parte desse estudo busca, portanto, compreender como a qualidade educativa é construída a partir das relações estabelecidas entre a sala de aula, a escola, as políticas públicas e a comunidade escolar, tentando desvelar alguns de seus múltiplos aspectos e movimentos, ou seja, a complexidade e a dinâmica que envolve o cotidiano escolar. Por meio da pesquisa etnográfica, percebeu-se a importância no cotidiano da sala de aula de valores, atitudes e ações pedagógicas voltadas para a co-responsabilização da professora e dos/as alunos/as sobre o espaço da sala de aula; a construção do respeito mútuo; a importância da produção coletiva e da elaboração contínua de atividades lúdicas e prazerosas; o desenvolvimento de atividades diferenciadas com o mesmo objetivo pedagógico; a qualidade das interações com o patrimônio cultural da sala de aula e o exercício do afeto e do cuidado com o outro. Tais fatores se mostraram fundamentais para qualificar o processo ensino-aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização na escola pesquisada.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Qualidade educativa. Escola pública. Etnografia da prática pedagógica. Cotidiano escolar.



## ABSTRACT

The failure at school is one of the most common subjects of discussions in media, academic environment and our society. At first, this research aims to comprehend the historical and social construction of failure at school in Brazil, besides the meaning of that concept and its implication on Brazilian reality nowadays. Since the studies focusing the history of public Brazilian school, we can consider that the failure at school does not have a significant effect on the necessary changes in education recently. It is due to the negative idea brought by the own word concept, besides it is not efficient to show the complexities and ambiguities of school daily situation. Then, this present research goes towards a counterpoint: the study about the construction of education quality in school practices. An ethnographic research of a classroom has been chosen in order to understand the meaning of education quality and the construction processes of pedagogic quality practices in daily school situations. The choice of the school followed some criteria that was fundamental for the observation of the construction of a learning culture in a space where children are supposed to face vulnerable situations to school failure. The public school chosen for this research is part of the municipal educational system in Belo Horizonte. The research was carried out in a classroom which was involved in literacy cycle, that is, children are on the early stage of learning reading and writing. The methodological procedures were the following: active observation, open and semi-structured interviews, analysis of documents of the school and Municipal Secretary of Belo Horizonte, and analysis of materials belonging to students and teacher involved in this research. The second part of this study aims to understand how the education quality is built since the relations established among the classroom, the school, the public policies and the school community, trying to show some of the multiple aspects and movements present in school daily situation, that is, its complexity and dynamism. By means of the ethnographic research we can understand the importance of some aspects in the daily school environment, such as: values, attitudes and pedagogical actions related to the co-responsibility between teacher and students in the classroom space; the construction of mutual respect; the importance of collective production and the continuous elaboration of ludic and pleasant activities; the development of differential activities with the same pedagogical goal; the quality of interactions with the cultural classroom background; and the practice of affection and care towards the others. Such factors showed to be fundamental to qualify the children's teaching-learning process during the literacy cycle at the researched school.

**Key-words:** failure at school; education quality; public school; ethnography of pedagogical practice; daily school situation.

# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   |            |
| <b>1. O FRACASSO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>1.1 Os reveses e as virtualidades da escola pública brasileira uma história para se contar.....</b>           | <b>15</b>  |
| 1.1.1 <u>A educação pública no Brasil Colônia (1500 – 1759).....</u>   | 15         |
| 1.1.2 <u>A era pombalina da educação pública brasileira (1759 – 1834).....</u>                                   | 26         |
| 1.1.3 <u>Do Império à República: cresce a luta pela escola pública (1830 – 1930).....</u>                        | 33         |
| 1.1.4 <u>A escola pública do século XX: a igualdade posta em questão.....</u>                                    | 46         |
| 1.1.5 <u>Dos anos 1990 aos dias atuais: a escola pública frente a novos sentidos e novos desafios.....</u>       | 62         |
| <b>1.2. Fracasso escolar: uma realidade da educação brasileira?.....</b>   | <b>70</b>  |
| <b>2. A QUALIDADE EDUCATIVA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....</b>  | <b>85</b>  |
| <b>2.1 Escola Plural: as tensões de um programa de qualidade.....</b>  | <b>85</b>  |
| 2.1 <u>O Programa Escola Plural.....</u>   | 85         |
| 2.2 <u>Escola Plural: um programa de qualidade de ensino?.....</u>   | 88         |
| <b>2.2. A escola lha da Paz: entre caminhos e descaminhos, a construção de uma experiência de qualidade.....</b> | <b>95</b>  |
| <b>2.3 O espaço escolar das relações mais íntimas: a sala de aula.....</b>                                       | <b>112</b> |
| 2.3.1 <u>A construção do processo ensino-aprendizagem.....</u>   | 115        |
| 2.3.2 <u>O elo do grupo pela afetividade.....</u>  | 123        |
| 2.3.3 <u>As crianças nos múltiplos espaços da escola.....</u>  | 124        |
| 2.3.4 <u>A seletividade num espaço inclusivo.....</u>  | 127        |
| <b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>131</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>141</b> |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>147</b> |

## INTRODUÇÃO

A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais.

Humberto Maturana (1998)

Esta pesquisa é o resultado de um trabalho de dois anos e meio de estudos no programa de pós-graduação da FaE/UERJ, no qual aprendi muito, principalmente a desaprender o que jurava de pé junto que sabia e “dominava”. A partir da presente pesquisa tenho construído outras tantas questões, imbuída numa sensação de infinitude com relação ao aprender e ao conhecer. Porém, essa pesquisa, antes de ser uma síntese de um trabalho realizado nesse período, é um “acontecimento” que reúne todas as minhas experiências profissionais e pessoais, minhas inquietações, minhas certezas provisórias, mas também os meus limites. Como expressão de síntese dessas vivências, busquei desde o início do planejamento da presente pesquisa focar a escola pública no Brasil. Mas em que sentido? Um tema tão amplo requer a título de investigação uma definição melhor. Diante de tal tarefa, não tive dúvida, busquei, então, relacionar a escola pública e o fracasso escolar. A minha trajetória de quinze anos na escola pública do município de Belo Horizonte me favoreceu na escolha. Durante grande parte desse tempo, dediquei-me à alfabetização de crianças, jovens e adultos. No entanto, o tema fracasso escolar surge como uma discussão mais sistemática no período da minha formação acadêmica no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, instituição na qual leciono hoje. Antes disso, cresci ouvindo os tristes relatos da minha mãe que não se cansava em contar como foram as suas experiências com a escola na infância. Pedindo de empréstimo as palavras poéticas de Manoel de Barros, estudar, naquela época, foi para ela como “catar espinhos na água”, “montar os alicerces de uma casa sobre os orvalhos”. Aprendi com ela que a experiência escolar não é algo singular na nossa existência, que fica no passado, encerrada no tempo, é, sobretudo, uma experiência de vida, de corpo e de alma. Além disso, o tema do fracasso escolar, não apenas nos bancos acadêmicos, mas também, insistentemente na mídia e nas escolas, é muitas vezes relacionado ao insucesso dos/as professores/as no seu fazer diário, na sua competência pedagógica em contribuir para as aprendizagens das crianças e jovens.

De acordo com estudo realizado pela equipe da Prof.<sup>a</sup> Maria Helena Souza Patto (PATTO, 2004), a compreensão do fracasso escolar, em geral nas pesquisas acadêmicas, levam à

culpabilização das crianças e suas famílias ou do/a professor/a; outras, situam a própria política pública entre os determinantes do fracasso escolar e admitem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio de adequada implementação de políticas educacionais progressistas, com especial ênfase na política de ciclos de aprendizagem (ibid.,2004). Essa última análise, também, tende a responsabilizar os/as professores/as por seus conservadorismos e resistências à inovação, prejudicando a implantação de tais projetos. Essa empreitada em busca das causas do fracasso escolar que levam “à caça aos culpados” e ao engrandecimento dos reveses da “falta” produz, em geral, um grande mal estar. Parece-me que fica algo perdido nessa relação de culpados, algo que não é percebido no cotidiano da escola, na intensidade da relação professor-aluno, no dia-a-dia do fazer escolar.

Portanto, a escolha do tema dessa pesquisa, como afirmei anteriormente, está associada às minhas próprias questões como professora, ao incômodo que vivencio, muitas vezes, quando assisto as práticas escolares sendo classificadas como isto ou aquilo e os profissionais como adequados ou não dentro do sistema municipal de educação; à falta de percepção, durante os cursos de formação, sobre o que acontece no espaço da sala de aula, da escola e da complexidade dos processos vividos no cotidiano escolar que é, pois, segundo Gallo (2007) “sempre abertura e horizonte; espécie de deserto em que os fluxos correm soltos e as diferenças aparecem” (ibid., p.38).

O fracasso escolar se tornou um fenômeno bastante complexo. Como vimos acima, há tentativas históricas de compreendê-lo. São tantas explicações causais, dados estatísticos e tentativas de controlar o fracasso ora por testes e programas compensatórios, ora por mudanças político-pedagógicas na cultura escolar que talvez o desafio agora seja fazer o caminho oposto: desfazer suas redes de sentido, suspender a busca por culpados, construir uma cultura de aprendizagem.

Numa perspectiva que compreende o fracasso escolar como uma construção social, é fundamental entender como, no Brasil, esse fenômeno se tornou uma realidade social. Esse é o objetivo da primeira parte dessa pesquisa: compreender, de uma maneira geral, as funções sociais assumida pela educação em diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas ao longo de séculos, desde a chegada dos portugueses ao Brasil; o lugar e o papel atribuídos aos sujeitos da educação, alunos/as, suas famílias e os professores/as no decorrer desse período, as relações de poder também estabelecidas a partir do sistema escolar e como determinada

organização escolar, currículo, avaliação e concepções de ensino-aprendizagem mediaram programas educacionais hegemônicos no Brasil. Uma abordagem histórica nos permite, além de compreender os contextos nos quais o fracasso escolar é produzido, indagar sobre os seus significados e as implicações do uso desse conceito na realidade educacional brasileira.

A partir do pressuposto de que hoje as interpretações da realidade educacional brasileira, em geral, e da escola pública em particular que têm como base o estudo do *fenômeno fracasso escolar* tendem a produzir um efeito negativo sobre os sujeitos da educação e, ao mesmo tempo, encobrir a dinâmica e a complexidade do cotidiano escolar, busco num segundo momento da pesquisa uma outra abordagem: compreender a construção da qualidade educativa no espaço escolar.

Ao considerar a qualidade educativa como um dos princípios fundamentais para a garantia do direito a uma educação universal, gratuita e democrática é importante compreender seus significados e seus processos de construção. A segunda parte dessa pesquisa busca, portanto, compreender como se constroem práticas escolares de qualidade, partindo do pressuposto que esse conceito não se resume numa ideia estável e única. A qualidade educativa é uma construção complexa e dinâmica e envolve vários atores educacionais, dentre eles, as políticas públicas, a escola, os/as professores/as, os/as alunos/as e suas famílias. Para desvelar um pouco dessa dinâmica e complexidade dos processos vividos no cotidiano escolar na construção de práticas de qualidade, realizei uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica numa sala de aula, no ciclo de alfabetização, de uma escola pública do município de Belo Horizonte. Segundo Gallo (2007), “podemos tomar o cotidiano da escola como o conjunto das coisas e situações que acontecem na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar como um todo (...). Em outras palavras, na escola não se aprende apenas na formalidade da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia da vida na instituição”(ibid.,21).

Para alcançar tal objetivo busquei durante a pesquisa de campo compreender: como as políticas públicas do município têm contribuído para qualificar os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula? Como a escola e as práticas de sala de aula se relacionam? Como a professora e as crianças interagem? Como as percepções, os valores e as expectativas da professora interferem no processo ensino-aprendizagem? Como as crianças aprendem face

às práticas pedagógicas organizadas pela professora? Como a interação entre as crianças ajuda nesse processo?

É importante observar que durante a pesquisa de campo outras questões foram surgindo a partir das observações realizadas. No entanto, todas elas estavam focadas no meu interesse maior definido pelo tema da pesquisa.

A pesquisa de tipo etnográfico tem como objetivo, segundo Erickson (apud André, 2007), descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial por meio da observação participante, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. O pesquisador busca realizar uma descrição densa para construir uma compreensão de uma dada realidade, a partir das significações que os próprios sujeitos envolvidos atribuem ao que vivenciam.

Além disso, tal abordagem permite desvelar como as relações se estabelecem, as interações ocorrem e as ações são geradas entre os sujeitos da escola, ajudando a compreender “mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”(André, 1995, p.41). Portanto, essa abordagem propõe a compreensão da realidade a partir da observação da cultura do espaço pesquisado e a construção de categorias de análise ao longo do estudo. “A pesquisa etnográfica não segue padrões rígidos ou pré-determinados, modificando-se no decorrer do trabalho de campo (...). Novos questionamentos e temáticas podem aparecer e ser incluídas a partir das observações desenvolvidas *in loco* pelo investigador” (Pletsch, 2005, p.46).

A presente pesquisa foi, portanto, dividida em duas partes. A primeira compreende o primeiro capítulo, “Os reveses e as virtualidades da escola pública brasileira: histórias para se contar”, no qual por meio de uma abordagem histórica, discorro, de maneira geral, sobre a construção da escola pública desde os primórdios da colonização no Brasil. No segundo capítulo, “Fracasso escolar: uma realidade da educação brasileira?”, como expus anteriormente, procuro fazer uma análise sobre os contextos de produção do fracasso escolar e as implicações desse conceito, hoje, na realidade educacional brasileira.

Na segunda parte dessa pesquisa, no capítulo três, “Escola Plural: as tensões de um programa de qualidade”, descrevo e analiso a política pública de educação do município de Belo Horizonte que orienta as práticas político-pedagógicas da escola pesquisada; no capítulo quatro, “A escola Ilha da Paz: entre caminhos e descaminhos, a construção de uma experiência de qualidade”, busco desvelar um pouco dos processos vividos cotidianamente pela escola, sua dinâmica e contribuições para qualificar o processo ensino-aprendizagem de professoras e alunos/as; no quinto capítulo, “O espaço escolar das relações mais íntimas: a sala de aula”, busco identificar, descrever e interpretar aspectos fundamentais, nas relações entre a professora e os/as alunos/as, para a construção de uma cultura de aprendizagem. Por fim, no último capítulo, procuro relacionar todos os elementos pesquisados que serviram para analisar o tema proposto, tecendo as considerações finais.

Para iniciar a pesquisa de campo, a escolha da escola seguiu alguns critérios. Precisei, a princípio, adotar um referencial que indicasse uma escola na qual fosse possível observar a construção da qualidade educativa nas práticas cotidianas, para isso procurei uma escola que apresentasse bom desempenho escolar indicado pelos sistemas de avaliações externas e que também fosse uma escola referência para a secretaria municipal de educação. Outro critério fundamental é que essa mesma escola deveria atender a uma comunidade que se caracterizasse pelo baixo nível sócio-econômico, com famílias que apresentassem baixa escolaridade e vulnerabilidade social. A partir desses critérios, a escola pesquisada foi indicada pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Após essa definição, o contato com a Escola foi feito. A coordenadora do turno da tarde e a professora indicada por ela, como sendo uma professora que concordaria com tranquilidade em participar desse trabalho, aceitaram a proposta da pesquisa com muita simpatia e disposição. A observação participante foi realizada entre os meses de maio e outubro do ano de 2008, a entrevista com a professora foi realizada no início do ano de 2009 quando retornei para confirmar alguns dados pesquisados. Na sala de aula na qual realizei a pesquisa, trabalharam, no ano de 2008, duas professoras com vinte e sete crianças, no entanto, a professora de apoio não quis participar da pesquisa. Configuraram-se, pois, como os principais sujeitos dessa investigação, os participantes primários: a professora referência e seus/suas vinte e sete alunos/as. Os/as demais funcionários/as da Escola, alunos/as, professoras, coordenadoras e diretoras com os quais mantive conversas informais, além de

observar algumas reuniões e encontros pedagógicos constituíram os participantes secundários dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa etnográfica foram: a observação participante com anotações de campo; análise de documentos da escola (diário da turma, portfólio da escola, formulários de avaliação) e materiais da sala de aula (cadernos, atividades em folha avulsa e livros didáticos dos/as alunos/as); entrevistas abertas com os participantes secundários e entrevista semi-estruturada com a professora referência da turma pesquisada. Essa entrevista foi gravada em áudio e transcrita por mim, pois havia a necessidade da reconstituição do diálogo, interrompido duas vezes, durante a entrevista. As categorias de análise das práticas pedagógicas da sala de aula foram construídas a partir da observação participante, ou seja, da análise dos aspectos que considerei fundamentais nos relatos de campo para a compreensão das questões propostas durante a pesquisa.

Por fim, é importante considerar que durante a pesquisa de campo, busquei olhar o que estava por trás das aparências, experimentar os sentimentos das crianças, da professora por meio do exercício da sensibilidade e da agudeza da percepção. Tentei exercer um olhar de dentro, atenta às falas, às expressões e aos movimentos daqueles que dão vida à sala de aula. Porém, mesmo tentando me imbuir dos acontecimentos diários da sala de aula, muita coisa escapa aos sentidos e outras são captadas e filtradas de forma interpretativa. Ademais, a própria escrita, exceto a dos poetas, é um outro limite que se interpõe, muitas vezes, ao observável, ao movimento e, às vezes, à própria sensibilidade. Como afirma Kutukdjani (2003, p.37-38), “a escrita cria uma memória adicional, exterior ao sujeito, serve de intermediário para a memória, mas ao mesmo tempo a congela. Enquanto a fala garante à memória sua plasticidade, sua reorganização possível ao saber das formulações, a escrita formaliza a memória, embora ao mesmo tempo a liberte...”



# 1. O FRACASSO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

## 1.1 Os reveses e as virtualidades da escola pública brasileira: histórias para se contar

Pela concepção vectorial de tempo, o que há sob os eventos em série? Sistemas que se podem caracterizar, causas e fins da produção material e simbólica, regimes condicionantes que limitam a suposta contingência dos fatos. No fundo, nada é aleatório (...)

Alfredo Bosi

Pensar a educação a partir das práticas escolares cotidianas significa pensar singularidades e ao mesmo tempo pluralidades, a primeira envolve as particularidades das experiências locais e a segunda, as suas diversidades. No entanto, pensar o local nos remete a pensar também o global. Por isso, proponho-me a realizar, a partir de agora, uma análise histórica da educação brasileira, desde os anos 1500, buscando compreender como a escola pública foi construída no Brasil, com que sentidos, como chegamos ao ponto em que nos encontramos hoje, quais os significados da escola pública para os diferentes grupos sociais. Esse estudo é, sem dúvida, um grande desafio, pois diante da complexidade que envolve tal análise, estarei selecionando e destacando ideias norteadoras e aspectos que considero relevantes para tentar responder às questões propostas acima. Mesmo assim, esse é um trabalho que será realizado por grandes linhas, o que, inevitavelmente, fará com que muitos aspectos fiquem de lado. Essa análise se faz necessária para que no capítulo seguinte se possa discutir a relação entre a escola pública brasileira e fracasso escolar numa perspectiva histórica.

### 1.1.1 A educação pública no Brasil colônia (1500 – 1759)

Delors, no prefácio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, afirma que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção de ideais” (2001, p.11). Apesar de pouco presente nos discursos e na política, a educação no Brasil, como apresentarei a seguir, cumpriu importantes papéis desde o período colonial e se, por um lado, não posso considerar que ela tenha sido, claramente, um trunfo nas mãos do Estado, porque, naquele momento, não havia uma nítida política de educação, por outro lado posso afirmar que ela esteve presente desde o início da colonização da América, realizando diferentes ideais.

Para buscar uma melhor compreensão de como vem se construindo a educação brasileira, busco nesta primeira parte caracterizar de forma geral o período histórico em que se iniciou a educação escolar no Brasil, destacando alguns aspectos fundamentais, tais como: os diferentes significados da educação, a defesa da igualdade como princípio educativo, o início de um processo de dualização do ensino e a emergência de uma educação no limiar entre o público e o privado, para em seguida, a partir dos aspectos vistos, identificar e analisar que papéis a educação desempenhou nesse contexto.

De maneira panorâmica, pode-se considerar que as conquistas ultramarinas compuseram o cenário de fortes transformações na Europa, nos séculos XV e XVI. Nesse período, as ideias renascentistas abalaram fortemente a concepção de mundo teocêntrica e as relações de poder decorrentes dessa visão ao desencadear o movimento conhecido como Humanismo. Mudanças na esfera econômica e na estrutura social, como o fortalecimento crescente da burguesia e a decadência do feudalismo, inauguraram o período capitalista mercantilista. Os burgueses aliaram-se aos reis contra a nobreza feudal de barões e duques. Essa união levou à consolidação dos Estados Nacionais e conseqüentemente ao fortalecimento das monarquias absolutistas. Os negócios comerciais ganharam centralidade nas políticas monárquicas; as invenções científicas do período renascentista impulsionaram as corridas ultramarinas e a Reforma abalou a estrutura da Igreja Católica. Entretanto, “muito do anterior permanecia: a base agrária e majoritariamente de auto consumo da economia, (...) quadros mentais medievais e analfabetismo dominante” (Wehling, 2004, p.45).

Nesse contexto, Portugal se fechou numa reafirmação doutrinária católica diante de um possível movimento de heterodoxia que poderia colocar em risco certa unidade cristã que havia conquistado após a expulsão ou conversão de mouros e judeus desde os fins do século XV (ibidem, 2004). Essa posição estabelecida por Portugal de fechar-se aos ideais renascentistas e apoiar a Contra Reforma influenciou a política e a economia desse país, inclusive a forma de colonização no Brasil.

Foi por meio de uma forte unidade que Igreja e Estado se empenharam em materializar o expansionismo territorial ibérico. Mais que tecnologia marítima e bélica, o ideário capitalista de acumulação de riquezas e o ideário igualitarista de reduzir tudo à identidade de um colonizador europeu e cristão sustentaram as conquistas imperiais. A Igreja significou não somente a garantia de um espírito religioso e a vontade de Deus para legitimar a dominação como também a garantia da unidade política pela uniformização da fé e da consciência. Paiva

(2004) nos alerta para entendermos que a Igreja e o Reino de Portugal formavam uma unidade naquele momento histórico. Aliás, o rei de Portugal, herança dos tempos anteriores, “era o representante maior de Deus junto ao seu povo, incumbido pois da missão de facilitar-lhe a salvação (...)A Igreja, enquanto instituição, estava sob suas ordens para que ele pudesse executar o seu ofício”(ibid., p.79).

Apesar da unidade Igreja/Estado que se estabeleceu nos países ibéricos, os conflitos entre eles também se fizeram presentes. Alguns representantes da Igreja e da sociedade contrapunham-se à política de colonização da América. O cenário de conquistas imperiais foi palco de uma das maiores disputas ideológicas da História. Rivalizaram-se juristas, filósofos, cronistas, teólogos em torno do debate sobre a humanidade dos índios. O grupo social que delineava um estatuto teórico para legitimar a dominação dos colonizadores sobre os índios defendia a tese da desigualdade, de base aristotélica, na qual os índios eram considerados seres naturalmente inferiores, imperfeitamente humanos, bárbaros, selvagens, bichos, demoníacos. Portanto, para exercer um direito de tutela sobre esses povos, a intervenção em seu país era tanto lícita quanto necessária. O outro grupo social defendia o direito do índio à liberdade. Contrários à “guerra justa”, à escravização e ao extermínio, essa defesa se baseava no princípio da igualdade humana dos índios, seres com alma, portanto, verdadeiros homens capazes de entender a fé católica (Gomes, 2005;Todorov, 2003). Foi essa base ideológica que sustentou o trabalho educacional realizado pelos missionários no Brasil. Nota-se, no entanto, que apesar da polarização política, contrários ou favoráveis aos índios, o viés ideológico em ambas as posições era de cunho religioso e capitalista. Essa inquietação se traduziu, no Brasil, na construção de uma política indigenista dúbia por Portugal que, de maneira geral, proibia a escravização dos índios para em seguida “trazer as exceções que haveriam de responder às necessidades de imposição do domínio político e dos interesses econômicos dos colonos” (Gomes, 2005, p.427).

A igreja, portanto, atuou, extensivamente, nas conquistas ibéricas por vários motivos, dois dentre eles, fundamentais. Um porque era parte do próprio Estado e outro porque sua presença reafirmava a doutrina católica nas terras conquistadas. Desde a chegada dos Portugueses no Brasil, as ordens religiosas estiveram aqui convertendo, catequizando, batizando os gentios e ensinando-os a ler e a escrever, fazer contas, cantar e tocar instrumentos (Sangenis, 2004). Teria sido esse o marco inicial da educação no Brasil?

Só poderei afirmar que a educação nessas terras brasileiras se inicia durante o processo de colonização, ou mais sistematicamente, em 1554, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas no Brasil, se os ameríndios forem caracterizados pela ausência, ou seja, pelo que eles não apresentavam com relação à sociedade europeia, como Américo Vespúcio fez ao relatar, numa visão etnocêntrica, suas impressões dos nativos das Índias Ocidentais ao Império Português em 1502.

Américo Vespúcio afirmou em carta que “Esta terra é povoada de gentes completamente nuas, tanto os homens quanto as mulheres. (...) Não tem lei, nem fé alguma, vivem de acordo com a natureza e não conhecem a imortalidade da alma. Não possuem nada que lhes seja próprio e tudo entre eles é comum; não tem fronteiras entre províncias e reinos e não obedecem a ninguém...”(apud Caleffi, 2004, p.35). Na perspectiva de Vespúcio, os indígenas não tinham cultura, religião, não tinham Estado, não conheciam as letras e por extensão não tinham educação, de acordo com o saber dos colonizadores. Observa-se que Vespúcio, mesmo sendo pela via da negação, evidencia as diferenças humanas, nesse caso entre os índios e os europeus. Assim o faz para considerar essas diferenças distantes do modelo hegemônico. Ao colocá-las numa relação de hierarquia, estabelece o grau de inferioridade e superioridade entre elas e justifica o domínio de uns sobre outros. Essa base ideológica, ilustrada pelo pensamento de Vespúcio, irá atravessar todo o período colonial e pós-colonial brasileiro.

Nos primórdios do Brasil colônia, foram criadas Escolas de primeiras letras. Essas escolas serviam para educar e catequizar os índios e filhos de colonos. A educação de caráter religioso se pautava pela leitura e pela escrita. De fato esse tipo de educação de cultura letrada, europeia e cristã se inicia no Brasil com a chegada dos portugueses.

A educação, porém, compreendida como “um processo através do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos” (Saviani, 2004, p.123) ou como “socialização dos indivíduos em uma dada cultura.”(Caleffi, 2004, p.32) leva-me a pensar que a educação inicia-se no encontro “de nós”. Esse encontro já havia acontecido muito antes de se definir o novo continente como Novo Mundo. Os nativos do Pau Brasil, povos de organização societária própria, somavam-se aproximadamente, no início da colonização brasileira, cinco milhões de indivíduos, divididos em seiscentos povos e mil e trezentas línguas (Caleffi, 2004, Gomes,2005). Esses, apesar da grande diversidade cultural, apresentavam uma organização social relativamente homogênea com princípios igualitaristas

de vida social e religiosa. Havia, porém, algumas poucas culturas hierarquizadas como as encontradas em sítios arqueológicos na Amazônia, no baixo Tocantins e na ilha de Marajó (Gomes, 2005). Caleffi (2004), ao considerar os traços comuns do processo educacional nas culturas indígenas brasileiras destaca o seguinte: os índios educavam-se na coletividade, aprendiam os deveres que são recíprocos (da coletividade para com o sujeito e do sujeito para com a coletividade); adquiriam todo o conhecimento necessário para desempenhar qualquer tarefa que diga respeito à sua condição sexual e sua faixa de maturidade; aprendiam as normas de conduta social da comunidade a qual faziam parte; aprendiam, pelos mitos da cultura por serem de tradição oral, histórias sagradas e como contá-las. Ainda, segundo a autora, todo o tempo ao longo da vida era tempo de aprender e a educação, principalmente das crianças, era assumida pela comunidade como um todo (ibidem, 2004).

A cuidadosa adaptação aos usos e valores da tribo geralmente é levada a efeito sem castigos. Os adultos demonstram muita paciência com os enganos infantis e respeitam o seu ritmo próprio. (...) A formação é integral – abrange todo o saber da tribo – e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade (Aranha, 2006, p.35).

Quando os colonizadores chegaram ao Brasil encontraram muitos “outros” que já desenvolviam na sua cultura um processo educativo profícuo. Nele todos ensinavam e todos aprendiam, e nesse processo não havia nem fracassados nem vitoriosos, nem aprovados e nem reprovados. O destaque de um ou uns não resultava em privilégios e sim em prestígios. Todos aprendiam, vivendo (Caleffi, 2004).

A educação dos povos autóctones do território brasileiro era universal, integral e igualitária. Junto a essa forma de educar se inicia, com o processo de colonização, uma outra educação cristã, conservadora e elitista que pela relação de dominação se sobrepõe à primeira.

Nos primeiros anos de colonização no Brasil, “a ação dos portugueses restringiu-se à extração do pau brasil e a algumas expedições exploratórias”(Aranha, 2006, p.139). Por não haver metais como se esperava a princípio, houve pouco interesse da Coroa Portuguesa na exploração da terra e o controle foi menor, inclusive no relacionamento interétnico. “Aqui, os primeiros anos de convívio humano e intercultural foram estreitos, informais, intensos e disputados” (Gomes, 2005, p.423). A colonização de fato iniciou em 1530 com o sistema de capitânicas hereditárias. Em 1540, de acordo com Wehing (2004), o Brasil começou a aparecer

como um elemento significativo nas preocupações do governo de D.João III. A presença cada vez maior de navios franceses comercializando com os Tupinambás e de espanhóis no litoral além dos primeiros resultados de sucesso do modelo agro-exportador em Pernambuco influenciaram na construção de uma nova política de colonização.

Em 1549, com a criação do primeiro governo-geral, chegou ao Brasil Tomé de Souza e o primeiro grupo de jesuítas coordenado por Manuel da Nóbrega. Esse momento se caracterizou por uma maior centralização e controle da Coroa sobre o Brasil. A Metrópole iniciou um processo de institucionalização burocrática, subsidiando a economia e a política da colônia e os jesuítas iniciaram um processo de afirmação de laços entre a colônia e a Metrópole por meio da educação e da propagação da fé. Foram eles os responsáveis pela construção de um sistema organizado e estruturado de educação escolar durante dois séculos. Por esse motivo, focarei, a partir de agora, o trabalho realizado pela Ordem dos Jesuítas, sem contudo negar a existência de outras ordens religiosas, franciscanas, beneditinas, carmelitas que estiveram aqui, ajudando a traçar um modelo educacional muitas vezes próximo ao dos jesuítas, muitas vezes contrário ao deles.

A Companhia de Jesus, fundada em 1534 e reconhecida oficialmente pelo papa em 1540, foi uma dentre outras ordens religiosas criadas por incentivo da Igreja Católica para combater a expansão do protestantismo. Tinha como objetivo a propagação da fé cristã, a conversão de infiéis e hereges; suas ações em relação à educação eram orientadas pelo *Ratio Studiorum*, princípios universais que orientavam as ações pedagógicas e administrativas dos jesuítas nas diversas missões e colégios instalados pela Europa e pelas nações colonizadas na América .

Para Portugal a função de ensinar era tarefa da Igreja, uma vez que para ela se convergiam tanto a tradição, como a finalidade da educação: “Educar significava primeiramente formar os alunos na fé, nos bons costumes, na virtude, na piedade, isto é, na religião. A cultura portuguesa era religiosa, a educação do colégio era religiosa . Deus, a referência; os bons costumes, o sinal de fidelidade”(Paiva, 2004, p.85).

Os jesuítas “vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios” (Saviani, 2004, p.121).Para os jesuítas assim como para Portugal propagar a fé tanto entre os gentios como entre os colonos era o sentido primeiro da educação. Foi com esse significado que a educação jesuítica se iniciou no Brasil. Entretanto, num contexto de Contra Reforma, de conquistas de

novos povos, terras, mercadorias e de transformações sociais e econômicas que imperavam na Europa e na América, a educação cumpria um papel bem maior do que o estritamente religioso. Por meio dela era possível manter a unidade política e conservar o poder absoluto do rei, conformar consciências e mentalidades ( com o ensino dos bons costumes, de uma ciência à luz das virtudes cristãs e da compreensão religiosa da realidade social ), manter o poderio da Igreja Católica e, portanto, agir como agente colonizador. O mundo religioso era também político e social e a recíproca era verdadeira. Seus sentidos estavam totalmente imbricados.

Ao chegarem ao Brasil, os jesuítas atuaram em duas frentes: nas missões, empreendendo um rigoroso trabalho civilizatório com os índios e nas escolas e colégios, divulgando uma educação essencialista e cristã. Para muitos historiadores e antropólogos, o processo civilizatório, sob o qual foram submetidos os índios nas missões, significou o início da desagregação cultural dos ameríndios missionados e também dos não missionados uma vez que o próprio processo de colonização, seja pelo etnocídio, pela escravidão, pela “apropriação” ou “assimilação” (Santos, 2006) é um processo de anulação do outro. Nas organizações missionárias, dos litorais e dos sertões, nas quais os índios, segundo as palavras de Gomes (2005), foram ajuntados forçosamente por questões de sobrevivência, um processo de aculturação foi se instalando. Os missionários introduziram “regras de higiene, maneiras de comer, condenaram a antropofagia, a embriaguês, o adultério. Lutaram também contra a nudez, suprimindo aos poucos os adornos considerados ‘deformadores’ e definindo uma geografia do corpo segundo a qual havia partes que poderiam ser mostradas e outras a serem cobertas” (Aranha, 2006, p.142). Esses ambientes, por mais prósperos que fossem, na visão dos jesuítas, fragilizavam os índios, tornando-os “presas” fáceis para os colonos.

No entanto, Kern (2004) em seu estudo sobre as missões platinas afirma que os missionários iniciaram um processo educacional na vida dos Guaranis que provocou uma transculturação de extraordinária importância ao introduzir uma série de padrões culturais europeus modernizadores. No processo de educação civilizatória, diversas transformações culturais ocorreram na cultura indígena. Como por exemplo, às técnicas tradicionais de elaboração do artesanato indígena foram acrescentadas a cerâmica no torno, a metalurgia do ferro e a talha barroca. Os sincretismos religiosos que acabaram ocorrendo e a presença de danças, músicas tradicionais junto às missas cantadas e os corais são outros exemplos que o autor descreve. Kern (ibid., p.117-8) conclui:

“O complexo processo de transformações, em uma fronteira cultural onde ocorreram continuidade e oposições, não chegou a transformar em europeus os índios (...). Entretanto, deu origem a uma das mais extraordinárias tentativas de gradual inserção dos indígenas na sociedade luso espanhola, sem o genocídio, a miscigenação ou a completa descaracterização socioeconômica das comunidades indígenas.(...) A América indígena pouco a pouco se transformava em uma América Latina.”

De fato uma nova realidade histórica estava sendo construída. Entretanto, não se pode esquecer que tanto a apropriação de novas tecnologias pelos índios como a miscigenação e o uso de línguas gerais (Latim, Tupi e Português) eram modos correntes de colonização portuguesa.

Com o tempo, os jesuítas foram ganhando autonomia administrativa e poder de influência sobre os índios. A defesa da igualdade como princípio educativo sustentou as ações missionárias com relativo sucesso. Os jesuítas acreditavam na igualdade humana dos índios e, portanto, na capacidade que tinham de se tornarem cristãos. Acreditavam, ainda, que os índios se encontravam numa escala menor de evolução civilizatória, na “infância da humanidade”, daí a importância de civilizá-los e evangelizá-los para que se tornassem “homens completos”. Seguiam os princípios da igualdade, ou seja, era necessário educar os índios para a igualdade. Mas, de que igualdade se estava falando? De uma igualdade que significava alcançar o ideário cristão de homem (“o homem completo”). Para tanto, o ponto de partida no trabalho missionário de evangelização era as diferenças (as culturas indígenas). Era necessário silenciá-las. O ponto de chegada, a igualdade para isso era necessário civilizar e evangelizar os índios. Se o princípio da igualdade sustentou o ideário educacional jesuítico, posso afirmar, de uma forma geral, que o esforço de homogeneização ou de “uniformização” foi o apanágio do processo educacional desenvolvido pelos jesuítas tanto nas missões como nos colégios.

Nas escolas de “primeiras letras” e nos colégios, os jesuítas ensinavam aos curumins e filhos dos colonos o português (para os indígenas), a doutrina cristã, o aprendizado da leitura e da escrita e opcionalmente o canto orfeônico, a música instrumental, culminando de um lado com o aprendizado profissional e agrícola e de outro com a gramática latina - para os que quisessem ingressar em curso superior na Europa (Saviani, 2004). A didática lúdica construída por Anchieta que envolvia teatro, música, poesia para ensinar a religião cristã,



muitas vezes em língua Tupi e a gramática Tupi também compuseram o currículo escolar, elaborado por Manuel da Nóbrega no primeiro momento de evangelização missionária (1549-1570). Era uma educação que não se diferenciava muito para índios e colonos. O colégio os reunia e a educação os aproximava.

A partir de 1570, a educação jesuítica seguiu novas tendências. A estrutura de ensino elaborada por Nóbrega deu lugar ao plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus, consubstanciada no *Ratio Studiorum* de formato mais conservador. A educação já não podia ser a mesma para os índios e os filhos dos colonos. Para o primeiro grupo, uma educação rudimentar de primeiras letras e catequese; para o segundo grupo, a oportunidade de estudar no Colégio o curso de Humanidades, de nível médio (seis anos) e prosseguir com os cursos de Filosofia e Ciência (Artes) e Teologia, de grau superior oferecidos na Bahia e no Rio de Janeiro (Saviani, 2004). A ênfase no ensino secundário e o pouco envolvimento com escolas de primeiras letras ajudou a elitizar ainda mais o ensino oferecido pelos jesuítas.

“A instrução escolar era prisioneira da orientação religiosa e calcava-se na repetição, sendo de algum modo refratária ao espírito científico nascente. O que contava, tanto do ponto de vista da organização dos estudos quanto de sua apropriação pelas elites sociais, era a imitação dos textos clássicos gregos e latinos, havendo uma grande valorização do exagero, da retórica e da eloquência. A instrução assim subordinava-se à civilidade das aparências, constituindo um ornamento a ser ostentado pelos indivíduos socialmente privilegiados” (Villalta, 1997, p.351).

O ensino jesuítico, a partir dessa fase, foi dualizado e elitizado, características que acompanharam a forma de organização da escolarização na Europa e no Brasil por longos anos. Esse caráter dual da educação refletia a cisão entre as classes sociais da sociedade estamental (com distinções sociais e jurídicas) que estava sendo reproduzida pelo processo de colonização portuguesa.

É importante ressaltar, no entanto, que mesmo no pensamento humanista da renascença, a educação tinha por finalidade preparar um espírito ágil e crítico, valores importantes para a formação do gentil-homem, o homem da corte. Numa sociedade europeia altamente hierarquizada, a educação deveria ser destinada à classe social privilegiada. Não havia

nenhuma preocupação com a educação popular, com exceção dos reformadores protestantes que agiam motivados também pela divulgação religiosa (Aranha, 2006).

Por fim, pensar na educação desenvolvida no Brasil colônia, sobretudo a educação jesuítica, significa compreender, como já foi dito anteriormente, que a tarefa de educar foi atribuída à Igreja pelo reino de Portugal que entendia ser da competência daquela ensinar, posto que ensino e religião formavam também uma unidade. Para que cumprisse o seu papel, a Companhia de Jesus recebia do Estado Português dotações régias, inicialmente para vestimentas e alimentação dos jesuítas. A partir de 1564, um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa, na colônia, era destinado à Companhia para construção e manutenção de colégios de educação gratuita. Com o tempo, o financiamento público foi se tornando insuficiente o que estimulou a criação, pelos jesuítas, de novas formas de manutenção das escolas e colégios para além do que era oferecido pelo Estado.

“ O dinheiro além de chegar atrasado, era insuficiente para manter os custos do ensino de alta qualidade dos colégios que possuíam bibliotecas, laboratórios e até observatórios astronômicos. Daí terem os jesuítas, na prática, apelado para um sistema de auto financiamento, através da constituição de verdadeiras empresas produtivas em volta das escolas: chácaras, oficinas e principalmente fazendas de gado, onde trabalhavam os irmãos coadjutores e a escravaria” (Monlevade, 2000, p. 21).

A educação no Brasil colônia, portanto, nasce como uma forma de ensino público, mantido e financiado pelo reino de Portugal que com o tempo se descaracteriza, assumindo também um caráter privado. A esse tipo de sistema, Villalta (1997) chamou de semipúblico. Acredito não ser exagero, então, afirmar que a primeira forma de ensino público que surge no Brasil assume uma educação elitista e discriminatória (só brancos, filhos de portugueses ou de “boas famílias” da terra, e mais tarde os mestiços podiam frequentar os colégios).

Pode causar certa estranheza o fato de que a educação tenha tido valiosa importância no Brasil Colônia, acostumados que estamos a ouvir pelos quatro cantos que a educação no Brasil não tem valor. Pensar na importância da educação na Colônia significa pensar também a quem ela atendeu e que projetos ela sustentou.

A educação dos povos autóctones cumpria um papel fundamental na preservação de suas culturas e na aprendizagem integral voltada para a vida. Já o projeto de educação da Ordem dos Jesuítas refletia o interesse da Coroa. A educação era instrumento de propagação da fé, de conversão dos gentios e de cristianização das novas terras, portanto, cumpria um papel colonial de pacificar, de integrar os povos ameríndios à nova condição imposta e de fortalecer a fidelidade à Igreja e ao Reino. Se a educação no Brasil, empreendida pelos missionários jesuítas, tinha o objetivo de formar uma identidade cristã europeia, a educação nos moldes de Nóbrega, não poderia ser diferente para os filhos dos colonos e curumins que freqüentavam os colégios.

Com o tempo a educação foi sendo definida para cumprir um outro papel: de um lado civilizar e evangelizar os índios para integrá-los pacificamente à colônia e de outro fortalecer as bases estruturais da nova sociedade, oferecendo uma educação elitizada e rigorosa, segundo os princípios do *Ratio Studiorum*, a uma parcela da população luso-brasileira privilegiada que estava se formando no Brasil. Para as missões, a educação cumpria um papel emancipatório: a transformação da barbárie em civilização. Pela educação se desenvolvia um complexo processo de identificação dos índios com a modernidade europeia cristã. Fora das missões, para os índios selvagens que não se rendiam ao princípio da igualdade cristã, a escravidão e o extermínio. Vale ressaltar que os jesuítas apoiaram planos de ataques aos índios selvagens (Gomes, 2004) e por outro lado, muitos colonos que desprezavam os feitos jesuíticos, atacavam aldeias missionárias, capturando tribos inteiras (Gomes, 2005; Aranha, 2006).

Numa sociedade colonial escravocrata, de monocultura agrária na qual não se exigia formação especial para desempenhar funções na agricultura e numa sociedade estamental em que poucos tinham a oportunidade de ascensão social, visto que poucos eram os que incorporavam a esfera de influência social, política e religiosa é difícil dimensionar o valor da educação para os diferentes grupos sociais. Pelas circunstâncias históricas é possível considerar que a educação para os índios era, talvez, o único meio de sobrevivência. Para os negros, numa sociedade escravocrata, cujo ingresso à escola estava vedado, que valor poderia ter a educação dos brancos? Talvez pudesse significar, para os pouquíssimos que conseguiam estudar, a conquista de diferentes ofícios no sistema escravocrata urbano ou quem sabe servir a algum tipo de resistência? Para as mulheres, a educação doméstica, do espaço privado, além de ensinar bons costumes e ofícios domésticos, poderia insinuar novas possibilidades de estar no mundo diferentemente dos papéis sociais a elas atribuídos. Para os brancos e mestiços, a

possibilidade de aprender um ofício e para aqueles bem situados na ordem social, a possibilidade de ocupar altos cargos ou se integrar na “civildade das aparências”(Villalta, 1997).

De diferentes maneiras a educação foi se inscrevendo, desde o início da colonização, no espaço social brasileiro e sua importância foi se tornando cada vez mais visível ao longo da história. “Em fins do século XVII, os colégios jesuíticos recusaram-se a admitir pardos entre seus alunos, vindo a fazê-lo (...) após firme determinação do rei” (ibid., p.350). Seria esse o indício de outras “conquistas”?

### 1.1.2 A era pombalina da educação pública brasileira (1759-1834)

A Europa do século XVIII caracterizava-se, de maneira geral, pelo crescimento político e econômico da burguesia; pelo fortalecimento do capitalismo incrementado pela revolução industrial; pelo recrudescimento, no alvorecer das Luzes, de uma visão de homem forte, racional e secularizado e de uma ciência capaz de promover o progresso e o “reino da felicidade almejado através dos milênios.” Nesse período, também, grandes revoluções sustentadas por ideais liberais políticos e econômicos desestabilizaram o *status quo* na Europa e na América.

No Brasil, a concorrência das Antilhas na produção de cana de açúcar golpeou fortemente a cultura canavieira do nordeste brasileiro. No entanto, a descoberta de diamantes e ouro nas Gerais, transformou a mineração no principal pólo econômico entre o final do século XVII e meados do século XVIII. Esse período também foi marcado por “evidentes índices de crescimento populacional”, por uma urbanização incipiente, reduzida a núcleos populacionais separados por grandes distâncias e por uma maior mobilização social, decorrente do “surgimento de novos grupos sociais (...) tipicamente urbanos (...) – comerciantes, artesãos e profissionais liberais” (Aquino, 1999, p.225). Portugal, durante esse período, manteve-se, praticamente, como colônia informal da Inglaterra e implementou uma série de mudanças modernizantes no próprio Estado e no Brasil colônia. As ideias iluministas da Europa exerceram uma forte influência sobre as ideias revolucionárias no Brasil que aliadas a uma série de acontecimentos após a chegada da Família Real, em 1808, favoreceram a Independência do Brasil.

Em meados do século XVIII, o Estado Português buscava superar o atraso em que se encontrava no cenário de transformações produtivas num movimento paradoxal que reforçava o poder absoluto do rei e, ao mesmo tempo, buscava imprimir uma dinâmica moderna na sociedade portuguesa. O primeiro ministro do rei D. José I, Marquês de Pombal, implantou um conjunto de medidas modernizadoras no Estado e nas colônias de Portugal que ficaram conhecidas como reformas pombalinas. Essas reformas buscavam acolher e desenvolver ideias iluministas, fervorosas na época, que concebiam a ciência racionalista como propulsora do progresso, do desenvolvimento e da felicidade humana. Para os reformadores de Portugal, o campo científico era “o caminho para construir o verdadeiro homem, o progresso econômico e social, a felicidade humana, o encontro do verdadeiro Deus, assim como para chegar ao conhecimento da verdadeira natureza” (Gauer, 2004, p.150).

No campo da educação, Pombal realizou, a partir de 1759, a reforma do ensino básico no Reino e nas colônias e, em 1772, na Universidade de Coimbra. Essas medidas tinham como objetivo modernizar o Estado de Portugal, abrindo as portas para a ciência moderna e manter, ao mesmo tempo, o absolutismo real. Para isso, Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus de Portugal e das suas colônias e criou um sistema de aulas régias no ensino básico.

A Companhia de Jesus, durante dois séculos, construiu no Brasil, assim como em outros países, uma estrutura de educação que refletia a estrutura religiosa da época. A educação jesuítica conseguia desenvolver uma coerência interna e uma unidade de ensino por meio de regulações promovidas em vários níveis: os professores eram todos religiosos da mesma Ordem; reuniam-se num espaço físico próprio, o colégio; promoviam o ensino da Escolástica Clássica, orientado pela Companhia de Jesus e ofereciam uma educação vinculada aos interesses do Estado. Isso me permite falar que a Companhia de Jesus promovia algo muito mais amplo do que atividades de ensinar, desenvolviam de fato uma educação no seu sentido mais complexo: formação moral, preparação para a vida social assim como para estudos posteriores. Diante das riquezas acumuladas pela Ordem dos Jesuítas, da sua influência sobre as sociedades portuguesas e luso brasileira e do controle que exercia sobre as aldeias indígenas, a Companhia de Jesus se tornou poderosa dentro do Estado Português. Portanto, a expulsão dos jesuítas tanto do Reino quanto das colônias significou, num primeiro momento, a ruptura com um modelo de ensino representado pela escolástica medieval, de caráter religioso conservador. Ou seja, pelo que era hegemônico na época, um modelo incompatível com os anseios modernos. Num segundo momento, significou, para Portugal, adotar medidas

que fortalecessem mais o poder do Estado ao minimizar o do clero. Essa iniciativa, não representou, porém, um rompimento total do Estado com a Igreja. Como diz Gauer (2004), as transformações envolveram um povo cristão frente ao racionalismo de um projeto modernizante. As reformas pombalinas adquiriram, portanto, um caráter eclético: vinculou novas ideias à tradição. Com a expulsão dos Jesuítas, o Estado assumiu diretamente, dentre várias outras tarefas, a educação e a política indigenista.

No Brasil, a reforma pombalina instituiu as aulas régias de Estudos Menores - antigo ensino de primeiras letras e secundário - em 1759. Cada aula régia significava uma disciplina isolada, ministrada por um professor concursado e pago pelo subsídio literário, imposto cobrado sobre os produtos da Colônia. As primeiras disciplinas criadas, “Ler e Escrever”, Latim, Grego, Retórica e Poética receberam forte influência do ensino humanístico clássico. A própria composição das disciplinas e a influência dos professores que haviam se formado nos colégios jesuítas contribuíram para isso. Com o tempo, outras disciplinas modernas foram se incorporando: Matemática, Língua Moderna, Ciências Experimentais, Comércio e Música.

A escola tinha um sentido muito peculiar, longe do que conhecemos hoje e bem diferente de como era no período jesuítico. O professor ou a professora ministravam as aulas régias no espaço doméstico do lar e custeavam todo o material necessário para a realização das aulas. Muitas vezes, o espaço privado das casas virava um pensionato para jovens que vinham de longe. A relação entre professor e aluno se pautava pela formalidade, de acordo com Villalta (1997) isso imprimiu um sentido escolar à educação. Não havia integração entre as disciplinas e os alunos podiam cursar uma ou outra na ordem que quisessem.

A reforma educacional implantada por Pombal não significou, como parece à primeira vista, um conjunto de medidas que visavam desqualificar a educação ou simplificá-la a ponto de torná-la menos efetiva. As mudanças no ensino chegaram ao Brasil com o mesmo formato adotado em Portugal. Porém, para o Brasil, o sentido atribuído à reforma modernizadora era outro: aperfeiçoar o processo de colonização. Para tanto, as reformas pombalinas incluíram, de uma maneira geral, além da reforma educacional, outras medidas: a difusão da língua portuguesa como língua oficial e o “ataque às línguas gerais”, a secularização da Inquisição, “atrelando a força do tribunal a interesses centralizadores” e a adoção de uma rigorosa cobrança de impostos na Colônia (Aquino, 1999, p.261; Villalta, 1997, p.383). Na política indigenista, o Diretório dos Índios (1759-1798) instituído por Pombal revogou a legitimidade

legal e moral das Ordens Religiosas e transformou as antigas missões em vilas, abrindo “as aldeias à entrada indiscriminada de brancos e negros livres (...). Com isso se esperava que os índios haveriam de, com a ajuda de diretores não indígenas, aprender (...) modos civilizados (...) e assim serem incorporados como vassalos do reino” (Gomes, 2005, p.427).

Na educação, a estatização do ensino, promovida pela reforma pombalina, significou uma ação direta do Estado sobre o ensino, denominado, na época, Instrução Pública. Porém, da mesma maneira que ocorreu no período da educação jesuítica, o ensino público ou a instrução pública não se estendia ao povo e nem refletia os anseios e as motivações da sociedade colonial. Significava a oferta de um ensino mantido e financiado pelo Estado Português, por meio do subsídio literário, com uma nítida orientação que buscava “dinamizar a produção de matérias-primas na Colônia em benefício da Metrópole” (Villalta, 1997, p.348-9). Embasado por ideias iluministas, Pombal adotou uma política de instrução secularizada, ou seja, laica, na qual se conciliava disciplinas de Humanidades Clássicas e de Ciências Experimentais, daí o sentido eclético da reforma. Além disso, apoiou a constituição de academias literárias no Brasil e incentivou a ida de brasileiros para Coimbra (ibid., 1997), ao mesmo tempo que censurou e proibiu a entrada das ideias liberais e revolucionárias de igualdade e liberdade que consistiam numa forte ameaça à ordem estabelecida no Reino.

A educação na colônia se transformou em instrução. Apesar de ser controlada pelo Estado por meio da contratação de professores por concursos, recomendação de livros selecionados pela censura e por uma administração centralizada, não havia, na época, uma preocupação com a organização de um sistema integrado de ensino, de um espaço e um tempo racionalizados<sup>1</sup>, de um mobiliário específico, de uma didática de ensino simultâneo e de um currículo que integrasse todas as disciplinas. Professor, disciplina e aluno sintetizavam, na época, uma unidade escolar.

Que efeitos produziram a reforma pombalina de educação no Brasil? Na Colônia, até a chegada da Família Real, além de outras restrições políticas, culturais e econômicas, as universidades, estradas de acesso e a imprensa estavam proibidas. Ou seja, as disciplinas modernas da reforma foram introduzidas num território com ínfimas condições de

---

<sup>1</sup> As concepções de espaço e tempo do período iluminista foram aplicadas na reforma da Universidade de Coimbra e apareceram, no Brasil, na experiência de organização escolar do Seminário de Olinda em 1800.

desenvolvimento. Além disso, as aulas régias só foram inauguradas no Brasil depois de quinze anos da sua criação em 1759 e os professores recebiam péssimos salários que muitas vezes chegavam atrasados. “A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres” (Villalta, 1997, p.349-50).

Por outro lado, muitos brasileiros egressos da Universidade de Coimbra, após a reforma de 1772, destacaram-se, no Brasil, por investigarem “ordenadamente as características da lavoura comercial brasileira, a criação de gado, os métodos de produção de sementes, a manufatura do vinho, o método da fundição de ferro, a indústria da cerâmica, postos e fábrica” (Gauer, 2004, p.153-4). No entanto, tais iniciativas científicas não levaram a um “progresso científico expressivo, uma vez que apresentavam um caráter pragmático, escasso e circunstancial” (Villalta, 1997, p.349). Já as academias literárias, fundadas por esse grupo intelectual, ajudaram na divulgação das ideias revolucionárias europeias no Brasil.

Uma pequeníssima parcela da população brasileira teve acesso às aulas régias, distribuídas entre as principais cidades da colônia. Segundo Villalta (1997, p.357), “em 1818, quando as reformas já estavam sedimentadas, apenas 2,5% da população masculina livre, em idade escolar, era atingida pelas aulas régias em São Paulo, situação que deveria ser similar a do Brasil em geral”. Apesar das ideias iluministas difundirem a defesa de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, veículo importante de difusão do saber e das ideias secularizadas, poucos países concretizaram esse ideal. Portugal defendia uma distribuição de níveis educacionais por grupo social. Para os mais hábeis, uma educação destinada à Universidade, para os menos hábeis, apenas exercícios de ler, escrever e contar. Se o talento e a habilidade eram os critérios utilizados para classificar os candidatos nos vários níveis de educação, foram os valores estamentais que selecionaram aqueles para quem apenas o trabalho serviria e aqueles, melhores situados na ordem social, para quem a educação poderia se transformar numa ótima oportunidade de estudos no exterior.

Apesar de a instrução pública ter tido um alcance muito restrito, muitas pessoas encontraram espaços diferenciados para ensinar e aprender: na Casa-Grande, salas eram ocupadas por sinhozinhos e outros “moleques” para aprender a ler (Freire apud Villata, 1997), nas Igrejas, nas Academias Literárias, na casa dos professores particulares, em vários lugares se ensinavam e se aprendiam. Inclusive as Ordens Religiosas dos franciscanos e beneditinos eram acusados de arrancarem “industriosamente” alunos das aulas régias para assistirem



aulas nos conventos (Sangenis, 2004). Esses movimentos complementavam e ao mesmo tempo rompiam os espaços oficiais de ensino-aprendizagem.

Além desses espaços de formação, outros foram criados de forma informal, furtiva, efêmera, atingindo vários estratos sociais. Foi por meio desses espaços que as ideias liberais e democráticas das Luzes, “pregando a liberdade econômica, a liberdade de manifestação, a liberdade de consciência, (...) as liberdades individuais” (Aquino, 1999, p.330) foram sendo difundidas no Brasil. Muitas pessoas liam ou “ouviam ler” livros contrabandeados, poemas, carta e bilhetes sediciosos. Mesmo sem os meios de comunicação, as ideias circulavam animadas e reavivadas em encontros secretos nas Lojas Maçônicas, nas Academias Literárias e por meio de professores régios<sup>2</sup>. Dessa maneira uma nova mentalidade e uma nova representação de sociedade iam se formando no Brasil Colônia, embalados por ideias que “não eram exclusivamente francesas (...), em verdade pertenciam àquela época de profundas mudanças. Eram universais”(Dias, 1975, apud Aquino, 1999, p.360). Essas ideias motivaram vários movimentos sociais do final do século XVIII e início do século XIX: Conjuração Mineira, Conjuração do Rio de Janeiro, Conjuração Baiana, Revolução Pernambucana que, com a participação de vários estratos sociais, incendiaram a crise colonial, culminando na Independência do país em 1822. A luta pela educação, no entanto, não fazia parte direta do plano de ações principais desses movimentos. A única exceção, talvez, tenha sido a Conjuração Mineira que trazia entre seus planos a criação de uma Universidade em Vila Rica. No entanto, a ideia da igualdade surgia com força, sendo repudiada por muitos que não defendiam a abolição da escravatura e abraçada por outros que acreditavam numa sociedade sem superioridade e dirigida igualmente por modo democrático<sup>3</sup> (Aquino, 1999). Na prática, a ideia da igualdade de todos perante a lei, princípio geral das ideias liberais, foi se mostrando pouco democrática, desfazendo-se numa outra ideia complementar, a de cidadania, que excluía negros, índios, mulheres, pobres e outros tantos. Com a chegada da Família Real, ocorreu um surto de desenvolvimento tanto na parte econômica, política como cultural e educacional no Brasil. Porém, as medidas tomadas atendiam às necessidades imediatas da Corte no Brasil. No campo educacional, o investimento voltou-se para a criação de cursos superiores para a formação de oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares,

---

<sup>2</sup> Francisco Muniz Barreto, professor de Gramática Latina participou da Conjuração Baiana; Silva Alvarenga, professor de Retórica e Poética e João Marques Pinto, professor de Língua Grega participaram da Conjuração do Rio de Janeiro. (Aquino, 1999)

<sup>3</sup> Item do documento Estatutos Secretos da Sociedade Literária do Rio de Janeiro elaborado durante a Conjuração do Rio de Janeiro (1794). (Aquino, 1999)

médicos e de outros cursos de caráter pragmático (Aranha, 2006). A educação básica, entretanto, não se modificou, mantendo-se organizada pelas aulas régias.

Apesar dos movimentos sociais, que integravam diferentes ideais, a Proclamação da Independência, movimento que partiu de cima para baixo, como afirmou Sérgio Buarque de Holanda (apud Aranha, 2006), significou a vitória política dos grandes proprietários de terra, defensores da manutenção do escravismo e de uma política econômica que favorecia à aristocracia rural.

A constituição de 1824 garantia, no art. 179, “Instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, porém a concepção de cidadania, na época, não incluía negros nem índios, esses últimos considerados sem autonomia, órfãos a serem tutelados pelo Estado. O dever constitucional do Estado de promover a educação primária e secundária foi transferido para as Províncias em 1834, fato que contribuiu ainda mais para o não cumprimento da lei.

Na primeira parte desse capítulo, procurei mostrar como a educação, oferecida pelo Estado Português, surge no início do Brasil colônia com um caráter público, assumindo posteriormente um caráter também privado, quando a Companhia de Jesus, que detinha o monopólio do ensino na Colônia, passou a utilizar recursos próprios para o financiamento das suas atividades. Durante o período de 1759 a 1834, a educação, no Brasil, caracterizou-se como Instrução Pública no formato de aulas régias. Nesse caso, o Estado assumiu diretamente a educação, rompendo com o ensino de orientação religiosa e assumindo um outro, modernizador voltado para as ciências. O fato de Portugal assumir a educação como uma política pública e laica, significou um avanço na época. Porém, destituída de um caráter universal e obrigatório, de sentido republicano e democrático, a Instrução Pública, no Brasil, restringiu-se tão somente a cumprir os propósitos de um governo absolutista. É interessante observar que mesmo depois da Proclamação da Independência, a política educacional não se alterou por um bom tempo, demonstrando o interesse, do grupo no poder, na manutenção da ordem social anteriormente vigente no país.

A instrução pública, como se viu, continuou restrita ao grupo social privilegiado “capaz” de levar à frente o programa de formação científica na Universidade de Coimbra. A justificativa que sustentava essa educação seletiva, baseava-se na ideia de talento e capacidade individual, muitas vezes defendida por intelectuais liberais na Europa. Outros grupos sociais

continuavam cobrindo a ausência do Estado, buscando a educação em espaços privados. No entanto, muitos negros, índios, mestiços, mulheres, pobres, da camada popular, distantes dos espaços formais de ensino, formaram-se em espaços diferentes, aprendendo novas formas de ver e de viver no mundo, construindo novos ideais que moveram muitos à luta revolucionária.

As ideias avançadas de sociedade, política e economia estavam longe de serem concretizadas, além disso, mesmo depois da Independência do Brasil, muitos esforços foram empreendidos para que a nova Nação fosse construída a partir de ideias, sentimentos e representações de dependência pós-colonial. O país colonial se transformava em país atrasado. Contra isso, em defesa da liberdade, igualdade e prosperidade, a sociedade, continuamente, se movia.

### 1.1.3 Do Império à República: cresce a luta pela escola pública (1830 -1930)

A luta pelos plenos direitos de cidadania, pela democratização do Estado, pelos direitos sociais foi contínua e interminável, durante o século XIX, na Europa. As ideias e os sentimentos nacionalistas incendiaram as dissidências bélicas e facilitaram as unificações dos Estados da Alemanha e da Itália. O crescimento do capitalismo industrial, financeiro e monopolista justificou a implementação de políticas de relações internacionais determinadas pela divisão internacional do trabalho. O combate à escravidão em terras alheias não significou a defesa do trabalho humano livre e sim a abertura de novos mercados consumidores. No entanto, a escravidão, praticada na própria África e Ásia, continentes explorados e combalidos pelo imperialismo capitalista europeu, era considerada necessária às condições impostas. Nessa nova partilha do mundo, a Doutrina Monroe definiu a “América para os Americanos”. Na contramão da História, o socialismo e o anarquismo desestabilizaram o pensamento hegemônico capitalista, fundamentando as lutas proletárias e concretizando, teoricamente, a dialética histórica (Pazzinato, 2005).

No Brasil, a independência resultou na definição de uma nação autônoma na divisão internacional do trabalho (produtora de matérias primas), porém com uma política econômica subordinada ao capitalismo inglês. Essa posição “decorria de sua fragilidade econômica e financeira, resultado da permanência de uma estrutura econômica e de poder arraigada no arcaísmo” (Aquino, 1999, p.436). O papel central do Estado Imperial na manutenção da escravidão era definido como necessária na nova conjuntura econômica do país, redefinida no contexto da economia mundial. A crise da lavoura açucareira e de algodão e a expansão do

café no Vale do Paraíba transferiram para o sudeste o pólo de desenvolvimento e a concentração de riquezas. A economia com base em grandes propriedades rurais com produção voltada para o mercado externo e a exclusão das camadas populares do direito de participação nas decisões políticas também caracterizaram o novo contexto brasileiro pós independência. Essa conjuntura tanto refletia o interesse de uma pequena parcela da população elitista e conservadora como também a “impotência interna (do país) em reestruturar-se por falta de capitais, ausência de renovação das técnicas, carência de mão de obra, etc” (Noya, apud Aquino, 1999, p. 437).

A terra era o principal meio de produção no Brasil e a produção interna estava submetida às exigências impostas pelas demandas externas. Esse mercado exigia uma produção com perfil extensivo. As pequenas propriedades familiares - que se expandiram a partir de 1822 com a política de posses - “constituía um entrave ao modelo agrário-exportador, pela incapacidade do minifúndio em atender à demanda externa” (ibid., 1999, p.446). O conjunto da população brasileira encontrava-se à mercê das oscilações dos preços internacionais. Como a classe dominante encontrava no Estado um forte mecanismo de proteção de seus interesses, as camadas populares eram as mais afetadas por tais oscilações. O fosso entre elite e as camadas populares se aprofundava e o espaço rural constituía o principal cenário dos conflitos sociais.

Além do aumento do volume da produção da matéria prima, com maior exploração da mão de obra escrava e popular, mecanismo compensatório à desvalorização desses produtos no mercado externo, o aumento da inflação e o crescimento populacional de 1,5% ao ano contribuíram para o crescimento alarmante da miséria brasileira (ibid., 1999). “Outro fator que contribuiu para a tensão social em vários pontos do país foi a política (...) de favorecimento dos interesses da classe do sudeste, representante, então, do núcleo dinâmico da economia” (ibid., 1999, p.449). Essa política que desfavoreceu as elites de outras regiões brasileiras também afetava as camadas populares, pois o trabalhadores rurais, agregados, mantinham uma relação com os coronéis “controlada através de um complicado balanço de favores prestados e favores recebidos” (Souza, 1983, apud Aquino, 1999, p. 449). Para o agregado defender o seu direito de estar na terra, era necessário defender primeiro a propriedade do seu fazendeiro. Segundo Aquino (ibid., p.450), “o agravamento das desigualdades sociais promovia, nesse caso, maior submissão dessas camadas (populares) aos favores das elites.” As revoltas de caráter social, da primeira metade do século XIX, Cabanagem (1834-1840), Revolta dos Malês (1835), Guerra dos Farrapos (1835-1845),

Balaiada (1838-1841), Revolução Praieira (1848) tiveram a participação de amplas massas populares que se revoltaram, muitas vezes, contra as suas próprias condições de vida, mas também contra políticas que desagradavam os interesses de outros segmentos sociais.

É nesse contexto de agravamento das desigualdades sociais e desprezo político pelas camadas populares que a política de criação de um sistema nacional de instrução pública, conclamado pelos ideais liberais, do final do século XVIII, foi, muitas vezes, adiada e engavetada. A descentralização da instrução primária de primeiras letras e secundária, decretada em 1834, resultou numa hierarquização de competências políticas. O ensino superior, responsabilidade do governo central, foi o mais favorecido. Não houve uma expansão significativa desse nível de ensino, porque não era esse o interesse do Estado, porém a política controladora e centralizadora do governo sobre o ensino superior contribuiu para a formação das elites e para o controle social. Para exercer tal poder, o governo detinha o monopólio dos cursos superiores, por meio da concessão de diplomas e do controle de entrada nos cursos superiores por meio dos exames preparatórios. Os alunos das escolas particulares de ensino superior tinham que fazer o exame de equivalência para terem direito ao título acadêmico. A expansão dos cursos superiores era uma preocupação das elites e do Estado, pois “formando pessoal excedente em quantidade maior do que o mercado de trabalho podia absorver, barateava o valor dos burocratas e dos profissionais liberais para o Estado e para a sociedade brasileira” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p.78).

O ensino secundário, cuja competência de legislar e manter esse nível de ensino era das Províncias, foi indiretamente controlado pelo governo central. Até a terceira década do século XIX, havia alguns poucos liceus públicos no Império que se organizavam em um local muitas vezes improvisado, de forma precária, ainda sem uma materialidade específica<sup>4</sup>, com aulas avulsas (antigas aulas régias) sem integração curricular.

Em 1838, o Colégio Pedro II foi criado no município da Corte com a tarefa de se tornar um modelo nacional para outros liceus no Império. “Ainda que indiretamente, teria início certa uniformização do ensino secundário público no Brasil”. Por ter sido criado para ser o centro difusor das ideias educacionais, o Colégio Pedro II, sofreu durante o Império inúmeras

---

<sup>4</sup>Mobiliás, material didático começam a aparecer nos discursos políticos e pedagógicos, com mais frequência, na segunda metade do século XIX.

reformas. Na esteira da experiência de ensino seriado do Seminário de Olinda (1800), inaugurou-se no Colégio Pedro II, o plano de estudos integral, estruturado em séries, com ênfase no ensino enciclopédico e humanístico, com duração de oito anos e com um sistema de aprovação/reprovação por série. Quem o concluísse poderia ingressar no curso superior sem prestar os exames preparatórios. As reformas que se seguiram buscaram modernizar o ensino para as elites e atender as demandas sociais, econômicas e políticas da época. Em 1841, buscou-se dar ênfase às disciplinas das ciências modernas, reorganizadas, agora, em sete séries. Em 1855, o ensino foi estruturado em duas classes para oferecer aos alunos a possibilidade de cursar a formação técnica depois dos estudos de primeira classe. Para isso foi feita uma inversão na distribuição de disciplinas, configurando um currículo muito próximo ao nosso atual. Em 1857, uma tentativa de oferecer um ensino técnico em nível secundário, diferente do clássico, fracassou. Não houve demanda, nesse nível de ensino, para formação técnica. E as últimas reformas do Império buscaram tornar o ensino mais livre, com matrículas avulsas (quebrando a lógica da seriação) e frequência livre<sup>5</sup>.

Os alunos dos liceus públicos e particulares para ingressarem nos cursos superiores, monopólio do governo central, precisavam prestar os exames preparatórios, que na maioria das vezes, eram realizados seguindo os programas e os livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II. Na segunda metade do século XIX, o próprio Colégio Pedro II, além da Inspeção do Ensino Público e das Faculdades, passou a realizar os exames seletivos para os cursos superiores. Na República, em 1890, os alunos do Colégio Pedro II<sup>6</sup>, no final do secundário realizavam o Exame de Madureza “para demonstrar a assimilação de todo o acervo do conhecimento humano”. Esse exame, também, era oferecido aos alunos de outros liceus que buscavam equiparação para ingressar nos cursos superiores. Dessa maneira, os liceus, das diversas Províncias<sup>7</sup>, procuravam seguir os planos do Colégio Pedro II que, por sua vez, orientava os conteúdos dos exames preparatórios. Durante o século XIX, o ensino secundário, portanto, acabou assumindo um caráter propedêutico, preparatório para os cursos superiores e esteve indiretamente sob o controle do Estado Imperial.

Por fim, o ensino de primeiras letras, descentralizado, sob a responsabilidade das Províncias, ficou à mercê dos interesses e das condições locais. É importante destacar que a

---

<sup>5</sup> Reforma de Leôncio de Carvalho, 1878.

<sup>6</sup> O Decreto 981, de 1890, alterou o nome do Colégio Pedro II para Gymnasio Nacional. (Vechia, 2005)

<sup>7</sup> Em 1872, somavam-se vinte liceus públicos (Vechia, 2005).

descentralização era uma tendência internacional, cujo objetivo central era adequar melhor o ensino às circunstâncias locais. Porém a “penúria em que se encontrava grande parte das Províncias” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p.74) e a ausência de colaboração do governo central na política de educação provinciana contribuíram para que a descentralização resultasse na precariedade de ofertas de escolas elementares em todo o país. “(...) o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início da organização de um vasto império” (Almeida, 1889, apud Bastos, 2005, p. 47).

Durante mais um século, o ensino primário de primeiras letras, básico, de “ler, escrever e contar” ficaria a cargo das iniciativas familiares e de particulares. Segundo o “relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se matriculara nas escolas primárias” (Aranha, 2006, p. 223).

Na Instrução Pública Primária, o método mútuo foi decretado como oficial para o ensino de Primeiras Letras em 1827. A influência, no Brasil, do método criado pelo pedagogo inglês Lancaster se explica pela possibilidade que o método apresentava de “racionalizar o ato pedagógico pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos mestres” (Bastos, 2005, p.48). O professor reunia-se com vários alunos em um lugar que havia ou pudesse existir na vila ou cidade para cumprir o seu ofício; a sala era repartida segundo a ordem das classes, os mais adiantados (crianças de dez/onze anos) se ocupavam durante um tempo da aula com o ensino dos menos adiantados e depois recebiam as instruções dos mestres no resto do tempo. O Decreto de 1827, ainda definia que a instrução do professor deveria ser feita, em curto prazo, à custa do seu ordenado, nas escolas das capitais (ibid., 2005).

O método mútuo não obteve sucesso: a materialidade era muito precária e os professores, além de descontentes, nem sempre tinham acesso à formação específica. Apesar de o método ter sofrido duras críticas e ter sobrevivido precariamente durante a primeira metade do século XIX, Bastos (2005) ainda encontrou referências a ele em relatórios do governo datados de 1888.

Como se viu, a distribuição de competências, definida pelo Ato Legislativo de 1834, significou a consagração de um modelo de política hierarquizada que priorizava os cursos superiores, mantidos e controlados pelo governo central para em seguida atender o ensino

secundário, porta de acesso ao ensino superior, responsabilidade das Províncias, mas controlado indiretamente pelo Estado e priorizado pela iniciativa particular e por último, o ensino de primeiras letras, muitas vezes circunscrito ao espaço doméstico, também sob a responsabilidade das Províncias mas que pouco se expandiu.

A historiadora Otaíza Romanelli (1997) afirmou em seus estudos que no contexto econômico, social, político, cultural em que se encontrava o Brasil no século XIX, a escola não tinha qualquer interesse para a população. “Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação” (ibid., p.45). Romanelli prosseguiu afirmando que “a velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade”(ibid., p. 45). A autora explica que a pouca valorização atribuída à escola durante todo o período imperial estava diretamente ligada à função social da escola que cumpria o papel de preencher os quadros da política da administração pública e formar a “inteligência” do regime. Portanto, para Romanelli, é possível pensar numa defasagem entre educação e desenvolvimento, ou melhor, entre escola e demanda social e econômica de educação. O modelo educacional, até então vigente, só entraria em crise quando um desses fatores (sociais e econômicos) começasse a fazer exigências diferentes à escola. A autora identifica os germes desse desequilíbrio no contexto histórico da Primeira República (ibid., 1997).

A escola no Brasil, desde os primórdios da colonização, foi criada e legitimada pelo Estado para cumprir diferentes papéis de acordo com suas demandas específicas, a principal delas, a colonização. Vimos, porém, o papel significativo dos que sublevaram as exigências do Estado, fazendo insurgir, nos espaços escolares, novas ideias, novas teorias sobre a compreensão do mundo, desconstruindo, muitas vezes, o modelo arcaico de ensino ministrado na época.

No modelo imperial, a educação escolar secundária e superior, monopólio do Estado, estava nas mãos da elite conservadora. Pela educação selecionava-se os poucos ilustrados que iriam ocupar os quadros de bacharéis na estrutura jurídico política do país e os teólogos, padres mestres que constituiriam uma pequena aristocracia de letrados. A educação era símbolo da



própria classe. Portanto, a escola cumpria um papel “moderado de educação para a ascensão social que não fosse susceptível de quebrar a estrutura aristocrática e conservadora da sociedade” (Anísio Teixeira, apud Romanelli, 1997, p. 44).

A escola, como instituição social, deveria refletir os anseios e as demandas da sociedade na qual está inserida. No Brasil Império, a educação pública nunca foi do povo e muito menos para o povo. Contudo, apesar do rígido controle na formação humana de mentalidades, consciências e comportamentos que, aparentemente, parecia ocorrer de forma tranqüila, pois as escolas reuniam alunos que galgavam o mesmo ideal, o espaço escolar também foi palco de muitas contradições sociais. Portanto, bem antes da República, vários acontecimentos históricos demonstraram uma grande movimentação social contra as políticas vigentes, inclusive o da educação, que poderiam ser identificadas como o início de uma crise.

A partir da segunda metade do século XIX, vários intelectuais iniciaram um movimento em defesa da Instrução Primária, do ensino livre, da abolição, da república, de maior participação nas decisões políticas. Várias foram as motivações que levaram muitos grupos sociais a defender a Instrução Pública Primária: a influência das discussões na Europa na qual a escola cumpria importantes papéis; uma crença generalizada na educação e na instrução que “preconizava transformações nas estruturas sociais na perspectiva de que educação equivalia a progresso” (Bastos, 2005, p. 130), portanto, “acreditavam poder modificar o cenário da nação, modificando-o através da educação” (Schelbauer, 2005, p. 136); ou mesmo o sentido utilitarista dado à educação como preparar o futuro eleitor ou treinar e educar para a cafeicultura ou mesmo, num sentido mais amplo, no final do processo de abolição, ensinar o amor ao trabalho.

Vários acontecimentos, no século XIX, refletiram a preocupação com a instrução primária: na década de 50, a reforma Couto Ferraz estabeleceu a obrigatoriedade do ensino ao mesmo tempo em que vetava o acesso do negro ao ensino público; na década de 70, Leôncio de Carvalho decretou, no Município da Corte, a obrigatoriedade do ensino às crianças de 7 a 14 anos para ambos os sexos, facultando-o àquelas que morassem distantes da escola e suspendeu a proibição de acesso escolar ao negro. Em ambos os casos, a obrigatoriedade não foi cumprida. Em 1873, foi criada a Fundação da Sociedade Propagadora de Instrução

Popular. Além disso, as discussões sobre métodos, o método mútuo e as lições de coisas<sup>8</sup> evidenciaram a preocupação dos intelectuais com a necessidade de renovação pedagógica.

Outro movimento que criou um cenário de disputas foi a discussão e a defesa do ensino livre. A liberdade de ensino não significava apenas a abertura do mercado brasileiro às instituições educacionais confessionais e particulares, mas significava também a liberdade de pensamento e a liberdade de credo. Os positivistas<sup>9</sup> defendiam a não interferência do Estado em matéria educacional, apresentavam resistência em relação à obrigatoriedade do ensino e acreditavam que o Estado não podia impartir a educação, com o risco de impor uma doutrina. O ensino livre permitiria ao público julgar as diferentes doutrinas e decidir pela que mais coincidissem com as suas necessidades. A máxima divulgada, “que cada um ensine como possa, onde queira e o que queira” (Tambara, 2005, p.174) traduzia a concepção positivista de educação.

Rui Barbosa, na contramão dessa corrente, defendeu, em seu parecer/projeto (1882-1883), a intervenção do Estado no financiamento direto ou na fiscalização do trabalho realizado nas escolas e a criação do Ministério da Instrução Pública que deveria coordenar a organização do sistema nacional de ensino. Defendia também a obrigatoriedade, a gratuidade de ensino para crianças de 7 a 14 anos, a laicidade e a liberdade de ensino, pois acreditava ser pernicioso o monopólio do Estado. Esses grupos se divergiram quanto ao papel do Estado na educação e ambos influenciaram as discussões e políticas educacionais no período republicano.

Além disso, a segunda metade do século XIX “foi profícua na realização de eventos para promover a educação”(Bastos, 2005, p.116). Várias conferências, congressos e exposições versaram sobre temas variados: modalidades e níveis de ensino, métodos, castigos corporais, educação integral, estética e cívica e novas tecnologias materiais de ensino.

A necessidade de formação para o magistério e a criação de Escolas Normais também pautaram as discussões do século. Apesar do consenso sobre a importância de formação

---

<sup>8</sup> Também conhecido como método intuitivo, baseia-se na educação pelos sentidos, pela observação e pela experimentação. Generalizou-se como o mais adequado à instrução das classes populares. (Schelbauer, 2005)

<sup>9</sup> O pensamento positivista, em suas duas orientações científicista e filosófica religiosa, exerceu influência sobre as transformações sociais em voga no final do Império. Na educação, a primeira vertente defendeu o ensino técnico, científico, laico voltado para as questões utilitárias. A segunda orientação, defendeu a não intervenção do Estado na educação, a não ser de forma provisória, pois defendia que a formação espiritual, a formação da consciência, na infância, deveria ser oferecida pela família; a formação científica e filosófica da adolescência deveria ser oferecida pelo sacerdócio e a educação profissional, desde o operário até o engenheiro deveria ser realizada na prática e não na escola.

profissional, até 1860, havia seis escolas em todo o país e essa rede foi crescendo marcada por uma organização precária, com falta de recursos e de pessoal qualificado para o seu próprio funcionamento. Além disso, a carreira do magistério não oferecia atrativos. “E não apenas devido à falta de professores, mas especialmente à ausência de alunos, muitos desses cursos chegaram a fechar temporária ou mesmo definitivamente” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p.86).

É bem verdade que todos estes movimentos considerados por alguns teóricos como o discurso da civilização ou do espetáculo (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, Bastos, 2005) foram investidas da intelectualidade da época. Rui Barbosa inclusive afirmava que a educação não se podia efetuar pela iniciativa da sociedade inteira e seria obra de alguns indivíduos esclarecidos. Sobre a necessidade da obrigatoriedade do ensino, declarava que a grande maioria da população brasileira era analfabeta e incapaz de perceber os seus benefícios.

Sobre a pouca iniciativa e demanda da sociedade por educação e da sua pálida participação nas reivindicações educacionais é necessário considerar o contexto da segunda metade do século XIX. Durante o Império houve uma grande expansão da imprensa, “em 1850 não havia uma província sequer que não contasse com um jornal” (Aquino, 1999, p.581); também ocorreu uma modificação contínua no papel da mulher que passou a frequentar salões de festas, consumir livros; além do crescimento populacional e a urbanização crescente acompanhadas por problemas sociais decorrentes também desse processo como a febre amarela, a falta de trabalho, a “sujeira das ruas, a escassez de água, o mau calçamento (...) e os crimes” (ibid., 583); a expansão do Romantismo que com seus elementos literários - o cristianismo, o mundo rural, as lendas, as histórias de amor e aventuras fantásticas - reforçava e legitimava o perfil da estrutura social vigente; o Indianismo que associou o nativo cristianizado ao branco para então, definir a identidade do brasileiro, excluindo o elemento negro ou qualquer traço que se aproximasse desse (ibid., 1999); o início do processo de industrialização, a gradual abolição da escravatura, realidade que exigiu a construção de um novo sentido para o trabalho manual e técnico até então desvalorizado porque associado ao escravo; a imigração e a migração de nordestinos para os centros urbanos do sudeste, devido à Grande Seca de 1877 a 1879 e por fim a participação dos libertos, imigrantes e de uma burguesia industrial que tornava mais complexo e heterogêneo o organismo social caracterizaram o período.

Nesse contexto de diversas e contínuas transformações, muitas contraditórias, seria possível uma total falta de interesse da população pela escola? Mesmo com uma circulação cada vez maior de materiais escritos como jornais e folhetins? É difícil encontrar dados na maioria dos registros historiográficos sobre a penetração das camadas populares no mundo letrado. Segundo Romanelli (1997), a escola não oferecia qualquer motivação à população em geral. Rui Barbosa, no entanto, associava a falta de motivação e interesse da população à sua incapacidade de perceber os benefícios da educação. Mesmo assim, Carvalho (1980) identifica “a presença de estudantes de cor já nos primeiros anos da Escola (de Direito) de São Paulo, aos quais, por sinal, um dos professores se recusava a cumprimentar alegando que negro não podia ser doutor” (apud Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p.78). O mesmo autor menciona a presença de alunos pobres na Escola de Minas (carreira técnica superior) e na Escola Militar (carreira do exército). De acordo com Carvalho (apud Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994), a Escola de Minas se transformou num “serviço de oposição intelectual e política ao regime, tanto pelo tipo de estudante que selecionava como pelo conteúdo da educação que transmitia (educação técnica e positivista)” (ibid., p.79); Luís Gama (1830-1882), filho de mãe liberta, fez carreira como advogado, especializando-se em direito civil. Defendeu, assim como outros intelectuais de origem popular, a democratização do acesso à instrução como caminho efetivo para a emancipação social. Uma das organizações civis da qual participou foi a Loja América (maçonaria). Além da luta pela educação, Luís Gama, que nunca deixou de se assumir como não branco, discursou e escreveu contra a discriminação racial (Mattos, 2000 apud Pazzinato, 2005).

Estes exemplos demonstram que pessoas negras e pobres conseguiam romper as diversas barreiras interpostas na educação escolarizada. Esses não seriam alguns indícios de certo interesse da população pela educação? Por outro lado, se a escola era sinônimo de transformação social e progresso, o pouco interesse do povo pela escola poderia não significar o desconhecimento do seu potencial, mas a escolha de meios mais acessíveis para lutar pela transformação social. Ademais a própria escola não era uma instituição do povo, reconhecidamente, uma instituição que poderia servir de luta contra a opressão e não havia oferta delas para a grande população. O próprio sentido de transformação social poderia ser outro, o de sobrevivência, o de luta por “farinha sem caroço e carne sem osso”<sup>10</sup>, o de

---

<sup>10</sup> O motim da Carne sem Osso, da Farinha sem Caroço e do Toucinho Grosso ocorreu na cidade de Salvador, em 1858 e foi motivada pelos aumentos constantes do preço da farinha. Em 28 de fevereiro, “a multidão invadiu a Casa da Câmara e, aos gritos, pediu farinha barata, carne fresca, iluminação a gás, estradas de ferro e outros melhoramentos.” (Aquino, 1999, p.579)

condições mínimas de vida. Para tais reivindicações os meios utilizados eram os movimentos de protestos de rua. Esses movimentos populares, na segunda metade do século XIX, continuaram ocorrendo. O silêncio<sup>11</sup> com relação a eles e a crença de que a sociedade brasileira era incapaz de reconhecer os benefícios da educação contribuíram para que se construísse, na época, uma representação de povo associada ao “parasitismo, ao desânimo fácil, à ausência de vontade e à incompetência no querer” (Manoel Bonfim, 1868-1932, apud Chauí, 2000, p.24).

O período imperial se encerrou ostentando uma alta taxa de analfabetismo, acima de 65%<sup>12</sup>. Uma das bases ideológicas da luta pela transformação social, política e intelectual, na época do império, sustentada pela corrente positivista, defendia a necessidade do país de superar o “atraso”. Essa corrente de pensamento reclamava a superação dos entraves que impediam o progresso científico e a industrialização do país (Aquino, 1999). Aliada à representação de país atrasado, a educação, que vinha se desenvolvendo no país, foi posta como principal entrave para o desenvolvimento nacional. Rui Barbosa, foi uma das personalidades intelectuais que sustentou “uma crença que seria cada vez mais alimentada pelas elites brasileiras e difundida no senso comum. Tratava-se do mito de que a causa do atraso e da miséria social do país se encontrava basicamente na ignorância, reproduzida pela ausência ou pela precariedade da educação popular” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 98).

A ausência de um sistema educacional ou o descaso do Estado com a educação logo se transformariam na culpabilização do indivíduo analfabeto pelo atraso do país. Além da representação de uma sociedade pasmada que não reivindicava educação, tendo que ser conduzida por poucos que conheciam os seus benefícios, a Lei Saraiva (1881) ao estabelecer eleições diretas, combinando o direito ao voto pelo critério da renda ao critério da instrução – analfabetos não podiam votar – consagrou o analfabetismo como sinônimo de incompetência e incapacidade. Sendo a grande população brasileira analfabeta, essa passou a ser uma das representações da sociedade brasileira. “Éramos ‘uma nação de microcéfalos’, chegou a

---

<sup>11</sup> Aquino explica que o silêncio da historiografia tradicional sobre os movimentos sociais durante o Segundo Reinado corrobora a difusão da imagem de um período marcado pelo progresso e pelo caráter pacífico (1999).

<sup>12</sup> De acordo com Fernando de Azevedo(1963), a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2% (apud Aranha, 2005), enquanto Aquino afirma que em 1875 apenas 15,7% da população sabiam ler e escrever (Aquino, 1999).

sentenciar um homem público da época” (ibid., p. 104). Essa medida restringia o exercício da cidadania a um círculo estreito e poderoso. “O resultado concreto e imediato (...) foi o desenvolvimento do preconceito e da discriminação social em relação ao analfabeto” (ibid., p.99).

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha, a Proclamação da República, apesar do respaldo da intelectualidade, de progressistas do país, “que a reivindicava desde o movimento pela Independência, não refletiu uma mudança na ordem econômica nacional (...), nada mais representava do que uma rearticulação do poder” (ibid., p.102).

A restrição do voto ao analfabeto, mantida pela Constituição de 1891, não significou, por parte do Estado, como alguns esperavam, uma política de ampliação do sistema educacional à população. Significou, como afirmaram Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) a pouca preocupação do Estado com a criação de uma base popular de representação, uma vez que o sistema de dominação que se impôs através das novas regras de participação no poder dispensava uma sustentação política popular. A necessidade de mudar essa ordem seria uma questão posta pelas oposições a partir de 1910.

A Primeira República foi um período de muitas reformas educacionais contraditórias, reflexo da ampla discussão travada no período anterior em torno da Instrução Pública, das diferentes correntes que se posicionaram em defesa ou não da intervenção do Estado na educação e da polêmica discussão sobre a liberdade de ensino.

A Constituição de 1891 reafirmou a descentralização do ensino, atribuindo à União a responsabilidade pelas escolas superiores e secundárias nos Estados e a esses, a responsabilidade pela instrução pública elementar. A divisão de competências mantinha-se em nome dos princípios de federalismo e autonomia dos estados. A consequência dessa política foi a “perpetuação da precariedade da escola primária, tanto do ponto de vista da sua qualidade, como da sua expansão (...) e da extrema disparidade dessa espécie de atendimento escolar nas várias regiões do país (...)” (ibid., p.105).

Quanto às Reformas do período, as de Benjamin Constant (1890) deram maior organicidade a todo sistema primário, secundário, superior, consagrando o ensino seriado, o currículo enciclopédico, a obrigatoriedade do diploma do curso Normal para o magistério e a laicização

do ensino (em virtude da separação entre Igreja e Estado estabelecida pela Constituição de 1891). As reformas de 1911 (Lei Orgânica Rivadário Correa) facultaram total liberdade e autonomia aos estabelecimentos de ensino. A Reforma Carlos Maxiliano (1915) reoficializou o ensino controlando-o por meio de rigorosa inspeção, criou o exame vestibular e passou a exigir, obrigatoriamente, o diploma de secundário para ingresso no curso superior. A última Reforma do período, Rocha Vaz, 1925, “tentou estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados com o fim de promover a educação primária”(Romanelli, 1997, p.46), aperfeiçoou o “exame vestibular implantando o sistema de aprovação classificatória para um número limitado de vagas (...) e estabeleceu o controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p.113) por meio da Instrução Moral e Cívica que, além de ser exigida no vestibular, passava a integrar, pela primeira vez no país, os currículos das escolas primárias e secundárias e por meio da Polícia Escolar que passou a se ocupar com os delitos políticos dos alunos, professores e funcionários além dos delitos comuns.

As ideias liberais que fundaram o período imperial e atravessaram todo o período monárquico foram o apanágio de muitos que lutaram por liberdade, igualdade e democracia. Contudo, liberal significou, durante o período monárquico, segundo Alfredo Bosi,

“conservador de liberdades – liberdade de produzir, vender e comprar, conquistada com o fim do monopólio econômico da Coroa Portuguesa, liberdade para fazer-se representar politicamente, por meio de eleições censitárias, isto é, reservadas aos que preenchem as condições para ser cidadão, ou seja, a propriedade ou independência econômica, liberdade para submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica” (Bosi, apud Chauí, 2000, p.44).

Segundo Bosi não havia incompatibilidade entre ser liberal, senhor de escravos e defender uma monarquia constitucional. Porém, essa concepção liberal anulou tanto a democracia quanto a igualdade. Mesmo assim a Escola Pública, universal e gratuita se tornou ícone dos preceitos liberais. Consagrada como indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades, calcada nos méritos individuais, esse ideário, no entanto, numa sociedade desigual e aparentemente aberta, contribuiu para justificar as desigualdades sociais e tornar o conceito de igualdade cada vez mais abstrato. As contradições desse ideário de educação e a

luta contra a desigualdade, a injustiça e a discriminação sociais irão marcar a trajetória dos movimentos sociais em defesa da educação no século XX.

#### 1.1.4 A escola pública do século XX: a igualdade posta em questão

O século XX pode ser considerado o século em que a sociedade moderna capitalista materializou os prenúncios de progresso científico tecnológico do século XVIII, ao mesmo tempo em que fez crescer suas contradições que romperam, dia a dia, com o princípio de igualdade, calcado na concepção de um *continuum* progresso evolutivo e de desenvolvimento pleno que alcançaria todos em dado momento. O que se viu acontecer foi, de fato, um vertiginoso desenvolvimento econômico guiado por avanços tecnológicos e científicos, mas também controlado por interesses privatistas de diferentes grupos de poder. O fosso das desigualdades sociais também recebeu o mérito de crescimento vertiginoso. As lutas por poder levaram os países do norte a duas grandes guerras, cujo principal vitorioso foram os Estados Unidos. A partir daí, novas relações entre os países foram estabelecidas no contexto de Guerra Fria. Assistimos, nesse século, à ascensão e à queda do socialismo real, que, durante quase todo este período, manteve-se sob o primado do totalitarismo. Mesmo assim, construíram políticas sociais, a exemplo de Cuba, que nos dão uma lição. A sociedade capitalista é menos democrática do que se pensa e as lutas sociais por melhores condições de vida atravessaram o século e marcaram algumas passagens, como os movimentos da Contra Cultura da década de 60 e as lutas contra a ditadura militar no Brasil. Apesar das conquistas do século derivar desses movimentos, elas não foram suficientes. Por isso se intensificou, cada vez mais, a defesa dos direitos do cidadão, da mulher, da criança, da natureza (Aranha, 2006). O fim do socialismo real não significou o triunfo do capitalismo, a princípio, quebrou um dualismo fatídico, no qual quase tudo se resumia e complexizou mais ainda a luta por um mundo menos desigual e mais inclusivo.

No Brasil, a república foi inaugurada com a promessa do novo. Esse novo significava, no pensamento progressivo, suplantando o atraso brasileiro, acelerar o processo histórico e colocar, definitivamente, o Brasil na rota do progresso.

No início do século XX, as crenças políticas liberais foram abaladas com os tempos de crise alavancadas pela Primeira Guerra Mundial e pela queda da Bolsa de Nova York em 1929. Nesse período, as palavras como decadência e atraso passaram a circular no vocabulário



internacional de forma intensa. A dualização da realidade social, traduzida em quadros de atraso e modernização guiaram o pensamento social da época para a busca de análises capazes de compreender as causas dos males nacionais na intenção de superá-los, caminho considerado possível para se alcançar o progresso.

Sobre a imagem de um país atrasado, inferior, porém jovem e com um grande futuro pela frente, diferentes imagens do povo brasileiro foram construídas. Rui Barbosa, “homem cujo sonho mais vivo era fazer do Brasil, pela força do direito, potência mundial” (Gomes, 1998, p.495), relacionou o povo sem instrução e sem educação à sua pouca capacidade de participação política e ao atraso do país ao “idealizar uma modernidade política em que o espaço público e o poder do Estado, impessoal e racional-legal é fundado em uma arquitetura institucional com partidos e parlamentos, na qual o indivíduo cidadão participasse do poder e o limitasse por meio do voto” (Gomes, 1998, p.504).

Na era getulista, o povo brasileiro foi, enfaticamente, valorizado (ibid.). Getúlio Vargas sintetizava as qualidades intelectuais de “nossos maiores” e a sensibilidade e a intuição privilegiadas do “homem brasileiro” (ibid.). Valorizava o povo nobre e trabalhador, a índole e a sabedoria brasileiras. Essas representações positivas do povo brasileiro serviram para mediar as relações entre o Presidente e a sociedade. Relação essa complexa e ambígua, na qual tanto havia um controle sobre as massas, como uma forma de atendimento de suas reais demandas.

Junto a essas imagens do povo brasileiro, outras foram construídas pelo movimento oposicionista à Vargas. Denunciavam a manipulação populista e apontavam o povo brasileiro como ingênuo e mal preparado para o exercício do ritual eleitoral.

Tanto a imagem do povo sábio-trabalhador como a de um povo ingênuo compunham faces de um estigma de país inferior. Ao combater tal estigma, o analfabetismo foi considerado, durante o século, uma chaga social. Nos anos de 1960, Paulo Freire desempenhou um papel importante ao valorizar a cultura popular e o saber cotidiano com ou sem letramento (Paiva, 2005). Porém, ainda hoje, são perceptíveis as imagens de inferioridade que o adulto analfabeto tem de si próprio.

Durante a primeira república, a educação passou, então, a ser considerada fundamental no programa de modernização política, econômica e social do país. As lutas ideológicas pela educação durante esse período se intensificaram e foram marcadas pela heterogeneidade e ambigüidade.

De forma geral, vou procurar definir essas disputas ideológicas em apenas dois campos. Ambos apresentavam uma expectativa otimista quanto ao potencial da educação em relação às mudanças sociais. Divergiam, entretanto, na concepção dessas mudanças. O primeiro campo pode ser representado por todos que, na multiplicidade de suas teorias, bases e disputas ideológicas, defendiam um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional, sem, no entanto, contestar ou abalar a estrutura social e econômica do país. Nesse contexto – no campo da educação – se encontravam os liberais, pioneiros ou escolanovistas, assim como os conservadores, tradicionalistas como eram chamados os militantes católicos. Apesar de configurarem disputas dualizadas, para esse grupo, as mudanças sociais significavam “aperfeiçoar a República”, ou seja, disputavam a participação na formatação republicana do Estado, considerada, já na década de 1930, como uma república mal feita, “estando àquela altura incompleta porque as instituições não funcionavam como deveriam funcionar” (Freitas, 2005, p. 170). Na década de 1930, após quarenta anos de República, de acordo com Freitas (2005), a escola pública era frequentemente apontada como um sintoma da fragilidade do Estado, ou seja, da esfera governamental que não conseguia ser realmente republicana. Os liberais escolanovistas, pautados, como afirma Romanelli, numa concepção dialética de educação e desenvolvimento, colocavam a “educação numa situação de primazia no que diz respeito aos problemas nacionais” (1997, p.145). Afirmavam que “se a educação orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (Manifesto dos Pioneiros, 1932, apud Romanelli, 1997, p. 145). Portanto, os escolanovistas consideravam a educação como uma necessidade política e econômica para um país em desenvolvimento e defendiam o direito de todos à educação, sem privilégios de classe. O movimento escolanovista empreendeu uma verdadeira campanha pela escola pública, defendendo uma ação vigorosa do Estado na garantia das oportunidades educacionais. Porém, essa ação não significava nem monopólio estatal e nem uniformização. Os preceitos renovadores se caracterizavam pela defesa da escola pública gratuita, leiga, obrigatória e aberta à co-educação como expressão do direito de todos. Além

disso defendiam os princípios de autonomia da função educativa e a descentralização que por sua vez não se contrapunham à unidade, como afirmavam, e sim, à uniformidade, ou seja defendiam a descentralização de tomada de decisões políticas que pressupunha multiplicidade de ações, com a participação do governo central na elaboração dos princípios gerais e fundamentais da educação nacional, assim como na tarefa de “vigiar (...) fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional” (ibid., p. 148).

A tão propalada igualdade estava novamente em cena. Para os pioneiros, a igualdade de direitos de todos à educação, numa sociedade de classes, só seria possível se o Estado a assegurasse às camadas menos favorecidas. O papel do Estado estava em evidência nas discussões e disputas ideológicas. A centralidade dada ao Estado como lugar neutro, capaz de cumprir um papel equalizador numa sociedade hierárquica, rivalizava com outras concepções, dentre elas, os que negavam esse papel ao Estado, uma vez que o viam como representante ideológico da classe dominante ou com aqueles que acreditavam no papel organizador e provisório do Estado, ou ainda, na outra ponta, os que o viam como síntese totalizante de poderes e interesses. O movimento dos pioneiros da educação chama a atenção da sociedade em geral e dos políticos, em particular, para a educação, não como mero problema administrativo, mas sobretudo, como um problema social. Além disso, define uma concepção de educação que compreende o educando, seus interesses, aptidões e tendências como centro das ações pedagógicas, daí a defesa, inclemente, da mudança de métodos educacionais.

O movimento dos pioneiros da educação representa um marco importante na história da educação brasileira. Os renovadores conseguiram colocar, na pauta do dia, de forma intensa, sistematizada (Conferências Nacionais de Educação, Manifesto etc.) e representativa (da intelectualidade) a defesa da escola pública e a necessidade premente do Estado assumir, organizar e coordenar um sistema nacional de educação, até então inexistente no país.

No entanto, Xavier, Ribeiro e Noronha afirmam que “o oportuno movimento da Escola Nova (...) incorporava as reivindicações educacionais populares, no discurso, e resolvia o problema da formação das novas elites, na prática” (1994, p. 118).

O programa de educação proposto pelo Manifesto dos Pioneiros nunca se transformou num programa político de educação, mas influenciou, sobremaneira, as políticas educacionais e a própria pedagogia. No entanto, a desvirtualidade entre o dito e o feito, como afirmam Xavier,

Ribeiro e Noronha (1994), não é fruto do otimismo dos pioneiros com relação ao potencial da educação.

As nascentes sociedades socialistas também imprimiram à educação um sentido bastante otimista para concretização de uma nova sociedade e conseguiram estender um programa de educação integral, regimentando toda a sociedade para o esforço comum de alfabetização. “(...) É surpreendente constatar como todos os países socialistas conseguiram erradicar o analfabetismo” (Aranha, 2006, p.247). Diferente dessa concepção, os Pioneiros acreditavam que a instrução do povo era instrumento necessário ao desenvolvimento do país e que, numa sociedade de classes, a educação cumpriria uma função mais justa ao gerar oportunidades sociais. Dessa forma, por meio de uma ação política, defendiam o acesso igualitário de todos à educação e por meio de uma ação pedagógica, com base numa concepção que enfatizava aspectos biológicos e psicológicos do processo educacional, criavam condições para justificar um processo escolar desigual, baseado na “seleção dos alunos nas suas aptidões naturais”. Não havia desvirtualidade, portanto, entre discurso e prática.

A educação preconizada pelo Movimento dos Pioneiros só poderia mesmo favorecer as elites. Ademais, o desprezo pelo passado, pelo velho, por esse representar um atraso cultural, político e econômico do país, não poucas vezes apresentado na época, ao mesmo tempo que imprimia às políticas propostas um sentido de novo, de divisor de águas, que deixa o passado para trás e anuncia o futuro, que anula o velho e inaugura o novo criava uma realidade fictícia.

No mesmo campo de disputas ideológicas estava o grupo católico, caracterizado por seus opositores como tradicionalistas e conservadores, lutando por imprimir uma moral cristã nos projetos de construção da nacionalidade e do civismo brasileiros. Segundo Shiroma (2000), a partir do início do século XX, inicia-se no Brasil um movimento de recristianização que significava resgatar o conhecimento dos princípios fundamentais da religião, reencontrar a alma nacional, o Brasil verdadeiro que havia se perdido com a constituição de 1891. “Para a igreja, a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência” (ibid., p.20). Para tanto, o grupo católico iniciou suas atividades de mobilização e transformou-se em uma importante força política no processo de definição de diretrizes educacionais. Além da manutenção da liberdade de ensino, o grupo católico reivindicava, dentre outras, o ensino religioso nas escolas e a isenção de impostos dos estabelecimentos privados de ensino.

Na outra ponta, ou seja, no outro campo de disputas, estavam todos que, de diferentes maneiras, se opunham às relações sociais vigentes e vinculavam-se ao “processo de transformação da sociedade de então numa sociedade mais de acordo com as necessidades propriamente humanas” (Ribeiro, 1994, p.137). As ideias socialistas e anarquistas começaram a exercer suas influências nos centros urbanos, entre os operários e trabalhadores em geral, no final do século XIX. Defendiam a igualdade, a justiça e a distribuição de riquezas e valorizavam a escola como difusora dessas ideias e como importante centro de formação técnica e política dos trabalhadores. Os socialistas compreendiam que o analfabetismo que imperava entre os trabalhadores era um enorme obstáculo à tarefa de divulgação daquelas ideias. Esse grupo empenhou-se na luta junto ao governo republicano pela criação e manutenção de escolas públicas. Além disso, foram responsáveis pela criação das Escolas Operárias e Bibliotecas Populares. Todos que pudessem eram convocados a ensinar a qualquer pessoa, de qualquer idade ou origem social, em qualquer lugar. Os anarquistas também exerceram bastante influência no meio operário. Lutavam pela educação, pois compreendiam que “a luta pelo tipo de sociedade que almejavam, qual seja, uma sociedade de homens e mulheres solidários, impunha a tomada de iniciativas culturais e educacionais propriamente ditas” (Ribeiro 1994, p. 136). Os anarquistas não defendiam a obrigatoriedade nem a escola pública por entenderem que o Estado, sendo provedor da educação, atuaria como instrumento na defesa e consolidação dos interesses capitalistas.

Os anarquistas lutaram pela criação de escolas independentes e criaram as Escolas Primárias Modernas ou Racionalistas. Essas escolas defendiam os princípios pedagógicos de ensino integral, racional, misto e solidário. Segundo Ribeiro, “escolas desse tipo existiram em várias das grandes cidades brasileiras, em diversos estados, principalmente no Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo” (1994, p. 137). Por fim, entre as correntes de esquerda, os comunistas passaram a exercer grande influência a partir dos anos 1920 entre os trabalhadores urbanos. Organizaram, em 1922, o Partido Comunista do Brasil que logo em seguida foi colocado na ilegalidade e empreenderam uma luta a favor da alfabetização como projeto emergencial da sociedade. Defenderam a escola pública obrigatória e gratuita e contribuíram de maneira fundamental para a consciência do trabalhador divulgando pelo menos duas ideias centrais. A primeira era a que não bastava reivindicar vagas na escola pública, era preciso lutar pelas condições necessárias para a manutenção das crianças nas escolas. A segunda que era preciso lutar pela formação profissional, numa concepção de escola única para todos. Posição essa

contrária à tendência do momento de organização dual do ensino que oferecia para os ricos a via da faculdade e para os pobres a via da escola profissional.

Esses últimos grupos que compuseram o segundo campo de disputas ideológicas na luta pela educação, considerados como setores mais politizados da sociedade (Shiroma, 2000), sofreram fortes repressões do Estado. “Os comunistas eram o alvo preferencial dessas iniciativas” (ibid., p.25). Portanto, Vargas e Campos, quando da elaboração da Constituinte de 1934, procuraram construir uma política de conciliação assumindo as reivindicações divergentes dos grupos que compuseram o primeiro campo que descrevi, ou seja, dos renovadores liberais e dos católicos tradicionalistas. É certo que o governo acatou as reivindicações daqueles a quem queria dar voz e extrair apoio político, no entanto, não deixou de manipulá-las em seu próprio proveito.

As reformas educacionais do período republicano que antecederam a década de 1930, realizadas no período conturbado em que diferentes grupos de poder forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, não contemplaram, nem minimamente, as demandas sociais crescentes por educação. Ao contrário, essas reformas expressaram a resistência conservadora no âmbito educacional ao criarem mecanismos de controle de acesso à escolaridade e de controle ideológico sobre o sistema de ensino.

No período getulista, a “montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista” (Shiroma, 2000 p.17) se consolidava. No campo da educação, a Constituição de 1934 afirmava, dentre outras medidas importantes, a obrigação do Estado na manutenção e expansão do ensino público, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, mantida pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos estados, municípios e união; a progressiva extensão da gratuidade para além do primário; o reconhecimento do ensino privado com a possibilidade de isenção de impostos e a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas com oferta obrigatória e matrícula facultativa e, por fim, atribuiu à União a competência de traçar diretrizes da educação nacional.

A tendência democratizante da lei mostra, segundo Cury (2005), a educação como um direito social próprio da cidadania. O autor afirma que “mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional estabelecendo-se uma

tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado” (Cury, 2005, p.23).

A Constituição outorgada de 1937, sob a égide ditatorial, secundarizou a ação do governo estabelecendo uma ação meramente supletiva com relação à educação. Retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação e desobrigou o Estado da manutenção e expansão do ensino público; institucionalizou o ensino público pago, no qual os “ mais ricos deveriam assistir os mais pobres” com o pagamento de taxas à caixa escolar; incentivou o patriotismo e destinou o ensino profissional às classes menos favorecidas.

As reformas Francisco Campos de 1931 e 1932, anteriores ao período ditatorial de Vargas, foram responsáveis por organizar o ensino secundário (pós-primário) dando a ele um formato de ensino que herdamos hoje: um currículo seriado, frequência obrigatória e exigência de habilitação para ingresso no curso superior. Para superar o caráter propedêutico do secundário, ainda mantido, foi instituído um ciclo de formação básica e geral e um ciclo complementar de caráter propedêutico, especializado na preparação de determinados cursos superiores.

A dualização do ensino, ou seja, a oferta de um ensino para ricos e outro para pobres, presente no sistema de educação, manifestava-se de forma indireta por meio do controle da expansão do ensino, com exames de entrada, com a exigência de um currículo excessivamente enciclopédico e propedêutico e com a alta seletividade. A partir de 1937, a dualidade, com seu sentido discriminatório, era declarada em lei. O artigo 129, da Constituição de 1937, dizia que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas. As Leis Orgânicas do Ensino seguiram esse princípio: criaram um sistema paralelo de ensino, no qual o primeiro era formado pelas escolas de aprendizagem do SENAI e do SENAC que ofereciam preparação elementar e rápida ao grande número de alunos que buscava qualificação profissional (os alunos recebiam pagamento durante o curso) e o segundo, oficial, oferecia formação profissional com longa duração e de acesso aos cursos superiores, procurado, geralmente, pelas elites.

O ensino primário também foi contemplado pelas Leis Orgânicas em 1946. Foi criado o ensino primário supletivo com a duração de dois anos para atender jovens e adultos analfabetos; foi retomado mais uma vez o caráter de gratuidade e obrigatoriedade do ensino

primário e foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomou boa parte das conquistas constitucionais de 1934 como a autonomia dos Estados e a vinculação de impostos para o financiamento da educação e estabeleceu a co-responsabilidade da educação com as empresas. A partir dessa Constituição, reiniciou-se um longo período de muita luta pela educação. O “Movimento em Defesa da Escola Pública” e a publicação de mais um Manifesto endereçado ao povo e ao governo em 1959 foram algumas das manifestações que ressurgiram nesse período. Como diz Shiroma, “A velha geração dos anos de 1930 persistia na luta” (2000 p.30), superavam, no entanto, a preocupação com os princípios escolanovistas e assumiam uma preocupação com os aspectos mais políticos e sociais da educação.

Anísio Teixeira é um dos exemplos exponenciais de educadores que fizeram parte deste grupo. Formado com John Dewey, defendia a educação de forma ampla como direito e não como privilégio. Num país de escolarização tardia e altos índices de analfabetismo, a defesa da democratização do ensino significava a luta pela transformação de uma escola pública elitizada numa escola pública popular. Os princípios democráticos de ensino universal, integral, unitário, obrigatório e gratuito que Anísio Teixeira defendia contrapunham-se ao ensino público controlado pelas elites por meio da oferta de uma trajetória escolar dualizadora e da massificação ritualística do ensino.

Nesse mesmo embate ideológico, o grupo dos católicos conservadores (diferentes da linha social cristã que começava a tomar vulto importante no país) retomou o discurso de que a escola leiga não educava apenas instruía, defendiam a liberdade das famílias de escolher a melhor educação para os filhos, além de reivindicarem subvenções públicas para escolas privadas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do país, a Lei 4024/61, promulgada 13 anos após a entrada do primeiro projeto de lei no Congresso Nacional, significou, para muitos, a vitória dos conservadores, da educação de elite, das escolas privadas. A Lei 4024/61 não alterou, de maneira geral, a estrutura do ensino, mas flexibilizou o ensino médio (secundário e profissional) permitindo a mobilidade entre os cursos. Diminuiu



o caráter enciclopédico do ensino secundário, reduzindo o número de disciplinas e atenuou a padronização, permitindo certa diversificação de currículos nas escolas federais.

No entanto, em seus aspectos centrais mais disputados, a LDB 4024/61 resolveu, segundo Romanelli, “oficializar uma situação anormal existente”. Isso porque o artigo 27 dessa Lei estabeleceu a obrigatoriedade escolar do ensino primário e no seu artigo 30 flexibilizou esse princípio legal ao considerar casos de isenção à obrigatoriedade, além de outros previstos em lei, o estado comprovado de pobreza do pai ou responsável, a insuficiência de escolas, matrículas encerradas e doença ou anomalia grave da criança. Para Romanelli, o fato de que na época a maioria da população brasileira vivia num estado de pobreza crônico, demonstrou a nulidade do princípio de educação primária obrigatória. Além disso, essa mesma Lei assegurou a cooperação financeira aos estabelecimentos mantidos pelo poder público estaduais, municipais e pelos particulares. É importante considerar que o número de matrículas no ensino médio público só superou o número de matrículas no ensino médio particular em 1967. Em 1961, o número de alunos matriculados no ensino médio das escolas particulares era o dobro do correspondente às escolas públicas. Romanelli então conclui: “para um país que não tinha recursos para estender a sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado” (1997, p.183-4).

A década de 1960 foi o período dos movimentos que reivindicavam as reformas de base. Nessa época surgiram os movimentos de educação popular: Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura da UNE e os Movimentos de Cultura Popular do Nordeste que se empenharam não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo.

Foi nesse período, não por acaso, num mundo em movimento e em que os contrastes e as contradições estavam em evidência que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Essas teorias chamadas de críticas “desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais e injustiças sociais” (Silva, 2000, p.30), colocam a escola no centro das atenções e apontam-na como aparelho ideológico do Estado, espaço de reprodução social e também de resistência.

No campo da economia, durante os “trinta anos gloriosos” (1945-1975) do capitalismo mundial, o Brasil comungou com o mundo a confiança otimista no progresso, herdada do século passado, segundo a qual o “simples crescimento linear, decorrente do aumento da produção dos países, especialmente nos setores modernos da economia, poderia automaticamente garantir a igualdade entre as nações, em termos de desenvolvimento e de bem estar” (Fonseca, 1997, p.48). Aliada a essa concepção de progresso, de crescimento sem limite e de distribuição democrática dos frutos desse crescimento, a ênfase centralizadora no papel econômico da educação e a construção de uma teoria destinada a fornecer coerência e reflexões produzidas nesse campo, a Teoria do Capital Humano (Gentili, 1998), consubstanciaram as práticas políticas e educacionais no Brasil a partir da década de 1960. Da mesma forma que o Brasil participou ativamente desse processo de crescimento alimentado por fortes expectativas, crenças e concepções – o crescimento econômico no Brasil foi vertiginoso: 11,2% ao ano entre 1967 e 1973 e 7,1% ao ano entre 1973 e 1980, vivenciou também, e mais profundamente, o desmoronamento da “era de ouro” que marcou o início da chamada revolução antikeynesiana (Gentili, 1998).

A política econômica adotada pelo Brasil de cunho nacional desenvolvimentista foi cedendo lugar, cada vez mais, a partir da década de 1950, ao capital estrangeiro das multinacionais. De acordo com Mello, os anos de 1950 a 1980 foram de transformação assombrosa “que pela rapidez e profundidade, dificilmente encontraram paralelo neste século” (1998, p.584-5). A industrialização ganhou ritmo acelerado. Porém, esse vertiginoso crescimento, diga-se de passagem, favorecido pelo crescimento mundial, ocorreu de forma muito peculiar no Brasil, acarretando graves conseqüências sociais. Quanto mais o país se integrava ao capitalismo avançado, mais a sociedade se tornava complexa e diversificava sua estrutura social. No Brasil, dos anos 1950, no entanto, apesar dessa diversidade social, Mello (1998) constata que 85% da população era formada por posseiros, pequenos proprietários, parceiros, assalariados temporários ou permanentes extremamente pobres. Formavam um grupo que também se movimentava, buscando condições mais favoráveis de existência. Em tempos de modernização selvagem da agricultura ou de seca, muitos se deslocavam para as fronteiras agrícolas, aproveitando a abertura de novas terras e a infra-estrutura que estava sendo criada pelo interior do Brasil. Sofreram a violência das disputas e concorrências ilegais dos grandes proprietários ou dos “grileiros”, assistiram à modernização dos veículos, dos meios de comunicação, dos novos produtos de consumo e sentiram-se atraídos pela cidade. “Foi assim que migraram para as cidades (...) nos anos 1970, 17 milhões de pessoas, cerca de 40% da

população rural (da época)” (ibid., p.581). Essa pequena passagem mostra como o Brasil ostentava, nos anos 1950, uma desigualdade extraordinária. O autor, no entanto, afirma que sendo essa uma sociedade em movimento, muitos conseguiram sair da extrema pobreza do campo e quase todos conseguiram melhorar de vida.

“Movimento de uma configuração de vida para outra: da sociedade rural abafada pelo tradicionalismo para o duro mundo da concorrência da grande cidade, ou para o mundo sem lei da fronteira agrícola, da pacata cidadezinha do interior para a vida já um tanto agitada da cidade média ou verdadeiramente alucinada da metrópole. Movimento, também, de um emprego para o outro, de uma classe para a outra. Movimento de ascensão social, maior ou menor, para quase todos” (Mello, 1998, p.586).

No mundo do trabalho, as profissões foram se diversificando e ganhando cada vez mais valores mercantis e perdendo valores sociais. Para Romanelli, o modelo de ascensão social para as classes médias sofreu mudanças. Num mercado aberto, cada vez mais concorrencial, a possibilidade de abrir um negócio ou exercer uma atividade por conta própria tornava-se cada vez mais estreita. “As alternativas de ascensão das camadas médias transferem-se para as hierarquias ocupacionais que se ampliam e multiplicam, tanto no setor privado como no setor público da economia” (Romanelli, 1994, p. 205).

O Estado centralizador, a partir da década de 1930, organizou-se sob os impulsos da burocratização e racionalização visando a modernização dos seus aparelhos. “Velhos órgãos ganharam nova envergadura, estruturaram gradativamente as carreiras, assim como os procedimentos sujeitaram-se crescentemente à lógica racional-legal” (Mello, 1998,p.593). Com o crescimento do setor produtivo estatal, novos postos de trabalho especializados foram criados e a teconoburocracia ganhou força nos anos de 1970, ao lado do clientelismo, da corrupção e da pilhagem. Apesar do mercado de trabalho exigir cada vez mais qualificação, os postos de direção das indústrias ainda eram, na época, ocupados pelos “homens práticos”. Segundo Cardoso, “em 97 indústrias paulistas de mais de quinhentos empregados, 120 diretores haviam concluído apenas o curso primário, 411, o secundário, 433 completaram o superior, menos da metade, portanto” (apud Mello, 1998, p.595). Mello completa afirmando que o panorama não deveria ser muito diferente na empresa estatal. Isso ilustra certas contradições e ambigüidades do mundo do trabalho durante a “era de ouro”.

O setor econômico brasileiro poderia ter crescido ao lado do setor social e do educacional ancorado em uma forte base política democrática. Não foi o que aconteceu. De acordo com Hobsbawn, a “história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (apud Gentili, 1998, p. 77). O Brasil entrou na fase de estagnação, inflação alta e desemprego, ostentando o 8º lugar na economia mundial – o crescimento do PIB brasileiro entre 1950 e 1972 foi o maior da América Latina - e o título de país com o maior índice de desigualdade social. Enquanto os países desenvolvidos controlavam as taxas de inflação e administravam um crescimento econômico menor que o do período anterior, mas contínuo com base na reestruturação do capitalismo, o Brasil atenuou a crise dos anos 1980, levando adiante o crescimento econômico por meio de um maior endividamento externo, da manutenção do poder aquisitivo do salário com a política de indexação e do nível de emprego com uma nítida perda dos benefícios sociais e com a deteriorização dos postos de trabalho. Ademais, o Brasil chegou ao final dos anos 1980, amargando uma hiperinflação.

“O capitalismo combinava concentração gigantesca da riqueza e mobilização social vertiginosa, concentração de renda assombrosa e ampliação rápida dos padrões de consumo moderno, diferenciação e massificação” (Mello, 1998, p. 635). Enquanto a classe alta fazia crescer, espantosamente, suas margens de lucro ou dispunha de altas remunerações em postos executivos, a classe média, criada pela expansão extraordinária do emprego público e privado, beneficiava-se dos serviços baratos e as classes média baixa e baixa viam suas profissões ou, simplesmente, postos de trabalho, desqualificarem e perderem o poder aquisitivo. O Estado estimulou e garantiu o crescimento econômico rápido, distribuiu incentivos e créditos, “para os pobres e miseráveis reservou a expulsão do campo, a compressão dos salários de base, facilitou a dispensa, calou os sindicatos” (ibid., p.636). Em 1960 e 1980, os 5% mais prósperos subiram sua participação na renda de 28,3% para 37,9%, os 60% mais pobres que detinham 24,9% da renda em 1960, passaram a participar com 17,8% em 1980 (ibid., 1998).

A estrutura organizacional montada no interior das empresas, consubstanciada no modelo taylorista-fordista de produção, favoreceu o aproveitamento de uma maioria com formação mínima e treinamento no interior da empresa e uma minoria com formação máxima com conhecimento específico e liderança. O crescimento econômico, o avanço tecnológico e a ampliação de postos de trabalho intermediários, exigindo especializações, abriram novas oportunidades às pessoas que com escolarização, puderam pleitear melhores empregos nas empresas privadas e estatais. “A educação, portanto, passa a ser encarada como o único

caminho disponível para as classes médias de conquistar postos e, para as empresas, de preencher os seus quadros” (Romanelli, 1997, p. 206).

Foi nesse contexto desenvolvimentista que a Teoria do Capital Humano tornou-se forte. A ideia fundamental, a partir dos estudos sobre taxa de retorno, de que a educação aumenta a produtividade do indivíduo, colocou a educação como excelente investimento a longo prazo para o desenvolvimento do país, garantindo a capacidade competitiva das economias, e a médio e longo prazo para o incremento substantivo da renda individual. “A educação, nesse cenário, é compreendida como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza (...). A educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso” (Oliveira, 2000, p. 197).

Romanelli, no entanto, identifica na área da educação um momento de grande crise deflagrada por um lado pelas pressões nas demandas efetivas por educação, especialmente nas áreas do ensino médio (organizado em secundário e profissional pela Lei 4024/61) e superior (agravado pelo grande número de excedentes no vestibular diante do pequeno número de vagas oferecidas) e por outro lado, pelas pressões do sistema econômico para a formação de recursos humanos. Os acordos bilaterais MEC-USAID e as reformas do ensino universitário e de 1° e 2° graus estavam intimamente vinculadas à concepção de capital humano. A necessidade de organização eficiente com base no planejamento, na definição de objetivos, metas, reestruturação administrativa e treinamento de pessoal docente e técnico e a eficácia na aplicação de recursos tornaram-se centrais nas políticas de educação. Segundo Romanelli (1997), a atuação da USAID no Brasil tinha como função integrar o Brasil na expansão do capitalismo ocidental, mantendo-o em sua posição periférica.

Porém, segundo a autora, a Reforma de ensino de 1° e 2° graus contrariaram, em parte, as orientações daquele organismo internacional no que tange à ênfase no ensino de segundo grau. É certo que a Lei 5692/71 trouxe inovações, antes mesmo reivindicadas, como a integração do primário e do ginásio, eliminando a barreira interposta pelo exame de admissão e a superação do dualismo do antigo ensino médio com a oferta de um ensino único fundamental com iniciação ao trabalho aos alunos de 7 a 14 anos e um ensino médio de segundo grau, profissionalizante, com duração de 3 ou 4 anos aos jovens na faixa de 14 a 17 anos.

A ênfase no ensino de segundo grau que trazia a novidade de ensino profissional compulsório, opunha-se a uma das orientações da USAID que indicava a ênfase no ensino primário como o mais rentável, pois a oferta de uma educação elementar com algum treinamento o “suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade” (ibid., p. 234) era considerada a demanda própria do setor produtivo em países periféricos.

Gentilli apresenta a taxa de escolarização da população da América Latina, no período de 1970-1980, indicando o maior crescimento para o ensino superior, 11,5%, para o segundo grau, 8,1%, e menor para o ensino de primeiro grau, 3,4% (1998).

Romanelli já havia apontado esta diferença estrepitosa no número de matrículas entre o ensino primário e o ensino médio na década de 60, no Brasil (1997). O grande crescimento na taxa de escolarização do nível de segundo grau reflete, segundo Romanelli, o controle da expansão do ensino primário em níveis estreitos, pois já o consideravam em seu limite e a expansão do ensino de segundo grau com formação profissional, como mecanismo de absorção da demanda social para o ensino superior. “Estes (os estudos de segundo grau) levam os mais capazes à universidade; aqueles predis põem ao exercício de ocupações úteis, evitando a marginalização dos que encerram a vida escolar em nível de segundo grau” (ibid., p. 235).

Apesar de a economia ter crescido no período de 1950 a 1970 e a taxa de escolarização também, essa relação não confirma as expectativas da Teoria do Capital Humano, porque no Brasil, o crescimento econômico foi impulsionado não por uma nação educada e escolarizada, sustentada por reformas sociais, mas sim por poucos setores poderosos que, com o capital internacional, guiaram as transformações tecnológicas produtivas, implantaram indústrias de base (aço, energia, petróleo, telecomunicações), favoreceram a criação de um cordão de pequenas empresas e serviços necessários para sustentar as grandes empresas e ao mesmo tempo concentraram, cada vez mais, capital, distribuindo uma cota maior de riquezas aos postos mais elevados de trabalho e uma pequeníssima cota aos funcionários, em sua grande maioria, de formação básica com qualificação precária. “A concepção do Brasil como simples espaço para bons negócios, e não como nação, continuou a predominar tranquilamente entre os ricos e os privilegiados” (Mello, 1998, p.606). O Estado investidor de setores sociais como educação, saúde e previdência funcionava também como agência de

concentração de capital, cuja política de captação de recursos aliava-se com a contenção de gastos, principalmente, com a política de arrocho salarial da maioria dos trabalhadores.

Os requisitos exigidos pelo capital para o desempenho do trabalho foram oferecidos, em grande parte, pelos próprios setores econômicos sem que fosse necessário recorrer à escola. Quando o Brasil saiu da “era de ouro” e entrou na fase de estagflação, o fosso das desigualdades sociais era ainda maior. A Teoria do Capital Humano talvez tenha se aplicado eficazmente às classes alta e média que, com maiores atributos escolares, conseguiram maior mobilidade social com benefícios de fazer inveja aos congêneres dos países desenvolvidos (Mello, 1998). Com os trabalhadores comuns, o aumento da escolarização, que por sinal era difícil de alcançar devido aos mecanismos de seletividade da escola, não resultou em significativas melhoras de condições de vida.

A partir da década de 1970, o Banco Mundial (BIRD) passou a ser uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social (Fonseca, 1997). Nos anos 1980, durante a recessão econômica no mundo e a vulnerabilidade dos países periféricos, o Banco iniciou a política de ajustes econômicos com base no projeto global de desenvolvimento. Essa política, nos países pobres, estava consubstanciada na orientação para o desenvolvimento sustentável sob dois pilares: primeiro, a necessidade de educação primária, em zonas de concentração de pobreza, como as periferias de grandes centros urbanos e de zonas rurais com o objetivo de preparar as populações para o trabalho por conta própria ou informal e segundo, a formação da mulher, com foco no controle da natalidade e na sua inserção no mercado de trabalho. Alguns projetos para o ensino primário em regiões pobres foram frutos de acordo entre o MEC e o BIRD: EDRURAL (1980-87), MONHANGARA (1983-1992).

Nesse cenário, no qual a educação é vista com um sentido meramente economicista, Mello (1998) nos esclarece que os valores capitalistas não podem ser confundidos com o conjunto dos valores modernos. Os valores modernos têm outras fontes morais, distintas dos valores econômicos, como o valor do trabalho como realização pessoal, o valor da família, da autonomia, dos direitos do cidadão, da democracia, da igualdade real, do desenvolvimento espiritual, da criatividade, da autenticidade, da solidariedade, da ampliação dos direitos sociais....

Ademais, os anos de 1980 também foram significativos para os movimentos sociais que se mobilizaram durante a elaboração da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança de do

Adolescente de 1990 e da nova LDB 9394-96, defendendo agora uma escola pública com sentido inclusivo e democrático.

#### 1.1.5 Dos anos 1990 aos dias atuais: a escola pública frente a novos sentidos e novos desafios

É interessante constatar que quanto mais me aproximo dos dias atuais mais difícil se torna o trabalho de caracterizar a educação, mesmo que de maneira geral. Isso porque a própria educação vai se tornando mais complexa com o passar dos anos, abrangente e multifacetada, repleta de contradições e ambigüidades, com sentidos e funções educativas mais dinâmicas. Além disso, a aproximação com os fatos ainda em curso torna a visão, senão fragmentada, pelo menos inconclusa, provisória, mas não menos importante.

A crise econômica que se iniciou na década passada veio acompanhada de uma série de mudanças que vêm transformando o cenário mundial. Dentre elas, as medidas de reestruturação econômica e política voltadas mais para as orientações neoliberais vieram modificar, em parte, o papel do Estado. Esse que, segundo Bruno “ocupava um lugar de destaque tanto na coordenação da economia, quanto no que diz respeito à produção e manutenção das condições gerais de produção e controle social” (1997, p.24) passa a ocupar um lugar de subordinação frente aos grandes grupos econômicos e constituir com eles, junto aos organismos internacionais e grandes centrais sindicais uma estrutura de múltiplos pólos de poder, ao qual Bernardo (apud Bruno, 1997) chamou Estado Amplo. A reestruturação produtiva transforma o modelo de organização do trabalho taylor-fordista em modelos orientados para a acumulação toyotista-flexível, baseada, entre outros aspectos, em novas técnicas de produção – microeletrônica e informática- numa nova cultura organizacional na qual se utiliza, produtivamente, a capacidade de pensar dos trabalhadores ao mesmo tempo em que a autonomia e a participação dos mesmos se tornam aparentes, ou seja, controladas e operacionalizadas para uma produção flexível e voltada para o atendimento das condições locais e temporais. A globalização se intensifica juntamente com as tecnologias da informação e de telecomunicações que passam a permitir “aos grandes conglomerados econômicos, através de sistemas de processamento e bancos de dados, operar ininterruptamente durante 24 horas por dia e cobrir o espaço econômico global” (ibid., p.19). Nas fronteiras, as pessoas circulam, buscando melhores condições de vida, num mundo altamente desigual, lutam não só por condições econômicas, mas por identidades sociais e culturais que afirmam diferenças sem deixar de vivenciar processos de transculturação. Nesse contexto, novos elementos de



análise são evidenciados, pelas ciências, para compreender as complexas relações sociais de poder para além da dominação de classe, baseados na exploração econômica. A centralização nas relações de poder que envolvem raça, etnia, gênero e sexualidade deslocam o foco exclusivo de análise das questões sociais sobre as sociedades de classes, sem contudo, negar esse campo de poder ou secundarizá-lo.

A partir dos anos 1980 e mais concretamente nos anos de 1990, o desemprego estrutural se instala, as perspectivas do fim da era do emprego crescem, dando lugar a uma nova compreensão sobre o mundo do trabalho, esse, agora, com menos benefícios sociais, maior instabilidade e diversificação em termos de exigências e qualificações estabelecidas pelos setores da economia. Segundo Bruno,

“a divisão internacional do trabalho foi profundamente alterada e o que se observa é que esta integração não se dá em termos de nações, mas de setores da economia. Isto é, existem níveis distintos de produtividade, de capacidade de inovação, de formas de exploração do trabalho, estabelecidos mundialmente, nos quais os diferentes setores de uma mesma economia nacional se integram. Em termos de países o que se observa é que em alguns deles predominam os mais tradicionais, menos produtivos e com baixa capacitação tecnológica, prevalecendo as formas de exploração do trabalho calcados nos mecanismos da mais valia absoluta, em suas formas mais cruéis” (1997, p.21).

A partir dos anos de 1960, percebemos com mais clareza que a educação e a economia, apesar de relacionadas numa realidade globalizante, a qual tentamos a todo custo compartimentar teoricamente para melhor compreendê-las, apresentam uma lógica e uma dinâmica próprias, porém em contínua interseção com outros campos como o político, cultural e social. Vemos na história brasileira, o contínuo crescimento da escolarização brasileira, ou seja, cada vez mais alunos estão estudando e ampliando seus níveis de escolarização, também podemos acompanhar o contínuo processo de modernização da sociedade, ampliando cada vez mais o acesso da população aos padrões de consumo modernos, principalmente os ligados à informação, vemos ao mesmo tempo o setor econômico passando por ciclos de crescimento, intercaladas por períodos de crise, sem sofrer, no entanto, interrupção no contínuo acúmulo de capital e, num movimento aparentemente antagônico, vemos também a mobilidade tornar-se descendente, os padrões de vida rebaixarem, a violência crescer assustadoramente ao lado da competição exacerbada, da

progressão do individualismo e da miséria desmobilizadora. Como se vê, a relação entre economia e educação não é linear e muito menos equivalente.

A crença, a partir dos anos de 1960, de que a responsabilidade de resolver os problemas causados pela distribuição de renda desigual era da educação sofreu grande impacto com o curso dos acontecimentos econômicos, sociais e políticos dos anos 1980 e 1990. Diante do novo contexto que se formava, foi necessário, como diz Gentili (1998), mudar o discurso para que corrêsemos menos risco de vermos aumentar as tensões sociais num mundo em que as oportunidades para todos se tornavam, de fato, mais restritas. A Teoria do Capital Humano, que a princípio parecia se arrefecer diante da derrocada econômica mundial, se reveste de novos sentidos e se torna o discurso oficial das novas políticas adotadas nos países como o Brasil. Gentili afirma que o novo sentido atribuído ao capital humano desloca a lógica de uma integração escola-desenvolvimento econômico em “função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (1998, p.81). Uma nova relação de integração se estabelece, agora é entre a escola e a empregabilidade. Uma das grandes questões postas na atualidade é que esse novo conceito construído e apropriado pelo discurso oficial ajuda a formar na consciência social uma compreensão de que é o indivíduo, e seu cabedal de competências e habilidades, o principal responsável pelo sucesso ou fracasso na luta por melhor posicionamento social, numa sociedade capitalista altamente competitiva, porém aberta e isso significa repleta de oportunidades. “Trata-se da justificativa moral da desigualdade social, a partir de uma falsa noção de igualdade formal” (Oliveira, 2000, p.224-225).

A relação entre educação, desenvolvimento e ascensão social, hoje muito enfatizada pela mídia, influencia, continuamente, a formação da consciência social. Porém, essa não é estática e se refaz permanentemente. É muito fácil para quem trabalha em cursos de Educação de Jovens e Adultos perceber a clareza que os jovens têm ao afirmarem que a educação não lhes garante melhores condições de vida. Entram nos cursos com a mesma veleidade com que saem. Alguns poucos sustentam uma perspectiva de futuro melhor com a conclusão dos estudos, os adultos, porém, chegam à escola com outros objetivos, menos econômicos e mais sociais e culturais.

Em 1990, o Brasil assumiu o compromisso com vários organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL), na Conferência Mundial de Educação para Todos, de assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Esse evento, como diz Shiroma (2000), foi um marco na construção de novas políticas de educação no Brasil. No governo do presidente Itamar Franco, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos traçou as metas locais a partir dos acordos firmados em Jomtien, na Tailândia. O governo de Fernando Henrique Cardoso deu concretude a essas diretrizes. Os organismos internacionais elaboraram vários documentos que influenciaram, significativamente, as políticas educacionais no Brasil. A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) enfatizou, em seus documentos, a necessidade de implementar mudanças demandadas pela reestruturação produtiva em curso, com ênfase na distribuição de rendas. Assim destaca ao máximo os resultados da aprendizagem voltados para os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo, tais como versatilidade, comunicação, destrezas básicas e flexibilidade. Para a CEPAL, o desenvolvimento da competitividade deve convergir e coincidir com o desenvolvimento da cidadania. O princípio de equidade social, entendido como oportunidade de acesso, tratamento e resultados enfatiza o caráter qualitativo da educação. O Estado, nas orientações cepalinas, deve assumir um papel de avaliador, incentivador e gerador de políticas, conjugando esforços de descentralização e de integração, ao invés de cumprir um papel meramente administrativo e de provimento.

A UNESCO também elaborou seus documentos, orientando as políticas educacionais mundiais na centralização da educação como “trunfo” para a paz, liberdade e justiça social. À educação cabe responsabilizar-se pelo desenvolvimento sustentável, entendido, de forma ampla, como o desenvolvimento de valores humanos fundamentais tais como democracia, tolerância, responsabilidade, identidade cultural.

O Banco Mundial centralizou seus esforços nas orientações voltadas para o financiamento e administração da educação, justificando uma distribuição de recursos públicos por níveis educacionais. O nível básico seria financiado por recursos públicos, no ensino superior, propõe a partilha de custos com os estudantes e suas famílias e na educação profissional propõe a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção. Além de maior eficiência no gasto social, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, ou seja, ao sistema de avaliação da aprendizagem (Shiroma, 2000).

Shiroma (2000) mostra, em seus estudos, a conjugação de esforços dos organismos internacionais e setores sociais brasileiros, os mais diversos, inclusive com a participação da mídia, para se criar um consenso sobre a necessidade de se implantar tais reformas na educação brasileira. Muitas das orientações formuladas pelas agências internacionais, no entanto, se confundem com as demandas dos movimentos sociais. Ou seja, com as reivindicações do professorado, dos sindicatos, do alunado, da sociedade em geral, como por exemplo, a demanda por maior autonomia para as escolas, a gestão democrática, a equidade social, a desburocratização do Estado, a alocação eficaz dos recursos financeiros, a diminuição efetiva nos índices de repetência e evasão e a reformulação curricular. As reformas educacionais implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, elaboradas e mescladas ao senso comum, emergiram como inovadoras. De acordo com Shiroma, de fato, operou-se uma bricolagem. “Aos interesses do capitalismo vigente, juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. Essa estratégia abre passagem governamental e conquista adeptos” (2000, p. 111).

Enquanto a LDB 9394-96 tramitava no Congresso Nacional, os acordos multilaterais eram firmados no âmbito do governo federal. A Lei promulgada incorpora os princípios educativos ora acordados entre o governo brasileiro e as agências multilaterais. Ancorada no princípio da flexibilidade, permite, para muitos educadores, a possibilidade do governo estabelecer medidas neoliberais na educação. Porém, é esse mesmo princípio que permite aos diferentes sistemas e instituições escolares, promoverem programas e organizações educacionais de qualidade voltadas para as especificidades locais.

A concretização de medidas minimalistas como por exemplo a redução de R\$2,25 bilhões de reais aplicados no Ensino Fundamental em 1995 para R\$2,03 bilhões em 1996 (inferior ao que havia sido autorizado 3,1 bilhões de reais) também é resultado da aplicação de tais reformas (Shiroma, 2000).

Se por um lado se observa, no Brasil, uma cartilha neoliberal orientando a progressiva redução dos gastos públicos sob o auspício da necessidade “consensual” de enxugar a máquina estatal e realizar uma política social redistributiva, necessária numa sociedade de mercado auto regulado, competitivo, permeado de tensões sociais, por outro lado, existe uma enorme rede de estudantes, professores e famílias sendo atendidos em 27 sistemas estaduais e 5.600 sistemas municipais, além das instituições privadas e informais, ressignificando a educação cotidianamente. A educação é dinâmica, assim como a sociedade, reflete

condicionamentos do âmbito macro, porém reconstrói permanentemente, no espaço micro, seus sentidos, suas funções, seus papéis. Da mesma maneira como a sociedade, em plena crise do emprego formal, cria nichos mercadológicos, cuja qualidade produtiva não depende tanto de tecnologias avançadas e sim da criatividade e da diversidade dos seus produtos. Nesse campo, Oliveira afirma:

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas (Oliveira, 2007, p.664).

No entanto, não podemos desconsiderar o quadro atual em que se encontra a educação, mesmo compreendendo a sua dinâmica e a sua mobilidade. Paiva (2005) nos chama a atenção para o fato de chegarmos ao século XXI, com o menor índice de taxa de analfabetismo, porém, ainda existem vinte milhões de analfabetos absolutos, localizados, principalmente, nas áreas rurais e na região nordeste. No campo da alfabetização, novos fenômenos sociais surgem: o primeiro é a regressão ao analfabetismo, resultado das campanhas de alfabetização de massa que promovem uma educação aligeirada, desintegrada do sistema de ensino e que, insistentemente, associam o analfabeto a uma imagem inferiorizada. Em 2003, o MEC lançou, em sua campanha de Alfabetização, um panfleto que apresentava o seguinte versinho: “Nada de pior conheço – do que ser analfabeto – sem saber a diferença – o errado do que é certo” (apud Paiva, 2005, p.170). O segundo fenômeno é o dos escolarizados analfabetos. Com as políticas de correção de fluxo e de aceleração de aprendizagem, muitos alunos conseguiram concluir o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Como diz Paiva, esses alunos “simplesmente modificaram sua posição na estrutura educacional sem maiores ganhos pessoais ou coletivos em matéria de conhecimentos” (2005, p.179).

A autora constata que ainda é grande o índice de repetência e deserção entre os jovens estudantes, “cerca de 20% de jovens de 15 a 17 anos abandonam efetivamente a escola, trocando-a pelo trabalho, por outra atividade ou pela inatividade” (Paiva, 2005, p. 180).

Do outro lado, a taxa nacional agregada de repetência no Ensino Fundamental involuiu de 34% para 23% e a evasão escolar passou de 6% para 4%. A distorção idade-série diminuiu entre 1991 e 1999 de 64% para 44% (Mello, 2004).

Com relação à qualidade de ensino avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>13</sup> – MEC, as médias de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e médio caíram no período 1995-2001, de acordo com a tabela nº1<sup>14</sup>, com exceção da área de Língua Portuguesa na 8ª série do Ensino Fundamental.

**Tabela 1 - Brasil - Proficiências do SAEB 1995 - 2005**

| Série                        | Disciplinas | 1995  | 1997  | 1999  | 2001  | 2003  | 2005  |
|------------------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 4ª Ensino Fundamental<br>(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<br>(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

Nas avaliações de 2003 e 2005, os indicadores apontam um contínuo crescimento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para a 4ª série do Ensino Fundamental, nas demais áreas e níveis há uma oscilação nas médias, que ora se apresentam em crescimento, ora em queda. Mesmo com algumas indicações de crescimento, as médias alcançadas em 2005 em todas as áreas, séries e níveis avaliados ficaram abaixo das médias alcançadas em 1995. Já a média nacional do IDEB<sup>15</sup> subiu de 3,8 em 2005 para 4,2 em 2007, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

<sup>13</sup> O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica/MEC, criado em 1989 e desenvolvido pelo INEP, avalia de 2 em 2 anos, por amostragem, todos os sistemas educacionais públicos e privados do Ensino Fundamental e médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em localizações rurais e urbanas. As médias de proficiência variam de 0 a 500. Essa escala de desempenho descreve em cada nível as competências e habilidades que os alunos são capazes de demonstrar. Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) – consultada em janeiro de 2009.

<sup>14</sup> Fonte: INEP/MEC/2008

<sup>15</sup> O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 e compõe, hoje, o SAEB. Este indicador mede a qualidade da educação numa escala que vai de zero a dez. O MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada

Diante desse quadro geral sobre a educação atual, encerro esse capítulo com as palavras reflexivas do Prof. Miguel Arroyo. Durante uma de suas palestras proferidas em Belo Horizonte, o Prof. Miguel Arroyo foi questionado por um professor da rede pública municipal da seguinte forma: “Professor, o senhor está satisfeito agora com a Escola Plural ao ver tantos alunos terminando o fundamental sem saber ler e escrever?” O professor então respondeu: “É... pelo menos esses alunos estão chegando lá (ao final do Ensino Fundamental)”. Mello (2004) também afirma que pela primeira vez no Brasil os pobres estão chegando ao ensino médio.

Se os anos de 1990 foram palco de uma agudização da crise de qualidade, eles foram também os anos em que mais alunos conquistaram, além de acesso, mais tempo de escolarização. Esses alunos de vários estratos sociais estão hoje em diferentes níveis escolares dando visibilidade ao que chamamos qualidade educativa. Agora, é no interior da escola, com a participação de diferentes atores sociais que a luta pela escola pública continua.

---

escola e rede até 2022. A fixação da média a ser alcançada considerou os resultados obtidos pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. O indicador é calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidos, anualmente, no Censo Escolar e médias de desempenho utilizadas pelo SAEB. A Prova Brasil, de caráter universal, compõe este sistema. Sua aplicação é feita de 2 em 2 anos para a 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental das escolas públicas da região urbana com mais de 20 alunos. Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) – consultada em janeiro de 2009.

## 1.2. Fracasso escolar: uma realidade da educação brasileira?

“Naqueles tempos, os professores eram voluntários, a gente não aprendia nada. Tinha uma vontade de pegar as palavras, mas não tinha jeito. A professora só dava atenção a quem era da cidade e tinha condições. Para mim restou pouco, ficava muito tempo em cima dos caroços de milho, era o castigo da época.”

Maria da Conceição Gonçalves Nery

Se reunirmos os indicadores estatísticos da educação brasileira hoje, perceberemos que mesmo com a diminuição nas taxas de reprovação, evasão, distorção idade-série e com a universalização do Ensino Fundamental, temos, ainda, um grande número de analfabetos entre crianças e jovens de 8 a 15 anos e baixas taxas de rendimento escolar em todos os níveis da educação básica. Constatamos, ainda hoje, que a educação brasileira apresenta uma característica piramidal. Segundo o IPEA, “um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a quarta série e 57% terminam o Ensino Fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com diploma” (IPEA, 2006, p.129, apud OLIVEIRA, 2007). Ao analisarmos esses indicadores, muitos podem afirmar que a involução nos dados de reprovação e evasão está relacionada a políticas de correção de fluxo, aceleração de estudos e a políticas sociais como a bolsa família. Poucos, provavelmente, relacionariam esses dados a uma melhora na qualidade na educação brasileira, mesmo porque a taxa de rendimento escolar, definida pelos sistemas de avaliação externos, vem se alterando lentamente. Estaríamos, pois, diante de um desolador quadro de fracasso escolar?

O fracasso escolar, durante as últimas décadas do século XX, tornou-se o foco de inúmeras pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento e ainda pauta, de forma preocupante, reuniões de Estados e Organismos Internacionais interessados em construir políticas capazes de modificar uma realidade pouco desejada. O fracasso escolar é considerado um fenômeno social mundial. Todos os países enfrentam, em circunstâncias e condições diferentes, rendimentos escolares baixos, evasão, reprovação, defasagem escolar e outras situações sócio-escolares agregadas aos fatores descritos acima como a violência e a indisciplina. A partir da década de 1960, o fracasso escolar é compreendido como fenômeno social complexo que vai além das explicações psicológicas dos comportamentos individuais. A escola começa a ser analisada em sua relação com os aspectos internos - alunos, professores, currículo,



materialidade, famílias, avaliações - levando-se em conta a sociedade na qual ela está inserida e suas relações de poder. Com o passar do tempo, questões como gênero, raça, etnia e cultura são analisadas nas suas relações com os resultados do processo ensino-aprendizagem. O fracasso escolar vai se tornando complexo, amplo, multidimensional, integrando aspectos sociais, econômicos, políticos, pedagógicos e culturais. A amplitude do termo é tamanha que Charlot (2000) chega a considerá-lo um objeto de pesquisa “inencontrável”. O autor afirma “quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e mais ambígua ela é”(2000, p.13). Charlot considera o fracasso escolar um objeto do discurso social e dos meios de comunicação de massa que funciona como atrativo “ideológico”. Isso não significa que o autor negue a existência, até evidente, das inúmeras situações as quais se denominam fracasso escolar, o que o autor nega é o objeto fracasso escolar, analisável como tal e define que são as situações, as histórias, os sujeitos, as condutas, as atividades, os discursos que devem ser analisados. Segundo Charlot, “afirmar que o fracasso escolar não existe é recusar esse modo de pensar sob o qual se insinuam as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal”(ibid., p.16).

De fato, tal como Charlot (2000) afirmou o fracasso escolar é um termo que reúne todas as situações escolares negativas e seu peso pode recair sobre os alunos e suas famílias, os professores e profissionais da escola, criando um cinturão de ferro em torno das diferentes experiências escolares numa visão deformante. No caso da educação brasileira, a atenção aos efeitos desta definição deve ser ainda maior, uma vez que a divulgação maciça dos indicadores da educação pública pelos meios de comunicação de massa, como sempre abaixo das expectativas desejadas, ajuda a construir imagens estigmatizantes das instituições escolares e seus sujeitos. Corre-se o risco do fracasso escolar tornar-se uma característica própria da educação pública atual. Concepção essa que só pode prestar um desserviço à luta cotidiana a favor da qualidade de ensino. Não é apenas uma mudança de terminologia que se propõe, mas uma mudança de perspectiva na relação com as diferentes situações enfrentadas na educação. Ao desintegrar uma noção desqualificadora e classificatória, podemos identificar ambigüidades, movimentos, simultaneidades em situações escolares que a princípio seria classificada somente como fracasso escolar. No caso da educação brasileira, a história da escola pública nos revela que o conjunto de situações escolares que hoje caracteriza o ensino faz parte de um processo histórico no qual a escola pública, desde os anos 1500, figura-se como uma instituição com fortes barreiras reduto dos privilégios sociais e que resiste à democratização da sua própria função pública. Nesse processo, o Estado apresentou-se como

principal agente regulador da democratização do ensino ao mesmo tempo em que, gradualmente, direitos constitucionais à educação universal, pública, gratuita, laica eram conquistados.

O enfoque no estudo histórico da educação escolar no Brasil ajuda a compreender que mesmo com o quadro atual, a escola pública não padece de nenhum mal patológico. A nossa história não é uma história de fracasso escolar, é a história da luta de um povo por uma escola pública, a luta de uma escola pública por uma identidade democrática, enfim, a nossa história são várias que, desde 1500, mostram a escola como um espaço de disputas, de conquistas e de lutas. Com isso não quero inferir que não temos problemas. Muitos deles já foram descritos aqui. O que pretendo é compreendê-los de uma forma menos estigmatizante e marginalizadora.

Vimos que a escola, criada sob o jugo da dominação imperial, controlada para privilegiar a classe dirigente por mais de quatrocentos anos, manteve-se como reduto dos interesses de classe. A escola no Brasil colônia nasce do interesse da Coroa em centralizar seus esforços no controle do processo de colonização das novas terras. No primeiro momento, a escola assume o papel de subsidiária do processo de colonização. As primeiras escolas que surgem no Brasil dirigem-se aos índios e filhos dos colonos. A formação oferecida por elas baseia-se nos princípios cristãos e na assimilação do domínio português. Logo em seguida, a escola ajuda a organizar a nova sociedade luso-brasileira, contribuindo para reproduzir aqui a ordem estamental europeia. A escola inicia, portanto, um processo que vai resistir por anos: a distribuição de níveis educativos por posição social, gênero e cor - para os índios, mestiços e mulheres apenas escolas de ler e escrever; para brancos e homens de melhores condições sociais, os colégios de ensino secundário; para os homens brancos que tinham condições de ingressar em cursos superiores na Europa, a universidade. Quiseram fazer da escola um coliseu. Até fins do século XVII, os negros só podiam estudar se houvesse possibilidades nos espaços domésticos da casa-grande. Para conter o acesso aos níveis educacionais não compatíveis com a condição do indivíduo, a escola, então, cria mecanismos de seletividade. Pelo menos duas funções eram cumpridas pela escola nessa organização discriminatória. A primeira era a manutenção do prestígio da classe alta por meio da oferta restrita de uma formação de sentido laboral, para seus ilustres alunos, voltada para a ocupação de postos burocráticos do governo e profissões liberais ou de sentido simbólico, no qual a educação equivalia a status. O anel e a retórica invejável simbolizavam civilidade. A segunda era a

formação de mentalidades e consciências sociais em conformidade com o domínio colonial e a ordem estabelecida no Brasil colônia. Até o fim do século XVIII, a formação escolar era predominantemente cristã, isto é, o mundo, a natureza e as relações humanas eram assimiladas a partir dos princípios cristãos.

O acesso à escola brasileira e aos níveis mais elevados de ensino é uma conquista lenta e gradual que vem ocorrendo, desde os anos de 1500, de forma e em tempos diferentes por diferentes grupos sociais. Mesmo com todas as barreiras interpostas à democratização e à universalização do ensino, resistência que se deve à luta pela manutenção das relações de poder pelas classes dirigentes, registros historiográficos mostram a entrada de pardos nos colégios jesuíticos em fins do século XVII, a entrada de negros nas salas de aula da requintada Escola de Direito de São Paulo, no século XIX, e mulheres conquistando o direito ao ensino em seus níveis mais elevados já no século XVII, primeiro em escolas apenas de público feminino e no século XX em escolas mistas. Esses fatos indicam que havia um interesse da sociedade em geral pela escola. Se a grande maioria da população brasileira não estudava era porque a escola era mantida sob domínio restrito, sua função que a princípio era voltada para a assimilação do domínio português e após a independência, para a manutenção da ordem patriarcal e aristocrática, oferecia pouco ou quase nada para a construção de uma sociedade moderna, no sentido da elaboração de projetos de melhores condições de vida, ademais o estado de sobrevivência no qual estava inserido o povo impedia-o de dedicar algum tempo à formação escolar.

Esses elementos inter-relacionados, no entanto, ajudaram a construir ideias e representações de escola que também contribuíam para manter o povo longe das escolas, tais como: “escola é pra quem não precisa”, “escolas para serem boas têm que ser poucas” e de outro lado representações de um povo apático e pouco interessado pela instrução.

Exatamente porque eram “poucas e boas” que as escolas públicas mantiveram sua estima e seu valor social elevados. No século XIX, os preceitos da igualdade liberal dão o tom aos discursos da época. O direito de todos à educação passa a ser difundido. A classificação dos alunos na escola se fundamenta, agora, não mais pelos aspectos objetivos e sim subjetivos: os talentos, aptidões e os dons dos indivíduos. No entanto, quanto mais se defendia os preceitos igualitários e democráticos e quanto mais pressão se fazia pelo acesso à educação, maior controle e rigidez eram exercidos pela escola. Durante o período colonial e imperial, a rígida

classificação e seleção que a escola exercia rendiam-lhe grande prestígio social. Por meio do seu rigor e alta seletividade, a escola garantia proventos e prestígio a quem a concluísse. Portanto, quanto mais limitado era o ensino, maior seu valor social. E era o Estado quem controlava a aquisição dos privilégios ocupacionais, políticos e sociais.

No século XX, no contexto de grande crescimento populacional, urbanização, industrialização e de formação mais híbrida da sociedade, a educação amplia suas funções e passa a fazer parte dos objetivos de diferentes grupos sociais. As pressões pela educação pública e pela universalização de oportunidades escolares aumentam. O momento histórico favorece a efervescência de diferentes movimentos sociais que lutam pela formação de projetos republicanos para a nova sociedade. Grupos divergem em seus projetos, enquanto uns defendem uma escola de qualidade capaz de integrar o país ao capitalismo moderno, outros defendem uma nova ordem social com mais liberdade e justiça social. São os representantes dos grupos dos liberais e conservadores que vão, no entanto, ocupar postos políticos importantes na primeira metade do século XX, influenciando as reformas educacionais nos estados e, em nível nacional, a formulação dos direitos constitucionais à educação.

No contexto nacional desenvolvimentista, tanto os liberais quanto os conservadores defendem a qualidade do ensino. Essa qualidade estava vinculada às ideias de desenvolvimento econômico e social calcadas na superação do atraso do país que, na questão educacional, significava um ensino de qualidade capaz de tirar o povo de sua tamanha ignorância e colocar o país no caminho definitivo do progresso. A ênfase era dada à renovação cultural de todos os segmentos da sociedade. Essa perspectiva dava à educação um sentido de grande importância na construção de um país republicano que ao se desenvolver, beneficiaria a todos.

A qualidade educativa foi construída de tal forma que muitos inconformados com a realidade da educação dos dias de hoje e saudosistas afinados reclamam o seu retorno. Grupos escolares foram criados no início do século XX, reunindo num só espaço várias escolas e dando organicidade à educação escolar. Os prédios suntuosos, nas principais cidades, eram símbolos do estado republicano, dos novos tempos. O espaço e o tempo foram racionalizados, as séries foram definitivamente instituídas, os recursos tecnológicos da época adequavam a materialidade ao ensino simultâneo e coletivo. Agora, os tempos e espaços de aprendizagem, os conteúdos e avaliações passavam a ser definidos fora da escola. Definições foram

realizadas nos gabinetes por meio de programas oficiais. Criava-se um padrão desejável e rigoroso de ensino ao qual as crianças e jovens deveriam se adequar.

Essa qualidade de ensino também significava rigor e seletividade. Associadas aos princípios de igualdade, universalidade e gratuidade estavam a Psicologia e a Biologia que fundamentavam cientificamente as práticas pedagógicas de caráter seletivo, baseadas na avaliação das aptidões e habilidades. A alta seletividade do ensino se fundamentava em princípios científicos, políticos, sociais e morais. Ao lado da expansão contínua de vagas, exercia-se a seleção dos mais capazes e aptos para a continuidade dos estudos e dos menos capazes para uma terminalidade mais rápida, visando a ocupação de postos menos exigentes de trabalho. Nesse sentido é que a obrigatoriedade do ensino público é conquistada apenas em nível primário na Constituição de 1934, sendo ampliada para o nível de primeiro grau na Constituição de 1967<sup>16</sup>. Porém, é na Constituição de 1988 que essa obrigatoriedade se torna um direito público subjetivo, ou seja, responsabilidade legal do Estado e da Família podendo ser requerida imediatamente. O valor social da educação se mantinha, portanto, exatamente pela função que a escola cumpria na definição e formação de sujeitos que, de acordo com suas capacidades, ocupariam diferentes posições sociais.

O Estado ao mesmo tempo em que cumpria o papel constitucional de coordenar a educação nacional e expandir os níveis educacionais à população, regulava em limites estreitos essa expansão por meio de mecanismos externos de seletividade. No capítulo anterior, descrevi muitas dessas ações dentre elas a política de monopólio estatal dos exames preparatórios para ingresso no nível superior, a dualização do ensino que consistia em oferecer cursos profissionais em nível primário para os pobres e ensino propedêutico para os ricos, os exames de admissão rigorosos para entrada no ensino secundário que impediam o seu ingresso a muitos concluintes do ensino primário; a criação dos cursos profissionais em nível técnico com caráter de terminalidade sem acesso aos níveis superiores para que diminuísse a demanda por esse nível de ensino, a flexibilização da obrigatoriedade do ensino primário na década de 1960.

A seletividade tanto promovia a evasão e a reprovação quanto inibia o acesso e a continuidade aos estudos. Porém, essa seletividade não tinha um sentido de exclusão como compreendemos

---

<sup>16</sup>Ao mesmo tempo em que a Constituição de 1967 garante a expansão da obrigatoriedade para a faixa etária de 7 a 14 anos, ela desvincula, para a União e para os Estados, os impostos para o financiamento da educação escolar (Cury, 2005).

nos dias de hoje. O caráter de seletividade da escola pública e também privada era parte constitutiva e constituinte do processo escolar. Nos estudos de Mello (1998) é possível identificar outras formas de seletividade educacional, nas décadas de 1950/1960, que operavam no nível da consciência social, talvez em alguns grupos das camadas populares. Nesses casos as crianças ficavam impedidas de ingressar no ensino pós-primário porque esse estava associado a outros grupos sociais: “Para os filhos, o caminho do estudo está fechado. ‘O salário dos operários não permite que o filho se forme ou estude por muito tempo, freqüentam o grupo só e depois acabou, depois devem começar a trabalhar para ajudar em casa. Esse negócio de colégio é para quem não precisa” (ibid., p.600). A função seletiva da escola caracterizou a educação pública brasileira no século XX e ajudou a construir, de maneira geral, uma representação social positiva da função seletiva da escola presente ainda nos dias de hoje. Marchesi e Lucena (2004), no estudo sobre a “Representação Social do Fracasso Escolar”, consideram que a representação social aponta fundamentalmente para as ideias que determinado grupo social compartilha sobre um fenômeno social específico, definem-na como conhecimento espontâneo, cujas raízes estão mergulhadas no mundo das relações, da intersubjetividade e da consciência. Sobre esse estudo, Marchesi e Lucena (2004) realizaram uma pesquisa, na Espanha, entre os anos 2000-2001 e 2001 e 2002 para conhecer as ideias e as avaliações de pais, professores e alunos sobre o fracasso escolar. Com relação ao caráter seletivo da escola, Marchesi e Lucena (2004) constataram que pais, alunos e professores admitem essa função social da escola: 62% dos pais, 60% dos professores e 53,9% dos alunos consideram necessário que o sistema educacional aprove os alunos que sabem e reprove os que não alcançam o nível esperado. E entre os alunos que vivenciam a experiência da reprovação e da evasão? Que sentido atribuem a essa experiência? Como afirmam Marchesi e Lucena (2004), a representação social está relacionada com a circunstância específica e a situação social das pessoas. Mesmo com uma divulgação cada vez mais intensa nos meios de formação de professores, entre os documentos oficiais de educação, nas legislações educacionais de que a reprovação, em vez de reduzir, perpetua o fracasso escolar, encontramos ainda muitas experiências de reprovações consideradas como um fenômeno normal em escolas brasileiras. Heloísa Maria Nora do Rosário (apud Ferraro, 2004) pesquisou em 2001-2002 uma escola que apresentava um caso extremo de reprovação e repetência numa das maiores cidades do Rio Grande do Sul. Ao entrevistar as crianças sobre o significado dessas experiências de sucessivas reprovações, Rosário percebeu o que Freitas (2002, apud Ferraro, 2004) denominou internalização da exclusão:

“A repetência escolar tem sido produzida culturalmente como algo benéfico, bom para o aluno, como uma possibilidade de auxílio, de ajuda, para uma posterior promoção. A esse respeito encontrei algumas falas entre os(as) alunos(as) entrevistados(as) que evidenciam essa cultura da repetência. Assim explicou a repetência na primeira série uma das crianças entrevistadas: ‘...as crianças da primeira são pequenas, não tem mentalidade de aprender, de uma hora para a outra. Meu irmão está na primeira, mas está fraco, é melhor rodar na primeira porque fica mais forte’”(Rosário, apud Ferraro, 2004).

A questão é que a função seletiva da escola tornava-se mais eficiente quanto maior era a entrada de crianças e jovens na escola. Podemos perceber, até os anos finais da década de 1990, essa mesma relação entre expansão do ensino e índices de reprovação na pesquisa realizada por Ferraro (2004), no período 1991/1996, sobre a “escolarização no Brasil na ótica da exclusão”. O autor considera, em uma de suas conclusões, que na educação brasileira atual a “franquia do acesso à escola a um número maior de crianças e adolescentes (...) foi acompanhada de um revigoramento da exclusão praticada dentro da própria escola através de mecanismos de reprovação e repetência.”.

A compreensão e a percepção que se tinha da realidade educacional brasileira vai se modificando a partir da segunda metade do século XX: da imagem de atraso escolar, enfrentado no campo pedagógico com a inovação de métodos e tecnologias, com atenção à organização curricular e administrativa; no campo político e econômico com definições de políticas públicas de largo alcance, com a vinculação de verbas para a educação, a criação de um sistema educacional nacional e a conquista da obrigatoriedade do ensino primário; no campo social e cultural com a expansão do ensino, a criação do ensino supletivo e o início de campanhas de alfabetização de massa à desvirtuante constatação de fracasso escolar.

Nos anos 1960 e 1970, o MEC lança os dados estatísticos da educação nacional que demonstram que em 1940, apenas 15,14% da população escolarizável de 5 a 24 anos (sic) estavam nas escolas. Esse índice evoluiu para 30,13% em 1970. A mesma fonte demonstra que mais de 50% da população escolarizável, definida pela faixa etária acima, encontrava-se no nível primário com diferenças significativas entre as regiões brasileiras e as localizações rurais e urbanas. Se ainda em 1970, cerca de 70% da população escolarizável estavam fora da escola, os índices de reprovação e evasão apontados pelas Estatísticas da Educação Nacional 1960/1971 - MEC - são ainda mais desoladores. No período 1942-1953, a cada 1000 crianças

que ingressavam na primeira série apenas 155 concluíam a quarta série. Essa realidade não muda muito até o período 1961/1972 em que a cada 1000 crianças que ingressavam na primeira série apenas 239 concluíam a quarta série. O período mais crítico é o de 1950/1961 no qual a reprovação da primeira para a segunda série supera o índice de 60% (Romanelli, 1997). A característica mais marcante da educação pública brasileira, a sua alta seletividade, vai tornando visível o caráter mais desqualificador do que qualificador da educação brasileira.

O mundo se movimenta, as questões sociais ficam latentes. O aumento da pobreza no Brasil no período de maior crescimento econômico escancara a face altamente desigual e injusta do país. As lutas no mundo pelo reconhecimento das diferenças de gênero, etnia, raça, de culturas demonstram que as relações sociais de poder não são mediadas apenas pela luta de classes. A exclusão está em pauta. É necessário denunciar as injustiças humanas, desmontar as crenças, libertar o pensamento, construir outras realidades sociais.

Nas décadas de 1960 e 1970, a Sociologia analisou o Fracasso Escolar e construiu teorias que demonstravam que “as diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta”(Charlot, 2000, p.20). Para Charlot (2000) essas teorias foram mal interpretadas pelos docentes e pela opinião pública que estabeleceram uma relação de causalidade entre os sistemas de diferenças estudados por essas teorias. Esse mal entendido, segundo o autor, levou muitos a definirem as classes populares como a origem social do fracasso escolar e apontarem a deficiência cultural dos alunos e suas famílias como a causa desse fenômeno.

Na década de 1970, também toma força no Brasil a teoria do capital humano que, segundo Gentili(1998), cria para a educação uma falsa promessa de integração social por meio da relação direta e proporcional entre escolarização e desenvolvimento econômico. A centralidade dada ao sentido econômico da educação não desviou, no entanto, a atenção das políticas públicas para os altos índices de evasão e reprovação. Ao contrário, esses índices demonstravam a má administração da máquina pública ao revelar a grande onerosidade do sistema escolar ao lado da falta de recursos para educação. A valorização das técnicas, dos planejamentos, dos métodos e da operacionalização das ações e objetivos instrumentais passa a ser a tônica dos programas políticos de educação que visavam resolver em curto, médio e longo prazo os problemas da educação brasileira. Se por um lado “a ênfase recai na análise da



educação como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho (...)” (Sousa, 1997, p. 272), situando a qualidade educativa no controle do desempenho dos alunos face aos objetivos esperados, com finalidade essencialmente classificatória, por outro lado, a relação da deficiência cultural com o fracasso escolar estimulou iniciativas de políticas de educação compensatória, cujo objetivo central era oferecer, às crianças pobres, experiências educativas de qualidade capazes de compensar suas bagagens culturais e lingüísticas consideradas deficitárias.

Na década de 1980, os movimentos de luta pela democratização da escola começam a lançar um olhar para as relações intra-escolares. A luta pela democratização da escola demonstra resultados importantes, mas não suficientes. Nesse contexto, a permanência dos alunos na escola passa a colocar em xeque a qualidade de ensino. A alta seletividade, característica secular da escola, é apontada como discriminatória e marginalizadora. A caça às Bruxas é lançada: quem são os culpados pelo fracasso escolar? Quais as causas, qual a origem desse fenômeno? Todos têm um lugar cativo no cenário das pesquisas científicas e acabam se revezando no lugar de centralidade das análises do problema: o professor, o aluno e sua família, as políticas públicas e a instituição escolar.

Os anos de 1990 apresentam-se como um período de inseguranças e vulnerabilidades. A globalização, os avanços tecnológicos, a reestruturação produtiva em novos contextos de concorrência aberta, a reestruturação das políticas públicas, o desemprego e a miséria social apontam novas demandas para a educação. Novos conceitos são cunhados pelos Organismos Internacionais e pelas políticas públicas nacionais em tempos tão instáveis: coesão social, empregabilidade e equidade. Os saberes escolares passam a ser questionados. Nessa nova conjuntura quais são os saberes necessários?

Para os países da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o fracasso escolar, mesmo não tendo a mesma definição, dimensão e tratamento em todos os países, é uma realidade socialmente construída, cujo significado e alcance se modificam ao longo do tempo, porque seus limites são cambiantes e relativos (Marchesi e Perez, 2004). Nesse sentido, sucesso e fracasso escolares podem ser medidos pela distância entre as competências e habilidades que o(a) aluno(a) apresenta e as exigidas e esperadas pela sociedade. O que hoje são exigidos como conhecimentos e destrezas mínimas para o desenvolvimento escolar de um estudante há dez anos não o eram.

A OCDE realizou entre os anos de 1995 e 1998 um projeto sobre fracasso escolar. Em texto publicado por Kovacs (2004), a autora descreve a preocupação desse organismo pelo problema do fracasso escolar, tendo em vista as novas exigências postas pela nova conjuntura econômica e social do mundo e suas conseqüências.

“(...) as capacidades necessárias para a integração social e produtiva do indivíduo se tornaram cada vez mais complexas. O renovado interesse dos principais atores educacionais no baixo rendimento escolar surge das conseqüências, cada vez maiores, que esse tem para o indivíduo, pois o condena ao desemprego e baixa remuneração; para o sistema educacional, porque implica desperdício de recursos numa época de restrição dos gastos públicos e para a sociedade, em geral, porque atinge negativamente a competitividade econômica e a coesão social” (ibid., 2004, p.43).

Portanto, a característica de relatividade social do fracasso escolar nos revela uma possibilidade, nada fictícia, de que esse conceito, materializado na ideia de fenômeno social, seja uma grande armadilha, porque se relaciona a uma desvantagem interminável, estabelecida na relação entre as exigências sociais para com a educação e o alcance dessas exigências em termos de resultados. Mesmo que haja progressos contínuos no campo da educação, as exigências sociais se tornam sempre maiores numa sociedade cada vez mais complexa. Ou seja, nessa perspectiva, sempre haverá “fracassados” no sistema escolar.

A partir do ano 2000, segundo estudos de Oliveira (2007), a taxa de matrícula bruta<sup>17</sup> do Ensino Fundamental começa a cair, “generaliza-se a melhoria dos índices de conclusão, observados primeiramente nos estados do Sudeste, notadamente em São Paulo e Minas Gerais”( 2007, p.669). Ou seja, a relação entre a ampliação do acesso e o revigoramento de procedimentos de reprovação começa a se desequilibrar. Na situação atual, há uma oferta de 18% de vagas a mais do que a população na faixa etária. Esse índice aponta para uma regularização de fluxo significativa, uma vez que em 1999, o sistema contava com 43% de vagas a mais para o mesmo nível de ensino. Oliveira afirma que com a regularização do fluxo haverá “capacidade adicional de absorção dos alunos em outras etapas da educação básica”,

---

<sup>17</sup> Taxa de matrícula bruta no Ensino Fundamental é a relação entre o número total de matriculados nesta etapa da educação básica e a população na faixa etária ideal (7 a 14 anos). A taxa de matrícula líquida é a relação entre os matriculados no Ensino Fundamental com idades entre 7 e 14 anos e a população nessa faixa etária. A taxa de matrícula bruta indica a capacidade de atendimento do sistema, enquanto a taxa de matrícula líquida indica o grau de atendimento dentro da faixa etária ideal.

conquista importante para o segmento popular que ainda se encontra fora das instituições de educação infantil e ensino médio. Oliveira (2007) também demonstra em seus estudos que, hoje, os alunos estão progredindo mais ao longo do Ensino Fundamental do que o faziam há alguns anos. Essa situação leva os concluintes do Ensino Fundamental a pressionarem, cada vez mais, por acesso ao ensino médio. Por isso, Oliveira (2007) afirma que o acesso começa a se generalizar também para esse nível de ensino. A taxa de matrícula bruta no ensino médio que em 1991 era de 40,7% subiu para 76,6% em 2000. Isso significa que a capacidade instalada de absorção de matrículas no ensino médio está se aproximando dos 100%. No entanto, a taxa de matrícula líquida, em 2000, ainda era de 33,3%. “Há um potencial de crescimento significativo, dependente apenas de processos internos ao sistema relativos principalmente à redução da reprovação e tendencial regularização do fluxo” (ibid., p.685). Esses índices apresentados nos estudos de Oliveira demonstram que hoje, no final da primeira década do século XXI, as conquistas são muitas, mas existe ainda um longo caminho de luta pelo direito à educação. Segundo o mesmo autor, “a superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado e pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino” (ibid., p.685).

Em 1974, Rudolph Atcon escreveu em documentos do acordo MEC-USAID: “a explosão demográfica, o surgimento de vastas populações sem conhecimentos gerais e sem autodisciplina, a diluição da qualidade acadêmica que só se mantinha quando os números eram inexpressivos nos levam a reconhecer que nossa época, forçosamente exige novos mecanismos para conseguir os mesmos *antigos fins* (grifos meus) de uma real educação” (apud Romanelli, 1997, p.211). Em 1998, Paolo Nosella no seu estudo sobre “A escola brasileira no final de século: um balanço” considerou que o “populismo educacional democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade, ensinou ao povo o caminho da escola, porém, não lhe deu uma verdadeira escola (...). Como resgatar a qualidade da escola?” (Nosella, 1998, p.179).

Esses dois exemplos que são de contextos discursivos e de épocas diferentes, apontam grande preocupação com a qualidade do ensino brasileiro. Rudolph Atcon fala da diluição da qualidade, Nosella fala de rebaixamento da qualidade. Enquanto o primeiro aponta para a necessidade de se criar mecanismos para se atingir os mesmos antigos fins de uma real educação, o segundo coloca em questão o resgate da qualidade da escola. No entanto, a escola

pública não é mais a mesma, aquela qualidade escolar construída durante séculos não nos serve mais. Sua mudança historicamente necessária vem ocorrendo a partir das pressões das classes populares no interior e fora da escola. Mesmo depois de séculos de interdição e exclusão à grande população brasileira, a escola foi e vem se tornando cada vez mais significativa para os diferentes grupos da sociedade brasileira. A história mostra que a transformação da escola pública não se faz pelas mãos da intelectualidade, como pensou Rui Barbosa, muito menos pelas iniciativas políticas que oscilam em suas posições ideológicas. É inegável a participação de diferentes segmentos nas conquistas de direitos, porém é a partir da luta cotidiana do povo que as conquistas são realizadas. E elas vêm acontecendo desde épocas insípidas.

A qualidade da educação pública construída há longos anos para um determinado perfil de aluno não pode ser resgatada, como pensa Nosella (1998) nos dias de hoje, muito menos os seus antigos fins. Isso não significa que não estamos falando de uma real educação e sim que estamos diante de alunos reais com expectativas, experiências, demandas, formas de pensar, de estar no mundo e de percebê-lo muito diferentes.

A democratização do ensino, no tocante ao acesso, conquistada, atualmente, no nível fundamental, não significa a superação da histórica dualização do ensino. Vimos que os processos de seleção, até o final do século XX, se tornaram mais rigorosos com a entrada cada vez maior de alunos das classes populares no sistema escolar, isso foi ocorrendo ao mesmo tempo em que as escolas privadas, em sua grande maioria, foram se tornando representativas das classes de prestígio social, mantendo, assim os “procedimentos de distinção” (Derouet, 2000). O processo de integração dessas classes ao sistema de ensino privado é muito nítido. A migração das famílias, oriundas dessas classes, da escola pública para a privada ocorre com o processo de democratização dos níveis de ensino. Primeiro ocorreu em nível fundamental, depois em nível médio e por último irá ocorrer em nível superior com relação às universidades públicas quando essas democratizarem seus espaços. Defender a escola pública de educação básica significa, hoje, defender a escola das classes populares. Isso reflete o sentido de democracia escolar numa sociedade altamente desigual.

Compreender o processo histórico da escola pública não torna a educação atual menos preocupante, ao contrário, exige de nós uma atenção ainda maior na medida em que nos mostra a necessidade de superar os preconceitos e de respeitar um povo que não tem nada de

patológico. Se a classe popular está na escola hoje não é porque recebe bolsa família, nem porque com ela se ganha melhores empregos e sim porque ela é significativa para os diferentes grupos sociais. Isso não significa que as famílias não atribuam a função de mobilidade social à escola. Ao contrário, numa pesquisa realizada em Belo Horizonte sobre a relação entre as famílias de camadas populares e o programa Escola Plural, no período 2001-2002, todas as famílias entrevistadas relacionaram a escola às melhorias nas condições de trabalho (Abreu, 2002). Para elas, o futuro aponta para maiores exigências com relação à escolarização. A escola representa, para as famílias entrevistadas, grande esperança na realização de um projeto de vida melhor. Por isso agregam outros valores à escola: promoção da saúde, proteção da criança e do jovem, combate à violência e ao uso de drogas, experiências culturais, como por exemplo, ir ao cinema, ao teatro, formação de valores, da sexualidade, os “bons modos”. Como disse um pai entrevistado por Abreu (2002), a escola é importante para “desenvolver mais quanto ao ser humano” (Abreu, 2002, p.131). O autor, em uma de suas conclusões, considera que muitos “relacionam a escola com o prazer – condição necessária para que seu processo de escolarização (o do filho) seja mais longo e exitoso que o dos pais”(Abreu, 2002, p. 139). A dimensão dessas dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem não está presente nas avaliações realizadas pelos sistemas externos, porém são fundamentais para uma formação diferenciada, necessária nos tempos atuais.

Pelo direito à educação pública as classes populares sempre lutaram. Apesar das imagens inferiorizadas de povo indisciplinado, atrasado, de cultura deficiente e dos mecanismos complexos de seletividade externos e internos da escola que naturalizaram, durante muitos anos, ações marginalizadoras de professores/as, alunos/as e pais, esses continuam atribuindo à escola um papel importante nos seus projetos de vida. Daí a importância da escola construir uma relação significativa e duradoura com os/as alunos/as e suas famílias, oferecendo um espaço no qual as experiências escolares os ajudam a construir diferentes sentidos para a vida.

Essa é, sem dúvida, uma perspectiva positiva de análise da educação brasileira. Reunir elementos teóricos e dados empíricos na redundante noção de fracasso escolar pode reforçar uma visão pouco produtiva e eficaz na relação com as diferentes situações educacionais.

As crianças e jovens estão passando cada vez mais tempo nas escolas. Torna-se cada vez mais necessário enxergar os alunos como sujeitos históricos, sociais e culturais que tecem cotidianamente inúmeras relações interpessoais, com o saber, com a instituição numa cultura

própria e que se movimentam ora em experiências de sucesso, ora de insucesso, que apresentam dificuldades, mas também inúmeras capacidades, enfim, é necessário reconhecê-los num processo educativo de múltiplas dimensões.

## 2. A QUALIDADE EDUCATIVA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

### 2.1 Escola Plural: as tensões de um programa de qualidade

Os ciclos são por enquanto apenas uma intuição: não somos capazes de concebê-los e de fazê-los funcionar promovendo uma ruptura...com a segmentação do curso em anos letivos com programas definidos...A inovação... toma então a forma de uma “pesquisa-ação”, envolvendo todos os atores do sistema em vez da difusão de um modelo completo, já testado no interior de uma experiência piloto.

Perrenoud, 1999

Neste capítulo apresento, de maneira geral, o Programa Escola Plural que há quinze anos orienta as práticas político-pedagógicas das escolas da rede municipal de Belo Horizonte para em seguida analisar, também em grandes linhas, algumas conquistas e tensões traçadas neste percurso de longa estrada. A reprovação é uma delas. Uma prática secular, constitutiva da cultura escolar, cujo enfrentamento pode resultar em conquistas, tensões e até retrocessos.

Se a reprovação é considerada uma das faces perversas do nosso sistema escolar historicamente construído, ou mesmo, um dos indicativos de eficiência do sistema, a experiência de Belo Horizonte nos mostra que a sua eliminação não é suficiente para promover uma educação inclusiva, de qualidade e democrática. A qualidade educativa, nos dias de hoje, exige a adoção de uma pedagogia complexa, diferenciada, mas, sobretudo requer o compromisso de todos que participam do sistema escolar na construção de uma escola capaz de cumprir sua função social diante dos desafios atuais. É nesse contexto sócio-político-pedagógico que se inserem a escola e os sujeitos dessa pesquisa.

#### 2.1 O Programa Escola Plural

No início dos anos de 1990, a realidade educacional brasileira apontava diversos desafios à sociedade. A expansão do acesso das crianças e jovens ao Ensino Fundamental, no contexto das conquistas constitucionais de 1988, da municipalização e dos debates acirrados sobre democratização do ensino que acompanhavam a tramitação da LDB9394/96 no Congresso Nacional, colocava em questão as políticas educacionais em vigor.

A Prefeitura de Belo Horizonte, durante o governo petista de Patrus Ananias e dos secretários de educação Prof. Miguel Arroyo e Prof.<sup>a</sup> Glaura Vasques, inaugurou em 1994, o Programa

Escola Plural. A nova política educacional do município inspirava-se, segundo Vasques, nas ideias do Projeto Escola Cidadã, desenvolvido por Paulo Freire, anos antes, na Prefeitura de São Paulo. Com o objetivo de introduzir inovações político-pedagógicas capazes de romper com a estrutura e a lógica da escola tradicional, considerada excludente, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte implantou um programa único para toda a rede, reformando todo o sistema municipal de ensino.

O trabalho escolar, no município de Belo Horizonte foi reorganizado com base em quatro “núcleos vertebradores” (BH/MG, Card. 0, 1994). São eles, os eixos norteadores da escola; a organização dos tempos escolares; os conteúdos e processos; a avaliação. Discorrerei, brevemente, sobre cada um deles para que tenhamos uma visão global dos princípios que orientam o Programa.

Os eixos norteadores são os princípios que regem as práticas político pedagógicas. Dentre eles estão o compromisso com uma intervenção coletiva capaz de alterar “radicalmente” a lógica de organização da escola seriada; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a valorização de vivências e produções culturais; a importância de se ressignificar a materialidade da escola; a formação de uma nova identidade profissional; a vivência de cada idade de formação sem interrupção, ou seja, sem reprovações e, por último, a socialização adequada a cada idade em ciclos de formação.

O segundo núcleo vertebrador refere-se à organização dos ciclos de formação. De acordo com Vasques (2007), “o programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade” (ibidem, p.6). De acordo com esse princípio, o Ensino Fundamental foi organizado em três ciclos. O ciclo da infância reúne crianças de 6 a 8 anos; o ciclo da pré-adolescência, crianças de 9 a 11 anos e o ciclo da adolescência reúne os adolescentes de 12 a 14 anos.

O terceiro núcleo vertebrador, conteúdos e processos, orienta as práticas pedagógicas para um trabalho com ciclos de formação: valoriza as práticas de projetos de trabalho, o enfoque interdisciplinar na abordagem dos conteúdos e a atenção às várias dimensões do processo ensino-aprendizagem, destacando os aspectos corporais e sociais da formação.



O quarto núcleo vertebrador diz respeito à avaliação. Foi adotada a avaliação qualitativa, descritiva dos processos educacionais vividos em substituição às tradicionais notas bimestrais. A avaliação passou a ser discutida como processo global, “envolvendo várias dimensões do processo ensino-aprendizagem, como a intervenção do professor, o projeto curricular da escola, a organização do trabalho escolar, a função socializadora e cultural dessa instituição, a formação das identidades, dos valores e da ética”(Vasques, 2007, p.11).

O Programa Escola Plural foi implantado no ano de 1995 nos primeiros e segundos ciclos e a partir de 1996, no terceiro ciclo de formação. Além da reorganização escolar com base nos princípios que orientam o Programa, foram realizadas mudanças nos aspectos gerenciais das escolas: “o critério de um professor por turma foi mudado para o de um grupo de três professores para duas turmas, com eliminação do cargo de professor eventual na escola; de uma gestão pedagógica feita por especialistas passou-se para uma outra feita por um grupo de educadores” (Vasques, 2007, p.13).

A Faculdade de Educação de Universidade Federal de Minas Gerais realizou, por meio do GAME/UFMG, Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, a avaliação da implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural, durante os anos de 1999 e 2000. Ao tentar definir a Escola Plural, o GAME/UFMG considerou que “ser Plural, como o próprio nome diz, é estar construindo permanentemente o projeto pedagógico de uma escola, em conformidade com as possibilidades e necessidades do seu contexto de ação pedagógica” (GAME/UFMG, 2000, p. 59). Sendo uma definição muito ampla e aberta, todas as escolas da Rede podem ser identificadas como plurais. Porém, na avaliação realizada, apesar de se reconhecer que a reforma educacional em Belo Horizonte opera uma transformação em nível estrutural, alterando a cultura básica da escola (Cuban, 1988, apud GAME/UFMG, 2000) e que “a implementação de uma inovação exige um trabalho paciente e determinado de desconstrução dessas práticas (tradicionais) já arraigadas e dos valores que a suportam” (GAME/UFMG, 2000, p.58), várias recomendações foram feitas à SMED – Secretaria Municipal de Educação - com relação ao Programa. Essas recomendações, de uma maneira geral, se referem ao currículo, à avaliação, à relação com a comunidade, aos projetos pedagógicos, ao programa de formação dos/as professores/as oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e à necessidade de divulgação para a sociedade do significado da não retenção no Programa Escola Plural.

## 2.2 Escola Plural: um programa de qualidade de ensino?

Como vimos anteriormente, o programa Escola Plural se inscreve nos movimentos sociais e políticos das décadas de 1980 e 1990. Muitos governos de Estado vivenciaram mudanças políticas significativas a partir da década de 1980 e implementaram programas mais democráticos e inclusivos na educação. Esse é um marco importante na história da educação. A partir dessas experiências, intensificaram-se as discussões, as pesquisas e as propostas de como construir uma escola de sentido mais educativo e social.

Para Vasques (2007), a Escola Plural é um programa que busca, por meio de inúmeras inovações pedagógicas, contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública:

O grande objetivo era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública (Vasques, 2007,p.3).

É inegável as contribuições do Programa Escola Plural para a qualidade da educação pública. Dentre elas, destaco a iniciativa de incluir as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando o tempo da educação obrigatória para 9 anos, ainda sob a vigência da Lei 5692/71. Tal iniciativa, assim como a de outros municípios, contribuiu para que a mesma medida fosse determinada no estado de Minas Gerais em 2005 e em nível nacional em 2006. Outra contribuição importante é que a organização por ciclos de formação humana representa “uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização” (Barreto e Mitrulis, 2004, p.190), permitindo aos profissionais da educação o planejamento de diferentes formas de trabalho e de arranjos temporais e espaciais mais adequados às realidades específicas dos alunos. Além disso, como afirmam Tura e Marcondes (2008) a escola ciclada “pretende alcançar ‘o que há mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação’(Arroyo, 1999, p.153),

já que busca encontrar formas coletivas de cultivar os valores e saberes que foram aprendidos nas múltiplas relações humanas e educativas” (ibid., p.245). O exercício da função socializadora, a valorização dos alunos e a construção de uma escola como espaço de prazer para os alunos também são dimensões reconhecidas e valorizadas por muitas famílias, da Escola Plural, entrevistadas por Abreu (2002), que atribuem a essas mudanças grande importância para o desenvolvimento escolar dos filhos. A diminuição dos índices de reprovação, distorção idade-série e evasão – promovendo com isso uma regularização no fluxo da escola – são fatores que favorecem o melhor planejamento financeiro e pedagógico por parte das políticas públicas<sup>18</sup>.

Muitas escolas da rede municipal já vivenciavam algumas das mudanças promovidas pelo Programa Escola Plural, anos antes da sua implantação pela Prefeitura. O próprio Programa surgiu de ricas experiências promovidas, desde o início da década de 1980, de forma pontual, em várias escolas da rede municipal. Essas escolas introduziam, no cotidiano, mecanismos de gestão democrática, espaços e tempos diferenciados para o ensino-aprendizagem, projetos alternativos para atender às demandas educativas dos alunos e organizações curriculares que superavam a lógica tradicional. Segundo Rahme, a Rede Municipal de Educação estava:

...habituada à prática sistemática de concurso público desde a década de 70, o que contribui para a constituição de um quadro do magistério mais permanente e qualificado. A militância de grande parte de seus profissionais em torno da educação pública, o reconhecimento do direito das camadas populares à escola e do estabelecimento de práticas educativas voltadas para o acesso dessa população ao conhecimento escolar era freqüente, levando à construção de projetos ousados, do ponto de vista pedagógico, para os anos de 1980 (p.43, apud Abreu, 2002).

Abreu (2002), citando a mesma autora, lembra que a partir de 1989, “um dos eixos da política pública educacional implementada no município era o reconhecimento da autonomia das escolas para elaborar, cada qual, seu projeto político-pedagógico, mediante o que passavam a dispor de 20% da carga horária total de seu professorado para desenvolvê-lo” (ibidem, p.24). No entanto, durante a avaliação realizada pelo GAME/UFMG, percebeu-se que, de alguma maneira, o Programa Escola Plural interferiu nessas práticas, alterando o “sentido de liberdade

---

<sup>18</sup>“Entre as medidas político-pedagógicas possíveis a partir da regularização do fluxo da escola figuram: “aumento da jornada diária para tempo integral; aumento dos insumos pedagógicos necessários, como livros escolares, equipamentos para laboratórios, computadores e demais recursos didáticos; capacitação de professores(...)” (Barreto e Mitulius, 2004,p.208)

e de criatividade das escolas, que se sentem, hoje, cerceadas pelas orientações das regionais e da SMED” (GAME, 2000, p. 62).

Um dos pontos do Programa que vem provocando muitas tensões na comunidade escolar assim como na sociedade em geral diz respeito a não reprovação. Nos primeiros documentos da Escola Plural, a reprovação do/a aluno/a só era permitida como uma exceção que poderia ocorrer no final do ciclo, mediante uma avaliação sistemática do coletivo de professores/as, coordenação, direção e pais (BH/MG, Cad. 0,1994). A partir do documento Princípios e Garantias do Direito à Formação de Qualidade, Contínua e Ininterrupta/ SMED, de outubro de 1997, as escolas ficaram impedidas de promover toda e qualquer forma de retenção. Essa medida foi implantada devido ao grande número de alunos/as que ficava retido ao final do ciclo. A lógica da reprovação permanecia nas práticas escolares.

Para muitos professores/as entrevistados/as pelo GAME/UFMG (2000), a não retenção significa pura demagogia; uma forma de mascarar o fracasso escolar ou mesmo uma estratégia para atender às exigências de políticas externas. Muitos centralizam o significado da não retenção na preocupação com os alunos: “Como ignorar os resultados da avaliação? Será correto, educativo e justo deixar que o aluno prossiga se ele não tem condições para isso? Prosseguir, neste caso, não seria uma forma sutil de punição? (...) A não-retenção na escola não seria sintoma da retenção e exclusão na sociedade?”(ibid.,p.89).

Nesse campo de tensões, a SMED afirma que “o princípio de uma trajetória escolar, sem interrupções, é uma oposição à escola seletiva e discriminatória que se institucionalizou em nossa sociedade” (SMED, 2002, p.3). No entanto, a Federação das Associações de Moradores de Bairros, Vilas e Favelas de Belo Horizonte reafirma, em documento encaminhado à II Conferência Municipal de Educação/2002<sup>19</sup>, o efeito excludente de tal medida: “(...) Nossas crianças que normalmente entram para o sistema mais tarde por vários fatores (trabalho infantil, migração, distância, dificuldade de acesso) são as maiores vítimas, pois são obrigadas a saírem da escola mais cedo ou simplesmente estudar à noite. Estamos formando crianças com 14 anos semi-analfabetas (...)”. Muitas famílias de alunos da Escola Plural, entrevistas por Abreu (2002), apontam as vantagens do Programa, enfatizando, principalmente, a escola como espaço de prazer, no qual as crianças aprendem a gostar de estudar. No entanto,

---

<sup>19</sup> Este documento foi elaborado pela Diretoria de Direitos Sociais da FAMOBH em 17 de abril de 2002

desconfiam da inexistência da reprovação, afirmam que muitos alunos passam sem saber nada e que a reprovação é um mal necessário. Para Abreu, essas respostas dos pais indicam que “o gostar da escola pode ser algo insuficiente para que os filhos tenham êxito escolar e social” (ibidem, p.143). A avaliação do GAME/UFMG(2000) relaciona as manifestações contrárias a não retenção, da sociedade em geral e das escolas em particular, à falta de compreensão dos sentidos de reprovação, progressão continuada e promoção automática e considera necessário “construir um novo sistema simbólico que opere positivamente com a nova visão de avaliação de modo a ser compreendida como um processo construtivo de desenvolvimento e de novas relações com o conhecimento socialmente disponível”(ibidem, p.113).

No entanto, vimos nos capítulos anteriores que a educação se manteve historicamente fundada num complexo sistema de seletividade. A reprovação caracterizava-se como um desses mecanismos ao lado das provas de seleção e classificação, das práticas e relações pedagógicas meritocráticas, das enturmações “homogêneas”, de determinadas representações, imagens e discursos sociais sobre o bom e o mau aluno, além do currículo e da materialidade que também poderiam se constituir como mecanismos de seletividade<sup>20</sup>. Portanto, o sistema escolar, durante décadas, promoveu a seleção de alguns poucos e a exclusão de muitos por meio de práticas político-pedagógicas - tendo a reprovação como uma delas - fundadas numa concepção de escola sob medida, igualitarista, padronizada.

Sem dúvida, a reprovação traz efeitos maléficos, principalmente para os alunos e suas famílias. Segundo Perrenoud (2004), “muitos professores não querem acreditar (Pini, 1991; Burdevet, 1998), mas isto é um fato: a reprovação em uma série raramente coloca aquele que foi reprovado em igualdade com os alunos mais jovens entre os quais ele se encontra no ano seguinte”(ibid.,p.36). Porém, a simples supressão da reprovação, ou mesmo uma supressão parcial, que ocorre quando a reprovação é admitida somente no final do ciclo, não torna a educação mais inclusiva. Uma educação democrática, inclusiva se realiza a partir de práticas político-pedagógicas focadas na educação para todos, diferenciada, complexa, comprometida com a função social do acesso ao conhecimento e às formas mais elaboradas do pensamento. Uma educação assim, segundo Dorneles(2004),

---

<sup>20</sup> Um exemplo de organização curricular que se configurou como forte barreira escolar refere-se à Reforma Francisco Campos 1931/1932. “O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. (...)Para uma média de 102 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: uma arguição mensal; uma prova parcial a cada dois meses; um exame final. (Romanelli, 1997,136-37)

“exige novas concepções de aprendizagem, novas alternativas e novos recursos, (...) exige a reflexão profunda sobre as crenças e práticas atuais e uma busca refletida de suas reformulações, (...) exige uma nova formulação de escola que contemple a diversidade da aprendizagem com todos os recursos que a favoreçam: oficinas para grupos diferenciados, tais como oficina de línguas, de produção de textos, de números, de trocas de mensagens, de jogos, etc.; propostas de trabalho sobre um mesmo tema – diferenciadas por grupos e por níveis de dificuldades, propostas de aprendizagem mútua, planos de trabalho individualizados, grupos cooperativos entre outros recursos ( Dorneles, 2004, p. 213).

Nesse sentido, sem uma mudança com relação às práticas escolares, a medida política de não reprovar pode significar, na prática, o abandono do aluno, a sua marginalização, a baixa auto-estima, enfim, a reprodução de todos os efeitos que tradicionalmente estão relacionados à reprovação. Além disso, medidas como essa sem o amparo de políticas de formação, de acompanhamento das práticas pedagógicas e de avaliação podem acabar reforçando a crença de que a reprovação é benéfica para o aluno que não aprendeu, pois significa para ele a garantia de um tempo a mais de permanência, numa dada etapa, na qual novas oportunidades de aprendizagem são oferecidas. Para Charlot:

“a repetência é politicamente injusta (e economicamente onerosa): as estatísticas mostram que o risco de repetência é muito maior para os alunos das famílias pobres do que para os alunos oriundos das classes médias. Porém, a análise de situações reais nas escolas, tanto na França como no Brasil, mostra ainda o seguinte: se o aluno passa para a série seguinte sem ter nível, ele não aprende nada, a classe torna-se mais difícil para o professor e outros alunos de famílias pobres, que antes não tinham dificuldades, também correm o risco de repetir. Há aqui, mais uma vez, uma contradição entre o princípio político justo, e as conseqüências pedagógicas de sua aplicação, que podem ser contrárias a esse princípio político”(Charlot, 2004, p.24).

Para alguns pais dos alunos da Escola Plural, a reprovação é um mal necessário, porque desconfiam que a escola “facilitadora” pode oferecer uma falsa ideia de direitos conquistados. Não querem uma escola “facilitadora”, assim como não querem uma escola “reprovadora”, o que desejam é que o respeito ao direito à educação equivalha à qualidade de ensino para todos.

Dentre as recomendações finais feita pelo GAME/UFMG, em 2000, para a Secretaria Municipal de Educação, as três primeiras referem-se à necessidade da SMED estruturar parâmetros curriculares básicos próprios da Escola Plural para os três ciclos de formação, inclusive com o alerta de que não basta a apresentação de linhas gerais direcionadoras, como já foi proposto nos cadernos da Escola Plural; a necessidade de se construir parâmetros apontando competências cognitivas que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada ciclo, favorecendo a construção de referenciais de avaliação do ensino e da aprendizagem e a terceira recomendação refere-se à adoção de procedimentos no sentido de avaliar os alunos da RME – rede municipal de educação - ou estruturar um sistema de avaliação dos alunos da Escola Plural que contemple a questão do conhecimento e do seu uso social, segundo os princípios do Programa (GAME/UFMG, 2000).

Todas essas recomendações giram em torno da necessidade da SMED criar, junto às escolas, uma estrutura de ensino-aprendizagem com uma organização curricular, um sistema de avaliação, definições de metas e prioridades pedagógicas para que as escolas possam realizar um trabalho pautado em objetivos comuns e procedimentos adequados capazes de oferecer aos seus alunos ambientes educativos que favoreçam o acesso ao conhecimento. Nessa linha, Barreto e Mitrulis (2004) afirmam que:

(...) ao darem ênfase (as instituições mantenedoras) à autonomia da escola, tendem a considerar a instituição e, por conseguinte, os seus professores, como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, dentro dos cânones preconizados. Isentam assim, as demais instâncias do sistema de se comprometerem com mudanças mais profundas na estrutura e no funcionamento do ensino e deixam de promover a reorganização curricular capaz de possibilitar a alteração do caráter seletivo da educação (...) (ibid.,p.216).

A garantia do direito do(a) aluno(a) a uma formação escolar ininterrupta requer um ambiente escolar com condições efetivas de ensino-aprendizagem. Tura e Marcondes (2008) consideram que “admitir interesses, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes e organizar formas de trabalho diversas para um grupo de alunos/as não tem sido tarefa fácil para os/as professores/as”(ibid.,p.245). Por isso essa não pode ser uma tarefa somente dos professores, mas de todo sistema municipal de educação. Aliás, esse é o sentido de progressão continuada, um dos princípios da organização escolar por ciclos.

As avaliações dos rendimentos escolares promovidas pelo SIMAVE<sup>21</sup> e pelo SAEB são, atualmente, um dos grandes desafios enfrentados pelo Programa Escola Plural. A partir dos resultados divulgados por esses sistemas, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte vem atuando mais de perto, junto às escolas, monitorando as práticas pedagógicas e os resultados dos alunos. Essas ações governamentais de acompanhamento e assistência às escolas, de definições curriculares são necessidades apontadas desde o início do Programa Escola Plural em debates e encontros promovidos pela Prefeitura de Belo Horizonte e pelo GAME/UFMG(2000). Porém, é importante considerar que essas ações devem coadunar-se com os princípios de trabalho coletivo, autonomia e valorização dos profissionais da educação, fortalecendo, com isso, conquistas importantes do Programa Escola Plural.

---

<sup>21</sup>O SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública compreende três programas de avaliação que se articulam: PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização – verifica níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública no segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade. O PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica é uma avaliação em larga escala, verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino. O PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – realiza diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar e do ensino, fornecendo subsídio para fundamentar planos de intervenção pedagógica durante o ano letivo. Fonte: [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br) – consultado em 20-01-2009



## 2.2 A escola Ilha da Paz: entre caminhos e descaminhos, a construção de uma experiência de qualidade

Para compreender o cotidiano, cumpre considerar os processos de formação de nossas subjetividade em seus múltiplos espaços/tempos, o potencial que elas incluem, bem como a articulação entre as circunstâncias da situações e nossas possibilidades de ação.

Oliveira, 2003,p.55

Ilha da Paz<sup>22</sup>, é dessa maneira que as famílias se referem à escola na qual estudam seus filhos, segundo a Prof.<sup>a</sup> Mônica<sup>23</sup>. Por isso resolvi nomeá-la dessa forma nos relatos da pesquisa, seguindo a sugestão da própria comunidade. Para muitos/as alunos/as, essa escola é um lugar de tranquilidade, paz e alegria no meio do infortúnio da violência, da miséria e muitas vezes da desesperança.

A prof.<sup>a</sup> Mônica me fez esse e outros relatos sobre as crianças e a escola quando estávamos andando pelo pátio. Ao pararmos próximas ao muro que limita lateralmente a escola, observei que sobre o muro eleva-se o morro que domina toda a paisagem vista de dentro da escola. Não é a comunidade da qual a escola faz parte. Esse morro fica do lado de lá da avenida principal que corta dois bairros. Também não é simplesmente um morro, e sim um aglomerado de vilas. Do lado de cá da avenida está a vila Mariana que fica no final de um bairro da regional oeste de Belo Horizonte. É nessa comunidade que a escola Ilha da Paz está inserida. Populosa, a vila Mariana apresenta um baixo nível sócio-econômico<sup>24</sup>. Configura-se como um espaço urbano, mas sem todas as condições de infra-estrutura urbana, delinea-se mais como um espaço sitiado, como afirma Mello (1998), pelo desemprego; pelo subemprego; pela mobilidade social descendente, apesar de já ocuparem os limites mais baixos da estratificação social; pela falta de perspectiva de futuro; pelo aumento crescente das drogas e da violência. Nas ruelas e becos, a vida privada ocupa espaços muito estreitos o que torna a segurança familiar frágil e a tarefa de educar e proteger as crianças e jovens, árdua. Ao mesmo tempo, o aglomerado de famílias favorece a criação de uma rede de solidariedade, de lutas comunitárias assim como estreita laços de discórdias. O perigo eminente de violência

<sup>22</sup> Segundo a Profa. Mônica esta alusão à escola como Ilha da Paz, recorrente entre pais e alunos/as, foi mencionada para todas as professoras, durante uma reunião na escola.

<sup>23</sup> Os nomes próprios utilizados na pesquisa são todos fictícios.

<sup>24</sup> O nível sócio-econômico considera os indicadores de renda, a presença de bens de conforto doméstico na residência do estudante, a ocupação e a escolaridade de seus pais.

ronda a vila. As professoras raramente a visitam, nem por isso se desinteressam por ela. Abreu (2002)<sup>25</sup> descreveu em sua pesquisa:

Uma professora, por exemplo, ao saber que eu estava indo às casas dos alunos para entrevistar suas famílias, chamou-me à porta de sua sala de aula para perguntar-me, quase em segredo, “como é que é lá em cima”? Ela estava um pouco temerosa, mas decidida a realizar um projeto de trabalho que implicava, entre outras coisas, “passear” com os alunos pelos becos da favela (Abreu, 2002, p.30-1).

Mesmo que as professoras não subam o morro ou “pisem no pé do Capão”<sup>26</sup>, a vila “pulsa” dentro da Escola. As notícias que as crianças levam para dentro de sala de aula mostram um pouco dessa relação imbricada entre comunidade e escola. No espaço escolar, todos acabam sabendo sobre quem matou, quem morreu, quem foi solto, quem foi preso, quem está usando drogas, quem se tornou “aviãozinho”, quem engravidou. As crianças dão notícias do vizinho que faltou, fazem delações e também se silenciam quando a ordem é manter o segredo.

Dentre as funcionárias da escola, algumas moram na vila. Uma delas descreveu com bastante familiaridade a “agitação” das crianças na hora do lanche: *“são bem mais agitadas (as crianças do turno da tarde) do que os da manhã, mas a escola não é violenta, é fruto da comunidade que é muito complicada.”* A escola fica entre os maiores aglomerados de vilas da região que muitas vezes rivalizam entre si. Apesar das crianças a considerarem uma ilha de paz, referência significativa, pois demonstra as relações que os/as alunos/as estabelecem entre si e com a escola, ela, definitivamente, não é uma ilha. Na escola, as crianças se sentem seguras, alegres, respeitadas, mas esse dia-a-dia se faz por uma relação intensa e muitas vezes tensa entre a escola e a comunidade. A coordenadora Helena evidenciou por várias vezes a sua preocupação com relação às famílias dos alunos. Numa reunião, na escola, entre a coordenação, a direção e o Núcleo de Alfabetização (NAL) da Secretaria Municipal de Educação sobre os resultados de aprendizagem das avaliações externas, Helena afirmou categoricamente:

---

<sup>25</sup> Na dissertação de mestrado – Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação, 2002 – de Ramon Correa de Abreu, a Ilha da Paz foi uma das duas escolas pesquisadas pelo autor.

<sup>26</sup> “Pisar no pé do Capão” é uma expressão usada por uma coordenadora pedagógica de uma escola da Secretaria Municipal de Belo Horizonte que a utilizava ao se referir às visitas que fazia, constantemente, com as professoras, na vila do Capão onde as crianças da escola moravam.

*A escola está trabalhando sozinha, quando tem que socializar com as famílias a coisa emperra. Tem que ter uma forma dos pais se envolverem com os filhos. As ações da escola não são suficientes. Que mecanismos podemos usar? Não há retorno do BH na escola<sup>27</sup>.*

A diretora em diálogo com Helena, considerou:

*Não vamos mudar a cultura das famílias. Na festa junina, a presença foi ostensiva, na reunião de pais, teve sala com apenas 5 pais presentes, geralmente os da bolsa- escola. (...) Os pais falam mentiras no Alô BH<sup>28</sup>.*

A professora do Núcleo de Alfabetização respondeu à Helena:

*A família não recebeu essa herança cultural, não é falando “família, eu quero que você seja diferente” que ela vai ser diferente, é plantando sementes que vamos colher alguns frutos, outros não. A gente não muda a cultura da família argumentando. O espaço escolar veicula a cultura que eles não têm. Que estratégias nós temos para mudar a família? Elas têm cultura escolar?*

A respeito das imagens das famílias construídas pelas escolas, Abreu (2002) ao citar os estudos de Thin (1998) sobre a relação entre escolas e famílias populares na França, considera que

a visão das famílias e dos bairros onde moram (os/as alunos/as) é constituída, por um lado, a partir do discurso dominante sobre eles, que os desclassifica *a priori* e, por outro lado, a partir do comportamento dos alunos. Assim ‘a conformidade ou não-conformidade do comportamento da criança com as exigências escolares, sua facilidade ou dificuldade em dominar e assimilar os saberes escolares, seu vestuário, o material escolar que possui... tornam-se, para os professores, indicadores do modo de vida familiar, da vida “em casa”, das relações das crianças com os pais. A visão das famílias populares que os professores desenvolvem a partir do que eles vivem com seus alunos é o produto do encontro entre as maneiras de fazer e de ser dos alunos e as categorias de percepção dos professores aplicadas às camadas populares (ibid.,p.64)’ (Abreu, 2002, p.147).

<sup>27</sup> BH na escola é, segundo a coordenadora Helena, um programa de acompanhamento de frequência dos alunos na escola. Após tentativas de contato com as famílias, a coordenação da escola encaminha os nomes das crianças que apresentam três faltas consecutivas ou cinco alternadas para o BH na escola que inicia a partir daí novos contatos com as famílias.

<sup>28</sup> Ouvidoria da Prefeitura de Belo Horizonte.

No entanto, os modos como as crianças falam, comportam-se e relacionam-se com o outro na vila não se reproduzem dentro da escola, porque nesse espaço as vivências familiares e comunitárias das crianças interagem com os códigos da escola, compondo uma cultura escolar própria. Para que se tenha uma compreensão mais ampla das famílias é preciso ir além do que se vivencia no interior da escola com os alunos e suas famílias. Por exemplo, para compreender as formas como as crianças vivem em sua comunidade, o uso de materiais produzidos por elas, em atividades sistemáticas ou espontâneas, como os desenhos, as histórias contadas e escritas não são suficientes para revelar seus *modus vivendi*, pois são realizadas em ambiente escolar, ou seja, em um ambiente cheio de regras, de juízos de valores, de códigos de comportamento e de determinadas expectativas.

Na pesquisa “Famílias de camadas populares e programa escola plural: as lógicas de uma relação”, realizada por Abreu (2002) em duas escolas do município, uma delas a escola “Ilha da Paz”, entre os anos 2001-2002, o pesquisador considera, em uma de suas conclusões, que as famílias da Ilha da Paz atribuem à escola a função de eficácia social, com efeitos sociais concretos voltadas para as melhorias de condições existenciais vinculadas ao desenvolvimento econômico e social dos filhos. Considera que os pais têm “uma ‘forma de ver’ a instituição escolar a partir de sua própria ‘experiência social global’ – constituída em cultura” (ibidem, p.149) e que “de sua parte, dentro de suas possibilidades e segundo suas lógicas, se mobilizam no sentido de dar apoio à escolarização dos filhos: incitam-nos a estudar, procuram meios para garantir-lhes os materiais e o acompanhamento da escolaridade, participam das reuniões convocadas pelas escolas, etc.” (ibidem, p. 149).

A escola e as famílias constituem culturas diferentes que se modificam continuamente em virtude de suas interações, portanto, não podem ser compreendidas como blocos monolíticos, como parece sugerir as falas das professoras. Apesar de muitos pais não terem experiências escolares ou apresentarem pouca escolaridade, eles também participam da cultura escolar quando acompanham os filhos na escola, os para casas, quando conversam com as professoras, participam de festas, reuniões e assembléias. Por meio dessas participações na vida escolar dos filhos, as famílias modificam o cotidiano da escola ao mesmo tempo em que ampliam seus conhecimentos e vivências.

O cotidiano da escola Ilha da Paz se constroi nas relações intensas não só da escola com os alunos e suas famílias, mas com todas as instituições com as quais as famílias se relacionam

diretamente: o centro de saúde, o centro policial, o Ministério Público, o Juizado da Infância e da Adolescência, o Conselho Tutelar, as associações comunitárias formando uma rede complexa de relações e tornando a escola um espaço de múltiplas vozes que projetam interesses, decisões, objetivos, propostas de trabalho diferenciadas, muitas vezes convergentes com as concepções educativas da escola ou não. Esses vários outros atores sociais que vêm se tornando cada vez mais presentes no interior escolar contribuem para ampliar os espaços de disputas ideológicas na escola. Aproveitando as palavras de Oliveira (2003) em uma de suas definições sobre o cotidiano, percebo a escola como um “espaço de realização do *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem”(ibidem, p. 54).

A coordenadora Helena, durante algumas das conversas que tivemos, apresentou uma grande preocupação com a forma com que alguns pais buscam a escola para reivindicar algo para os filhos: brigando, agredindo oralmente (Helena havia passado recentemente por uma experiência semelhante), ameaçando fazer denúncias no Conselho Tutelar. Ela afirma que a “Prefeitura” protege os pais de tal forma que atitudes como essas relatadas aqui não são nem ouvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Helena também relatou suas “idas e vindas” no Conselho Tutelar, no Centro de Saúde para conseguir atendimento para alguns alunos e a sua indignação com o caráter tutelar das políticas de assistência do Poder Público:

*“Política de tutela como a bolsa escola mais prejudica do que contribui. As mães deixam de trabalhar ao receber o auxílio-família (...)”*

Teixeira (1999) considera que sobre as bases constituídas da escola, os elementos impostos pelo sistema, as bases históricas e materiais que foram se consolidando ao longo do tempo se assenta uma relação dinâmica de reconstrução permanente, exercida pelos processos administrativos e pedagógicos da instituição. Por essas condições, a Ilha da Paz só pode ser considerada uma metáfora das relações constituídas entre alunos/as e professores/as no interior da escola. Ademais, essa é uma Ilha que ora aparece banhada por um oceano não muito pacífico, cheio de adversidades, ora aparece imersa nele.

Os registros documentais<sup>29</sup> revelam que a escola Ilha da Paz foi construída a partir de uma luta intensa de professores, funcionários, pais e alunos. O documento “Era uma vez... uma escola de isopor!”<sup>30</sup> (Moura, 2006) relata a intensa participação da comunidade escolar na construção de um prédio novo para a Escola entre os anos 1982 e 1991. No ano de 1982, a escola Ilha da Paz foi desmembrada da escola Cruzeiro<sup>31</sup>. “O primeiro edifício que a abrigou em seu atual endereço (...) foi construído com um material de qualidade tão precária, lâminas de amianto e isopor, que as paredes se quebravam facilmente, (...) além disso, era muito vulnerável a depredações e roubos, o que provocava desgastes desnecessários na relação escola-comunidade”(idibem, 2007, p. 3-14). A escola foi então demolida e os alunos transferidos de volta para a escola Cruzeiro. Como nessa escola as salas eram insuficientes para abrigar todos os alunos, algumas turmas funcionaram “desconfortavelmente no ginásio coberto, separadas por divisórias de meia parede” (id., 2007, p.14).

Essa construção precária e aligeirada que deu lugar à escola Ilha da Paz, durante muitos anos, não foi uma característica peculiar da história da Escola. Segundo Drumond:

A grande pressão pela escola, a partir da década de 1960 (Arroyo, 1980 e 1986; Campos, 1985; Campos, 1989) leva os governos estaduais a adotarem medidas de emergência para ampliar as vagas para atender as crianças em idade escolar. As alternativas encontradas foram a adaptação de espaços como galpões, construções abandonadas, construções de prédios com materiais alternativos ou a transformação de espaços internos, como áreas de recreação, bibliotecas, laboratórios em sala de aula como relata Souza Lima (op.cit.) (Drumond, 2007, p. 70).

O prédio da escola Ilha da Paz construído no final dos anos de 1990, seguiu o modelo CARPE – Comissão de Construção, Ampliação e Reformas de Prédios Escolares - tendência arquitetônica de construção de prédios escolares iniciada na década de 1960 e consolidada na década de 1990. Nesse período, para atender à demanda crescente por escolarização, os governos consideraram que “... se todos têm o mesmo direito à educação, as escolas também devem ser parecidas em todos os lugares”, adotaram o critério da simplicidade, “empregando materiais similares aos utilizados nas habitações dos moradores (...) e a medida

<sup>29</sup> Atas de assembléia, atas de colegiado e Projetos Político-Pedagógico da Escola.

<sup>30</sup> Portfólio da escola construído no ano de 2006. A equipe responsável pela redação do documento foi formada pela diretora e vice-diretora da escola, coordenadora do turno da tarde, uma representante da comunidade e por um representante da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

<sup>31</sup> A escola Cruzeiro, vizinha da escola Ilha da Paz, atende atualmente o 3º ciclo e o ensino médio.

espacial/temporal/pedagógica: trinta e cinco alunos por classe em três turnos”(Drumond, 2007, p.72).

Apesar da escola Ilha da Paz compor uma rede de escolas de padrão arquitetônico único, ela se diferencia das demais no uso que os seus sujeitos fazem dela: “novas relações estabelecem-se nas escolarizações e os espaços passam a ter sua funcionalidade refeita” (Drumond, 2007, p. 60).

Em uma área de, aproximadamente, 3000 m<sup>2</sup>, a escola Ilha da Paz, localizada ao lado da escola Cruzeiro, atende, nos turnos da manhã e da tarde, o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e no turno da noite, a Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se, desde a entrada, que a Ilha da Paz é uma escola viva e pulsante. Apesar do estilo arquitetônico padrão, a Escola em alvenaria é toda pintada em tons de verde. Sua estrutura abriga dois blocos perfilados, com uma escada no meio interligando-os. No andar de baixo ficam as salas que abrigam a parte administrativa, a biblioteca, o refeitório - que estava em reforma - a brinquedoteca, a sala de vídeo - com equipamento completo de data show - os banheiros e quatro salas de aula. No andar de cima ficam as outras salas de aula. A Escola destaca-se na paisagem da rua. Os postes de luz em frente ao portão abrigam pinturas realizadas pelas crianças da Escola Integrada<sup>32</sup>. Ao entrar na escola, há de um lado uma rampa que dá acesso aos pátios localizados depois dos prédios: em um deles há uma quadra descoberta com arquibancada, logo acima, um parque de brinquedos de madeira para as crianças do segundo ciclo e uma quadra poliesportiva coberta. Voltando à entrada da escola, ao lado da rampa há um banco com uma cobertura contra o sol, provavelmente, para acomodar quem aguarda atendimento na secretaria da escola; há também um jardim bem cuidado e funcionários receptivos, fazendo da entrada um momento agradável para quem chega. Ainda na entrada há um estacionamento de carros e logo em seguida uma grade que o separa do pátio interno da escola. Há outros espaços diversificados criados pela Escola, como a Vila com casas, igrejas em tamanho regular ao das crianças, construída em alvenaria e pintada com variadas cores e um pequeno parque ao lado com brinquedos de ferro para as crianças do primeiro ciclo. Durante a minha pesquisa, esse espaço ficou, quase todo o tempo, interditado por causa da reforma do refeitório. No pátio também há um conjunto de mesas e bancos de alvenaria para

---

<sup>32</sup> A Escola Integrada é um projeto da Prefeitura que garante aos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte quatro horas e meia diárias, além do turno de estudo, de atividades educativas por meio de acompanhamento pedagógico, com atividades culturais e de lazer. Tais atividades são oferecidas na própria escola na qual a criança estuda ou em espaços externos à escola.

que as crianças possam brincar, lanchar e estudar. Sobre cada mesa há um tabuleiro desenhado. Na parede ao fundo onde ficam as mesas do refeitório, há um grande painel pintado com figuras da natureza. Há uma outra pintura de crianças jogando futebol na parede que separa a entrada dos banheiros para os meninos e as meninas. Parece uma reprodução das pinturas da década de 1930 de Portinari. Essas pinturas, os ambientes diversificados e a paisagem natural do interior tornam a escola um lugar único, singular, resultante da ação de todos os sujeitos que dela fazem parte.

A escola Ilha da Paz, desde os anos 1991, buscou construir alternativas para qualificar o trabalho realizado com as crianças de 1ª a 4ª séries. Em seus registros documentais, como as atas de assembléias escolares, de colegiado e avaliações de programas implementados há significativa referência às experiências realizadas pela Escola para qualificar o ensino, os caminhos percorridos por ela e os resultados conquistados. O documento “Era uma vez, uma escola de isopor” (Moura, 2006) cita o Projeto “Integral”, de 1992, como

“a primeira de uma série de propostas de atendimento em tempo integral a ser implantada na escola, após uma bem sucedida experiência de ampliação de jornada escolar dos alunos e de recuperação paralela, realizada no ano anterior com o objetivo de criar mecanismos que levassem os alunos com dificuldades de aprendizagem a superá-la ao longo do período letivo, reduzindo, assim, o número de alunos repetentes ao final do ano”(ibidem, 1992, p.6).

Nesse projeto foram priorizadas as crianças repetentes da 1ª série e os alunos das chamadas “salas especiais”<sup>33</sup>. As professoras buscaram introduzir, nesse trabalho, inovações pedagógicas na avaliação do corpo docente, dos alunos e do processo ensino-aprendizagem. Como resultados do Projeto, o documento Era uma vez, uma escola de isopor (Moura, 2006) aponta “uma sensível melhora no índice de reprovação – em quantidade e qualidade – aumento da frequência, redução da evasão e dos casos de indisciplina o que levou, nos anos subseqüentes, a uma ampliação do projeto para os alunos da 2ª série” (ibidem, p.6). Esse Projeto funcionou até a implantação do Programa Escola Plural.

Outras experiências significativas estão registradas nos documentos da Escola, como a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 1991 (Moura, 2006) que buscava superar a

---

<sup>33</sup> “Alunos que apresentavam problemas de aprendizagem e socialização” - Avaliação do Trabalho do Integral -1992 (Moura, 2006)



organização curricular compartimentada em disciplinas estanques; o Projeto Político-Pedagógico de 1993, “preconizava a integração do trabalho pedagógico e dos conteúdos desenvolvidos da 1ª a 4ª séries” (ibidem, p.11), apontando “a necessidade de assegurar a continuidade dos programas ao longo das séries, a validade ou não de se estipular, dentro dos critérios rígidos, um mínimo para a aprovação em cada série, a prioridade a ser dada a “certos aspectos do programa, considerando o público atendido, os objetivos a alcançar e a importância do trabalho coletivo garantir o êxito da prática pedagógica” (ibid.,p.11). Nos anos 1995 e 1996, a Escola desenvolveu um Planejamento Estratégico para diagnosticar as dificuldades vivenciadas por ela na implantação da Escola Plural. Durante esse mesmo período, as atas de colegiado registram propostas de implementação de ciclos completos em todos os turnos, “de modo a garantir a responsabilização pela formação dos alunos por um mesmo grupo de profissionais ao longo de todo um ciclo de idade de formação”(ibid.p.12).

A escola Ilha da Paz é uma escola em intenso movimento. Movimento de alunos, professores, pais, funcionários em busca de aperfeiçoamento e qualificação do trabalho pedagógico. No entanto, os desafios estão sempre presentes e as contradições fazem parte da dinâmica escolar. Uma das grandes questões enfrentadas pela escola se refere à “garantia efetiva da aprendizagem dos alunos”. A eliminação da reprovação, instituída pela Instrução de Serviço SMED 005/97, causou um “desconforto” no coletivo de profissionais da escola. No entanto, segundo o documento Era uma vez, uma escola de isopor (Moura, 2006), várias alternativas foram construídas pela escola para lidar com as crianças que não adquiriam determinados conhecimentos durante o ciclo. Uma delas foi a formação das “turmas de alfabetização” para as crianças que chegavam ao final do ciclo sem que a aquisição da leitura e da escrita estivesse garantida (ibid.,2006). Essa é uma das contradições que surge na escola no enfrentamento cotidiano das questões de aprendizagem e não-aprendizagem dos/as alunos/as. A “turma de alfabetização” descaracteriza a organização em ciclos de idade de formação, identificando-se mais com as “velhas” turmas homogêneas. A tentativa de homogeneização, nesse caso, se refere à reunião de todas as crianças, de final de ciclo, que não sabem ler e escrever em uma única turma. A prof.<sup>a</sup> Mônica relatou, em entrevista, um pouco dessa experiência e da decisão que as professoras tomaram a partir dela:

*Separar turma com dificuldade não funciona. A primeira vez que eu assumi uma turma assim, foi quando entrei para a Escola, há dez anos. Tinha repetição ainda. Nesta turma tinha aluno que tinha repetido o primeiro ano cinco vezes, era uma*

*turma indisciplinada, com alunos de 9 a 14 anos. Dessa turma muito complicada, metade alfabetizou no final do ano. Deu só cinqüenta por cento. A turma foi desfeita. Aliás, a turma foi formada só para isso. É muito desgastante para o professor. Depois da Escola Plural nós organizamos uma turma de final de ciclo também assim. Ninguém consegue trabalhar com uma turma dessas, é desgastante demais, quem foi o “bode”... fui eu. Eu fiquei doente, isso eu posso falar de “carteirinha”. Esta turma foi desfeita e os alunos ainda espalhados deram trabalho nas outras turmas, Foi a última vez e ponto final, agora é durante o ciclo que nós estamos trabalhando, eu acho que está funcionando muito melhor, até em termos quantitativos.*

A Escola Ilha da Paz avança, inova e reconstrói, mesmo trilhando caminhos pedregosos. Segundo os(as) professores(as), a Escola é uma das “poucas instituições escolares de sua região que assume uma postura inclusiva” (ibid.,p.7). A Escola tinha em 2006, aproximadamente, 30 alunos(as)<sup>34</sup> portadores de deficiência matriculados, dentre eles/as, alunos com deficiência física, mental, condutas típicas<sup>35</sup>, deficiências múltiplas, Síndrome de Down e outras síndromes (Moura, 2006). O documento Era uma vez, uma escola de isopor (2006) relata que

“em relação à formação em serviço, necessária para a consolidação de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva, há um sentimento de angústia relatado pelas professoras diante da existência de poucas ações que tenham como foco o diálogo com as práticas e as vivências cotidianas das salas de aula, visando à construção de possibilidades pedagógicas concretas e capazes de viabilizar de fato a inclusão desses alunos” (ibid., p.8).

Além do desafio da formação profissional, a inclusão de portadores de deficiência traz novas demandas para a escola: a necessidade de organizar no andar térreo todas as turmas com alunos cadeirantes, porque não há na escola rampas de acesso ao segundo andar<sup>36</sup>; de lutar junto à Secretaria Municipal de Educação pelo reconhecimento da necessidade de estagiárias

<sup>34</sup> A coordenadora Helena não soube precisar o número de alunos/as portadores/as de deficiência neste ano de 2008, mas afirma que existe uma mobilidade entre essas crianças: algumas saem e outras entram constantemente e que, dentre os alunos/as atuais, existem casos de soro positivo.

<sup>35</sup> “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares, as condutas típicas (CT) são definidas como “manifestações de comportamento típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (1998,p. 25) (apud Pletsch, 2005)

<sup>36</sup> Uma obra de construção de um elevador foi iniciada no ano de 2008 na escola.

para o acompanhamento de alguns desses alunos<sup>37</sup> e de construir um programa de formação de professores/as adequado à realidade da escola. Durante uma reunião entre Helena e as professoras do ciclo de alfabetização, o grupo de professoras solicitou à coordenadora que não renovasse o contrato com a Terapeuta Ocupacional<sup>38</sup>, pois as atividades sugeridas e orientadas por ela a serem realizadas com toda a turma estavam ficando inadequadas, devido a extensão do trabalho exigido para o desenvolvimento das atividades sugeridas. “*A nossa prioridade é a alfabetização*”, afirmou uma delas.

Essa preocupação com a alfabetização tem sido muito evidenciada pelo NAL – Núcleo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação – devido aos resultados alcançados pela rede de ensino do município nos sistemas de avaliação externos – SIMAVE, SAEB, IDEB. O impacto da entrada desses sistemas na escola é visível. Durante o primeiro semestre de 2008, presenciei, em dois momentos diferentes, a escola se movimentando para a realização das provas. Nos corredores da Escola e nas salas de aula, as professoras discutem o teor das questões frente às suas concepções de trabalho. A professora Mônica afirma que gosta dessas avaliações porque servem de parâmetros. Nas avaliações realizadas pelo MEC, os/as professores/as corrigem as provas, levantam os resultados e os encaminham para a coordenação da Escola. Em uma das conversas que tive com as professoras da escola, uma delas fez a seguinte consideração:

*“...estamos falando de uma pedagogia global, de criatividade, de sociabilidade, de letramento trabalhado junto com a alfabetização. No início da escola plural achávamos que tínhamos que trabalhar apenas com letramento, socialização. O mais importante era o social. Hoje, sabemos que temos que trabalhar a alfabetização, que é uma coisa, e o letramento, que é outra, juntos. A avaliação do SIMAVE avalia muito mais texto, nós trabalhávamos mais com a escrita. Agora, tem que ser dada atenção mais à leitura. Só que a prova não pede nada de escrita, só pede para enumerar alguns objetos e descrever uma cena. Esta prova não diz nada se é um bom menino, se tem iniciativa. Isto poderia ser visto na produção de texto. É no texto que você consegue o testemunho de uma visão mais ampla que o aluno tem do mundo e isto a prova não pede. Que alfabetização é esta? Quando os resultados da avaliação anterior foram divulgados, os professores do final do ciclo*

---

<sup>37</sup> A Prefeitura de Belo Horizonte mantém, em seu programa de inclusão, estagiárias do ensino médio ou superior para acompanhar alunos/as que não conseguem se locomover ou alimentar sozinhos na escola.

<sup>38</sup> A escola contratou uma Terapeuta Ocupacional, por decisão coletiva das professoras do ciclo de alfabetização, para ministrar um programa de formação voltado para as possibilidades de trabalho pedagógico e fisioterápico com as crianças portadoras de deficiências. O curso durou aproximadamente um ano e foi realizado, na escola, uma vez por semana.

*(segundo ciclo) ficaram arrasados, até choraram, ficou um clima ruim na escola, porque temos orgulho e não queremos que a escola saia na mídia, para a sociedade como ruim. É o professor que acaba sendo o culpado. O resultados mexeram com a gente.”*

Quando lhe perguntei se as orientações das provas do Sistema de Avaliação não contradiziam as orientações do trabalho da escola, ela me respondeu:

*“Precisamos ver o currículo da escola. O trabalho com sílabas, com textos, sem perder de vista a pedagogia global.”*

Ou seja, a Escola tem buscado reconstruir suas práticas a partir dos resultados alcançados nos sistemas de avaliações externos. Sem perder de vista suas convicções, tentam conciliar o “currículo das provas” com o currículo, em construção, da escola.

Percebe-se que, pouco a pouco, os sistemas de avaliações externas vão modificando a cultura escolar. Isso, porém, não acontece de forma menos tensa na Escola, mesmo diante dos seus bons resultados alcançados nas últimas avaliações. Segundo a prof.<sup>a</sup> Mônica, a presença, mais assídua, da Secretaria Municipal de Belo Horizonte nas escolas a partir dos resultados divulgados pelos sistemas de avaliações significa:

*...uma cobrança ainda maior, na verdade eles estão avaliando as professoras, no fundo é isto. O fato da SMED está junto com as escolas construindo o currículo é uma obrigação. Querendo ou não a gente cobra isso, essa obrigação. A gente tem autonomia, mas tem hora que a gente precisa de ajuda mesmo, eles acham que a gente é auto-suficiente...*

Os resultados obtidos pela Escola no IDEB e no SIMAVE, em 2008, foram motivos para muita alegria entre a comunidade escolar. A Escola buscou dar publicidade a esses resultados, divulgando-os com faixa no portão, no interior da Escola e cartazes na sala dos professores. No IDEB, a Escola ficou com a nota 4,7, superior à média da cidade e à meta que essa deveria alcançar no ano 2008.

A centralidade que a Secretaria Municipal de Educação tem dado aos resultados dos sistemas externos de avaliação tem por um lado favorecido a construção de estratégias de ações conjuntas e mais diretivas com as escolas da rede municipal. Porém, por outro lado, com a

construção de uma política de formação e acompanhamento de escolas focada, tão somente, em matrizes de desempenho de resultados de alunos, corre-se o risco dessa política desfavorecer outros fatores que compõem a multiplicidade do cotidiano escolar. Nesse sentido, a parcialidade do programa de monitoramento das escolas, pode incorrer em perdas lastimáveis para o Programa, tais como as práticas socializadoras da escola e a construção coletiva de projetos (porque não há tempo a se perder: é necessário centrar-se no aprendizado da leitura e da escrita).

Percebi uma situação similar numa reunião que ocorreu na Escola entre a professora do NAL, que identificarei a partir de agora como SMED, a direção, coordenação e uma representante das professoras. Nessa reunião, a SMED procurou saber se a Escola confirmava as crianças, uma por uma, que não se saíram bem nos exames externos (isso porque os sistemas de avaliação são realizados pelos governos estadual e federal), se o trabalho de intervenção com as crianças com dificuldade estava sendo realizado na Escola e como as professoras estavam realizando esse trabalho. Passo a relatá-la a seguir:

*SMED: (...)os resultados do PROALFA/2007 (SIMAVE) foram bons para a Escola. Os alunos que não obtiveram bons resultados, em 2007, foram retidos, transferidos, são deficientes? Esta informação é importante para a leitura dos dados pela SMED. Quantos meninos de baixo desempenho são confirmados pela escola? Porque o instrumento vem de fora. Estamos monitorando as crianças de baixo desempenho. Não é fiscalização. A SMED quer confirmar com a escola o baixo desempenho dos alunos um por um. Que trabalho vocês estão fazendo com estas crianças?*

*COORDENAÇÃO: A professora eventual<sup>39</sup> faz intervenção com as crianças.*

*SMED: Então não há professor para intervenção? Quem faz a intervenção é o eventual? Onde está escrito que este cargo existe?*

*PROFESSORA: A escola questiona um outro profissional para fazer uma intervenção, uma vez que o coletivo optou pela professora eventual e não interventora.*

*SMED: Tudo deve estar dentro do 1.5.<sup>40</sup>*

*COORDENAÇÃO: A eventual é decisão do grupo.*

*SMED: Vocês têm uma enturmação flexível?*

<sup>39</sup> O/A professor/a eventual substitui professores(as) ausentes na escola. Esse cargo foi suprimido pelo Programa Escola Plural em 1994. No entanto, os(as) professores(as) ao organizarem seus coletivos podem atribuir essa função a um(a) professor(a) do grupo.

<sup>40</sup> 1.5 é o quantitativo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação para definição do número de professores de cada escola. O número de profissionais da escola corresponde ao fator 1.5 multiplicado pelo número de turmas da escola.

*DIREÇÃO: Não.*

*SMED: Então os alunos estão descobertos?*

*SMED: Como a escola está se organizando para ajudar os alunos? Precisa de sugestão metodológica, ajuda?*

*COORDENAÇÃO: Tudo fica muito restrito ao âmbito da escola, a cargo dos professores.*

*PROFESSORA: Sobrecarrega o grupo.*

*SMED: A SMED entende que o projeto emergencial<sup>41</sup> foi necessário. A escola teve baixo desempenho em 2006 e conseguiu crescer 21%. As escolas que mantiveram o índice já foram festejadas pela SMED. O ideal é que a prática de sala de aula atinja todos os alunos, sem demandar intervenções.*

*COORDENAÇÃO: Os professores quando percebem, entendem que determinada atividade é interessante eles aplicam, eles fazem.*

*(...)*

*SMED: É necessário planejar rotinas semanais, metas mensais, ter a prática de registrar as aulas. Em cima da Provinha Brasil, construir metas para o semestre, articular com a rotina de sala de aula. Em turmas de oito anos, o nível 4 e 5 são os esperados. Para além da Prova Brasil, existe um instrumento, se quiser usar é muito bacana. Nele são registradas as capacidades que cada turma deve desenvolver no trimestre.*

*COORDENAÇÃO: Existe um material da Secretaria Estadual de Educação com indicadores por bimestre que é excelente.*

*SMED: Prova Brasil é uma matriz de referência, ela é muito limitada. Ela é apenas um ponto de partida. Os professores da Rede têm dificuldade para eleger capacidades. Estamos socializando práticas, mesmo assim os professores estão tendo muita dificuldade em organizar uma rotina de curto prazo. As escolas que não tem práticas coletivas apresentam um IDEB baixo.*

*(...)*

*SMED: A escola tem que dar conta destes alunos (...) temos que criar vínculos, articular, mas temos também que desenvolver, cuidar daquilo que temos que fazer. Estes resultados de avaliação externa incomodam e estão batendo na nossa prática.*

*DIREÇÃO: Se conseguirmos levar adiante as avaliações externas e o monitoramento da SMED, é uma luzinha no fundo do túnel.*

*SMED: É agora que estamos aprendendo a estabelecer metas.*

Nessa reunião, quando a coordenadora Helena interpelou a professora do NAL sobre a relação com as famílias, afirmando que as ações das escolas não são suficientes e indagando sobre os mecanismos que a Escola poderia usar para que os pais pudessem se envolver mais com o/as

<sup>41</sup> O Projeto emergencial, realizado pela escola no ano de 2007, contou com uma professora a mais na escola para atendimento das crianças com dificuldade de aprendizagem no contra-turno.

filhos/as, a professora do NAL respondeu: “*do lugar em que estou não posso falar muito, mas a direção....*” Conversaram, então, todas, rapidamente, sobre a cultura familiar. Mesmo com a insistência da coordenadora em continuar o assunto, a professora do NAL “puxou” a conversa para o tema central, sem muitos esclarecimentos ou encaminhamentos para a questão proposta pela coordenadora.

Ao adentrar a escola Ilha da Paz, percebi que centenas de coisas, projetos, empreendimentos, atividades se realizam ao mesmo tempo. A ideia de que a escola se resume em salas, alunos e professores em aula e que tudo gira ao redor disso é uma visão muito uniforme. São tantas coisas que acontecem ao mesmo tempo na escola, que a professora Mônica mal sabe dizer o que se passa por ali, um pouquinho longe ou mesmo ao lado da sua sala. Em dias comuns de aula, enquanto algumas turmas estão em sala, estudando e outras no pátio ou em fila para o refeitório, outras tantas crianças, de outro turno, transitam, ora com agitação, ora com tranqüilidade, pela escola, envolvidas em atividades coordenadas pela Escola Integrada. Ao mesmo tempo, há um movimento diferente de professoras que se organizam para cobrir a ausência de uma outra que foi participar do curso de formação promovido pela SMED. As estagiárias acompanhantes das crianças com deficiência têm seus contratos suspensos por uma decisão administrativa. A renovação dos contratos em período eleitoral precisa ser julgada pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE). Enquanto isso, os pais das crianças portadoras de deficiência decidem por não levar as crianças à escola até que a questão administrativa seja resolvida. A escola mais uma vez se mobiliza, seja nas reprovações e indignações manifestas pessoalmente, seja nos escritos sensíveis das crianças que indagam: “por que meu colega não vem mais à aula?”. Surge uma nova professora “de dobra”<sup>42</sup> para acompanhar as crianças portadoras de deficiência na hora do lanche e da higiene. As crianças voltam à escola. O TRE decide pela renovação dos contratos e as estagiárias retornam à escola. Ao mesmo tempo em que essas querelas são resolvidas, reuniões para discutir os resultados das provas externas, para discutir o currículo e para discutir projetos pedagógicos são realizadas. O refeitório, em reforma, altera os espaços da escola e os sons produzidos pela reforma passam a combinar com os barulhos da meninada. Professoras adoecem com o barulho e a poeira da obra. Cinco, num turno escolar, saem de licença médica e a Escola mais uma vez se mobiliza em função dessas ausências. Crianças aproveitam os tapumes colocados ao redor do refeitório com o objetivo de protegê-las da obra, para lançarem em cores, cada qual, a árvore mais bonita que

---

<sup>42</sup> Professora de dobra é a professora que tem um cargo público de magistério na rede municipal de ensino e em turno diferente do seu trabalho, realiza substituição de professor(a) em licença.

será escolhida para representar a Escola na primavera. As crianças se lançam na tarefa e desenham ipês, jabuticabeiras, palmeiras e coqueiros. O projeto “Tem carta para mim”, promovido pela biblioteca, envolve toda a escola na produção de cartas para colegas, professoras e funcionários. Há uma movimentação fervorosa em torno dos resultados dos exames externos e da comemoração dos 25 anos da escola. A cada novo dia, novas pinturas, novos desenhos enfeitam a escola. Quem pintou? Em que momento? Não dá para acompanhar...

A escola é assim, uma inteireza tão dinâmica, veloz e transformadora que os próprios sujeitos que participam dela a reconhecem como tal, mas não dão conta de seus vários aspectos. Parecem vivenciar fragmentos de uma realidade. Na verdade, não dá tempo para saber de tudo, porque na sala de aula também há uma infinidade de coisas acontecendo ao mesmo tempo. Talvez uma das manifestações disso seja a falta de tempo da professora Mônica para continuar mediando um trabalho com as crianças da sua sala que apresentam dificuldades: *“Eu tentei, mas não consigo, são muitas coisas e não fico com nenhuma consciência pesada.”* Teixeira se refere a essa dinâmica escolar da seguinte forma:

No que diz respeito à escola, percebe-se que ela não se reduz ao somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica que desenvolvem. Não obstante sua “heterorganização”, a escola constitui um organismo social vivo e dinâmico, uma cultura. Sua constituição é tecida pela rede de significados que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte, e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes (Teixeira, 1999, p.179).

Ilha da Paz é uma escola, cujas práticas não se resumem num conceito global de sucesso escolar, assim como defendo que experiências de outras escolas ou outros alunos não poderiam se resumir numa ideia de fracasso escolar. Seu cotidiano nos revela progressos, vitórias assim como contradições e ambigüidades. Porém, é na sua história que desvendamos uma cultura escolar constituída pela iniciativa, vontade e pela busca incansável de todos os profissionais pela qualidade de ensino. No fazer diário da escola, é necessário muita disposição de todos, porque a qualidade não é única, nem estável, precisa ser sempre renovada em virtude dos novos desafios que a escola enfrenta. Por isso, a escola Ilha da Paz



não é apenas o que dizem os resultados das avaliações, no meio de grandes favelas, também não é uma ilha, mas é um lugar de muita paz e felicidade, palavra das crianças.

### 2.3. O espaço escolar das relações mais íntimas: a sala de aula

Platão, assim como mais tarde Rousseau, recusava a poesia, pois via nela uma perigosa manipulação das emoções... o que prova que nem Platão nem Rousseau eram pedagogos.

Philippe Meirieu

No ciclo de alfabetização, do turno da tarde, da escola Ilha da Paz, há nove turmas de alunos/as, sendo que, para cada idade de formação (6/7/8 anos), há três turmas organizadas. No turno da manhã também há um ciclo completo. Essa organização de ciclos completos no turno foi uma decisão tomada por todas as professoras, coordenação e direção da Escola ao procurarem se organizar para garantir que uma mesma equipe de professoras acompanhasse as crianças durante todo o ciclo. Segundo Perrenoud (2004), “Hutmacher (1993) mostrou que, quando o professor acompanha seus alunos durante dois anos ou mais, a reprovação desaparece de *facto*, sem ter sido oficialmente proibida.”, o autor, então, considera que a reprovação ocorre muito em função das expectativas dos colegas, ou seja, um/a professor/a reprova por não querer “deixar passar” um aluno fraco demais (ibidem). Para a prof.<sup>a</sup> Mônica, a decisão da escola Ilha da Paz em manter o mesmo grupo de alunos com as mesmas professoras durante o ciclo de três anos foi feita em função das aprendizagens das crianças. Isso significa compreender que uma mesma equipe de professoras ao acompanhar um grupo de alunos/as, durante o ciclo, contará com mais conhecimentos e informações sobre cada aluno o que facilita um planejamento pedagógico mais adequado a cada grupo de alunos/as. Além disso, essa organização favorece a construção de vínculos mais fortes entre as crianças e entre essas e as professoras. Com essa organização, a Escola vem percebendo que as crianças melhoraram seus rendimentos escolares. Sobre o avanço dos seus alunos/as num percurso maior de espaço-tempo, a prof.<sup>a</sup> Mônica afirmou, em entrevista:

*É muito positivo. No social, o avanço das crianças é visível; no aprendizado só tem aqueles poucos que renderam menos do que deviam render.*

No entanto, a prof.<sup>a</sup> Mônica revela que, quando necessário, alguns alunos mudam de turma e de professora, às vezes, até de turno:

*O aproveitamento que as crianças têm no ciclo é algo muito individual, depende da criança. De modo geral, ter o mesmo grupo de professoras durante três anos é melhor, com certeza, para as crianças, mas não para todas. Por exemplo, o Felipe,*

*na minha sala, no final do ano, virou o “palhacinho”, a ponto de não conseguir dar mais aula. Ele precisava sair deste vínculo com os colegas e comigo. Então, nós resolvemos que ele precisava mudar de turma. A outra professora que vai trabalhar com ele tem muita experiência, ela vai dar conta. Quando a gente percebe que uma mudança de professora pode favorecer a criança, ela muda de turma.*

É interessante observar que a mudança de turma não aparece, na fala da prof.<sup>a</sup> Mônica, como castigo ou punição e sim como um meio de favorecer “a vida escolar” da criança. Observei, no entanto, que são poucas as mudanças ocorridas entre os/as alunos/as de um ano para o outro. No final do ano letivo em que realizei a pesquisa de campo, apenas duas crianças da sala da prof.<sup>a</sup> Mônica haviam sido transferidas para outras turmas.

As professoras organizam o trabalho de alfabetização em quarteto, ou seja, cada turma tem uma professora referência que trabalha os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Artes e uma professora de apoio que trabalha nas três turmas os conteúdos de Ciências e Educação Física. A organização das professoras em quarteto favorece o planejamento coletivo focado na alfabetização. Não há na escola um horário específico para reuniões do grupo, mas sempre que precisam, organizam-se em tempos e espaços construídos durante as aulas, com o apoio de outros profissionais da escola.

*Às vezes conseguimos nos encontrar nos corredores, na hora do recreio, é raro ter espaço próprio. Nem tudo é comum entre nós, às vezes uma quer fazer uma atividade, um trabalho, outra não, não há uma obrigatoriedade... (prof.<sup>a</sup> Mônica)*

No entanto, mesmo com uma organização escolar que favorece práticas coletivas, há pouca mobilidade entre os alunos do ciclo e mesmo entre os alunos que estão no mesmo ano do ciclo. A maior interação ocorre entre a professora referência e a professora de apoio. Sobre a mobilidade entre os/as alunos/as, a prof.<sup>a</sup> Mônica me afirmou que essa é uma alternativa de trabalho que poderia, inclusive, ajudar as crianças que estão com alguma dificuldade:

*Uma vez tentamos fazer isto, mas desta vez não teve jeito, por causa do barulho da obra na Escola.*

Segundo a coordenadora Helena, as professoras da Escola “disputam as classes de alfabetização”. Ao perguntar à prof.<sup>a</sup> Mônica porque isso acontece, ela me respondeu:

*uma professora fica com a turma até o final do ciclo, aí ela tem prioridade para começar o ciclo novamente com a nova turma. As professoras mais antigas não estão na alfabetização, não dá mais para alfabetizar com o ba-be-bi-bo-bu.*

Esse, no entanto, é um acordo construído no grupo de professoras da Escola a partir de suas várias experiências e tentativas de ajustar um melhor trabalho para as crianças em alfabetização.

A prof.<sup>a</sup> Mônica trabalha com uma turma de 27 alunos/as. As crianças estão no segundo ano do ciclo de alfabetização. Mônica tem 39 anos de idade e há quinze, trabalha como professora na Prefeitura de Belo Horizonte. Na escola Ilha da Paz, Mônica já soma dez anos de experiência como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental. É formada em Letras e ingressou na carreira do magistério por meio de concurso público com o curso Normal em nível médio, exigência da época. A partir do ano de 2004, a SMED/BH passou a exigir o curso de Pedagogia ou Normal Superior como formação mínima para ingresso no magistério de primeiro e segundo ciclos. Além de exercer a profissão do magistério, Mônica é Cantora Lírica. Essa outra opção profissional a ajuda no cuidado com a voz durante as aulas e, inclusive, na maneira como se relaciona com as crianças em sala de aula.

A sala da prof.<sup>a</sup> Mônica fica no andar térreo. De um lado da sala, fica o pátio com mesas e cadeiras de alvenaria e do outro lado a Vila de casinhas para as crianças do primeiro ciclo. É uma sala ampla, organizada com armários e murais laterais e de fundo; as cadeiras e carteiras são de fórmica de cor bege, o que deixa o ambiente ainda mais claro; as cortinas nas janelas permitem melhor visibilidade do quadro. A sala fica, durante todo o ano, enfeitada com cartazes informativos, atividades das crianças e painéis de desenhos.

Dos/as alunos/as da prof.<sup>a</sup> Mônica, nove crianças iniciaram o ano com seis anos e vão concluí-lo com sete, dezesseis iniciaram, com sete anos e vão concluí-lo com oito, um aluno iniciou o ano com oito e irá concluí-lo com nove e Carlinhos, portador de deficiência, entrou com onze anos e irá concluir com doze anos. Os/as alunos/as, portanto, são praticamente da mesma idade o que, também, favorece um planejamento adequado de atividades de alfabetização voltado para essa idade de formação.

Esse é o segundo ano de trabalho da prof.<sup>a</sup> Mônica com essa turma. Só há um aluno novato no grupo, ele está repetindo o ano por infreqüência. Dentre os/as alunos/as da turma, a prof.<sup>a</sup> Mônica me chama atenção para alguns que considera “casos de inclusão”: há criança que teve desnutrição infantil, outra com comprometimento no aparelho fonador, uma ex-criança de rua, uma outra hemofílica, uma, que sofreu do pai atentado contra a vida no Rio de Janeiro e Carlinhos portador de paralisia cerebral e espinha bífida que entrou para a Escola com 10 anos. Apesar de a professora Mônica identificar as crianças como caso de “inclusão social”, todas elas formam com as demais crianças uma identidade de grupo, umas até se destacam mais pela rapidez com que aprendem ou pela forma como lidam com os colegas. Na verdade, se a professora não me identificasse essas crianças, eu não a perguntaria sobre essa ou aquela. Não sei se são casos de inclusão, mas percebo que estão todas incluídas no grupo, formando um todo coeso, dinâmico, verdadeiramente aprendente.

Durante essa pesquisa, realizei a observação participante na sala de aula entre os meses de maio e outubro do ano de 2008, buscando compreender os processos vividos pela professora e seus alunos na construção da qualidade educativa, ou seja, buscando compreender como a dinâmica da sala de aula da prof.<sup>a</sup> Mônica favorece as aprendizagens das crianças. Dada a infinidade de situações e aspectos que se relacionam no cotidiano da sala de aula, selecionei alguns aspectos que considero relevantes para entender o processo ensino-aprendizagem nessa turma e os reuni em quatro categorias que denominei: a construção do processo ensino-aprendizagem; o elo pela afetividade; as crianças nos múltiplos espaços da escola e a seletividade num espaço inclusivo. No decorrer das descrições, faço algumas considerações a respeito das práticas escolares observadas.

### 2.3.1 A construção do processo ensino- aprendizagem

*Está quente o dia, circula pouco ar no interior da sala de aula, o abafamento é produzido pelo calor que exala dos pequenos corpos de crianças, eletrizados pelo contato físico tão próximo. A primeira vista parecem muito iguais: são da mesma idade, tamanho, cor de pele, características físicas e usam uniforme. A professora, no entanto, discorda: “são muito diferentes”, diz ela. Indubitavelmente, as diferenças, hoje, nos chamam mais atenção, mas há muitas semelhanças entre as crianças desta classe de alfabetização: a origem social, o lugar onde moram, as descendências étnicas, as identidades religiosas, a identidade etária. As semelhanças os aproximam, assim como as diferenças. A professora tem um papel*

*fundamental nesse grupo: é ela quem cria os elos, as alianças entre os alunos, transformando a turma em um “verdadeiro” grupo de trabalho.*

*A professora Mônica caminha em direção ao seu armário de materiais, muito bem organizado, diga-se de passagem, e pega o livro “Hoje tem poesia” de Ronald Claver. Todas as crianças têm acesso ao armário “da professora” nos dias em que são “ajudantes”. Nesse dia, organizam a sala distribuem materiais, guardam objetos, encapam livros, montam, desmontam ambientes, apagam o quadro, limpam o apagador, ou seja, dão funcionalidade à aula com atitudes colaborativas no grupo. A professora lê o poema para as crianças, elas estão sentadas nas cadeiras, umas prestam muita atenção, outras viajam nas palavras distraidamente. Em seguida, Mônica escreve o poema no quadro em letra de imprensa para que as crianças possam copiar em letra cursiva no caderno. Algumas, ao terminarem a atividade, buscam revistinhas para ler. As crianças vão ocupando diferentes espaços da sala de aula com afazeres diversificados, enquanto os colegas terminam as atividades. Enquanto três crianças brincam de dominó, onze lêem revistinhas, duas desenhavam e outras terminam a atividade. Uma lê um livro para o outra, deslocam as cadeiras, formando espaços diferentes para a leitura. Algumas usam as carteiras e cadeiras vazias que ficam dispostas nas laterais da sala, encostadas na parede, outras sentam no chão. As crianças se movimentam muito na sala, porém com muita tranqüilidade. Vão se dedicando às tarefas alternativas até que todas terminem as atividades. Umas auxiliam as outros, afinal, todas precisam terminar. Não há brigas. Fica um burburinho alegre de crianças envolvidas em atividades. A professora Mônica fala baixo o tempo todo, sem alterar o volume da voz, chama as crianças à sua mesa para corrigir os cadernos. A caneta vermelha é usada para corrigir as falhas, assim como para traçar o certo. As crianças torcem para ganhar o carimbo no caderno. Quase todas ganham...*

Estamos habituados, por uma tradição, a um modo de ver as práticas pedagógicas de fora, do exterior e a partir desse lugar, com um arsenal de teorias e classificações apriorísticas nos colocamos a dizer o que é moderno e o que é tradicional na educação. Essa conduta e essa forma de pensar têm raízes na nossa história política e educacional. Os escolanovistas para se firmarem como modernos, evitavam qualquer associação com o “velho”, o tradicional, entendido como “(...) ensino que consiste essencialmente nas lições e exposições magistrais, na pura transmissão de conhecimentos, sem apelo à actividade própria do aluno”(Leif, 1976, apud Cordeiro, 2002); durante o período de abertura democrática dos anos de 1980, a

inspiração para se renovar as práticas pedagógicas vinha da abertura política em curso, o tradicional – o termo agora substantivado dá a ideia de uma coisa existente, concreta, observável - se relacionava a um tempo insípido, duro, proibitivo, portanto a rejeição a ele era clara, embora se reconhecesse, na época, algumas benévolas do ensino tradicional. O tradicional e o moderno pareciam então, inconciliáveis, uma oposição binária própria do pensamento moderno. Se observarmos detidamente algumas atividades desenvolvidas pela prof.<sup>a</sup> Mônica, poderíamos até associá-las ao ensino tradicional. Mas é isso que desvela as relações construídas no interior de uma sala de aula? A sua dinâmica e a sua complexidade? De certo que não. Não podemos isolar as atividades pedagógicas e analisá-las fora da dinâmica de sala de aula. Do contrário, corremos o risco de avaliarmos as práticas de forma reducionista e preconceituosa. Tive uma experiência a esse respeito durante a minha observação. Denominei a situação vivida, no relato que fiz após o dia de trabalho, como “um olhar de fora”. Chegou uma estagiária do curso de Pedagogia para fazer uma semana de observação na escola. Ela pediu autorização à coordenação e à professora Mônica para observar a turma naquele dia. As crianças estavam alvoroçadas. Por causa de uma combinação que fizeram na equipe do ciclo, a professora Mônica precisou fazer o para casa durante a aula, enquanto as crianças faziam uma atividade no livro didático. Éramos duas observando a turma, a estagiária havia sentado ao meu lado. Durante a tarde, ela fez alguns comentários sobre a baixa produtividade das crianças, a indisciplina e a precariedade do ensino público. Ao término de mais um dia de aula, a estagiária agradeceu e despediu-se das crianças. Percebi que ela havia construído uma compreensão bastante fragmentada da realidade daquela turma.

A prof.<sup>a</sup> Mônica ao caracterizar a sua prática afirmou ser sócio-construtivista, considerou que na sua prática enfatiza o trabalho em grupo ou em dupla de alunos/as e realiza muitos jogos. Também afirmou utilizar o livro didático com frequência: “*acaba sendo uma mistura, mas a base é o sócio-construtivismo.*” Porém, mesmo sabendo classificar bem a sua prática, quando perguntei a ela como é que consegue construir uma relação de cumplicidade com as crianças, ela, então, respondeu:

*Naturalmente... Eu não sei... é por causa da brincadeira... eu acho...É o meu jeito de dar aula. Também tem aquela coisa do olhar, é só olhar... Não é através do medo, isto eu sei ... é a amizade. É difícil te dizer isto...*

A fala da prof.<sup>a</sup> Mônica nos revela que, muitas vezes, a forma de conduzir determinado trabalho ou de lidar com os alunos não aparecem, no cotidiano, como formas objetivas, ou seja, planejadas ou previstas. Estão inseridas no fazer diário da professora de tal forma que ela própria não dá conta do que acontece. Apesar da professora não saber dizer com clareza como construiu uma relação positiva com as crianças, ela dá pistas sobre isso e tem certeza de que essas formas de lidar com as crianças lhes favorecem a aprendizagem. No entanto, essas dimensões da aprendizagem, importantes como veremos a seguir, deveriam ser consideradas nos encontros de planejamento e formação do coletivo da escola, pois são elementos significativos para a prática reflexiva da escola.

O grande desafio que se apresenta à escola nos dias de hoje é fazer com que todas as crianças aprendam ao mesmo tempo, reconhecendo que cada aluno tem seu próprio ritmo, sua forma de aprender e por isso “convém propor-lhes situações de aprendizagens diferentes” (Perrenoud, 2004, p.104). Observei que a professora Mônica e as crianças da sua turma se envolvem, de forma produtiva, em todas as atividades propostas. Isso ocorre por meio de uma dinâmica de sala de aula em que o respeito mútuo é um princípio fundamental, construído num ambiente em que todas as ações, tanto da professora quanto dos alunos, estão voltadas para um objetivo comum: o ensinar e o aprender:

*As crianças que estão com alguma dificuldade procuram ajuda com os colegas e também comigo. Eu estimulo muito isto. Eu não deixo que eles menosprezem os colegas. Isto é construído desde o início, desde o primeiro ano. E elas fazem com muita espontaneidade. Eu adoro isto. Nós conversamos muito. Não é muito comum ficar reforçando as regras, mas sempre que precisa é bom lembrar. (Prof.<sup>a</sup> Mônica)*

Em sala de aula, a professora Mônica realiza, com as crianças, diferentes atividades com os mesmos objetivos. Essas atividades diferenciadas permitem que, de diferentes maneiras, as crianças sejam desafiadas em seus conhecimentos. Se elas não aprendem com os exercícios dos livros, novas oportunidades são oferecidas por meio dos jogos ou das atividades livres. Observei, pelo menos, quatro grupos de atividades desenvolvidas: as atividades diretivas, as atividades livres, os jogos coletivos de turma e as atividades grupais com 2 ou mais crianças.

As atividades diretivas são aquelas em que a professora orienta diretamente as crianças nas atividades do livro didático, em atividades realizadas no quadro de giz ou em impressos



próprios. Essas atividades têm, geralmente, um seguimento parecido: a professora apresenta as atividades às crianças, elas realizam individualmente os exercícios, a professora corrige, chamando a turma a responder individual ou coletivamente. As atividades livres são aquelas em que as iniciativas partem das crianças quando elas concluem uma atividade proposta. A organização dessa atividade é das crianças, elas escolhem se querem jogar, desenhar, ler, escrever, conversar ou contar história, se agrupam conforme seus interesses e se arrumam nos espaços da sala de modo a não atrapalhar os outros colegas que estão em outras atividades. Nos jogos coletivos da turma, a professora, geralmente, divide as crianças em equipes e direciona os jogos. A proposta sempre envolve um conteúdo que está sendo trabalhado: os fatos fundamentais da adição e da subtração, os textos de Língua Portuguesa ou outro conteúdo desenvolvido na sala. As crianças se envolvem com muita alegria nos jogos, se esforçam para acertar e desenvolvem um comportamento cooperativo como estratégia para ganhar os jogos. As atividades grupais com 2 ou mais crianças, são aquelas nas quais as crianças realizam um exercício, direcionado pela professora, em dupla ou em grupos de, geralmente, quatro alunos. Essa organização é muito freqüente na sala de aula. As carteiras são quase sempre dispostas diferentemente a cada dia e as crianças também se movimentam em grupos diferentes. Esses arranjos são organizados pela professora que procura agrupar as crianças a partir da avaliação que faz dos seus rendimentos.

*A professora Mônica me relatou que durante um dia de aula, percebeu que se desenvolvesse um jogo de matemática com as crianças elas poderiam dar respostas mais efetivas ao que ela queria. Então, pegou umas caixinhas de fósforos no armário e elaborou, durante a aula, um jogo para treinar os fatos fundamentais da adição e da subtração. Na parte de cima do encaixe da caixinha, a professora escreveu os fatos, na parte interior, onde ficam os fósforos, ela escreveu as respostas. A professora dividiu a turma em grupos e distribuiu várias caixinhas soltas para cada um. O desafio era encaixar as partes da caixinha, corretamente, no menor tempo possível. O grupo que terminasse primeiro ganhava o jogo. A turma não só vibrou com a atividade, mas também teve a oportunidade de automatizar os fatos fundamentais em uma atividade diferenciada das demais.*

A professora Mônica produz o tempo todo atividades para as crianças e com as crianças durante a aula. Trabalha com criatividade e dinamicidade. As crianças percebem que a razão de ser de todas as ações realizadas na sala, tanto delas quanto da professora é “fazer

aprender”. Identificam-se com a professora, numa relação de cumplicidade e muitas vezes a imitam.

Nas respostas individuais, na correção dos cadernos, nos modos de participação das crianças, a professora vai acompanhando os percursos individualizados dos alunos. A prof.<sup>a</sup> Mônica percebe, no dia-a-dia, cada aluno em relação ao seu ponto de partida, o caminho percorrido e a distância que os separa dos objetivos propostos por meio de uma relação bastante interativa com eles. Com relação à avaliação sistemática, a prof.<sup>a</sup> Mônica afirma:

*Não há obrigatoriedade em dar uma prova, mas quando achamos (o quarteto) que é necessário, então aplicamos. Quando a gente vê que precisa avaliar sistematicamente e quando precisamos dar uma resposta também para os pais.*

Na sala da prof.<sup>a</sup> Mônica o que não falta é material para ser lido: nas paredes, no quadro de giz, nos livros didáticos, cadernos, revistinhas e livros de literatura. O ambiente convida para ler, o que não significa que um ambiente vastamente povoado de material impresso seja suficiente para que as crianças aprendam a ler. A qualidade da interação entre as crianças e o patrimônio cultural da sala de aula é fundamental para torná-lo vivo, interiorizado e adequado (Lahire, 2004). Nesse ambiente, uns lêem com fluência e entonação, outros escrevem poeticamente e demonstram bom conhecimento da língua, outros nem tanto e alguns não sabem ler e escrever ainda. A professora, no entanto, envolve todos nas atividades, cada qual do seu jeito, no seu nível. Dessa forma as crianças não ficam sob pressão para aprender, não se preocupam se estão à altura das exigências dos outros, envolvem-se porque se sentem valorizadas e estimuladas a isso. As crianças que terminam as atividades com maior rapidez e tem melhor compreensão dos conteúdos ensinados se mobilizam em solidariedade aos outros que apresentam alguma dificuldade. “Ninguém aprende se tem medo. Medo de bombas ou de atentados, mas também de ser ridicularizados, humilhado ou agredido”(Perrenoud, 2004, p.55).

*A professora Mônica anuncia a próxima atividade, é a leitura de um texto. Colegas sentam ao lado de outros que precisam de um “empurrãozinho” na hora da leitura oral. Todos querem ler, levantam as mãos para conseguir a autorização da professora. Ela chama um por um. Não parece haver constrangimento de quem não lê ainda com fluência – as crianças podem até se distrair com outras coisas durante a leitura de um colega que lê*

*vagarosamente, mas não há nenhum protesto, nenhuma ironia ou gozação com relação a quem não sabe. Quando um colega anuncia que outro não sabe, logo dois respondem que ele está aprendendo.*

Todas as crianças da sala fazem as atividades propostas pela professora e quando “bate o sinal para o recreio”, só saem os que terminaram as atividades, os demais ficam, espontaneamente, concluindo seus deveres.

A sala de aula amplia a sensação de segurança que as crianças têm na escola. Não se trata de uma segurança só física, é também emocional e moral. As crianças se sentem seguras para aprender. É interessante observar que não surgem nas conversas diárias das crianças em sala de aula e em outros espaços, assim como nas suas atitudes ideias de “precisar de notas para passar”, “bombas”, “repetir o ano”, “precisar tomar bomba para ficar mais forte”, o temor das provas ou representações associadas à cultura da aprovação/reprovação, ou seja, à escola seletiva. Para Perrenoud (2004), a escola

cumpra, pois, trabalhar regularmente com os alunos (e com os pais) sobre a relação com o saber e sobre as representações da aprendizagem. A escola não cria – ou não cria sozinha – uma relação obsessiva com o êxito, mas tem a responsabilidade de desarmá-lo progressivamente, porque ele impede de aprender quando a construção de saberes e das competências demanda distância, jogo, curiosidade, cooperação, mais que um trabalho obstinado, solitário e sem falhas (ibid.,p.60).

Numa sala de aula em que se constroi uma cultura de aprendizagem, não precisa dizer ou reafirmar que todos são capazes de aprender, as crianças são simplesmente envolvidas em diferentes situações desafiadoras. A vibração de umas contagia as outras. Sem interpelações ou barreiras exteriores, muitas crianças levantam e sentam ao lado do/a colega para ajudá-lo/a a completar as atividades. Num ambiente em que buscam em conjunto alcançar objetivos comuns, as crianças sentem-se responsáveis também pelo aprendizado do outro. Segundo Perrenoud (2004), sem objetivos “o sujeito não se põe em movimento e não tem chance alguma de ser confrontado com os limites daquilo que ele domina e, conseqüentemente, nenhuma razão forte para aprender”(ibid., p.62).

*Enquanto as crianças estão em atividades, a professora Mônica pega uma cartolina no armário, canetas hidrocor e uma régua. Começa, então a fazer um quadro de numerais de 0 a 100, destacando as dezenas. A professora fixa esse cartaz no mural ao lado de outros. Esse material de consulta coletiva ajuda as crianças na resolução de alguns problemas matemáticos. Assim como esse cartaz, outros compõem o ambiente da sala de aula. Os desenhos da Branca de Neve e dos sete anões, escolha da prof.<sup>a</sup> Mônica, identificam nos murais as atividades da turma da tarde, enquanto outros desenhos identificam os trabalhos da manhã. Há uma rotatividade grande de alguns materiais expostos em sala: os trabalhos das crianças e os temas culturais e sociais variam conforme as situações vividas. Há outros materiais permanentes que funcionam diariamente, ajudando a construir uma cultura de sala de aula. É o caso do cartaz com os nomes das crianças da turma que orienta a ordem de chamada dos ajudantes da professora e o cartaz que divulga mensalmente os aniversariantes do mês. Esses aguardam ansiosamente o destaque do nome no cartaz para receberem os parabéns e os abraços da turma. Todas as crianças levam para a escola mochilas coloridas, lápis, borracha, lápis de cor, muitos apresentam um material de boa qualidade. A prefeitura de Belo Horizonte fornece a todas as crianças, no início do ano, um material completo de estudos: mochila, caderno, lápis, borracha e excelentes livros de literatura infantil. No segundo semestre do ano letivo, apenas 8 crianças, na sala da professora Mônica, levavam para a sala de aula os materiais fornecidos pela Prefeitura, os demais apresentavam materiais completos e diversificados que haviam comprado no decorrer do ano. Na sala de aula, tudo gira, tudo se movimenta para que todos possam aprender: as cadeiras, as carteiras, os cartazes, os trabalhos, os objetos da sala, os materiais das crianças, a professora e os/as alunos/as.*

A materialidade da sala tem essa funcionalidade dinâmica. As famílias dos/as alunos/as, como aponta a pesquisa realizada por Abreu(2002), também procuram oferecer, na medida de suas condições, materiais escolares para os filhos estudarem, demonstrando com isso uma valorização da escola.

No entanto, a prof.<sup>a</sup> Mônica não considera que essa seja uma atitude de todos os pais. Segundo ela, os pais das crianças com dificuldades, geralmente, não participam da vida escolar dos filhos e não participam das reuniões:

*As famílias das crianças que tem dificuldades na escola não participam de forma nenhuma. É uma questão de cultura, eles não valorizam a escola, são analfabetos, em grande maioria, ou são usuárias de drogas ou viciadas em bebidas ou têm problemas mentais...isto está claro!É uma bola de neve. É muito difícil de acontecer pais preocupados com crianças com dificuldades... que eu me lembre não. Em geral, segue essa linha, é muito difícil sair disso... a família é base mesmo, sem ela...*

Apesar dessas constatações que a prof.<sup>a</sup> Mônica faz a partir do que observa e da sua experiência, vê-se a importância de não se estabelecer uma relação de causalidade entre o baixo desempenho das crianças e o analfabetismo, o vício e o deficiência mental de alguns pais. Nota-se, no entanto, que as questões relacionadas ao baixo rendimento das crianças na escola vão para além da simples carência econômica ou do capital cultural dos familiares. São talvez mais específicas e diferenciam mais umas famílias das outras dentro de uma mesma comunidade. Apesar de muitas, ou quase todas, crianças observadas pela prof.<sup>a</sup> Mônica estarem relacionadas a familiares nessas condições, muitas outras que também se encontram em meio familiar semelhante conseguem se desenvolver bem na escola.

### 2.3.2 O elo do grupo pela afetividade

*Um burburinho ora leve, ora forte ecoa por toda a sala, a professora chama, como de costume, bem baixinho, com uma voz bem suave a aluna Carolina que está de costas para a professora, no fundo da sala, conversando com dois colegas durante uma atividade, e no mesmo momento da chamada, Carolina se vira na direção da professora atenta ao que ela vai lhe falar...*

Segundo Meirieu (2002), a relação pedagógica “emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo” (ibid.,p.73). As crianças, da sala da prof.<sup>a</sup> Mônica, se envolvem com bastante intensidade nas relações com o outro e isso se identifica com as formas como a professora também se envolve com elas, sem que isso signifique “sentimentalismo”, nas palavras de Meirieu. Mesmo envolvida em uma conversa, no fundo da sala, no meio do barulho promovido pelos colegas, Carolina escuta a professora prontamente. O chamado da professora é o sinal de que precisam parar para ouvi-

la. As crianças assim aprenderam, porque a professora Mônica, dificilmente, aumenta o volume da voz para conversar com elas. Quando as crianças quebram esta combinação tácita, a professora lança mão de outro recurso: anota no quadro, uma letra do nome da criança a cada vez que lhe é chamada a atenção. Quando o nome se completa, a criança é privada de alguma atividade, como por exemplo, o recreio. Para Meirieu, “a sanção deve permitir, à custa de um investimento particular, uma restauração de sua imagem particular, uma acolhida no grupo sobre novas bases; ela deve ser o sinal de que o sujeito se emendou e que, depois de ter excluído a si mesmo, ele se empenhou bastante para ser reintegrado”(Meirieu, 2005, p.208). Outra manifestação de afetividade recíproca na sala de aula refere-se ao relacionamento que as crianças constroem, cotidianamente, com Carlinhos:

*Carlinhos é bastante disputado na sala de aula. Portador de deficiência, com paralisia cerebral e espinha bífida, fica durante muito tempo na cadeira de rodas ou então, sentado num “puf” gigante. Uma estagiária o acompanha todo o tempo, além da alimentação e da higiene, ela também realiza algumas atividades com Carlinhos. A prof.<sup>a</sup> Mônica relatou que no início, Carlinhos gritava muito, ficava agitado e chorava. A primeira vez que ele saiu de casa foi para ir à escola. Hoje ele está integrado à escola, contudo, o trabalho de inclusão é um processo contínuo que a escola vem construindo com as crianças portadoras de deficiência. Quando as crianças terminam as atividades querem ficar ao lado do Carlinhos, para isso elas precisam disputar essa condição: “você fica um pouquinho, depois sou eu”. As crianças gostam de tocá-lo, acarinhá-lo e enxugar a baba que, constantemente, escorre de sua boca...*

Muitas crianças da sala da prof.<sup>a</sup> Mônica vivenciam a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos em casa. Na sala, tanto meninas, quanto meninos exercitam o cuidado com o outro, muitas vezes, essa atitude é uma extensão do que já fazem em casa. No entanto, com o Carlinhos as crianças aprendem mais, aprendem o sentido da inclusão. Com certeza, essa turma forma uma geração que não vê sentido na reclusão total do deficiente, como viveu Carlinhos até os seus dez anos.

### 2.3.3 As crianças nos múltiplos espaços da escola

A escola nem sempre constitui um todo coerente, mesmo porque ela é um espaço de fazeres e saberes múltiplos como vimos no capítulo anterior. “O espaço escolar indica muito mais do

que apenas aquilo que aparenta, tanto no que se refere à sua organização quanto na sua forma de expressar os conteúdos escolares, os valores e os outros saberes que nele penetram, bem como as formas como são trabalhados, também percebidas em sua complexidade”(Oliveira, 2003, p.134). Sendo, então, um espaço múltiplo, as crianças acabam estabelecendo vínculos e relações diferentes com os diferentes espaços, atividades e profissionais da escola que interagem com elas. Em determinados ambientes da escola, as crianças se comportam de um jeito diferente do que estão habitualmente acostumadas: fazem mais silêncio ou mais bagunça; prestam mais ou menos atenção, ficam mais ou menos agitadas, o que não significa que estão sempre desobedecendo as regras trabalhadas em sala de aula, mas que a integração com o novo ambiente se faz a partir das novas relações estabelecidas nesse espaço. Assim para cada ambiente há acordos tácitos e explícitos firmados entre ambas as partes: os que coordenam o espaço e as crianças. É o que aconteceu como veremos a seguir com os/as alunos/as da professora Mônica em uma atividade na biblioteca.

*Estava na hora de ir para a atividade de Biblioteca. Esse é um espaço privilegiado da escola: aconchegante e convidativo. Quem entra na biblioteca tem uma grande vontade de ficar por lá. Móveis enfeitam o espaço, as mesas redondas ficam ao centro e as estantes de livros nas laterais das paredes. Apesar de o espaço ser pequeno, a organização facilita o acesso ao vasto acervo de livros atualizados e diversificados. As crianças chegam, escolhem os livros, muitas vezes já colocados em cima da mesa, e iniciam a leitura silenciosamente. Há alguns que não lêem ainda, mas estão todos em silêncio. Começa um burburinho na mesa onde estou sentada, as crianças estavam tentando me mostrar as palavras descobertas por eles em alguns livros. A bibliotecária, com uma voz bem alterada, pede a todos que fiquem em silêncio. No final, pergunta, ainda de forma alterada, quem não sabe ler no grupo. Todos ficam em silêncio. Ela volta então a perguntar em cada grupo. Depois de passar pelo terceiro grupo, as crianças se identificam para poder ganhar um livro de leitura, selecionado pela bibliotecária, próprio para a sua fase de aprendizagem.*

O silêncio pode ter significados diferentes dependendo da qualidade das interações que as crianças estabelecem com os espaços de trabalho. O fato de estarem mais quietas em um determinado lugar não significa que estejam em melhores condições de aprendizagem. Mesmo que seja em uma biblioteca. Algo parecido acontece, também, com o aluno Felipe, ele interage de forma diferente com ambientes fora da sala de aula:

*O sinal da merenda toca. As crianças ficam alvoroçadas para irem lanchar. Uma funcionária da escola aguarda as crianças em fila para acompanhá-las até os banheiros. Depois da higiene pessoal, as crianças entram no refeitório. Para cada lugar da escola há regras e acordos de como se comportar. As crianças sabem até onde podem ir, o que podem fazer e o que não podem no refeitório. Felipe toda vez que sai da sala para lanchar quebra todos os acordos. Pula, chuta os colegas, faz malabarismos nos corrimões de ferro, grita: “vou te dar na cara”, “vou soltar uma bomba na sua cara”. Em quase todos os dias em que estive na escola fazendo a pesquisa, Felipe não voltava para a sala, ficava “de castigo” na coordenação.*

Felipe é um menino que a professora considera como um caso de inclusão social. Ele era morador de rua e o Juizado da Infância e da Adolescência transferiu a sua guarda para a tia que mora na vila Mariana. Na sala de aula, Felipe também é agitado, mas não agride os colegas, nem a professora, participa das atividades, integra os grupos de trabalho e vem desenvolvendo bem as habilidades de leitura e de escrita. A professora Mônica por sua vez não identifica Felipe com seu comportamento fora de sala de aula, ou seja, não reforça a imagem de criança brigona e indisciplinada. Ao contrário, sempre que possível estimula as ações bem feitas de Felipe. Durante uma avaliação que estava fazendo com as crianças, Felipe foi chamado à frente para receber uma joaninha (um adesivo) como premiação pela pesquisa bem feita, realizada em casa. Todos bateram palmas e ele voltou satisfeito para a carteira.

A escola é um espaço de complexidade, assim como os sujeitos que dela fazem parte. Recusar a estabelecer uma imagem cristalizada dos alunos a partir do que eles mais “dão de trabalho” ou a partir do que “menos cumprem com relação às nossas expectativas”, assim como criar possibilidades para que as crianças possam renovar as relações no interior da escola é um grande desafio para a escola. Foi isso que aconteceu com Felipe na sala da prof.<sup>a</sup> Mônica, segundo ela, no final do ano Felipe foi “virando o palhacinho da turma” a ponto de decidirem pela sua mudança de turma no ano seguinte. A professora considerou que era necessário romper o vínculo que ele tinha com ela e com os colegas para que ele pudesse construir novas relações em um novo espaço.



#### 2.3.4 A seletividade num espaço inclusivo

O objetivo da escola, assim como o da prof.<sup>a</sup> Mônica é oferecer meios para que todas as crianças alcancem os objetivos do ciclo. No entanto, muitas crianças se encontram em diferentes condições para alcançar tais objetivos. Para tanto, a escola Ilha da Paz organizou estratégias coletivas para ensinar de uma forma diferenciada crianças que se encontram em dificuldades com conteúdos básicos do currículo. A professora, então, selecionou aqueles que precisam de um “atendimento” especial realizado fora de sala de aula, em um grupo específico, paralelamente à aula. Como diz Perrenoud “diferenciar, com meios limitados, é otimizar seletivamente as situações de aprendizagem e o atendimento pedagógico, na perspectiva de uma discriminação positiva” (ibid., 2004, p.103), ou seja, o que se observa nessas práticas é o uso de um mecanismo de seletividade para se combater as desigualdades escolares. No entanto, as experiências escolares demonstram que não são os objetivos em si, ou seja, as intenções pedagógicas de favorecer as aprendizagens que tornam as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas com as crianças com dificuldades, práticas inclusivas. Se assim fosse, a organização de turmas permanentes com crianças com dificuldades poderia ser considerada prática inclusiva. Não estaríamos, pois, lidando com uma discriminação positiva? Porém, as tentativas históricas dos sistemas educativos de oferecer uma educação compensatória ou organizar turmas homogêneas se mostraram um fiasco, ou seja, na prática, ampliaram as desigualdades escolares. No entanto, as concepções que sustentam essas organizações hoje são outras, o que está hoje colocado em questão é a aprendizagem de todas as crianças, o que se fazia anteriormente era separar o “joio do trigo”. A escola, então, num determinado momento, considera que organizar uma turma, no final do ciclo, com as crianças que não aprenderam a ler e a escrever durante o ciclo significa uma tentativa de proporcionar a elas uma nova organização escolar capaz de promover suas aprendizagens. Do contrário, elas iriam para o segundo ciclo sem nenhum “reforço”, isso não seria excluir, ou seja, ampliar as desigualdades escolares? Percebe-se que a escola trabalha, o tempo todo, no limiar entre inclusão e exclusão. Tentando superar mais uma oposição binária fatalística, poderia mesmo afirmar que a inclusão e a exclusão fazem parte de um mesmo processo, estão imbricadas numa dinâmica própria de uma sociedade desigual. Como afirma Demo (2000), “a desigualdade social faz parte da dialética contraditória de toda e qualquer sociedade” (ibid.,p.49), entretanto, continua Demo, “se por um lado, não conseguimos produzir uma sociedade sem desigualdade, por outro, podemos mudar aquelas que são históricas. E aí aparecem grandes diferenças mesmo no capitalismo: há sociedades que mantêm seu índice

Gini<sup>43</sup> por volta de 0,3 ou 0,4, enquanto a brasileira chega a 0,7.” A escola vivencia essa dinâmica, combatendo as desigualdades escolares, pratica ações, ao mesmo tempo, que podem ser consideradas de inclusão ou de exclusão:

*Mesmo numa sala de aula em que todas as crianças se envolvem com as atividades propostas de forma vibrante e participativa, “sempre haverá alunos rápidos, interessados, ativos, apoiados por suas famílias (...) e outros que, nas mesmas condições, aprenderão menos rapidamente, menos facilmente, menos seguramente, menos duradouramente” (Perrenoud, 2004, p.103). Na sala da prof.<sup>a</sup> Mônica, as crianças que apresentam alguma dificuldade na leitura ou na escrita estudam, paralelamente, no grupo de trabalho orientado pela prof.<sup>a</sup> eventual do turno. No entanto, não são todas que podem participar, pois o número de vagas nesse grupo é limitado. A prof.<sup>a</sup> Mônica, então, seleciona os que ela considera mais interessados ou os que produzem mais nessas atividades.*

As crianças que não foram selecionadas para participar do grupo de reforço ficaram então “descobertas” pela atividade de “atendimento” organizada pela escola. Ao mesmo tempo em que foram excluídas do “grupo de reforço” por uma seleção, essas mesmas crianças continuam incluídas no trabalho realizado pela prof.<sup>a</sup> Mônica em sala de aula, no qual “processos psicossociais e investimentos afetivos” (ibid.,p.106) são também desenvolvidos.

*Para as crianças que ficaram sem atendimento paralelo, eu dou mais uma atenção especial. Agrupo com as crianças com níveis de aprendizagem mais próximos e dou a minha atenção. Agora, dar uma atividade diferenciada para eles... eu não dei conta, tipo uma classe multiseriada. Mais do que eu fiz não consigo fazer, nem sei se isso é possível.*

Esses e outros acontecimentos, freqüentes no cotidiano da escola, demonstram uma dinâmica complexa dos processos interiores de inclusão e exclusão, nos quais as escolas estão inseridas. O reconhecimento desses processos dinâmicos, não nos exime do cuidado eminente, nesses casos, de não nos resvalarmos para o “tudo pode, depende do ponto de vista”, renunciando, pois, a valores educacionais construídos historicamente. O valor, por exemplo, da escola democrática é fundamental para que a escola pública não perca de vista a tarefa de minimizar as desigualdades escolares, criando, para as crianças, por exemplo, “condições de igualdade dos conhecimentos adquiridos” por meio de processos diferenciados de aprendizagem.

---

<sup>43</sup> Medida de desigualdade de 0 a 1, sendo que 0 é total igualdade e 1 total desigualdade. (Demo, 2000,p.56)

No final do ano, a prof.<sup>a</sup> Mônica afirmou que a sua turma estava bastante diversificada com relação aos conhecimentos adquiridos e que essa característica heterogênea do grupo se manteve durante o ano. Ao lhe perguntar por que isso havia acontecido, ela, então, respondeu:

*Na minha turma há muitos alunos ortográficos e alfabéticos, pré-silábicos e silábicos. Essa heterogeneidade se manteve por muito tempo, Foi a primeira vez que ficou tanto tempo assim. Comigo geralmente os grupos ficam mais próximos. O grupo ficou bem heterogêneo, bem discrepante. Ficou um grupo muito para frente e outro para trás e nenhum mediando. No final do ano, aumentou o número de alunos mais desenvolvidos... Acho que isto aconteceu por sorte... Eu tenho a minha parcela também, mas eu acho que ensinei como ensino nos outros anos, não mudei nada assim... então eu acho que é muito de sorte.*

Ao mesmo tempo em que considera um caso de sorte o fato de uns alunos terem se desenvolvido mais e outros menos, durante o ano, uma vez que ensinou como ensina sempre, a prof.<sup>a</sup> Mônica entende que “ninguém aprende igual, por isso é preciso dar atividades diferentes para chegar nas crianças, diversificar mesmo.” Apesar de alguns alunos da turma não terem alcançado os objetivos para aquela etapa do ciclo, todos eles se mobilizaram em diferentes atividades e mantiveram o envolvimento e a motivação no decorrer do ano. Mesmo assim, a prof.<sup>a</sup> Mônica manifestou, em entrevista, os limites da sua prática:

*Eu me sinto fracassada com as crianças que não aprendem, eu me sinto culpada, eu não posso dar conta de todo mundo, eu sei que não vou conseguir chegar em todas as crianças, eu sei disso, tem quinze anos que dou aula...*

Uma escola aberta, viva e aprendente não se encerra nos seus limites, constroi possibilidades permanentemente. É por isso que para o ano seguinte, a coordenadora Helena e as professoras do ciclo de alfabetização estão elaborando um programa curricular com base nas discussões realizadas sobre currículo na rede municipal de Belo Horizonte. Esse possivelmente oferecerá um incremento maior para as práticas de sala de aula. Ao orientar, de forma mais clara e sistemática, os objetivos e as metas do trabalho das professoras para as etapas menores do ciclo de alfabetização, as oportunidades para ensinar e aprender serão ainda maiores.

Para finalizar este capítulo dou, então, a palavra à prof.<sup>a</sup> Mônica que, no texto abaixo, expressa bem o que significa os processos vividos, cotidianamente, por ela e por seus alunos na escola:

*Apesar de tudo, a gente consegue muita coisa. Apesar da dificuldade até emocional, de agüentar coisas que a gente escuta desses meninos, das suas vivências, porque é muito triste a realidade deles... É isso que faz a gente continuar... Apesar de tudo que eles enfrentam, eles ainda aprendem. É sinal de que estamos no caminho certo... E isto está dando resultado até na Prova Brasil, nosso resultado está só melhorando... Eu acho que nós só crescemos. Esta escola cresceu muito e vai melhorar ainda mais...*

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passeios por ruas paralelas ainda mais estreitas, ou desvios mais amplos (...) não causam muito dano, pois não esperamos encontrar progresso ao fim de uma estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente, e sim através de caminhos sinuosos e improvisados, onde o resultado aparece onde tem que aparecer (...)

Clifford Geertz, 1997, p.14

Concluir... é possível? Sobre o conteúdo e os processos desta pesquisa não é possível colocar um ponto final. Se assim o fizesse, o trabalho perderia toda a sua dinâmica e vivacidade. É necessário, pois, que novas questões sejam colocadas além das que foram propostas aqui e novos elementos sejam relacionados aos que foram evidenciados na pesquisa para que as discussões sobre a escola pública, qualidade educativa e práticas escolares cotidianas se ampliem, trazendo contribuições significativas para as práticas de sala de aula e para a construção de políticas públicas. No estudo de um tema tão abrangente como este, tenho clareza de que muitos outros aspectos importantes não foram explorados durante a pesquisa. Uma etnografia nunca se completa, posto que a vida cultural não só é dinâmica como múltipla, complexa, cheia de muitas possibilidades e perspectivas. Por isso, o que se apresenta aqui é uma visão parcial e provisória do campo pesquisado. Nesse sentido, como diz Valéry “Não se terminam trabalhos, eles são abandonados” (apud Geertz, 1997, p.14). São abandonados porque esse autor reconhece os limites do que podemos concluir, porque não se pode pretender alcançar uma resposta cabal, final às indagações que fazemos, tendo em vista um fato cultural.

Por fim, para oferecer uma visão mais global das questões analisadas durante a pesquisa, pretendo, neste último capítulo, condensar as conclusões parciais, apresentadas no correr dos capítulos anteriores.

Seguindo a perspectiva anunciada no início desse trabalho, busquei, durante a pesquisa, compreender como o fracasso escolar se tornou uma realidade social brasileira. Desde o início da expansão mais sistemática da educação pública no Brasil, no início do século XX, questões como acesso, repetência e evasão vêm inquietando políticos, intelectuais, professores/as e uma parcela da sociedade cada vez mais interessada pela educação. Até meados do século

XX, a preocupação com os índices de repetência estava associada à questão do acesso à escola. Ou seja, a centralidade das discussões apontava para a necessidade de se construir alternativas capazes de diminuir os índices de repetência na escola para com isso garantir mais vagas para os alunos “descobertos” pelo sistema escolar. No final dos anos de 1950, Barreto e Mitrulis (2004) identificam, entre intelectuais e estudiosos da época, algumas propostas de solução para o problema da reprovação, uma delas, a promoção automática. No entanto, essa proposta enfrentou muitas discordâncias e opiniões contrárias que entendiam que “nem a promoção em massa, nem a promoção por idade, nem a promoção automática convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o ‘espírito’ do professorado a fim de obter a sua adesão e se precaver adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto”(ibid.,p.190).

Na segunda metade do século XX, as desigualdades escolares ficaram mais evidentes a partir da entrada, cada vez maior, de alunos das camadas populares no sistema escolar. Esse foi o último segmento da sociedade a entrar na escola e após a sua entrada os índices de repetência e evasão cresceram a ponto de, por exemplo, se praticar, no país, mais reprovações do que aprovações na série de entrada no sistema educacional. O Brasil amargava “os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental” (ibid.,p.190). Esses eram sinais de que as coisas não iam bem. A essas evidências empíricas e a outras que demonstravam vários pontos de estrangulamento no sistema escolar, denominou-se fracasso escolar. Porém, essa denominação não se restringe aos índices de reprovação e evasão, o analfabetismo, o baixo desempenho dos alunos, a indisciplina, o absentismo dos alunos/as também se associam ao fracasso escolar. E tal conceito vem se tornando cada vez mais complexo a partir das novas demandas sociais colocadas para a educação. No entanto, essas características escolares, designativas de fracasso escolar não são locais, compõem um fenômeno conhecido mundialmente. Isso ocorre não porque a existência do fracasso escolar seja algo exterior à organização escolar e todos os sistemas estejam susceptíveis a “contrai-lo”, mas porque grande parte dos sistemas escolares do ocidente originou-se de uma matriz semelhante: o sistema escolar europeu. Por isso enfrentam questões muito parecidas, mas também muito peculiares. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), apesar de reconhecer que seus países definem fracasso escolar de diferentes maneiras, centraliza essa discussão no baixo rendimento escolar e o compreende mais como um

“processo do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais” (Kovacs, 2004, p. 45).

No Brasil, a universalização do Ensino Fundamental, em termos de taxa bruta, foi conquistada no final dos anos de 1980. Ou seja, segundo Oliveira (2007) nesse período já se podia contar, quantitativamente, com vagas no Ensino Fundamental para toda a população na faixa etária. No entanto, foi em 1999 que a universalização desse nível de ensino alcançou 97%. Em relação a vários outros países, a universalização da etapa obrigatória da educação básica ocorreu no Brasil tardiamente em virtude, como vimos nos capítulos anteriores, da manutenção dos interesses de uma pequena parcela da sociedade contrária às demandas e necessidades da população em geral. Suas implicações são visíveis: ainda enfrentamos aqui problemas em relação à permanência das crianças na escola fundamental, o analfabetismo entre jovens e adultos com mais de 15 anos de idade, o acesso à educação infantil e ao ensino médio. Ademais, mantemos, ainda, em muitos sistemas escolares no Brasil a avaliação por medida, utilizada cada vez menos nos países da OCDE.

O estudo histórico sobre a produção do fracasso escolar no Brasil, no entanto, leva a considerações importantes sobre algumas implicações no uso do conceito fracasso escolar aplicado à realidade brasileira. Segundo Kovacs (2004), para alguns países europeus como a França existe uma grande preocupação com o uso deste conceito:

“a utilização do conceito fracasso escolar corre o risco de produzir efeitos contraproducentes porque se pensa que seu uso pode afetar a reputação de uma escola, o moral de um grupo de professores ou a auto-estima de certos estudantes” ( p.44).

Marchesi e Perez (2004) após listarem vários problemas escolares, sociais e emocionais susceptíveis ao uso do termo fracasso escolar, afirmam que muitos países têm preferido “elaborar políticas educacionais em torno de objetivos positivos como conseguir êxito para todos ou melhorar o rendimento educacional e evitar que os esforços tenham que se centrar numa mensagem negativa como a luta contra o fracasso escolar” (ibid., p.17). No entanto, os autores consideram que fracasso escolar é um termo amplamente difundido e mais sintético que outras expressões(ibidem).

No Brasil, de acordo com o exposto nos capítulos 1 e 2, as implicações no uso do conceito fracasso escolar são ainda maiores tanto em escala macro, ou seja, em relação ao sistema educacional nacional, como em escala micro: a escola, a sala de aula, os professores/as, os/as alunos/as e suas famílias. Muitas vezes o que mais se evidencia nos discursos oficiais, midiáticos e na sociedade brasileira em geral é o que comumente se denomina “crise” ou “caos” na educação que, geralmente, está relacionado aos aspectos que já apontei anteriormente. Ou seja, dentre outros, aos índices de acesso à educação infantil e ensino médio que apesar de crescentes são baixos; à precariedade dos materiais escolares, em geral, à violência no interior das escolas e ao baixo rendimento dos/as alunos/as. A denominação fracasso escolar, geralmente atribuído ao sistema público de ensino, reforça uma imagem negativa do sistema, professores/as, alunos/as e suas famílias. Mas não só isso, quando está associado, de uma maneira geral à educação brasileira, encobre todo o processo dinâmico da construção histórica do direito à educação no país. Vimos nos capítulos 1 e 2 que a educação brasileira, mesmo frente a muitos desafios, vem, gradativamente, conquistando vitórias. A recorrência no uso do termo fracasso escolar acaba não alcançando os efeitos esperados. Alguns, no entanto, poderiam afirmar que compreender e reconhecer o fracasso escolar, quem, onde e como se fracassa significa, também, viabilizar meios para se planejar alternativas e construir estratégias para mudar uma realidade indesejada. Desconstruir o conceito de fracasso escolar não é apenas uma questão de terminologia, assim como a sua supressão não significa a resolução dos problemas educacionais, tampouco a negligência com relação a eles. O que se pretende ao desconstruir um conceito que resume todas as experiências numa ideia deformante é compreender, de forma mais clara, os processos vividos pelos sujeitos da escola a partir de seus inúmeros movimentos, ambigüidades, contradições e processos históricos. Os sistemas, os alunos, suas situações vividas, suas histórias “é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar” (Charlot, 2000, p.16).

Um dos desafios que as pesquisas científicas têm apontado a partir da redução gradual e contínua das desigualdades de acesso à educação diz respeito à qualidade de ensino. Vimos também no capítulo 2 que a qualidade educativa não tem um sentido único e estável. Na escola, a qualidade se constroi a partir do encontro dos seus sujeitos com as suas demandas, o seu entorno e com as políticas públicas que coordenam a escola. O desafio atual é transformar a escola pública no sentido de eliminar suas marcas seletivas e construir uma educação emancipatória e de qualidade para todos. Essa transformação é requerida não porque



os/as alunos/as pobres estão cada vez mais freqüentes na escola, assim como os/as portadores/as de deficiências e os/as alunos/as de risco social. Essa é uma necessidade social e histórica. Não é possível mais manter uma escola altamente seletiva como se configurou a escola brasileira até o final dos anos de 1999<sup>44</sup>. O desafio que se coloca hoje para os sistemas escolares é exatamente o contrário: “fazer todos aprenderem” por meio de processos socializadores emancipatórios. Para isso é fundamental que se compreenda: como qualificar os processos educativos vivenciados na escola? Como garantir a aprendizagem efetiva dos/as alunos/as e a sua permanência na escola?

A escola é, pois, o espaço no qual é possível perceber a complexidade e a dinâmica dos processos pedagógicos vividos pelos seus sujeitos e compreender como os/as professores/as constroem junto com os seus/as alunos/as, cotidianamente, múltiplas possibilidades de trabalho. A qualidade de ensino se constroi nas relações dinâmicas entre os valores, saberes, intenções e ações da escola, das políticas públicas, dos/das professores/as e dos alunos/as e suas famílias. Segundo Oliveira (2003):

O espaço escolar indica muito mais do que apenas aquilo que aparenta, tanto no que se refere à sua organização quanto na sua forma de expressar os conteúdos escolares, os valores e os outros saberes que nele penetram, bem como as formas como são trabalhados, também percebidas em sua complexidade (ibid.,p.134).

Nos capítulos 4 e 5, à respeito da pesquisa de cunho etnográfico realizada na sala de aula da prof. Mônica, a pesquisa demonstra a complexidade dos processos escolares tanto na escala macro, das políticas públicas, como na escala micro da sala de aula. Tal complexidade se traduz em propostas emancipatórias e muitas vezes contraditórias, avanços e também alguns retrocessos, conquistas e muitos desafios enfrentados cotidianamente.

A realidade da sala de aula da prof.<sup>a</sup> Mônica se constroi, como vimos, a partir das interações que estabelece com as histórias vividas e as práticas pedagógicas da escola Ilha da Paz com a comunidade escolar e com as políticas públicas do município, que não se referem apenas às políticas educacionais, uma vez que várias outras instituições não escolares, como as

---

<sup>44</sup>A partir de 2000, a oferta de vagas a mais do que a população na faixa etária do Ensino Fundamental (que em 1999 chegou a 43%) começa a diminuir (Oliveira, 2007).

instituições jurídicas, estão cada vez mais presentes na escola, encaminhando e definindo “soluções” sócio-educativas para alguns alunos/as e suas famílias.

Com relação às políticas públicas educacionais do município de Belo Horizonte, a implantação de ciclos de formação permitiu à escola Ilha da Paz uma organização escolar mais coletiva como a expressa na formação de quartetos (uma equipe de quatro professoras para cada três turmas). Além de se conquistar, com os ciclos de formação, um tempo mais flexível para vivenciar os processos de ensino-aprendizagem com os/as alunos/as, a escola Ilha da Paz, na elaboração do seu projeto pedagógico, pôde também organizar equipes de professoras para acompanhar as mesmas turmas durante o ciclo. Essa organização tem contribuído, como afirma a prof.<sup>a</sup> Mônica, para a melhoria dos resultados de muitas crianças. A permanência das crianças com as mesmas professoras durante o ciclo, no entanto, não é um critério rígido de organização. Quando necessário, o coletivo de professoras decide por uma ou outra mudança de aluno/a entre as turmas.

Apesar de a escola conseguir realizar um trabalho coletivo, observa-se, no ciclo da alfabetização, que há pouca mobilidade entre os alunos de turmas diferentes com a mesma idade de formação e entre as turmas do mesmo ciclo. Essa mobilidade poderia favorecer mais os/as alunos/as que estão em níveis de aprendizagem distantes dos esperados para o ciclo. No quarteto, no qual a prof.<sup>a</sup> Mônica trabalha, a interação ocorre mais entre a prof.<sup>a</sup> referência e a prof.<sup>a</sup> de apoio, os encontros entre todas as professoras do quarteto foram pouco expressivos durante o período da pesquisa.

Outra questão mencionada sobre as políticas públicas do município, durante a pesquisa, refere-se à progressão continuada. Com relação a esse princípio, instituído pelo Programa Escola Plural, a escola Ilha da Paz também sentiu as mesmas dificuldades enfrentadas por outros/as professores/as da rede municipal de Belo Horizonte, relatadas em depoimentos ao GAME/UFMG. A Escola já havia vivenciado experiências de agrupar, numa mesma turma, crianças com dificuldades de aprendizagem. Em uma delas, a prof.<sup>a</sup> Mônica relatou que apenas 50% da turma havia se alfabetizado no final do ano, à custa de muito desgaste emocional da professora. No entanto, após a implantação do Programa Escola Plural, ainda buscando soluções para atender crianças que não haviam aprendido a ler e a escrever no final do ciclo, nova turma foi formada com essas crianças. Para a prof.<sup>a</sup> Mônica essa foi “*a última experiência deste tipo*”, “*...eu mesma não vou permitir que isto aconteça novamente*”. Os

resultados foram contraproducentes e após a turma ter sido desfeita, as crianças ficaram estigmatizadas em outros grupos. Agora, a Escola vem buscando outras alternativas para lidar com essa questão, uma delas diz respeito ao atendimento paralelo às crianças com dificuldades. Ou seja, durante as aulas, essas crianças participam de um grupo de estudos coordenado por outra professora da Escola.

A pesquisa também demonstrou a importância do papel da secretaria municipal de educação num trabalho mais diretivo, junto às escolas, com o objetivo de construir planejamentos e estratégias de trabalho pedagógico voltados para as demandas escolares específicas.

Com relação ao acompanhamento da SMED/BH no trabalho da Escola Ilha da Paz, a prof.<sup>a</sup> Mônica reforçou a necessidade de a Prefeitura estar criando alternativas junto às escolas para melhorar as condições do trabalho pedagógico dos/as professores/as. Ela afirma “...*não somos auto suficientes*”. Reforçou que esse trabalho é uma obrigação da SMED e que essa deve atuar de forma colaborativa com as escolas e não apenas com atitudes de “cobrança de resultados”.

Como foi dito anteriormente, a realidade da sala de aula se constroi também nas relações com a escola e com as famílias. Vimos no capítulo 4, que a Escola Ilha da Paz, desde o ano de inauguração do seu prédio novo, em 1990, de acordo com os registros documentais, vem construindo coletivamente projetos, programas, alternativas para qualificar o seu trabalho pedagógico. O compromisso da Escola é com a realização pessoal e coletiva das crianças, com uma educação cidadã e com a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. Como afirmou uma professora: *nesta Escola as professoras têm muito orgulho do que fazem*. Ilha da Paz é uma escola que se movimenta muito em função dos seus objetivos e com isso consegue, dentre outras conquistas: garantir que somente professoras experientes e com formação atualizada componham a equipe que trabalha no ciclo de alfabetização; manter resultados progressivos nos sistemas de avaliações externas e construir um ambiente sem depredações e violências entre os/as alunos/as.

As dificuldades também estão presentes no dia-a-dia da Escola e uma delas se refere à compreensão e ao diálogo com as famílias da Vila Mariana. Apesar dos registros documentais relatarem uma grande aproximação entre a comunidade e a Escola, as questões que mediam famílias e escola se atualizam sempre e muitas vezes se tornam tensas.

Como vimos no capítulo 5, na sala da prof.<sup>a</sup> Mônica, valores e atitudes estáveis, de uma professora que apresenta muita segurança para dar aula, sustentam uma prática pedagógica que consegue mobilizar todas as crianças em suas aprendizagens. Assim, a partir da observação participante pude perceber alguns aspectos fundamentais, da prática de sala de aula, que contribuem para a construção, sempre em processo, de uma qualidade de trabalho pedagógico. Ou seja:

- As crianças se sentem responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas aprendizagens dos colegas. Nesse ambiente, as práticas se voltam para “ (...) a co-responsabilidade sobre o espaço da sala de aula, o respeito ao direito de cada um nesse mesmo espaço, a solidariedade entre ela (a professora) e os alunos e dos alunos entre si (...)” (Oliveira, 2003, p.137);
- Há uma cumplicidade construída entre a professora e os/as alunos/as a partir:
  - do respeito mútuo, mantido por acordos explícitos e tácitos construídos na sala de aula;
  - da prática constante de atividades prazerosas com as crianças, como os jogos e atividades lúdicas em grupos, nos quais não só se reforçam e constroem conhecimentos, mas também se estimulam atitudes colaborativas entre os/as alunos/as;
  - da atitude da professora de estimular um ambiente produtivo, no qual ela também trabalha, o tempo todo, com as crianças e para elas;
- A prof.<sup>a</sup> Mônica desenvolve atividades diferenciadas para estimular a aprendizagem de todas as crianças do grupo. Para isso, constantemente as organiza em duplas, grupos de quatro ou em duas grandes fileiras. Organiza o ambiente de sala de aula com bastante variedade e dinamicidade em função das aprendizagens das crianças. Trabalha com jogos, atividades livres e diretivas;
- As crianças interagem de forma intensa com os materiais impressos da sala de aula de diversas maneiras e em diversos momentos. Como por exemplo, ao final de uma atividade coletiva, a prof.<sup>a</sup> permite que aquelas que concluíram a atividade circulem de forma dinâmica pela sala. Isso ocorre para que tanto as crianças que terminaram a atividade possam se envolver em outras tarefas interessantes, como para que as demais tenham mais tempo para concluir as atividades, inicialmente, propostas;

- O ritual ajuda a construir a cultura da sala de aula. É o caso dos ajudantes do dia e dos aniversariantes do mês. As crianças não solicitam a professora para tarefas como distribuição de materiais, limpeza do quadro, organização do armário, comunicações externas, porque sabem que todas vão participar, segundo a lista de nomes que está afixado no mural, sem o risco desses acordos serem descumpridos ou simplesmente deixados de lado;
- As crianças se sentem felizes no ambiente de sala de aula, pois exercitam, cotidianamente, o afeto e o cuidado com o outro. Às vezes, manifestam esse carinho intensamente como ocorre com Carlinhos, aluno portador de deficiências. A professora também age dessa forma e valoriza essas atitudes das crianças; evita qualquer imagem estigmatizada dos/as alunos/as, mesmo quando tais imagens são construídas em outros ambientes da escola.
- Não há pressões sobre os/as alunos/as. O princípio fundamental é que todos produzam e que todos aprendam. As crianças realizam as atividades propostas porque valorizam o trabalho que fazem. Desconhecem, na vivência escolar, notas, bombas e reprovações...

No final do ano, segundo a prof.<sup>a</sup> Mônica, algumas crianças não se desenvolveram o tanto que ela esperava. Porém, todas aprenderam e, talvez o que seja mais importante, todas aprenderam a estabelecer uma relação muito positiva com o conhecimento, com os trabalhos de grupo, com os colegas, enfim, com a Escola. Ao avaliar a turma no final do ano, a prof.<sup>a</sup> Mônica se referiu à distância das crianças com relação ao nível de desenvolvimento escolar. Nesse sentido, a turma se dividiu em dois grandes grupos e essa divisão se manteve durante o ano. Ao avaliar as raízes desse problema, a prof.<sup>a</sup> Mônica atribuiu isso ao acaso, ou seja, à peculiaridade do grupo. De certo que não é o acaso que permite que isso aconteça, mas é importante perceber que a professora não associa esses resultados aos/às alunos/as que identificou para mim, no início da pesquisa de campo, como os de inclusão social e nem aos que apresentaram alguma dificuldade no decorrer do ano. Essa postura corresponde às atitudes que manteve com as crianças durante as aulas.

Essas e outras questões apresentam-se como desafiadoras para a prof.<sup>a</sup> Mônica. Além disso, existe uma dificuldade em lidar com os pais das crianças que apresentam algum problema na aprendizagem. A prof.<sup>a</sup> Mônica relata que eles não vão às reuniões e não acompanham a vida escolar dos seus/suas filho/as. Ao relacionar as possíveis causas, aponta o analfabetismo, o

vício, o tráfico ou a deficiência mental dos pais. Essas questões sociais estão muito presentes na comunidade na qual a Escola está inserida e de certo estão relacionadas a alguns casos de crianças com dificuldades escolares, mas podem ser a causa para umas e para outras não. “*A família é a base mesmo...*”, afirma a prof.<sup>a</sup> Mônica, no entanto, não podemos desconsiderar que as crianças, assim como as escolas, também rompem barreiras, superam destinos aprisionados e constroem outras possibilidades de estar e viver no mundo. A escola, nesses casos, se torna mais significativa ainda para elas. Com certeza, existem muitos exemplos desses na sala da prof.<sup>a</sup> Mônica.

Um dos aspectos importantes para qualificar a prática docente refere-se à avaliação do trabalho realizado. E as professoras do ciclo apontaram como uma das necessidades para o ano seguinte, a construção do currículo para alfabetização com definições claras do que se deve desenvolver nas diferentes etapas do ciclo. Talvez esse planejamento possa coordenar de forma mais sistemática as ações das professoras e contribuir mais para a qualificação dos processos pedagógicos vividos na Escola. Ademais, como foi dito anteriormente, uma organização com mais mobilidade entre as crianças no ciclo pode ampliar as possibilidades de aprendizagem para aquelas que mais precisam.

Essa pesquisa buscou contribuir para uma análise das práticas escolares a partir de um estudo etnográfico de sala de aula. Ao entrar na escola, percebemos a complexidade do cotidiano escolar que abriga, ao mesmo tempo, sucessos, ambigüidades e contradições. É nesse ambiente que a Escola constroi a qualidade educativa. Portanto, não se pode pensar apenas em uma forma, um programa, um método ou em uma qualidade de ensino. Existem muitas possibilidades de trabalho pedagógico de qualidade. Essas, no entanto, devem ser construídas e refeitas, permanentemente, em virtude das questões sempre novas que se apresentam à escola. Busquei demonstrar um pouco desses movimentos intensos e permanentes no interior de uma escola e de uma sala de aula. A escola Ilha da Paz atende crianças que segundo, a literatura geral sobre fracasso escolar, reúne várias condições que apontam “risco de fracasso escolar”. No entanto, a exemplo da sala de aula da prof.<sup>a</sup> Mônica, a escola Ilha da Paz, entre caminhos e descaminhos, conquistas e desafios, vem concretizando dia-a-dia os princípios de uma escola pública democrática, equânime e de qualidade para todos. Por fim, espero que essa pesquisa permita ao leitor relacionar práticas pedagógicas, estabelecer semelhanças e avistar alternativas, a partir da descrição e da análise dos processos vividos pela prof.<sup>a</sup> Mônica e seus vinte e sete alunos na escola Ilha da Paz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ramon Correa. *Famílias de Camadas Populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002. (Dissertação de mestrado)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. *Sociedade Brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, p.189 – 226, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria, \_\_\_\_\_. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XIXI*. Petrópolis, RJ: Vol. II, Vozes, p.116-131, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino monitoral/mútuo no Brasil In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XIXI*. Petrópolis, RJ: Vol. II, Vozes, p.34-51, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica: Escola Plural*. Caderno 0, Belo Horizonte: 1994.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XX*. Vol.III. Petrópolis, RJ: Vozes, p.68-76, 2005.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALEFFI, Paula. Educação Autóctone nos séculos XVI ao XVII ou Américo Vespúcio tinha razão. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol.I, Vozes, p.32-44, 2004.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol.I, Vozes, p.179-191, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline & colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p.23-40, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação nas Constituições Brasileiras. Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XX*. Vol.III. Petrópolis, RJ: Vozes, p.17-28, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

DEMO, Pedro. *Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p.49-50, 2000.

DEROUET, Jean-Louis. *A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Brasil: Set/dez, nº 21, p.5-16, 2000.

DORNELES, Beatriz Vargas. *Laboratórios de Aprendizagem: funções, limites e possibilidades*. In: MOLL, Jaqueline(org.). *Ciclos na escola, tempos na vida*. Porto Alegre: Artmed, p. 208-17, 2004.

DRUMOND, José Cosme. *Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, 2007. (Dissertação de Mestrado)

FERRARO, Alceu Rovanello. *Escolarização no Brasil na ótica da exclusão*. In: MARCHESI, Álvaro e GIL, Carlos Hernandez. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 48-65, 2004.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos*. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XXI*. v.III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de e MARIGUELA, Márcio. *Cotidiano Escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, p.21-39, 2007.

GAUER, Ruth M. Chittó. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol.I, Vozes, p. 146-157, 2004.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.14, 1997.

GOMES, Ângela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: NOVAIS, Fernando A. *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. IV, p.489-558, 1998.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, p. 419-445, 2005.

KERN, Arno Alvarez. A educação do outro: jesuítas e guaranis nas missões coloniais platinas. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol. I, Vozes, p.108-120, 2004.

KOVACS, Karen. O informe da OCDE sobre fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro e GIL, Carlos Hernandez. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p.43-7, 2004.

KUTUKDJAM, Georges B. A palavra, a escrita e o sujeito. In: PORTELLA Eduardo (org.). *Reflexões sobre os caminhos do livro*. São Paulo, Unesco/Moderna, p.37-38, 2003.

LAHIRE Bernard. As origens da Desigualdade Escolar. In: MARCHESI, Álvaro, GIL, Carlos Hernández. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, p.69-75, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XIX*. Petrópolis, RJ: Vol. II, Vozes, p.91-103, 2005.

MARCHESI, Álvaro e LUCENA, Ricardo. A representação social do fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_ e GIL, Carlos Hernandez. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 124-135, 2004.

\_\_\_\_\_ e PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_ e GIL, Carlos Hernandez. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 17-33, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p.26, 1998.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, João Manuel Cardoso de, NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A. *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. IV, p.560-658, 1998.

MONLEVADE, João. Mais verbas para a educação. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar: A escola como espaço público*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2000.

MOURA, César Eduardo de (org.). *Era uma vez...Uma escola de isopor!* Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/ Universidade Federal de Minas Gerais/GAME/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2006 (mimeogr).

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos Praticados: entre regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Ed.Soc., Campinas, vol. 28, p. 661-669, out.2007:

<http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 16/01/2009.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colônia. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol. I, Vozes, p.77-92, 2004.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da História. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, NASCIMENTO,

Maria Isabel Moura Nascimento. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, p.161-191, 2005.

PATTO, M. H.S.; ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa. São Paulo, FEUSP. Vol. 30, n.1, 200p, jan/abril 2004.

PAZZINATO, Alceu L. e SENISE, Maria Helena V. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FaE/UERJ, 2005 (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Luísa Santos, NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, p. 131-203, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 19ª ed, 1997.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol. I, Vozes, p.93-107, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e colonização: as ideias pedagógicas In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol. I, Vozes, p.121-130, 2004.

\_\_\_\_\_, LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento. *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XIX*. Petrópolis, RJ: Vol. II, Vozes, p.132-149, 2005.

Secretaria Municipal de Educação. *II Conferência Municipal de Educação*. Prefeitura de Belo Horizonte, BH/MG, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M., EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 264-283, 1997.

TAMBARA, Elomar. Educação e Positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XIX*. Petrópolis, RJ: Vol. II, Vozes, p.78-89, 2005.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas Públicas de educação e mudanças nas escola: um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira e DUARTE, Marisa R. T. *Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, p.177-207, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático*. Trad. Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel e MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Vol.89, nº 222, maio/ago, p.242-258, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000.

VASQUES, Glaura M. *Escola Plural*. Inst. Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo: Vol..21, nº60, maio/ago, 2007.

VILLALTA, Luiz Carlos. Vida Privada e Colonização: o lugar da Língua, da Instrução e dos Livros. In: *História da Vida Privada*. São Paulo, Companhia das Letras, Vol. I, p.331-385, 1997.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol. II, Vozes, p. 78-90, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luisa, NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XVI-XVII*. Petrópolis, RJ: Vol.I, Vozes, p.45-55, 2004.

## **ANEXO**

### **Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora Mônica**

Idade:

Formação:

Tempo na Prefeitura:

- 1) Como você caracterizaria a sua turma?
- 2) Como você descreve a sua prática de sala de aula?
- 3) A organização do ciclo em quarteto favorece o seu trabalho?
- 4) Como é que o quarteto se organiza para planejar as atividades?
- 5) A mesma equipe de professoras acompanha as turmas durante três anos. Essa organização favorece as crianças de que maneira? E as crianças em situações de dificuldade escolar também são favorecidas com essa organização? De que maneira?
- 6) Como você avalia as crianças neste percurso de dois anos?
- 6) A relação que você tem com os alunos é de muita cumplicidade. Como construíram isso?
- 7) Como você acompanha as aprendizagens das crianças?
- 8) Como são as crianças que apresentam alguma dificuldade na sua sala de aula? Como elas se comportam e como agem com os colegas?
- 9) A escola ainda organiza a turma de alfabetização no final do ciclo para quem não aprendeu a ler e a escrever?
- 10) Quando você percebe que as crianças não aprenderam com determinada atividade, geralmente, o que faz?
- 11) Como você trabalha com as crianças que não são atendidas pela prof.<sup>a</sup> eventual?
- 12) Os pais freqüentam as reuniões? Eles compreendem seu trabalho?
- 13) Como as famílias dos seus alunos participam das atividades escolares dos filhos?
- 14) E as famílias das crianças com dificuldades escolares, como participam do processo educacional dos filhos?