

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, uma das principais características da sociedade brasileira é a desigualdade. Essa assimetria nas relações entre os indivíduos, ainda conserva as marcas de um elitismo que permeou todas as esferas da vida social. No Brasil, o exercício da cidadania nunca contemplou todos os setores da sociedade, configurando-se apenas como privilégio de algumas camadas. Somente nas últimas décadas do século passado, a cidadania atingiu um espectro maior, onde amplas camadas da população se viram incorporadas e passaram a ter acesso a direitos sociais que antes lhes eram renegados. E a educação é um deles.

O consenso de que só através da democratização do ensino pode-se construir uma sociedade mais justa e mais igual faz da educação uma das principais agendas. Entretanto, a incorporação das massas aos direitos tem um custo muito alto, são necessários vultosos recursos de várias ordens – técnica, financeira, estrutural. – para que essa incorporação se dê de forma efetiva, caso contrário, pode-se estar apenas “maquiando” a realidade.

A partir da década de 1980, o sistema educacional público brasileiro se expandiu muito. A abertura de vagas na rede pública possibilitou a inclusão de uma massa de excluídos, de tal forma que, hoje, podemos confirmar que reduzimos a quase zero a desigualdade de oportunidade no acesso à educação. Mas, “democratização do acesso não é a garantia de democratização do ensino” (Brandão, Baeta & Rocha, 1982). Segundo Alan Mingat (Bomeny, 1999), a garantia de um ensino de qualidade, em especial o fundamental, é vital para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Sendo assim, a partir de meados da década de 1990, discussões em torno de práticas pedagógicas que tentam reduzir o elitismo no ensino retornaram a agenda educacional.

Embasada em experiências anteriores, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) possibilitou através de um de seus artigos a organização escolar em regimes não-seriados, e esses regimes estão sendo adotados em vários sistemas de ensino público no país, independente da dependência administrativa. No entanto, essas práticas pedagógicas são alvo de intensa discussão pela incerteza que provoca com a relação à efetiva capacidade de proporcionarem a transmissão do conhecimento. Parte dos pesquisadores, políticos, professores e até pais de alunos acredita que tal prática não garante o aprendizado, que está gerando analfabetos escolarizados; uma outra parte acredita que a iniciativa é válida e eficiente, que a desconfiança reside na resistência em adotar procedimentos que não se alinham com os conceitos da escola tradicional.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Daí surgirem os questionamentos que o pesquisador intenta compreender, e que são o mote principal desta pesquisa. O objetivo aqui é captar a percepção que a própria comunidade escolar – incluindo pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos – tem de uma dessas práticas - o sistema de ciclos - já que ela lida diariamente com as dificuldades e os benefícios de tal regime.

Para uma melhor compreensão do percurso, os resultados da pesquisa estão aqui dispostos em cinco capítulos que contemplam desde questões históricas aos resultados obtidos em entrevistas e questionários aplicados à comunidade escolar de uma escola da região metropolitana do Rio de Janeiro.

O primeiro capítulo trata das motivações pessoais e científicas que me levaram ao encontro do tema e do objeto, e que ajudam a legitimar o desenvolvimento desta pesquisa. Compreender as dinâmicas internas de uma política pública educacional que afeta a vida de milhares de brasileiros justifica as pesquisas nesta área. A escolha da instituição e, conseqüentemente, da comunidade escolar na qual se desenvolveria a pesquisa, também são o foco do primeiro capítulo, além de uma breve descrição do campo.

No capítulo seguinte foi realizado um percurso educacional, uma construção geral e histórica do sistema educacional nacional. Nele podemos examinar melhor as características mais gerais do elitismo nas práticas pedagógicas, o que sempre foi salientado nas pesquisas em educação. Ainda neste capítulo são discutidas as limitações e indicações político-pedagógicas da implementação dos ciclos.

O terceiro capítulo tem como questão central a relação entre a educação e a produção de igualdade. O desenvolvimento de políticas públicas compensatórias como a dos ciclos visa corrigir distorções históricas. Em geral, são políticas voltadas para restituir os direitos a certos estratos da sociedade, principalmente, os menos privilegiados. E isso termina por se reproduzir na legislação, que se flexibiliza diante das novas demandas sociais.

O próximo capítulo se configura como o *corpus* desta pesquisa. Nele, o foco principal está nos depoimentos dos diretores, supervisores, coordenadores, professores e pais dos alunos de uma escola da rede pública municipal em que vigora o sistema de ciclos. Os depoimentos explicitam o real estágio em que se encontra a educação no Brasil. Neste mesmo capítulo, desenvolveu-se um panorama dos indicadores educacionais nacional e internacional que em muito contribuíram para a construção do objeto de pesquisa, pois, foi a disparidade nos resultados obtidos em *surveys* nacionais e internacionais o que mais saltou aos olhos do pesquisador.

E no capítulo final, a importância da educação como campo de estudo da Sociologia. Desde os períodos mais remotos, a educação se configura como um dos principais espaços de socialização, e que por força das novas dinâmicas sociais vem se reconfigurando. Neste capítulo estão colocadas ainda as considerações finais, onde fica claro que mais do que responder a perguntas, o papel de um cientista social deve ser o de iluminar as questões que abarcam a sua sociedade.

1 POR QUE SISTEMA DE CICLOS?

1.1 Trajetória de uma motivação

Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem (ROUSSEAU, 1995, p. 45)

A passagem acima citada do livro *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau, é desveladora no sentido de que aponta o elemento fundamental na compreensão das diferenças entre os homens, a educação. A distância para a qual o filósofo atenta é justamente o espaço em que se opera a educação. Não somente por isso, mas pela complexidade que envolve o fenômeno, as sociedades em seus contextos históricos sempre estiveram atentas aos fatos da educação, que sempre foi utilizada como elemento de distinção social¹. Sendo assim, o tema educação se constitui como um dos espaços mais instigantes à inteligibilidade, já que produz interveniências em todas as esferas da vida social.

A educação desempenha historicamente um papel relevante, e mais, tem sido apontada por muitos como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. É bom lembrar que igualdade, justiça e liberdade se consolidaram como os principais legados ao homem moderno. A educação ganha um destaque maior na organização das sociedades modernas, onde a homologia entre a estrutura familiar e a social é menor em relação às tradicionais. Segundo Raymond Boudon,

Nas sociedades industriais modernas, a determinação da mobilidade pelas relações familiares aparece somente nos raros casos em que coincidem papéis econômicos e familiares. Mas a família guarda seu papel de instância de orientação na medida em que contribui para determinar o nível escolar e, mais em geral, as expectativas sociais das crianças. É a escola a outra instância de orientação fundamental nas sociedades industriais. De fato, não tem somente a escola, segundo Sorokin, a função de fornecer as competências necessárias às sociedades; tem também a de selecionar os indivíduos e de orientá-los para as posições sociais existentes (BOUDON, 1981, p. 24)

¹ Norbert Elias no livro *O processo civilizador v2: Formação do Estado e Civilização*, demonstra como as sociedades ocidentais se orientaram para uma forma organização coletiva muito específica que o autor chama de civilização. Em virtude da complexidade e do estreitamento da teia de ação social, as atividades dos indivíduos passavam a corresponder a uma função social. Com isso, a sociedade passou a demandar cada vez mais previsibilidade e racionalidade por parte dos indivíduos para seu bom funcionamento. Isto significou uma profunda alteração no maleável aparato psicológico, de modo que o indivíduo passava cada vez mais a ser educado no comportamento – educado, no sentido de preparação para a vida em um certo contexto social, em uma certa sociabilidade – desde a mais tenra idade garantindo automatismo em suas ações. Assim, de acordo com a função social que cada indivíduo desempenha, níveis de constrangimentos são impostos, delineando a cada classe social em que o indivíduo está inserido. “tornando-se o tecido social mais intrincado, o aparato sociogênico de autocontrole individual torna-se também mais diferenciado, complexo e estável.” (ELIAS, 1993, p. 197)

Em muitas perspectivas, a educação proporcionaria, além de um bom funcionamento da estrutura social através da conformação dos indivíduos às regras e normas que devem obedecer, a possibilidade de uma sociedade mais igual, que procura suavizar suas tensões, suas diferenças, suas desigualdades. Em sociedades como a brasileira, o tema assume contornos muito mais dramáticos, pois como nos lembra Elisa Reis², “embora seja mister reconhecer que para amplas camadas da população a questão da sobrevivência material seja vivida dramaticamente, não há dúvidas que a desigualdade, e não a pobreza, é o aspecto distintivo da sociedade brasileira”. (Reis, 2000). E a questão da desigualdade no Brasil é sem dúvida nenhuma um imbróglio estrutural. Segundo pesquisa desenvolvida sobre a percepção da elite brasileira a respeito da pobreza e da desigualdade (Reis 2000), a educação emerge como principal obstáculo, ao lado dos altos índices de pobreza e desigualdade social, à democracia no Brasil. É listada como um dos principais problemas nacionais e principal objetivo a médio prazo, conforme apontam as tabelas³ abaixo:

Principais obstáculos à Democracia no Brasil segundo as elites

Obstáculos	%
Baixo nível educacional da população	24,1
Altos índices de pobreza e desigualdade social	23,4
Ausência de tradição partidária	15,8
Corporativismo de grupos e setores da sociedade	10,4
Incompetência dos governantes	6,0
Falta de organizações políticas populares	5,4
Egoísmo da elite	4,7
Clientelismo político	3,8
Concentração de poder no Executivo	3,2
Altas taxas de inflação	1,3
Empobrecimento da classe média	1,3
Recessão econômica prolongada	0,6
Ameaça de intervenção militar	0,0
Total	100,0 (n=316)

² Texto de apresentação do *Dossiê Desigualdade: apresentação*, Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, nº 42, São Paulo, Fevereiro de 2000.

³ Tabelas produzidas a partir dos dados coletados pela autora e apresentados no artigo “Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade”, na Revista Brasileira de Ciências Sociais v.15, nº 42, São Paulo, Fevereiro de 2000.

Principais problemas nacionais segundo as elites

Problemas	%
Inflação	17,5
Educação e Saúde	15,9
Pobreza	14,3
Governabilidade	11,5
Distribuição de renda	8,3
Outros fatores políticos	8,3
Outros fatores econômicos	5,4
Corrupção	4,8
Recessão e desemprego	4,1
Comportamento das elites	3,5
Dependência externa	3,2
Crise moral	2,2
Outros fatores sociais	1,0
Total	100,0 (n=314)

Principais objetivos nacionais a médio prazo segundo as elites

Problemas	Total	1	2	3	4
Melhorar os níveis educacionais	23,0	14,8	24,7	29,8	18,5
Reduzir o tamanho do Estado	18,2	22,2	13,5	33,0	3,7
Erradicar a pobreza e reduzir a desigualdade	17,6	25,9	19,1	9,6	19,8
Aumentar a participação popular nas decisões políticas	16,4	5,6	14,6	5,3	38,3
Presevar o regime democrático	11,3	20,4	7,9	8,5	12,3
Garantir o crescimento econômico	9,7	7,3	14,6	10,6	4,9
Integrar a economia no mercado internacional	2,2	1,9	2,2	3,2	1,2
Garantir a ordem	0,9	1,9	2,2	-	-
Integrar mais o país ao Mercosul	0,3	-	1,1	-	-
Proteger o ambiente	0,3	-	-	-	1,2
Total	99,9 (n=318)	100,0 (n=54)	99,9 (n=89)	100,0 (n=94)	100,0 (n=81)

(1) Elites políticas (2) Elites burocráticas (3) Elites empresarias (4) Elites sindicais

Oriundo de uma família de classe baixa, que alcançou avanços em termos de mobilidade social graças ao sistema educacional, sempre me interessei pelo *mundo da educação* e venho envidando esforços no sentido de me aprofundar nesta área, pois, o tema

sempre se configurou para mim como uma jaula de ferro⁴. Desde cedo, me foi doutrinado que a possibilidade de ascensão social está diretamente relacionada à educação, um bem que depois de adquirido se tornava inalienável. Com isso, sendo filho e sobrinho de professores do ensino fundamental da rede pública municipal, as discussões a respeito da qualidade do ensino no Brasil sempre se fizeram presentes, principalmente em reuniões familiares. Assim, o contato com o tema vai ao encontro, além dos meus interesses acadêmico e científico, de minhas motivações internas que têm em minha família suas bases.

A convicção de minha família e os valores transmitidos em meu processo de socialização familiar encontram ressonância em resultados de pesquisas de muitos especialistas no campo da educação. Segundo Pastore e Nelson Valle, a educação é “o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros, e constitui o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social” (Pastore e Silva, 2000: 40). O comentário de Pastore e Valle está diretamente ligado a competências e habilidades adquiridas no tempo de escolaridade, e também ao próprio tempo de escolaridade. Mais aprendizado e mais tempo de escolaridade, maiores chances de competir no mercado seletivo de trabalho. Mas a escola tem sido também responsabilizada por outro conjunto de aprendizados. Aprendizado de socialização para convivência social. Caberia à escola proporcionar uma visão, tanto do mundo natural quanto do social, que ajude o indivíduo a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Logo, “tão importante quanto a alfabetização e as primeiras noções científicas que permitem conhecer a natureza de uma maneira não-mágica, não-religiosa e não-folclórica, são as noções sobre direitos e deveres, que constituem a cidadania, que permitem aos indivíduos das classes subalternas situarem-se na sociedade e diante do Estado. Essa é a função educadora positiva da escola, é nesse sentido que a escola é constitutiva da cidadania” (Mochcovitch, 2001, 65).

Lembrando Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, educar é substancialmente formar (Freire, 2004: 33), e para isso, é preciso que o indivíduo conheça as leis civis e estatais em sua evolução histórica para saber que elas podem se transformar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 22º, determina que a educação básica tem por fim desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, ainda, fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 1996, capítulo II, seção I). Assim sendo, como

⁴ Utilizo o termo no sentido proposto por Max Weber. A racionalização na sociedade contemporânea promove um desencantamento do mundo que se converte em uma jaula de ferro da dominação burocrática, e abre espaço para experiências subjetivas reflexivas.

propunha Gramsci, a escola tem um compromisso com a transformação da sociedade e não somente, como insistentemente apontou Pierre Bourdieu, o de reproduzir sistemas desiguais, estruturas desiguais, hierarquias fortemente demarcadas. (Mochcovitch, 2001: 8).

Dos vários níveis em que a educação brasileira se divide um em especial me chamou atenção desde o início, o ensino fundamental. O consenso geral acerca da importância da educação para a sedimentação e o desenvolvimento da democracia no Brasil torna o ensino fundamental uma questão essencial. É no ensino fundamental que os valores que engendram a conformidade social são inculcados. Deste modo, a qualidade neste nível de ensino contribui diretamente para a garantia dos benefícios sociais. Ao menos este é o argumento de Alain Mingat quando tratou das economias asiáticas de alto desempenho tomadas sempre como referência de sucesso pelo alto investimento na educação básica. Investir nesse nível de ensino - acrescenta o autor - é garantir que o benefício auferido por tal investimento é social. Todos se beneficiam com uma sociedade educada no nível do ensino fundamental. Como aponta Alan Mingat (1999)⁵,

resultados destacam a importância da educação básica e da escolaridade no nível primário como eficientes investimentos “de múltiplas utilidades” para os países em crescimento, especialmente nas primeiras etapas do desenvolvimento. (BOMENY, 1999, p. 102)

Além disso, compreendo que outras problemáticas da educação no Brasil talvez sejam efeitos perversos do nosso sistema educacional básico. Por exemplo, a recente discussão acerca da política de cotas no ensino superior, se insere em um momento em que a incorporação das massas aos direitos está se sedimentando. De certo, não seria necessária essa discussão se a igualdade de oportunidades a uma educação básica de qualidade estivesse consolidada em nossa sociedade, logo, como se vê, acesso, qualidade ou a falta destes podem engendrar e/ou perpetuar efeitos perversos.

De acordo com a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução nº 3/2005, o ensino fundamental tem duração de nove anos: dos seis aos dez anos de idade, com duração de cinco anos, e dos 11 aos 14 anos, com duração de quatro anos. E pode ser organizado em vários regimes – seriado, ciclo, progressão continuada, misto – segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 23º. Com essa possibilidade, várias secretarias de educação reorganizaram seus sistemas de ensino em regimes não-seriados, produzindo alterações no processo de aprendizado e de avaliação do

⁵ Trabalho apresentado em seminário internacional promovido pelo Programa da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe, realizado em Bogotá, em julho de 1997. Publicado no livro organizado por Helena Bomeny, *Financiamento da Educação Básica na América Latina*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1999.

próprio rendimento escolar. E é, exatamente, um desses regimes o foco principal deste estudo, o sistema de ciclos. Nos sistema de ciclos, os períodos de escolarização ultrapassam as séries anuais e são agrupadas em blocos com duração variada que pode até atingir a totalidade de anos de um determinado nível de ensino.

Recentemente, o tema voltou a ter destaque com a tentativa de ampliação dos ciclos até a oitava série. A resolução 946 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro implementou a ampliação do sistema de ciclos e a aprovação automática dos alunos nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A recepção da sociedade foi amplamente negativa, o que gerou protestos e passeatas, tanto que, no dia 5 de junho de 2007 a resolução foi derrubada na Câmara dos Vereadores através do Decreto Legislativo 618/2007. Contudo, a resolução voltou a ter validade com a publicação no *Diário Oficial* de uma orientação da Procuradoria Geral do Município à Secretaria Municipal de Educação. A Procuradoria baseou sua decisão na inconstitucionalidade do Decreto 618 e na possibilidade de os sistemas escolares adotarem esse tipo de avaliação, possibilidade garantida pela LDB de 1996. Ao que tudo indica, as discussões a respeito dos regimes flexíveis ainda deve se estender durante o ano, o que é importante para avaliação do seu funcionamento.

A exploração sóciológica da temática dos sistemas de ciclos na escolaridade levou a investigação a contemplar duas análises: uma análise qualitativa realizada no âmbito de uma unidade escolar, com o intuito de captar a percepção de uma comunidade escolar e identificar os processos educacionais que acontecem no interior das escolas, e uma análise quantitativa com o exame dos resultados de proficiência obtidos com dados relativos à educação brasileira em surveys nacionais e internacionais. Assim, baseado em diversos indicadores acredita-se ser possível desenvolver uma análise que contribua para o exame de uma política pública compensatória que atinge diretamente milhões de crianças nas escolas públicas de todo o país. Além disso, para um exame mais preciso do objeto de pesquisa, foram analisados vários documentos como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, Constituições Federais e revisão bibliográfica acerca das políticas, além da literatura específica.

A escolha das escolas públicas municipais como campo empírico foi motivada de forma diversa. Sensibilizaram-me especialmente a forma com que no Brasil se desenvolvem políticas públicas de ensino e a magnitude do impacto sócio-econômico e simbólico que estas políticas representam neste novo cenário globalizado. Sendo o principal sistema educacional no país, o espectro de ação atinge a massa da população, logo, políticas públicas que tenham como espaço de atuação as escolas públicas devem ser acompanhadas, analisadas e constantemente aprimoradas, pois, as atuais sociedades estão cada vez mais competitivas, já

que a cognição e a informação são consideradas matéria-prima do novo sistema produtivo. E será que os alunos formados na rede pública estão em condições de competir nesta nova sociedade? Em consonância com os dados do Saeb 2003, se compararmos os resultados sobre o rendimento escolar entre alunos da rede pública e privada, podemos observar diferenças marcantes. O sistema privado obtém resultados muito melhores não só em termos de aprovação, mas de reprovação e evasão também.

1.2 A comunidade escolar como objeto

Meu projeto de estudo inicial, com o qual concorri ao processo seletivo para ingressar no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, era desenvolver uma análise da percepção da comunidade escolar do município do Rio de Janeiro, a respeito do sistema de ciclos. A época fazia um curso de extensão na PUC-RJ, em Sociologia Política e Cultura, e uma das disciplinas era Seminário Temático, onde um pesquisador era convidado a abordar um tema, e falar um pouco de suas pesquisas. Em uma dessas aulas, recebemos a presença da professora Helena Bomeny, que abordou o tema: Os intelectuais e a Educação.

Nesta oportunidade, após a aula, pedi auxílio a Helena Bomeny para esclarecer alguns pontos que ainda se constituíam como entrave à visualização de meu objeto. Resolvi, então, procurá-la e relatei meus interesses em desenvolver uma pesquisa na área da sociologia da educação e estender meus estudos em uma pós-graduação. Durante semanas mantivemos contato, recebi diversas orientações e um convite para integrar, como ouvinte, um curso sobre educação brasileira que ela ofereceria aos alunos da pós-graduação. Os frutos da participação neste curso foram inúmeros, graças à generosidade e atenção não só da professora, como também dos colegas alunos, que sempre se mostraram solícitos. Mais seguro de minhas idéias e de meu objeto, decidi participar do processo seletivo. Meu objetivo era definitivamente ingressar na UERJ, pois, desde o primeiro encontro, percebi uma afinidade com a forma pela qual Helena Bomeny desenvolvia suas pesquisas. Depois do processo seletivo e suas avaliações consegui finalmente ingressar na instituição pretendida.

Como qualquer outro aluno que recém ingressara, dediquei-me integralmente às disciplinas, visando construir uma base teórica para as discussões que me propus a fazer. Naquele momento, meu objeto foi perdendo o foco, em virtude de um sem número de temas

interessantes que se apresentavam aos meus olhos. Assim, a pesquisa foi remodelada, pois, acreditando na ilusão de que poderia ajudar a solucionar parte dos problemas da educação brasileira, resolvi ampliar meu objeto para uma análise do grau de eficiência da política pública em questão – um engano que, mais tarde, graças às orientações recebidas e do processo de qualificação, tive tempo de corrigir.

No ano seguinte, então, passei a me dedicar mais à pesquisa, procurando delinear os primeiros passos, como seria a coleta de dados, se haveria pesquisa de campo etc. Definimos eu e a professora Helena Bomeny que a pesquisa seria uma análise em cinco escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, considerando escolas de regiões diferentes da cidade, e suas turmas de quarta e oitava séries, além das turmas que compunham o sistema de ciclos. Logo, a realidade me incumbiria de perceber que no Brasil, dados e pesquisas educacionais ainda se constituem, em parte, documentos sigilosos e, como tal, inacessíveis. Os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (SME/RJ) já se mostravam bastante complicados, onde ficava explícita a falta de interesse em fornecer as informações que eu necessitava. Uma simples consulta à ouvidoria da secretaria sobre a resolução que possibilitou a implantação do sistema de ciclos no município foi cercada de contradições. Ninguém tinha a informação, dos atendentes à gestora responsável pelo setor, obrigando-me a buscar outras fontes. E quando o assunto era a autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa a coisa piorava sensivelmente.

Como foi relatado acima, somente após orientações da professora Helena Bomeny e dos professores Ignácio Cano e Carlos Antonio Costa Ribeiro, que fizeram parte de minha banca de qualificação e a quem definitivamente devo muito na definição de meu objeto de pesquisa, resolvi retornar ao meu objetivo inicial, de analisar a percepção da comunidade escolar. No entanto, o campo não seria mais o Rio de Janeiro, já que o tempo se esvaía e a autorização se mostrava cada vez mais distante.

Diante deste cenário, fui aconselhado a procurar um novo campo, um outro município que pudesse me fornecer melhores condições para desenvolver a pesquisa. Uma aluna do professor Ignácio Cano estava desenvolvendo uma pesquisa em escolas do município de Nova Iguaçu, e poderia, talvez, facilitar minha entrada no campo. E assim, o foi. A aluna foi generosa, paciente e disponível em me ajudar, tenho certeza que sua contribuição foi importante para que fosse possível obter informações e autorizações junto à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED).

1.3 Em torno do campo

Numa quinta - feira, dia 21 de setembro de 2006, marquei com Claudia Cruz, que já desenvolvia sua pesquisa em Nova Iguaçu, na porta de sua casa, já que, faria mais uma das inúmeras visitas à SEMED em busca de informações. Acordei cedo, desloquei-me até a UERJ, e de lá tomei outro ônibus em direção a casa da aluna. No horário marcado ela apareceu acompanhada pelo seu companheiro, que se juntaria a nós nesta empreitada. Tomamos um ônibus até o terminal rodoviário próximo à estação ferroviária. Durante todo o trajeto o debate não foi outro: educação. Dali teríamos que embarcar em outra condução até a SEMED. Apesar da distância percorrida e a percorrer, sentia-me eufórico com a situação. Havia possibilidades reais de abrir meu campo de pesquisa depois de tamanhas dificuldades até aquele momento vividas. Por volta das 09h30min hr da manhã chegamos à SEMED. A sede situada na rua José Alvarez, 330, Bairro da Luz, é simples e espaçosa, fica em uma edificação de dois pavimentos. Bem em frente ao portão principal, fica a escada que dá acesso ao segundo pavimento, passamos à direita desta e fomos à recepção buscar informações. A recepção era bastante simples, apenas um balcão de madeira onde uma atendente nos informou a ausência da Sr.^a Marli Silva Câmara de Freitas, secretária municipal de educação, que se encontrava em uma reunião. Confesso que nesse momento duvidei do sucesso do empreendimento. A partir daquele instante, teria de ter paciência e tranquilidade, pois, a secretária deveria demorar e os colegas, a quem muito já agradecia, precisavam seguir seus caminhos.

Após meia hora, fui recebido pela coordenadora pedagógica da secretaria, Sr.^a Ana Cláudia Moraes, uma pessoa extremamente compromissada com a causa da educação. Sabia que a autorização dependia de sua compreensão no tocante aos motivos e benefícios de minha pesquisa. Sendo assim, me apresentei como aluno de pós-graduação da UERJ e informei que pretendia desenvolver uma pesquisa sobre o sistema de ciclos. Por sorte, a Sr.^a Claudia me relatou que o sistema de ciclos era uma das grandes preocupações na qual tentava se debruçar um pouco mais, e isso, por questões óbvias, vinha ao encontro de minha pesquisa. Depois de mais alguns minutos, e de discutirmos alguns pontos polêmicos da política, a Sr.^a Cláudia se convenceu que seria positivo o desenvolvimento da pesquisa e me concedeu a autorização para realizá-la, com a condição de compartilhar os resultados e não revelar os nomes da escola. Como já havia escrito um projeto mais simplificado e possuía uma carta de referência da professora Helena Bomeny, no quais nos comprometíamos a preservar as escolas em todos

os aspectos, a autorização saiu de pronto. Perguntado sobre o número de escolas de que necessitava – caso quisesse poderia entrar em todas – respondi três. Em conversas com minha orientadora, redimensionamos a pesquisa e decidimos fazer uma exploração sociológica mais detalhada de somente uma escola, o que nos proporcionaria a possibilidade de nos aprofundarmos melhor em toda a ambiência na qual a escola se insere, obtendo, assim, informações para além dos “muros” ou do interior dos muros que cercam a comunidade escolar.

A escolha dessas três escolas se deu completamente ao acaso, pois, não conhecia nenhuma delas, nem seus endereços. Depois de receber a autorização para pesquisá-las, já na saída, fui brindado pela sorte. A diretora geral de uma dessas escolas fazia uma visita de rotina e estava acompanhada por uma de suas coordenadoras pedagógicas. Fui apresentado a elas, que de imediato se mostraram solícitas, a ponto de me convidarem para, já na terça-feira seguinte, participar de uma reunião com todos os professores que lecionavam nos ciclos. Ao sair dali, guardava uma certeza e uma dúvida. A certeza de que o primeiro objetivo havia sido atingido – a conscientização de que a realização da pesquisa estava plenamente sedimentada. E a dúvida, de como seria recebido na mencionada reunião, pois, sabia que seria muito importante um primeiro contato bem sucedido, talvez, decisivo. Este foi meu primeiro trabalho de campo, logo, estava ciente que minhas limitações seriam um problema a mais na coleta de dados. De qualquer forma, estava satisfeito com os fatos do dia.

Na terça-feira seguinte, levantei-me cedo e tomei um ônibus e um metrô e, às 07h, já me encontrava na estação Central do Brasil. Decidi pelo trem, meio de transporte que não tinha costume utilizar. Às 07h30min, embarquei no trem ramal Japeri, e no prazo de uma hora estaria chegando à Nova Iguaçu. Na chegada, um misto de sensações, euforia, ansiedade, estranhamento, tudo era novo, as pessoas, o lugar, a dinâmica. Estranhei de imediato, o número reduzido de latas de lixo e orelhões. Com o endereço em mãos, fui me informar melhor sobre a localização da escola em uma banca de jornais – mal sabia eu que a escola que procurava era um referencial para a comunidade local. Fui orientado a seguir a linha do trem, entrar na terceira rua à esquerda, depois na primeira à direita e de novo, a segunda à esquerda. Chegava à Rua Luiz Lima.

A Escola Municipal A⁶ se localiza entre uma escola Estadual e uma Vila Olímpica, no centro de Nova Iguaçu. Para alcançá-la passei um corredor, que ao seu final dá acesso à entrada da escola. Uma pequena escada na faixa amarela e adentrei em um hall no qual se

⁶ Codinome que utilizo em virtude da premissa básica para a realização da pesquisa de não revelar a identidade das escolas

destaca um quadro de um famoso autor brasileiro, tendo ainda uma mesa de recepção para qual me dirigi. Depois de me apresentar, e explicar o motivo que ali me levava, fui encaminhado à sala da diretoria, onde me aguardavam a diretora geral e uma das coordenadoras pedagógicas da manhã. A diretora está na escola há pouco mais de dois anos, e sabe da responsabilidade que é conduzir uma escola com tanta representatividade na comunidade local. A coordenadora está na escola há mais tempo, cerca de seis anos, e acumula as funções de professora e coordenadora. Ambas me conduziram à sala dos professores onde ocorreria a reunião.

Quando entrei na sala, já se encontravam todas as professoras que lecionavam em regime de ciclos no turno da manhã; estavam à minha espera. Neste momento, fiquei um pouco receoso em virtude do distanciamento entre mim e meus informantes, uma “barreira” natural se fazia sentir no ar. Além disso, era eu o único homem da reunião.

A entrada no campo é um momento delicado, já que todas as suas ações, opiniões e comportamentos estão sendo observados, e em geral, com desconfiança. Sentei-me ao meio da mesa, e fui logo agradecendo a possibilidade de ali estar. Expliquei qual o objetivo da pesquisa, expus as condições, falei sobre o sigilo das identidades e que estava ali para ouvir, entretanto, o gravador em punho causava espanto nas pessoas. Deu-se início, então, a reunião, e cada uma expôs o que se passava em sua sala e em suas aulas, logo, o diálogo começou a se fazer. Depois de aproximadamente uma hora ouvindo o debate, resolvi fazer uma intervenção que acreditava ir ao encontro do pensamento dos que participavam da reunião, e, claro, foi positivamente recebida. Meu objetivo era tentar ganhar a confiança desde o primeiro encontro. Continuei a intervenção, só que de forma mais provocativa, instigando a opinião de cada uma a respeito do comprometimento dos professores no sistema de ciclos. Hoje percebo o risco que corri, fui muito contundente com esta pergunta. Após o silêncio inicial todos se entreolharam, até que uma das professoras comentou “Sinceramente acho que nem todos os professores têm o comprometimento com o sistema de ciclos, eles aprenderam de uma forma e agora tem que ensinar de outra, e nem teve treinamento para isso. O professor faz o que dá.” (depoimento registrado em gravação). Seguido esse depoimento, as vozes começaram a se misturar de forma meio desordenada, cada uma chamando a atenção para um aspecto. Com a entonação da voz, forcei a atenção em uma das falas, e logo a ordem foi retomada, passei então a organizar a discussão. A reunião seguiu por mais duas horas, e eu me mantive como organizador e ouvinte muito interessado nas assertivas ali expostas. Ao fim da reunião, tive a sensação de que grande parte da barreira inicial tinha se desfeito, o assunto havia migrado da educação para assuntos variados. Encerramos a reunião de forma bastante

amistosa, ressaltei que ficaria ali convivendo por alguns meses. Após a reunião, fiz o caminho de volta e no trajeto liguei de pronto para minha orientadora, contando os avanços que tinha obtido naquele primeiro encontro. O retorno à escola aconteceria dois dias depois.

Na quinta-feira, a mesma rotina, acordei cedo tomei um ônibus, depois o metrô, e por fim o trem mas, diferente da terça-feira anterior, eu não iria visitar efetivamente a escola. Fiquei acampado na porta da escola para tentar traçar um primeiro perfil da comunidade escolar, a partir das pessoas que buscavam seus filhos na saída. Após o término da saída dos alunos, retornei para casa. Essa foi a rotina que se repetiria outras vezes. Passei então, a freqüentar a escola duas vezes por semana, nos turnos da manhã e da tarde, e passei a conhecer todos os funcionários. Já na semana seguinte iniciei as entrevistas, a primeira entrevistada foi a diretora. Durante duas horas debatemos os pontos positivos e negativos do sistema de ciclos, a diretora foi bastante sincera nas suas colocações, não apresentando constrangimento algum por causa do gravador. Saí da entrevista convencido de que havia um real interesse por parte da direção em avaliar o sistema de ciclos, apontando suas limitações e vantagens. Já nas entrevistas com as professoras, tive um pouco mais de dificuldade em relação ao gravador. Tive diversas vezes que reforçar o motivo da pesquisa, a minha não vinculação com a SEMED e o sigilo de seus depoimentos.

Durante oito meses o processo de coleta de dados foi o mesmo. Dividi-me entre as entrevistas, os questionários, as aulas e conversas informais com a coordenação pedagógica da escola. Como este trabalho não tem foco antropológico, restringirei este relato etnográfico para sinalizar, de forma breve, minha entrada no campo e algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa. Ressalto que desde o início tentei coletar o máximo de informações. Tinha sempre como referência o ensinamento de Malinowski que pode ser encontrado, em suas linhas gerais, no exposto abaixo:

A coleta de dados referentes a um grande número de fatos é, pois, uma das fases principais da pesquisa de campo. Nossa responsabilidade não se deve limitar à enumeração de alguns exemplos apenas; mas sim, obrigatoriamente, ao levantamento, na medida do possível exaustivo, de todos os fatos ao nosso alcance (MALINOWSKI, 1976, p. 30)

2 Desafios da democratização da educação no Brasil

2.1 Percurso educacional e característica geral do elitismo no Brasil

Historiadores da educação no Brasil estão razoavelmente de acordo com a tese de que prevaleceu no país, ao longo de sua história, um sistema educacional fortemente elitista. Outro ponto consensual diz respeito à participação das ordens religiosas na montagem do sistema educacional brasileiro. As primeiras ordens franciscanas antecederam os jesuítas, mas foi decisivamente com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, em 1549 que um sistema educacional começa a ser estruturado. Chefiados pelo padre Manoel de Nóbrega, ainda em 1549, criaram a primeira escola elementar na Bahia.

Dedicados às funções educativas e movidos pela fé católica, perceberam os jesuítas que a única forma de promover a conversão dos índios à religião católica seria ensinando-os a ler e escrever. Criaram e conservaram, assim, além dos valores e da religiosidade, seu método pedagógico. Todas as suas escolas eram reguladas pelo *Ratio Studiorum*, que visava à orientação da conduta e à conversão à fé católica. O sistema desenvolvido pelos jesuítas se mostrou tão eficaz que rapidamente se expandiu para o sul, permanecendo absoluto na colônia até 1759, quando uma profunda reforma realizada por Marquês de Pombal, os expulsou de terras brasileiras. Àquela época, Portugal se encontrava em decadência em relação às outras potências, com isso, o marquês decidiu dar nova orientação a educação, inclusive nas colônias. Com objetivo de organizar a escola para atender aos interesses comerciais do Estado, a reforma pombalina, instituiu o ensino de caráter laico e público, não mais baseado nos escritos religiosos e sim nas Cartas Régias. O intento de estruturar um sistema de educação contou com algumas iniciativas extras. A criação do subsídio literário, uma espécie de taxa sobre alguns alimentos, seria um desses incentivos. No entanto, insuficiente e irregular, fez pouca diferença diante do colapso que se anunciava e que se configurou em meados do século XVII. Foi somente com a chegada da família real em 1808, que houve uma alteração nessa situação.

Visando atender às novas demandas que se faziam, D. João VI abriu escolas, academias militares, bibliotecas e a Imprensa Régia, esta, aliás, essencial para preparar o terreno para as questões políticas do período imperial. Mesmo assim, a educação permaneceu

como uma questão secundária, e um sistema educacional não chegou a se constituir. Com o retorno de D. João VI a Portugal em 1821, o país passaria por disputas políticas que culminaram com a proclamação da independência em 1822. D. Pedro I, filho de D. João VI, é proclamado imperador e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira.

Em seu artigo 179⁷, a carta magna instituiu que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A tentativa era de elevar o nível da educação e expandi-la à massa da população, mas, com o déficit de professores e de escolas e as dimensões territoriais, os resultados foram pífios. Em 1834, já no segundo império, D. Pedro II cria um colégio que serviria de modelo pedagógico para o ensino secundário, o colégio Pedro II. O objetivo era criar uma escola que fornecesse ensino secundário de qualidade aos filhos da elite, uma forma de melhor prepará-los para o ensino superior. Uma vez mais a educação fundamental, continuava desprestigiada, e este fato não se alteraria muito com o período republicano.

Segundo Simon Schwartzman,

Com a república, a idéia de que algo deveria ser feito quanto à pobreza e à miséria em que vivia grande parte da população brasileira começa a ganhar força, por vários caminhos distintos. Para positivistas, que participaram da campanha republicana e conseguiram entronizar seu lema “Ordem e Progresso” na bandeira, o país necessitava de um governo forte, centralizado, que fizesse uso dos conhecimentos científicos para educar o proletariado, planejar a economia e livrar o país da ignorância e da superstição das elites tradicionais. (SCHWARTZMAN, 2004, p. 20)

Contudo, a proclamação da República (1889) não trouxe qualquer evolução em termos de modelo que pudesse dar uma nova orientação à educação brasileira. Apesar de várias reformas⁸, como as de Benjamin Constant (1900), o código Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), o sistema educacional continuava a produzir resultados muito ruins, e o problema da educação chegava as primeiras décadas do século XX, com claros sinais de ineficiência. A média nacional de 74,6% de analfabetismo, homoganeamente distribuída pelos estados da Federação, com exceção do então Distrito Federal, Rio de Janeiro, é uma demonstração do pouco investimento na universalização da educação no país. (Bomeny, 2001)

O sistema educacional nacional começa a ganhar novos contornos com a Revolução de 1930, onde a educação foi considerada elemento central para o processo de modernização do Brasil. Segundo Antonio Severino, com a Revolução de 30, “a sociedade brasileira teve seu grande despertar político, tomando consciência de seu subdesenvolvimento e de que dele não

⁷ Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de março de 1824), Título 8º Das Disposições Geraes, e Garantias Dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, art. 179, nº 32.

⁸ Vale lembrar que nas reformas desenvolvidas nesse período percebe-se a clara influência da filosofia positivista e a predominância literária à científica.

poderia sair se não fosse além de sua economia de agricultura de exportação. Passou a reivindicar também a superação de sua dependência em relação à economia externa. Daí a conclusão da necessidade da industrialização do país e da substituição das importações de produtos manufaturados.” (Severino, 1986, p. 77). A inserção do Brasil no modo de produção capitalista demandou uma mão-de-obra especializada, pois o país investia na produção em escala industrial visando a um mercado interno que começava a se delinear.

A criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde, em certo sentido, responderia a um reconhecimento dos grandes problemas brasileiros – educação e saúde – de muito anunciados e, nas primeiras décadas de 1900, expostos de forma aguda. (Bomeny, ; Schwartzman, Bomeny e Costa: 2000). A contar daí,, uma série de reformas foi desencadeada objetivando uma melhora do sistema educacional. No ano seguinte à criação do Ministério, 1931, a Reforma Francisco Campos instituiu uma série de decretos que organizavam os ensinos secundário e superior. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de orientação liberal “foi dirigido ao povo brasileiro e ao governo (...). Foi assinado por vários educadores que na época assumiram compromisso com o debate público sobre a reconstrução nacional e atribuíram à escola pública o papel democratizador do acesso à educação” (Xavier, 2004: 8). No âmbito mais geral, o Brasil vivia um período de transição política e institucional, onde a idéia de nacionalidade estava sendo construída, e a educação, em especial a pública, ganhava relevo e era recuperada como um dos indicadores fundamentais à construção da idéia de nação.

Em 1934, uma nova Constituição foi outorgada, e, pela primeira vez, a educação foi disposta como direito de todos. Segundo um de seus artigos, “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”⁹.

No entanto, na prática, os resultados¹⁰ ainda eram muito ruins, não tanto em termos de qualidade, mas em virtude de apenas uma pequena parcela da população ter acesso a esse direito que há muito já era constitucional.

Segundo Lourenço Filho:

⁹ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de julho de 1934), Capítulo II, Da Educação e da Cultura, artigo 149.

¹⁰ Em maio de 1934, foram apresentados os dados do primeiro levantamento estatístico global da educação pós-revolução de 30.

O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar, fora das escolas... Mas a frequência que não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa dos alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento! O rendimento efetivo, real do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção. (TEIXEIRA FREITAS, M. A., 1934, p. 8).

O problema de evasão começava a emergir das estatísticas oficiais e a conclusão a que se chegava era a de que esses índices negativos perpassavam os investimentos e os planos em educação. As orientações educacionais voltadas para o mercado ficavam cada vez mais explícitas a partir de 1937, com a nova Constituição que sugeria em seu artigo 132 que “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.”. Em contrapartida, tirava o dever da educação do Estado, ao propor que “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.” (Capítulo Da educação e da cultura, artigo 128). As discussões sobre a educação elaboradas pelo movimento renovador das décadas de 1920 e 1930, que dominaram os debates e influenciaram a constituição anterior de 1934, agora perdem força. Este período marca ainda uma disparidade classista entre os trabalhos manual e intelectual e o reflexo de tal distinção se refletia nas discussões educacionais a respeito de educação humanista, generalista, versus educação profissionalizante, técnica.

O período de 1934 a 1945 em que Gustavo Capanema ocupou a pasta da Educação e Saúde foi também conhecido como período de grandes reformas no sistema educacional. Além do projeto universitário que mobilizou extensamente o ministério, as reformas de 1942 relativas ao Ensino Secundário deixaram marcas permanentes no sistema de ensino. (Schwartzman, Bomeny e Costa, 2000) Capanema criou as Leis Orgânicas do Ensino, que valorizavam o ensino profissionalizante através da criação do SENAI. O ensino passou a se dividir em dois: científico e clássico. Com o fim do Estado Novo, após a deposição do presidente Getúlio Vargas em 1945, a educação no Brasil ganhou novo impulso com uma nova Carta Magna.

De caráter democrático e liberal, essa nova Constituição determinou a obrigatoriedade do ensino primário e a legislação de diretrizes e bases da Educação, a LDB. Neste mesmo ano, são regulamentados os ensinos primário e normal e criado o Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial (SENAC). Em 1947, foi criada uma comissão responsável por desenvolver um projeto de reformulação geral da educação. Essa comissão encaminhou o projeto à Câmara Federal em novembro de 1948, onde permaneceria por 13 anos, em virtude das disputas ideológicas entre a Igreja Católica, as instituições privadas e os que defendiam o Estado como monopolizador na oferta de educação. Ademais, a permanência de Gustavo Capanema no Congresso nacional, depois de onze anos à frente do Ministério da Educação (1934-1945) inibiu qualquer esforço e tentativa mais sistematizada de reformular na base a estrutura do sistema educacional no país. Foram 13 anos de negociações, com interrupções, pequenos avanços e morosidade até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. (Bomeny, 2001) Em 25 de Julho de 1953, o ministério da Educação passa a ser Ministério da Educação e Cultura, e os assuntos da saúde foram transferidos para um ministério específico, o Ministério da Saúde.

No ano de 1961, dois fatos importantes, uma campanha de alfabetização e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

A campanha visava alfabetizar adultos em 40 horas e, sem dúvida alguma, foi decisiva para destacar em âmbito nacional o nome de um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire. No fim do ano, mais precisamente no dia 20 de dezembro, depois de uma intensa disputa política, a Lei 4.024, foi promulgada, nela prevaleceu a demanda das instituições privadas e, principalmente, da Igreja Católica, como pode ser notada em seu texto original, “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.”¹¹

Em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, e formulados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização. Mas os avanços conquistados durante as últimas décadas, retrocederam em virtude do golpe militar em 1964. E a educação passou a refletir o caráter antidemocrático do governo, professores e alunos foram presos, demitidos, perseguidos e até mesmo assassinados sob o pretexto de subversão.

A intervenção militar na educação se fez decisiva com o Decreto-Lei 477¹², que calou professores e alunos. Decretado em 1969, definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Título XIII, Das Disposições Gerais e Transitórias, artigo 97º, parágrafos 1º e 2º.

¹² DECRETO-LEI No 477, de 26 de fevereiro de 1969

particular, e através dele, o governo militar extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE). De acordo com o artigo 1º, incisos I, III, IV:

Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralização de atividade escolar ou participe nesse movimento;
III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

Por meio dele muitos professores e alunos foram presos, cassados e acusados de subversão, assim o governo do golpe militar conseguiu impor restrições às ações de resistência política nas universidades e escolas de todo o país. Ainda durante o período da ditadura militar, se iniciou um movimento de erradicação do analfabetismo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como MOBREAL. Criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propunha a alfabetização funcional de adultos e jovens, e foi durante muitos anos o principal movimento de alfabetização de jovens e adultos que se desenvolveu no Brasil. O Mobreal alfabetizou milhões de pessoas, no entanto, em virtude de corrupção, foi extinto na década de 80, cedendo lugar a Fundação Escolar que tentou dar continuidade ao processo de alfabetização em massa.

Em 1971, durante os anos de chumbo, período de maior censura por parte do governo militar, na gestão do então presidente Emílio Garrastazu Médici, foi instituída a Lei 5.692, que substituiu a LDB anterior. Esta nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se caracterizou pela tentativa de dar um cunho mais profissionalizante à formação educacional.

Com o fim do regime militar, meados da década de 1980, os debates sobre a problemática educacional perderam um pouco o seu caráter pedagógico e assumiram uma feição mais política. É nesse período que especialistas de outras áreas, e o destaque aqui são os economistas, passaram a tratar da educação em um espectro mais amplo, abordando elementos que extrapolavam o âmbito pedagógico. A redemocratização, na década de 1980, ampliou e muito a demanda educacional. A grande tônica da discussão, uma vez mais, se constituía no problema da universalização das oportunidades. Na agenda dos políticos, a construção de escolas era prioritária para resolver o problema do acesso à educação, já que, acreditava-se, o sistema educacional público era insuficiente para atender à demanda reprimida por décadas e crescente com o intenso processo de urbanização da sociedade brasileira.

As pesquisas em educação atribuíam a fatores externos os fracassos do sistema público de ensino fundamental no Brasil, levando a acreditar-se “que os problemas centrais da educação brasileira eram a falta de escolas, as crianças que não iam à escola e a carência de verbas” (Brock & Schwartzman, 2005: 9). Esses fatores emergiam das estatísticas educacionais oficiais como os principais entraves à democratização do ensino. No entanto, entre meados e fins da década de 1980, com a internacionalização da economia, governos e organismos internacionais passaram a dar ênfase no problema da qualidade, provocando assim, uma forte pressão por insumos que pudessem ajudar no diagnóstico das causas do problema educacional, delineando alternativas de superação e orientando as ações de modo a melhorar efetivamente os resultados. O impacto foi direto nas pesquisas sobre o nível da educação no Brasil. É nesse período, que se estrutura uma proposta de sistematização da avaliação do ensino público de 1º grau, através de um convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o Ministério da Educação (MEC):

Esta proposta visava originalmente, a responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – Segmento Educação (VI Acordo MEC/BIRD). Por solicitação das autoridades do MEC no sentido de estender a sistemática de avaliação ao resto do país, em agosto de 1988 foram realizados ajustes necessários no projeto e, em setembro do mesmo ano, iniciada a aplicação-piloto do instrumental em duas Unidades Federadas (Paraná e Rio Grande do Norte) (WASELFISZ, 1993, p. 11)

Entretanto, por problemas de recursos econômicos o sistema foi suspenso em 1989, voltando a operar em 1990, através da alocação de verbas feita pela SENEb via Projeto BRA / 86 / 002 (SENEb – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento / PNUD). Ainda em 1990 foi realizado o primeiro levantamento nacional do sistema, e dois anos depois, o MEC decide passar a responsabilidade do sistema para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e, assim, passa a se chamar Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Segundo Jacobo Waiselfisz, o SAEB foi criado para cumprir os objetivos seguintes:

- Desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e órgãos municipais de educação);
- Descentralizar e regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais (equipes técnicas das secretarias, instituições de pesquisa, universidades etc.), criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional;
- Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação (WASELFISZ, 1993, p. 12).

Neste contexto, pesquisadores e estudiosos passaram a desenvolver pesquisas onde se propunha “uma metodologia alternativa para determinar indicadores educacionais utilizando dados censitários ou de grandes *surveys*, como as PNADs da FIBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que são realizadas anualmente” (Ribeiro, 1991: 7). Marco destes trabalhos foi realizado por Sérgio da Costa Ribeiro e Phillip Fletcher¹³, sendo fundamental para o diagnóstico do real problema do sistema educacional brasileiro: a qualidade. Aplicando modelos matemáticos tornou-se possível “calcular uma série de indicadores educacionais com a vantagem de poderem ser desagregados por qualquer característica social ou demográfica da população, utilizando as informações contidas nos registros dos Censos ou PNADs” (Ribeiro, 1991: 7). Através dos dados obtidos pelo modelo PROFLUXO, diagnosticou-se que “a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível e que a repetência, esta sim é importante” (Ribeiro, 1991: 9). As taxas calculadas pelo PROFLUXO indicaram um alto índice de repetência em todas as séries do 1º grau, resultando em uma distribuição de matrículas distorcidas pelas várias séries do ensino fundamental. Assim, a repetência emergia como o grande entrave à universalização do ensino básico no Brasil.

Dos resultados obtidos resultou a publicação do texto “Pedagogia da repetência”, que ajudou a dar nova orientação às pesquisas e políticas educacionais. Seu legado para o entendimento dos problemas pelos quais passa o sistema educacional brasileiro pode ser resumido pelas próprias palavras de Sergio Costa Ribeiro:

Hoje, as conseqüências desse processo de retenção da população nas primeiras séries do ensino fundamental adquire contornos muito mais importantes do que a noção de educação para a cidadania. A internacionalização da economia e da tecnologia exige um nível de alfabetização funcional que vai muito além do que desenhar o próprio nome ou ler uma mensagem simples. Tanto do ponto de vista da mão-de-obra como dos consumidores, numa sociedade moderna, vamos precisar de uma competência cognitiva cada vez maior de toda a população. Torna-se quase ridículo pensar que a modernização do país possa ocorrer sem a universalização competente da educação fundamental. Diante do quadro descrito, nunca chegaremos a ser o último país do Primeiro Mundo, mas corremos o sério risco de nos tornarmos o primeiro do Quarto Mundo. (RIBEIRO, 1991, p. 19).

Assim, o debate educacional chegou a década de 1990, com o foco no dilema universalização versus qualidade. Cada vez mais, a qualidade da educação nas escolas públicas emergia como o verdadeiro entrave à democratização do ensino.

¹³ Pra ver mais sobre o modelo PROFLUXO, Fletcher, Phillip R. & Ribeiro, Sérgio da Costa. *PROFLUXO: Uma Realidade Educacional do Brasil*. Brasília: 1988.

2.2 – Universalização versus qualidade: a chegada aos anos 90

De forma sintética, pode-se resumir que a educação brasileira no século XX sofreu profundas transformações, porém, somente na última década, conseguiu-se estendê-las à totalidade da população em idade escolar. No entanto, com relação à qualidade do ensino e seu sucesso, o desempenho é seguramente insatisfatório, face mesmo aos atuais resultados que foram obtidos nos grandes surveys. Os problemas da educação ocuparam a agenda de educadores, políticos e entidades representativas do setor nos debates que resultaram na promulgação, em dezembro de 1996, oito anos após ser encaminhada ao Congresso, ainda no ensejo da Constituição de 1988, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). E como pode ser observada em seu texto, a nova LDB refletiu essa nova tendência do debate:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX – garantia de padrão de qualidade” (LDB, Título II artº. 3º), e ainda, “A União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (LDB, 1996, Título IV, artº. 9).

A partir daí, e das novas pesquisas empreendidas com o foco no fluxo escolar e na eficiência, políticas públicas foram desenhadas para tentar solucionar os imbróglis da educação, em especial o fluxo escolar. É nesse contexto, em que o debate a respeito da igualdade de oportunidades nas escolas públicas voltou a dar visibilidade às novas propostas político-pedagógicas, que retornam à cena discussões em torno de tentativas de reorganizar a estrutura do ensino fundamental em modelos não seriados. Tais propostas estão sendo desenvolvidas em várias regiões do país, todavia, embora seja prudente lembrar que experiências desse tipo não são recentes.

A proposta de estruturação do sistema educacional público em regimes não seriados remontam ao início do século passado. “Desde os anos 20, como também no movimento dos anos 1950 e nas iniciativas das décadas de 1960 e 1970, com objetivos como os de ‘tornar o ensino menos seletivo’, ‘rever programas e critérios de avaliação’, ‘aumentar a escolaridade básica para além de quatro anos’, ‘permitir um currículo adequado à idade’” (Filho, Alves & Duran, 2003: 11). Apoiado no estudo de Marcia Jacomini pude perceber o andamento, na história da educação, de medidas que foram propostas com tal orientação.

Em quatro momentos estiveram em pauta as discussões e experiências de ensino não seriado no Brasil. As primeiras experiências datam dos anos 1920, com a adoção da promoção automática em São Paulo visando a ampliação do atendimento escolar, em um segundo momento, na década de 1950, a adoção de um regime não-seriado tinha como referência as experiências americana e inglesa, compreendendo a necessidade de respeito das diferenças e necessidades individuais na busca por um ensino para todos. O terceiro momento é marcado com a instituição da Lei 5.692/71¹⁴ que permitia a organização do ensino de primeiro e segundo graus em regimes não-seriados, segundo o artigo 14, parágrafo 4º. Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.” (Capítulo I, Dos ensinos de 1º e 2º graus). O quarto momento surge com o advento da atual LDB em 1996, que tinha como referência as experiências anteriores e a necessidade de incorporar milhares de alunos que ingressavam no sistema público de ensino com a universalização do acesso à educação.

Segundo Jacomini:

A partir de 1996, muitas outras redes de ensino implantaram ou estão implantando os ciclos e a progressão continuada. Nas redes municipais de Betim (MG) e Vitória da Conquista (BA) os ciclos foram implantados em 1998. No ano de 2000, de acordo com dados fornecidos pelas secretarias estaduais de Educação havia as seguintes redes de ensino funcionando em ciclos: Bahia — Ciclo Básico nos dois primeiros anos do ensino fundamental; Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul — os quatro anos do ensino fundamental funcionavam em ciclos; Ceará — todo o ensino fundamental estava organizado em ciclos por faixa etária; Minas Gerais — o ensino fundamental estava organizado em ciclos, mas as escolas podiam optar pela seriação; Mato Grosso — estava implantando os ciclos no ensino fundamental, porém, nas regiões onde os professores não haviam feito a capacitação docente permanecia seriação; São Paulo — adotou os ciclos e a progressão continuada em 1998 (Jacomini, 2002) (JACOMINI, 2004, p. 404).

A proposta dos ciclos, da aprovação automática e dos regimes mistos, se insere em um contexto em que o Estado brasileiro finalmente conseguiu sedimentar a democracia e, tenta agora, atender de forma ampla a demandas sociais, como educação, saúde, emprego, etc. É claro que em países como o Brasil, a incorporação da totalidade da população a essas demandas não é possível sem um alto investimento, em virtude de séculos de desequilíbrio. Sendo assim, parece que o desenvolvimento de políticas públicas compensatórias, como as citadas acima, visa atenuar as desigualdades estruturais que caracterizam, historicamente, o funcionamento do sistema educacional no país. Faz-se necessário ainda levar em conta, que a ascensão de novas formas produtivas do sistema capitalista, a integração mundial da

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971.

economia, a globalização e a disseminação da tecnologia no cotidiano aumentaram sensivelmente a competição entre os países e dentro deles, igualmente.

Essa percepção da experiência de vida em um mundo altamente tecnológico pressupõe um nível educacional mais amplo. Daí a necessidade cada vez maior da difusão da educação, já que, a tecnologia traz em seu bojo uma contradição, no sentido de que, se por um lado, ela é de fácil manipulação, de outro, demanda das pessoas um conhecimento funcional para o desempenho de habilitações as mais variadas, do lazer ao mercado de trabalho.

O sistema de ciclos, foco deste estudo, foi e tem sido uma das tentativas de se atenuar as relações excludentes do ensino, que muitos atribuem ao método de avaliação tradicional.

2.3 Indicações e limitações político-pedagógicas dos ciclos

Do ponto de vista político, a proposta dos ciclos se fundamenta na avaliação crítica de um ensino fundamental excludente, principalmente para a maioria da população. O objetivo é enfrentar o elitismo e a seletividade que sempre fizeram parte do sistema. Como foi observado antes, a prioridade dos governos sempre foi voltada para os anseios das classes alta e média. O percentual da população que tinha acesso à escolarização era muito baixo. Logo, os ensinos médio e superior sempre gozaram de atenção especial, ao passo que, o ensino básico e fundamental ficava em segundo plano, principalmente no sistema público.

A redução dos índices de evasão e repetência no ensino básico, também são pontos essenciais para a fundamentação da proposta dos ciclos, já que, estes problemas assolam estatisticamente o país desde o século passado. São problemas que sempre remeteram a questão da seletividade social dentro da escola, pois, foi exatamente a maneira pela qual o sistema educacional absorveu o aluno, o principal mecanismo de seleção e exclusão. Segundo Dias (1979), há uma relação direta entre os alunos e suas escolas, já que, alunos de classe social popular terminam por ingressar em escolas populares, ao passo que, os de classes não-populares são absorvidos por escolas do seu grupo social. Mas há quem amplie a discussão, conduzindo-a em direção distinta. É de Bernadete Gatti a afirmação:

Poder-se-ia concluir então, que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza e que portanto estamos diante de um fenômeno eminentemente social cuja solução transcende a competência da escola. Embora tal afirmação seja irrefutável ela é enganosa. É a maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico (GATTI, 1981, p. 36)

Mas, o questionamento político de fundo a respeito do sistema de ciclos, não deve se ater somente a dados estatísticos. É fundamental se definir o papel que a alfabetização assume em todo o processo, pois, como lembra João Cardoso:

Uma coisa é entender a alfabetização como um mero instrumental para a futura obtenção do conhecimento; outra, muito diferente, é compreendê-la como forma de pensamento, como processo de construção de saber, como inserção ampla no pensamento do mundo letrado e no exercício da cidadania. (FILHO, ALVES & DURAN, 2003, p. 66).

O grande risco que se corre ao se ater somente às alterações nos índices de desempenho da rede pública de educação é que o sistema público pode estar formando gerações de analfabetos que freqüentaram a escola. Os desdobramentos sociológicos são incalculáveis, e o resultado disso pode ser mais preconceito, discriminação e aumento de desigualdades sociais que, em países como o Brasil, assumem dimensões continentais.

Do ponto de vista pedagógico, há também um intenso debate a respeito dos efeitos que o sistema de ciclos produz efetivamente sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Aliás, é útil lembrar que a falta de estatísticas sobre os efeitos dos ciclos contribui e muito para que esta prática permaneça com inúmeras lacunas quanto à sua eficiência. João Batista Araújo e Oliveira atesta que

Estudar os efeitos dos ciclos sobre a promoção é muito difícil, pois não há estatísticas oficiais disponíveis para os pesquisadores no Brasil. [...] Tal como no caso da promoção automática, não existem provas de que os ciclos melhorem o aprendizado do aluno. (BROCK & SCHWARTZMAN, 2005, p. 80)

Para alguns estudiosos, a proposta do regime de ciclos visa garantir o efetivo direito a uma educação escolar básica inclusiva, propondo intervenções na estrutura de um sistema escolar que sempre se mostrou seletivo e excludente. Como propõe Siqueira e Mitrulis (2001)¹⁵, no caso do sistema de ciclos, o que se tem é uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo durante o processo de escolarização que decorre do regime seriado. Outro elemento importante é que, com os ciclos, a ordenação do tempo escolar gira em torno de unidades maiores e mais flexíveis, favorecendo o trabalho com turmas mais heterogêneas, com alunos de diferentes procedências e estilos de aprendizagem. Para Dília Maria Glória¹⁶, “dentre as mudanças propostas, o princípio da não-retenção escolar situa-se como uma estratégia essencial para a concretização dos ideais democráticos, ao assegurar a progressão

¹⁵ Texto extraído do texto “Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil”, acessado dia 7/5/07 às 10:40, *Revista Estudos Avançados* vol.15 nº 42 SP maio/ago 2001, pág. 01

¹⁶ GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação* Jan-Abr, nº 22, 2003, p. 61.

continuada da escolaridade e, conseqüentemente, a permanência dos alunos no ensino fundamental.” (Glória, 2002, p. 61).

Especialistas afirmam que o regime de ciclos proporciona um aprendizado mais prazeroso e rápido, através de avaliações dinâmicas, contínuas e estimulantes. Desta forma, o aluno dispõe de melhores condições, onde suas limitações, seu tempo de aprendizado e sua capacidade criativa são respeitados.

A permanência da proposta, a despeito de suas incoerências, de seus erros e acertos, de sua aceitação maior ou menor pelas instâncias do sistema, tem a capacidade de alterar práticas sedimentadas pelo conservadorismo. Seria interessante proceder a uma análise cuidadosa, especialmente neste momento em que, como sinalizam Barretto e Mitrulis (2001), o regime de ciclos passa a manifestar tendência crescente de expansão, considerando a possibilidade de flexibilização da organização do ensino básico que o artigo 23 da Lei n. 9.394/96 apresenta. Tais orientações têm dado suporte à orientação das políticas na área, expressas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E mais, como aponta Rose Neubauer¹⁷:

O ciclo desvela a incompetência da escola e do sistema para ensinar que a reprovação mascarava. Ele não permite mais a punição unilateral, ele impede a farsa professor finge que ensina e aluno não aprende porque não é capaz. A progressão continuada exige um bom trabalho coletivo da escola para garantir o sucesso dos alunos. A cada final de ano ou o aluno conseguiu aprender ou a escola ficou para trás. Na reprovação a marca do fracasso é do aluno, na progressão continuada em ciclos a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis (NEUBAUER, 2001, p. 7-8).

No entanto, de outro lado surgem dúvidas quanto à capacidade efetiva dos ciclos em desenvolver os estudantes para o aprendizado e a cidadania.

Como bem lembra Candido Alberto Gomes¹⁸, “Num país com modestas tradições avaliativas e marcado pela “pedagogia da repetência”, que é uma perversão da avaliação, é importante indagar em que medida experiências como os ciclos no ensino fundamental têm sido implantadas, quais os fatores favoráveis e desfavoráveis, os acertos e enganos cometidos.” (Gomes, 2004: 39). Politicamente, desconfianças recaem sobre a proposta dos ciclos em virtude da arrogância, do pragmatismo e do autoritarismo com que ela é implantada. Uma reforma de tamanho impacto como a que o sistema de ciclos promove, altera profundamente a cultura de um sistema escolar caracteristicamente elitista, e é claro que a implantação desta prática não será bem desenvolvida sem a mudança dessa cultura.

¹⁷ Artigo publicado na SEE, São Paulo 2001.

¹⁸ Revista Brasileira de Educação, artigo intitulado “Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação”, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, nº 25, pág. 39-52.

A participação efetiva da comunidade escolar como um todo no processo de reestruturação de um sistema de ensino é fundamental, já que, “Ninguém se sente responsável pela implantação de um projeto de reforma do ensino se não for previamente envolvido com a sua concepção e criação.” (Filho, Alves & Duran, 2003, p. 8).

No caso específico do professor que está na ponta do sistema a participação é imprescindível, pois, “As melhores concepções pedagógicas e as melhores medidas da gestão frustram-se se os professores não são persuadidos e preparados para levar a efeito determinadas inovações.” (Gomes, 2004, p 42). Por isso, “O Estado precisa criar as condições para que o professor e a professora, sintam-se responsáveis pelas reformas educacionais (...).” (Filho, Alves & Duran, 2003, p. 8).

Com relação a essa questão, é importante frisar que no discurso dos professores – como será observado em outro capítulo – fica clara a percepção de alijamento pelo qual o profissional da educação se encontra nos processos decisórios que o incluem. É decisiva também a ampliação da autonomia de cada escola, para que o projeto político-pedagógico seja inserido de acordo com o contexto em que àquela comunidade escolar se encontra pois, sabe-se que o sistema de ensino reflete as contradições de sua sociedade. Considerando tais questões, é importante levar em conta que “A progressão continuada deve fazer parte de sua opção, e não apenas da opção política dos dirigentes das secretarias de Educação. A implantação dos ciclos não pode ser separada da construção do projeto político-pedagógico das escolas, para que cada uma delas, individualmente, opte pela sua adoção ou não. Os ciclos deve ser opção da escola, e não apenas do sistema.” (Filho, Alves & Duran, 2003, p. 9).

Portanto, torna-se mais e mais relevante uma reforma curricular que respeite tempos, espaços escolares e novas formas de avaliação. Mas há ainda a hipótese de que esta prática atende somente à demanda política de forma perversa. Instituições internacionais, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial, avaliam cada país com base em índices estatísticos. Um deles é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Publicado em 1999 e adotado pela ONU, o IDH, funciona como um indicador para analisar as condições de vida. Cruza uma série de variantes como saúde, educação, transporte, lazer, para diagnosticar o nível de qualidade de vida atingido em cada país. Este índice é tomado em consideração por instituições financeiras para disponibilizar recursos e empréstimos, além de influenciar no nível de credibilidade de cada país. Uma boa avaliação neste índice talvez possa facilitar o trânsito entre as instituições internacionais políticas e/ou financeiras.

Enfim, a falta de consenso na concepção e na implantação desta política engendra muitas resistências em todos os segmentos, principalmente no magistério. Daí surgem inúmeros questionamentos como: sendo eficiente, por que não se estende à rede privada ou rede pública federal, como o colégio Pedro II ou Colégio Militar? Este tipo de política não seria discriminatória por se aplicar em escolas que atendem à camada mais pobre da população? Haveria talvez uma falsa democratização do ensino? O papel social do professor não estaria sendo reduzido? A escola ciclada é boa ou não?

Segundo Charlot,

teoricamente, os ciclos levam a uma melhora [...]. Entretanto, já vi escolas cicladas horríveis; já vi desenvolvimento de práticas elitistas em escolas cicladas. Pode-se organizar pequenos grupos fechados, trancados, com os alunos que sempre vão ficar juntos sem adiantar nada. Sei que dentro de uma escola ciclada podem-se desenvolver práticas que vão no sentido contrário à própria idéia de escola ciclada. (CHARLOT, 2001, p. 97).

São várias questões que surgem ao pesquisador ao se aproximar do objeto em questão. No próximo capítulo, através do depoimento de quem vive esta realidade, talvez seja possível avaliar de forma mais criteriosa alguns destes questionamentos. Por ora, o que se pode dizer é que a escolha por regimes não seriados, como o sistema de ciclos, tenta lograr, finalmente, a regularização do fluxo escolar durante a escolarização, a limitação ou extinção da repetência.

É claro que cada proposta, desenvolvida pelos sistemas educacionais estaduais – seja aprovação automática, sejam combinações com o regime seriado –, redefine o problema à sua maneira, face as suas urgências sociais, ao seu ideal pedagógico e seu contexto educacional local. Independente das disparidades de opiniões quanto ao desempenho desta política compensatória, o desafio fundamental permanece e se reafirma, com a urgência de se passar de uma igualdade de oportunidade de acesso ao desenvolvimento de práticas que possibilite ao aluno permanecer na escola. Além da garantia, é claro, de educação de qualidade.

Vale aqui aventar, que desde a Constituição de 1824, o ensino fundamental é garantido universalmente a todos os cidadãos. Contudo, o status de cidadania no Brasil sempre foi privilégio de poucos. Como atenta Pedro Jacobi, “Na América Latina, a luta pela conquista de espaços para aumentar a participação social é sem dúvida um dos aspectos mais desafiadores para a análise da democracia” (Jacobi, 2002, p. 11).

Para Schwartzman, esse elitismo na educação se mantém em dois aspectos principais:

“Primeiro, na persistência de um modelo educacional que parte de normas e conteúdos estabelecidos centralmente, que só são de fato acessíveis para uma pequena parcela da população, e que depois são reproduzidos, de forma cada vez mais imperfeita e vazia de conteúdos, para os demais. E, segundo, por um sistema de subsídios que beneficia as classes

médias e altas, sobretudo no ensino superior, em detrimento das populações menos favorecidas.” (Schwartzman, 2000) ¹⁹.

Assim, a questão da educação no Brasil ainda se coloca como um dilema toquevilleano, ou seja, persiste a dicotomia entre um sistema educacional reduzido que atenda com qualidade ou um sistema amplo com baixa qualidade. E parece que a escolha foi feita. A questão da qualidade não pôde ser enfrentada de forma definitiva. O desafio permanece: pensar em justiça social, em pleno século XXI, sem a garantia de acesso aos direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais.

¹⁹ Texto preparado para o Seminário "Gustavo Capanema: Política, Educação e Cultura", organizado pela Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, com o apoio do Ministério da Educação e do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 8 de agosto de 2000. Acessado no site: http://www.schwartzman.org.br/simon/cent_minas.htm, dia 07 de maio de 2007 as 10:35

3 Sistema de ciclos e desigualdade

3.1 A nova LDB e a flexibilidade dos regimes

Como foi exposto anteriormente, desde o início do século XX o problema da educação já se apresentava como o principal entrave para o desenvolvimento do país. O Brasil, há poucas décadas, tinha extinguido o regime escravocrata, proclamado a República, ingressado na sociedade de classes e no sistema capitalista de produção. Como bem observou Florestan Fernandes,

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. [...] Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (FERNANDES, 1965, p. 1-5)

Assim, uma grande parcela da população deixava de ser o principal agente econômico e não tinha escolarização para se inserir em um regime de trabalho livre e em uma ordem social competitiva. A “Primeira República preservou as condições que permitiam, sob o Império, a coexistência de “duas Nações”, a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma “nação de mais iguais”), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a “nação real”. (Fernandes, 1976, p. 206)

Uma das soluções acalentadas por setores da elite, e em parte, por setores do governo foi o “embranquecimento” da população com a vinda dos imigrantes. Contudo, o problema persistia pois a massa da população se encontrava sem acesso à educação, e esta se colocava como elemento fundamental para o novo sistema produtivo que se instaurava. Segundo Raymond Boudon, “De fato, não tem somente a escola a função de fornecer as competências necessárias às sociedades; tem também a de selecionar os indivíduos e de orientá-los para as posições sociais existentes.” (Boudon, 1981, p. 24).

Esse problema se estenderia e se ampliaria por todo o século XX, e até a década de 1980, os esforços oficiais estiveram orientados para tentar solucionar o problema da universalização da educação. A crença geral era de que o problema residia na estrutura de um sistema de educação de pouca abrangência, que não tinha capacidade de absorver a massa da população. Simon Schwartzman lembra que “No início do século XX, a maioria da população na Europa Ocidental, Nova Inglaterra e Japão já era alfabetizada, enquanto que no Brasil e em quase todos os outros países do mundo a educação formal só chegava a uma minoria ínfima.” (Brock & Schwartzman, 2005, p. 16).

A percepção era a de que a solução do problema viria com a construção em massa de escolas. Formou-se, assim, um imenso sistema educacional com instituições de ensino públicos e privados. Mas a passagem da década de 1980 para a de 1990, significou também a alteração no discurso sobre o problema educacional do país. A visão geral a respeito das deficiências do sistema público de ensino foi deslocada e localizada em outra dimensão.

A visão de que o principal imbróglio da educação era o acesso à escola passou a disputar espaço com a questão da qualidade após os dados oficiais indicarem a universalização do acesso escolar entre meados e fins da década de 1990. O fato da universalização do acesso ter se consumado e, ainda assim, os índices apontarem resultados negativos nas pesquisas internacionais, gerou reflexos na percepção geral dos envolvidos fossem eles políticos, diretores, pedagogos, professores ou pais. A legislação refletiu esta nova percepção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a LDB, trouxe em seu bojo a marca desse debate, que se sedimentou por toda a década de 1990. Desde a sua concepção, profundamente influenciada pela constituição de 1988 – a constituição cidadã –, a atual LDB, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, espelhou a tentativa de atender as novas demandas sociais que a incorporação das massas aos direitos suscitou. Diferente da LDB anterior, a atual enfatizou a questão da qualidade, e isso fica explícito se observarmos seus textos integrais. Mesmo que de forma breve e superficial, podemos observar a importância que o uso da categoria “qualidade” assume em cada uma.

A LDB de 1982²⁰ foi promulgada envolta pelas sombras das décadas anteriores, em que a revolução militar cerceou a liberdade e os direitos civis. A base de seu texto é a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, ainda sob a ditadura militar, sendo alterados somente os artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12º, 16º, 22º, 30º e 76º. Um traço muito distinto desse período que se

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

abria cauteloso à democracia e que fica explícito ao se reler o texto original, é a total ausência do uso de termos como “liberdade”, “escolha”, “autonomia” que, de certo, poderiam assumir proporções não desejadas. Outro traço interessante dessa LDB é a referencia à categoria “professor”, ou melhor, os profissionais habilitados, já que, de forma bastante curiosa não é possível encontrar em nenhuma linha do texto integral da LDB a palavra professor.

Em relação à qualidade, observa-se que esta também não foi contemplada, ou ao menos como deveria. Não sendo o foco principal, não se encontra uma única vez a referência à palavra qualidade, apenas uma rápida menção ao rendimento escolar no capítulo I: “A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”. Com isso, fica evidenciado que a preocupação com a qualidade não assumia a importância devida ou não era uma questão para a qual os atores deveriam atentar. Entretanto, a demanda social por universalização do ensino aumentava, e a preocupação se refletia nas discussões sobre o desempenho da educação brasileira.

Já a atual LDB foi concebida em um período de solidificação da democracia e da necessidade de elevação do nível de qualificação tanto dos profissionais quanto dos produtos produzidos, em virtude da competição de mercado que vinha ocorrendo desde a liberalização comercial²¹ e a abertura econômica promovida pelo então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Um dos primeiros traços de distinção entre a atual LDB e a anterior pode ser notado em seu 1º artigo. A Educação deixou de ser uma responsabilidade exclusiva do Estado e passou a ser da sociedade como um todo. A justificativa pode ser vislumbrada no seguinte artigo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB/1996, Título I, Da educação, artigo 1º)

Com isso, o Estado fomenta na própria sociedade a importância e a abrangência do processo educacional.

De outro lado, esses aspectos do desenvolvimento do processo formativo podem ser analisados sob uma ótica diferente, pois, ao dividir a responsabilidade pela Educação, o

²¹ Desde o final da década de 1980, “a economia brasileira passou por um forte processo de liberalização comercial. [...] Concomitantemente a este processo de mudança nas relações econômicas entre o Brasil e o resto do mundo, importantes transformações foram observadas nas relações econômicas internas, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho.” (Revista Brasileira de Economia, v. 61 n. 1 Jan-Mar, 2007. Rio de Janeiro/FGV).

Estado abre a possibilidade também de dividir as falhas pelo desempenho e rendimento. E é muito comum o fator comunidade ser apresentado como o determinante do mau desempenho do rendimento escolar. Não estou sugerindo que a participação da comunidade não tenha importância no desenvolvimento dos alunos, o que vem ganhando espaço em pesquisas educacionais na última década. Estou apenas marcando o fato de que, diante dos resultados negativos sobre o ensino no Brasil, este fator surja sempre como o elemento central ausente que poderia garantir resultados positivos, ao passo que, sabe-se, a falta de um sistema formal de ensino mais qualificado é o principal responsável pelos resultados pífios. Ainda mais em países onde os indivíduos têm na escola formal uma das poucas oportunidades de adquirir o conhecimento que é socialmente distribuído e valorizado. Torna-se ainda mais relevante o papel da escola pública na formação dos indivíduos, principalmente, onde o nível sócio-econômico do aluno é mais baixo, pois como lembra Husén,

quanto mais desfavorecidos os alunos, maior efeito tem os fatores intra-escolares. Infere-se que, uma vez que existe uma grande proporção de alunos nos países menos desenvolvidos provenientes de níveis sócio-econômicos desprivilegiados, pode-se esperar que as variáveis da escola tenham um impacto maior no rendimento dos alunos que os estudos nos países desenvolvidos tenderiam a sugerir (Husén et alii, 1978, p. 24).

Com relação à categoria “qualidade” encontramos no texto integral, da LDB de 1996, 10 referências. Talvez isso se deva à realidade econômica de um mercado de trabalho que tem cada vez mais exigido um alto grau de formação em todas as áreas, e, por conseguinte, instituições que possam qualificar os indivíduos para desempenharem com sucesso e eficiência suas funções. Porém, a preocupação com o acesso ainda se fez presente na atual LDB. Analisando seu texto encontramos várias referências a essa questão, para ser mais exato, por 17 vezes a importância de ter acesso à escola é mencionada. De qualquer forma, mesmo tendo se desenvolvido em vários aspectos em termos de legislação, no geral, a Educação no Brasil precisar evoluir muito para atingir índices satisfatórios em nível mundial²².

Retornando ao texto da Lei de Diretrizes e Bases, a possibilidade de flexibilização dos regimes está em acordo com o capítulo II, referente à Educação Básica, seção I, em suas Disposições Gerais. Senão, vejamos:

²² Por exemplo, segundo o Relatório do PISA 2000, no Brasil, desde a década de 1970, há uma evolução nas taxas de analfabetismo, entre pessoas de 15 anos ou mais. Se na década de 1970 a taxa era de 31,8%, em 1999 esta já indicava 15,1%. Todavia este índice ainda é muito alto se observarmos outros países da América Latina com o mesmo nível econômico, como México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%). Vale ressaltar que nesse relatório é considerado analfabeto o declarante que diz não saber ler e escrever um simples bilhete, o que torna a situação mais grave ainda se levarmos em consideração que o atual estágio tecnológico das sociedades demanda um grau maior de cognição por parte das pessoas.

Art. 23º: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Ainda em conformidade com o capítulo II, seção III, art. 32º, § 1º: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”.

Com base neste capítulo, torna-se possível estruturar, de maneira variada, o sistema de ensino para além do tradicional regime seriado, gerando combinações mistas, que possam atender, conforme afirma a LDB, ao interesse do processo de aprendizagem recomendado. E isso é de vital importância, já que, no capítulo anterior atentou-se para o fato de que a adoção de um regime deve ser também uma opção adotada pela escola, e não somente pelo sistema. Isto porque, o risco que se corre com a implementação autoritária de uma prática político-pedagógica como essa é o aumento acentuado de resistências quanto à sua implementação e ao seu desenvolvimento.

Primeiramente, é comum se confundir o sistema de ciclos com a promoção automática. Cabe aqui uma pequena diferenciação entre esses regimes. “Existem duas diferenças básicas entre os ciclos e a promoção automática. Primeira: o conteúdo é geralmente elaborado para ser ministrado durante o ciclo, não necessariamente dentro de uma certa série. Segunda: a promoção ao fim do ciclo depende de os alunos atingirem certos padrões.” (Oliveira, J.B.A. Apud, Brock & Schwartzman, 2005, p. 79-80). Na promoção automática o aluno é promovido à série seguinte independente do grau de proficiência obtido. O conteúdo é lecionado para uma série específica. É um regime seriado mas não possui o dispositivo de retenção. Nos ciclos é diferente, não existe uma série definida, o conteúdo é desenvolvido ao longo de um ciclo, que pode ter vários anos, e no fim, é feita uma avaliação da proficiência do aluno para saber se ele poderá ser promovido à série ou ao ciclo seguinte, ou, ainda, se será retido. Do ponto de vista funcional, os sistemas de ciclos:

“compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. [...] A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos.” (Barreto & Mytrulis, 1999, p. 1).

Foram introduzidos em várias redes municipais e estaduais do território nacional ciclos escolares de duração variada, alguns operando com o regime seriado. No Município de Nova Iguaçu, foco desta pesquisa, o sistema de ciclos foi adotado em 2000, e segundo o Cadastro das Escolas do Censo Escolar, fornecido pelo INEP, o sistema municipal de educação de Nova Iguaçu conta com 96 instituições de ensino público, das quais 95 se encontram na área urbana e apenas uma em área rural. Todas, porém, operam em regime de ciclos.

Em Nova Iguaçu, o ensino fundamental municipal compreende a classe de alfabetização mais oito anos, operando em regime misto, isto é, uma combinação de ciclo com o regime seriado. A classe de alfabetização, os períodos que corresponderiam à primeira e à segunda séries formam um ciclo, que é o único. A partir daí, séries anuais em regime seriado tradicional, isto é, com reprovação. Com isso, ao final do ciclo, ou seja, da segunda para a terceira série há processo de retenção escolar. No entanto, esta retenção só pode ocorrer uma vez; no ano seguinte, o aluno é promovido automaticamente.

3.2 Educação e desigualdade: os ciclos como política compensatória

O ideal de igualdade é o principal legado da modernidade, o bem mais caro ao homem moderno. Trata-se de um valor que auxilia a determinação do próprio conceito de ser humano; do ser que quer se distinguir de outros seres vivos. O grau de relevância a que esses valores atingiram na modernidade fez com que se tornassem questões de ordem central em todas as esferas da vida humana.

Na visão do economista Amartya Sen, “o papel crucial da pergunta ‘igualdade de quê?’ sugere que podemos ver as disputas entre diferentes escolas de pensamento em termos do que elas consideram o exercício social central no qual a igualdade vai ser exigida”. Pois, “a exigência de igualdade em termos de uma variável implica que a teoria em questão pode ter de ser não igualitária com respeito à outra variável, já que as duas perspectivas podem, bem possivelmente, conflitar”. E mais, que “no nível prático, a importância da pergunta ‘igualdade de quê?’ deriva da diversidade real dos seres humanos, de tal modo que exigir a igualdade em termos de uma variável tende a ser incompatível com querer a igualdade em termos de outra. Somos profundamente diversos em nossas características internas bem como nas circunstâncias externas” (Sen, 2001, p. 22-3).

Desde o mundo antigo até o contemporâneo, essa diversidade de particularidades interna e de contextos externos é de tal ordem relevante que servem de fundamento à ordenação social. Mas o conceito de igualdade também pode ser usado de forma equivalente ao conceito de justiça, se esta, por sua vez, for entendida com sentido de legalidade, de conformidade às leis, de ação que respeita a forma instituída de uma relação de igualdade. Pois, “uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida em que é considerada justa, onde por justa se entende que tal relação tem a ver, de algum modo, com uma ordem a instituir ou a restituir (uma vez abalada), isto é, com um ideal de harmonia das partes de um todo, entre outras coisas porque se considera que somente um todo ordenado tem a possibilidade de durar” (Bobbio, 1997, p. 15). Logo, justiça é um bem social, um valor vital dos direitos civis do indivíduo.

No debate político, igualdade assume valor em si. Através da Declaração de Independência Norte-Americana (1776), da Constituição Americana (1787) e, principalmente, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791) o conceito assume forma jurídica e torna-se uma máxima política: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”.²³ Contudo, uma observação mais atenta mostra que o que está em destaque não é a proclamação da igualdade e sim, sua extensão. É a essa extensão que T. H. Marshall está atento para demonstrar de que modo os direitos civil, político e social foram sendo estendidos a segmentos cada vez maiores da população. Para Marshall, antigamente esses direitos estavam fundidos porque as instituições estavam amalgamadas (Marshall, 1967, p. 64). Deste modo, das mais variadas determinações históricas que proclamam a igualdade de todos os homens, a única universalmente aceita é a que diz que “todos os homens são iguais perante a lei ou que a lei é igual para todos” (Bobbio, 1997: 25). Essa máxima tem como alvo principal os estamentos; com ela se tornou possível passar do Estado estamental para o liberal burguês como se vê no prefácio da Constituição da França (1791): “Não há mais nem nobreza, nem paridade, nem distinções hereditárias, nem distinções de ordens, nem regime feudal, nem justiças patrimoniais, nem nenhum dos títulos, denominações e prerrogativas que deles derivam, (...) nem nenhuma outra superioridade que a dos funcionários públicos no exercício das suas funções”.²⁴

Porém, igualdade de direitos significa mais que igualdade perante as leis. Ela também compreende todos os direitos que constam da Constituição, inclusos os civis, políticos e sociais. A igualdade de direitos prevê “... o igual gozo, por parte dos cidadãos, de alguns

²³ Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, Art. 1º, França, 26 de Agosto de 1789.

²⁴ Declaração da Constituição Francesa, preâmbulo, França, setembro de 1791.

direitos fundamentais constitucionalmente assegurados...” (Bobbio, 1997, p. 29). Desta forma, o acesso a todos os direitos sejam eles quais forem previstos na Constituição, é um elemento fundamental para a sedimentação de um Estado democrático. O conceito de meritocracia – que se refere a uma das mais importantes ideologias e ao principal critério de hierarquização social das sociedades modernas – ilumina esse pressuposto de que por todos os cidadãos terem acesso aos mesmos direitos, e de que, diante do Estado e entre si estão em um mesmo ponto de partida, suas posições na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. “Além disso, do ponto de vista histórico, ela (a Meritocracia) é considerada, desde a Revolução Francesa, o critério fundamental em nome do qual se lutou contra todas as formas de discriminação social” (Barbosa, 2003, p. 21-2).

Daí decorre o princípio de igualdade de oportunidade, nada mais que uma “aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para a obtenção de um objetivo único, ou seja, de um objetivo que só pode ser alcançado por um dos concorrentes (...)” (Bobbio, 1997, p. 30). Boudon lembra que “os mecanismos geradores das desigualdades das oportunidades só podem ser analisados a partir do sistema composto pelas estruturas sociais de um lado e pelo conjunto das instâncias de orientação do outro”. E que as

“sociedades tradicionais são caracterizadas por alto grau de homologia entre as estruturas familiares, econômicas e sociais; por conseguinte, a posição familiar é aí o principal determinante da posição social. Nas sociedades industriais, ao contrário, a posição social de um indivíduo, para empregar a linguagem de Parsons, não lhe é imposta (ascribed); é por ele adquirida (achieved). Com efeito, conduzindo o desenvolvimento das sociedades industriais a uma dependência cada vez mais afirmada da posição social em relação às competências adquiridas, deve-se esperar um enfraquecimento da ligação desta posição em relação à origem social” (Boudon, 1981: 16-29).

Então, a igualdade de todos sob todos os aspectos seria o ideal do igualitarismo. Entretanto, é impossível atingi-lo na prática. Assim sendo, “uma doutrina igualitária é uma doutrina que defende a igualdade para o maior número de homens no maior número de bens” (Bobbio, 1997, p. 36).

Sem dúvida, a igualdade, ou melhor, a desigualdade é um dos principais problemas da sociedade brasileira, já que a grande massa da população se acha excluída dos benefícios sociais a que tem direito. E o “conceito de exclusão é inseparável do de cidadania, que se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir certos benefícios considerados essenciais” (Schwartzman, 2004, p. 36). Segundo a concepção clássica de Marshall²⁵, a cidadania é constituída pelos três direitos: o civil, o político e o social. O direito

²⁵ Para mais ver MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

civil é aquele que protege o indivíduo das decisões arbitrárias do Estado, nele se incluem o direito de ir e vir, de se expressar, todos os direitos que concernem ao indivíduo. O direito político é aquele que define a participação do indivíduo na organização política da sociedade, direito de votar e ser votado, formar partidos políticos etc. E os direitos sociais, que nada mais são do que um conjunto de benefícios indispensáveis à convivência social e à dignidade.

E, como já foi demonstrado em várias pesquisas, o Brasil é conhecido como um dos países mais desiguais do mundo, e não há dúvida “de que as principais explicações para os processos de longo prazo de exclusão-inclusão são econômicas, mas em forte associação com instituições políticas e elementos sociais e culturais.” (Schwartzman, 2004, p. 33), pois, quando “a desigualdade é grande tampouco existe equidade no acesso aos recursos e benefícios da educação.” (Brock & Schwartzman, 2005, p. 38).

Segundo Pastore e Valle, “um dos principais problemas estruturais da sociedade brasileira é o baixo nível educacional da população.” (Pastore e Silva: 2000, p. 40). Portanto, a escolha da educação pública como campo empírico é motivada de modo diverso, tanto pela forma com que no Brasil²⁶ se desenvolvem políticas públicas, quanto pela magnitude do impacto sócio-econômico e simbólico que estas políticas representam neste novo cenário globalizado atual. A educação, hoje, é “o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros [...], [...] e constitui o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social” (Pastore e Silva: 2000, p. 40). Raymond Boudon alerta para a relação entre a escola e a orientação para o desempenho dos papéis sociais. Segundo ele, “É a escola a outra instância de orientação fundamental nas sociedades industriais” (Boudon, 1981, p. 24).

Portanto, acabou se constituindo em missão da escola proporcionar uma visão, tanto do mundo natural quanto do social, que ajude o indivíduo a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Logo, “tão importante quanto a alfabetização e as primeiras noções científicas que permitem conhecer a natureza de uma maneira não-mágica, não-religiosa e não-folclórica, são as noções sobre direitos e deveres, que constituem a cidadania, e que permitem aos indivíduos das classes subalternas situarem-se na sociedade e diante do Estado. Essa é a função educadora positiva da escola, é nesse sentido que a escola é constitutiva da cidadania” (Mochcovitch, 2001, p. 65).

²⁶ Como aponta João Batista Araújo e Oliveira, “A sociedade brasileira nunca aprendeu a promover a equidade por meio de políticas sociais – as melhorias que beneficiam os pobres tem sido, até o momento, conseqüências do crescimento econômico em termos gerais. Em grande parte, e para a maioria da população, a educação não conseguiu promover a mobilidade social ou uma menor desigualdade.” (Oliveira, J.B.A. Apud, Brock & Schwartzman, 2005, p. 86).

Lembrando Paulo Freire, “educar é substancialmente formar” (Freire, 2004, p. 33), e para isso, é preciso que o indivíduo conheça as leis civis e estatais em sua evolução histórica para saber que elas podem se transformar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22º, determina que “a educação básica tem por fim desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, ainda, fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, capítulo II, seção I). Como propunha Antonio Gramsci, a escola tem um compromisso com a transformação da sociedade e não somente o da reprodução” (Mochcovitch, 2001, p. 8). Tal afirmação encontra acolhida em argumentos como o de Mészáros para quem, “a educação não é um negócio, é criação. [...] educação não deve qualificar para o trabalho, mas para a vida”. Assim, “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”. E isso, de alguma forma é possível pois, “nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente” (Mészáros, 2005, p. 47-54).

O descompromisso com uma escola de qualidade traz, além do prejuízo econômico, já que a evasão e a repetência oneram os custos da educação, um agravamento do custo social. Uma parcela dos alunos sai da escola com graves deficiências, o que de algum modo tende a dificultar a formação cívica e cidadã dos indivíduos. Sobretudo no ensino fundamental, o que se ganha com a escolarização repercute no próprio ambiente de convívio. Alain Mingat é um dos que, tendo se concentrado na avaliação de economias asiáticas de alto desempenho, chegou à conclusão de que “(...) enquanto a educação básica tende a ser considerada um bem coletivo, a secundária final e a superior são em geral consideradas bens privados” (Bomeny, 1999, p. 105). Isto é, a sociedade se beneficia como um todo com a escolarização básica de cada indivíduo, já que, durante o ensino fundamental o indivíduo adquire os valores que são fundamentais para o convívio, o estabelecimento de acordos mínimos, ao passo que, nos níveis seguintes, médio e superior, o benefício é individual, as pessoas fazem uso deste no mercado de trabalho.

Sendo assim, um sistema educacional que não oferece igualdade de oportunidades não pode formar pessoas para viverem em uma sociedade com alto nível de competição como a atual. Raymond Boudon lembra que a

desigualdade das oportunidades, escolares e sócio-profissionais, constitui, portanto, com as desigualdades econômicas, a única forma de desigualdade que não parece atingida de modo sensível pelo desenvolvimento das sociedades industriais.” (BOUDON, 1981, p. 21).

E essa desigualdade de oportunidades tem reflexo direto na possibilidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Vale lembrar também que a “participação no mercado de trabalho é a principal forma de inclusão das pessoas nas sociedades modernas, e o ponto de partida de todas as análises sobre a inclusão e a exclusão social. (Schwartzman, 2004, p. 40).

Como se pode ver na tabela abaixo, à medida que o ensino fundamental vai se desdobrando a desigualdade entre os estudantes das redes privada e pública vai aumentando, e é lógico que em uma sociedade de resultados os primeiros estarão mais bem preparados para a competição no mercado de trabalho e na vida.

Rendimento no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série por rede			
	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
PÚBLICO	83,9%	11,3%	4,8%
PRIVADO	96,2%	2,6%	1%
Rendimento no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série por rede			
	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
PÚBLICO	72,8%	17,4%	9,8%
PRIVADO	92,8%	6,3%	0,9%

Fonte: Saeb 2003 – MEC/INEP.

Como atenta Jacomini,

Historicamente, a seriação foi quase que exclusivamente a organização de ensino nos sistemas educacional público e privado. Em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora da estratificação social. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar “reservado” às diferentes classes sociais. Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente. Neste sentido, a escola pública ainda não conseguiu construir uma dinâmica interna que pudesse contrapor-se à dinâmica social e consolidar-se, efetivamente, como um espaço público e democrático. (JACOMINI, 2004, p. 403).

E como se sabe, os contrastes gerados por essa dinâmica estão inseparavelmente ligados às políticas e práticas sociais. Como lembra Pierre Bourdieu, (1974), há uma homologia entre o sistema ensino e a estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, que influencia diretamente na distribuição de poder. Segundo ele,

Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas. [...] Na

verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU, 1974, p. 296)

Mesmo sabendo que a escola é uma das instituições do Estado, e que reproduz a infra e a superestrutura do sistema vigente, espera-se que ela possa produzir singularidades no campo educacional que possibilitem um conhecimento e uma sociedade mais democrática, tal qual idealizou Gramsci. Esse paradoxo que a escola engendra é o espaço onde as diferentes forças políticas e sociais, conservadoras e progressistas, disputam a hegemonia e que acabam por gerar práticas pedagógicas díspares. E, é justamente nessa contradição das práticas educativas escolares que reside a possibilidade da construção de uma escola como espaço de reflexão e de transformação, pois como atenta Gramsci, é fundamental “uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação [...]”. [...] Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (Gramsci, 1958, p. 59)

Assim,

em consonância com a perspectiva da escola romper as formas organizativas que privilegiam processos seletivos, os ciclos apresentam-se como proposta alternativa para se pensar o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de aprendizagem. As pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humanos oferecem subsídios que validam outras formas de organizar os tempos e os conteúdos escolares, de modo a se adequarem ao desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos sem interrupções a cada ano letivo, que contribuem para a democratização do conhecimento e a superação ou, pelo menos, a minimização das características excludentes que a escola pública mantém. (JACOMINI, 2004, p. 403).

O desequilíbrio e a desigualdade do sistema educacional brasileiro podem ser brevemente mensurados pelas palavras de João Batista Araújo e Oliveira, ao afirmar que “O país combina um sistema de ensino particular comparável, grosso modo, ao dos países industrializados, que atende a pouco mais de 10% da população, com um sistema de ensino público de baixo desempenho oferecido à maioria. Detém o sistema de ensino de pós-graduação e pesquisa acadêmica mais produtivo dentre as economias emergentes²⁷; contudo, numa população adulta de cem milhões, há vinte milhões de analfabetos e mais de 75% de

²⁷ Para ver mais, consultar o livro *Os desafios da educação no Brasil*, de Simon Schwartzman. Nele, há um artigo intitulado “A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida”, de Elizabeth Balbachevsky que versa sobre o tema.

analfabetos funcionais. Desenvolveu um sistema de estatística e testagem educacional que se equipara ao dos países industrializados; contudo, seu sistema de ensino com oito séries não tem conseguido alfabetizar direito a maioria das crianças.” (Oliveira, J.B.A. Apud, Brock & Schwartzman, 2005, p. 53).

E a aposta é que políticas compensatórias como os ciclos, possam reduzir as barreiras discriminatórias de um sistema de ensino elitista. Como já foi citado, o sistema de ciclos, foco deste estudo, ressurge da tentativa de se eliminar as relações excludentes do ensino, que muitos atribuem ao método de avaliação tradicional do regime seriado.

Mas o certo é que, se “há um propósito nas políticas públicas, é o de atender os pobres e assegurar oportunidades iguais, ou pelo menos não tão desiguais, de acesso, permanência, êxito e conclusão da escolaridade.”. Pois, as questões de equidade fundamentais em termos de justiça social e para democracia “precisam ser abordadas por seus próprios méritos, mas não podem ser resolvidas a menos que as questões de qualidade e eficiência sejam tratadas simultaneamente.” (Oliveira, J.B.A. Apud, Brock & Schwartzman, 2005, p. 86).

Capítulo 4 Quantidade sem qualidade: indicadores da educação

4.1 Panorama brasileiro dos indicadores educacionais

Como foi colocado em outro momento, esta pesquisa é uma exploração sociológica que visa analisar uma política pública compensatória – o sistema de ciclos –, a partir do cruzamento de dados quantitativos e qualitativos, tornando possível, assim, uma aproximação mais eficiente do objeto em questão. A partir desse cruzamento, talvez seja possível esboçar, de alguma forma, o nível de contribuição desta política para a solução de problemas que há décadas afligem o sistema educacional brasileiro.

As disparidades e igualdades entre os resultados encontrados podem nos auxiliar na elucidação de lacunas que dificultam o entendimento sobre a eficiência dessa política para os indicadores educacionais e, principalmente, para a formação e desenvolvimento dos alunos da rede pública de ensino. Para isso, torna-se ainda essencial o cruzamento dos dados oficiais nacionais e internacionais, já que estes contribuem para mensuração do nível de qualidade da educação comparado a outros países. Foram justamente as diferenças entre os resultados de proficiência oficial nacional e os registrados nas pesquisas internacionais que despertaram a atenção do pesquisador para as limitações dessa política. Como espero ser possível demonstrar, há uma dissonância entre eles, e tal dissonância contribui definitivamente para validar esta pesquisa.

Os dados das pesquisas também nos auxiliaram a delinear o tamanho e as características do sistema educacional brasileiro, bem como na compreensão dos principais problemas que afetam o ensino público, como o rendimento e o fluxo escolar. Para tal, serão utilizados índices estatísticos extraídos do PISA²⁸, da Unesco²⁹, do SAEB³⁰, do PNAD³¹ e, principalmente, do Censo Escolar, que é o principal levantamento estatístico sobre o sistema de educação brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se da mais abrangente coleta de informações sobre a educação no Brasil. Seus dados são usados como referência para todos os órgãos do

²⁸ Programa Internacional de Avaliação de Alunos

²⁹ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

³⁰ Sistema de Avaliação do Ensino Básico, produzido pelo Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

³¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ministério da Educação, além disso, são usados também para a definição do percentual de distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e para os programas educacionais do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

Vale ressaltar, que o foco principal estará concentrado nos dados referentes ao ensino fundamental, já que este se configura como objeto de pesquisa. Entretanto, como foi afirmado acima, será utilizado todo tipo de dado, seja ele qualitativo, quantitativo, nacional ou internacional, que possa contribuir com a análise aqui proposta.

A principal característica do sistema educacional brasileiro é a sua abrangência: um imenso sistema educacional com escolas espalhadas por todo o território nacional atendendo milhões de alunos. Conforme a tabela abaixo³², podemos ter uma pequena noção da abrangência desse sistema, de acordo com dados extraídos diretamente do Censo Escolar. Foram contabilizados cerca de 55,9 milhões de matrículas na educação básica em diferentes etapas e modalidades. Esse montante representa uma redução de cerca de 0,9% em relação a 2005. Vale lembrar, contudo, que essa variação não se aplica a todos os níveis e modalidades.

Número de Matrículas da Educação Básica, por Etapas e Modalidades de Ensino, entre 2005 e 2006

Unidade da Federação / Ano	Matrículas de Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Brasil / 2006	55,942,047	7,016,095	33,282,663	8,906,820	375,488	5,616,291	744,690
Brasil / 2005	56,472,049	7,205,013	33,534,561	9,031,302	378,074	5,615,409	707,690

Fonte: MEC/Inep/DEEB, 2005-2006

Na educação infantil a redução no número de matrículas foi em torno de 2,6%, o que se deve ao aumento de 1% na creche e à redução de 3,5% na pré-escola. Ambas são, basicamente, municipalizadas, com a ampla maioria das vagas ofertadas em escolas públicas municipais. Entre 2005 e 2006, o sistema municipal ampliou em 2% seu espectro de

³² Tabela elaborada pelo autor, sendo os dados extraídos diretamente da sinopse estatística do Censo Escolar nos anos de 2005 e 2006.

atendimento, que passou de 60,9% para 62,9%, ao passo que o sistema privado reduziu de 37,8% para 35,8%. Em termos regionais, o atendimento sofreu uma pequena queda na região Norte e crescimento nas restantes. Na pré-escola, a redução das matrículas se deu em todas as regiões, talvez por razão da implementação do ensino fundamental de nove anos. A rede municipal manteve o mesmo percentual de atendimento, respondeu nos últimos dois anos (2005 e 2006) por 70,1% do atendimento, enquanto que a rede privada teve uma pequena redução de 26,1% para 25,77%.

Já nos ensinos fundamental e médio a redução foi, respectivamente, de 0,8% e 1,4%. Houve queda no número de matrículas de ensino fundamental nas regiões Centro-Oeste com -0,3% e Nordeste com -1,3%, e aumento nas outras regiões, Norte e Sudeste com 0,2%, e Sul com 0,7%. A maioria das vagas se encontra na rede municipal. No ensino médio, a rede estadual continua sendo a principal base de oferta respondendo por 85,7% das vagas oferecidas, e tal qual no ensino fundamental, o ensino médio também constatou disparidades regionais. As regiões Sudeste e Sul apresentaram redução de 4,5% e 0,6%, enquanto que as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste apresentaram crescimento de 0,9%, 2,2% e 2,1%, respectivamente.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - ou seja, aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar nos ensinos fundamental e médio na idade própria - o aumento foi de 882 matrículas, somando o ensino presencial e o semi-presencial. Cerca de 68,8% das matrículas se encontram no ensino fundamental e 31,2% no médio, sendo destas 57,4% em escolas estaduais e 38,8% em municipais.

Em relação à educação profissional, o crescimento foi de 5,3% em relação a 2005, destaque para a região Nordeste que registrou 68% de aumento nas matrículas. Mesmo a rede privada sendo a principal responsável pela oferta de vagas com 54,8% das matrículas, registrou uma queda de 0,9% em relação a 2005, ao passo que a rede pública estadual constatou um aumento de 4,8%, e esse aumento foi influenciado pelos vultuosos crescimentos nos estados do Nordeste (290,8%) e Norte (161,1%). Por fim, na educação especial, em 2006, a redução foi de 0,7% no total de matrículas em relação ao ano anterior.

Em nível de dependência administrativa, as matrículas são ofertadas em sua maioria em escolas municipais com 44,8%, ao passo que estaduais representam 41,7% do total. De certo é relevante a influência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB) nessa distribuição em virtude do estabelecimento de diferentes desdobramentos de matrículas da educação básica como base de cálculo na distribuição de recursos.

Já a distribuição das matrículas por gênero é bem equilibrada. Cerca de 28,2 milhões (50,3%) são do sexo masculino e cerca de 27,8 milhões (49,7%) do sexo feminino. Estes dados estão em consonância com os dados demográficos³³ (IBGE/PNAD - 2005) da população brasileira, que acusam um equilíbrio entre o número de nascimentos de homens e mulheres. Com relação à categoria raça / cor, há uma reafirmação dos dados obtidos em 2005, 37,8% declaram-se pardos e 33,3% brancos. A ampla maioria dos alunos pardos se encontra nos ensinos fundamental e para jovens e adultos, respectivamente, 39,6% e 38,6%, enquanto que os que se declaram brancos se concentram na educação especial (44,8%), na educação profissional (40,3%) e na educação infantil (39,6%).

Ainda segundo o censo escolar 2006, existem 203,9 mil estabelecimentos educacionais sendo 82,6% públicos e 17,4% privados, o que confirma, uma vez mais, que a rede pública é o maior sistema de ensino do país. Pode-se notar a importância e o impacto que políticas públicas em educação assumem, já que estas atingem a grande massa da população. Há uma disparidade na distribuição dos estabelecimentos segundo a localização. Os dados registraram que a maioria deles se encontra em áreas urbanas (54,8%) atendendo cerca de 90% das matrículas, ao passo que, os estabelecimentos em áreas rurais (45,2%) atendem apenas 14% aproximadamente.

Das 52.942.047 milhões de matrículas na educação básica, 33.282.663 são em nível de ensino fundamental, o que representa um decréscimo de aproximadamente 0,8% em relação a 2005. Somam 251.898 a menos, e esta tendência de queda é observada desde 2000, conforme a tabela abaixo.

Evolução das matrículas em nível fundamental entre 1996 e 2006

Nível	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Fundamental	33.131.270	34.229.388	35.792.554	36.059.742	35.717.948	35.298.089

Nível	2002	2003	2004	2005	2006	-
Fundamental	35.258.089	34.438.749	34.012.434	33.534.561	33.282.663	-

* Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar.

³³ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2005 (IBGE/PNAD) a taxa de natalidade de homens e mulheres é bastante equilibrada. Para mais consultar as tabelas 1.1 e 1.2 referentes à distribuição da população por grandes regiões segundo o sexo e a cor ou raça.

Observando o percentual de escolarização da população em idade escolar compulsória³⁴, podemos confirmar a universalização do acesso à educação, ou seja, quase 100% das crianças em idade escolar se encontram matriculadas. Daí surge o questionamento: a universalização do acesso foi conquistada. E a qualidade?

De acordo com o Censo 2006, em nível nacional, houve uma melhora no rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental entre os anos de 2004 e 2005 com 0,8% de acréscimo no índice de aprovação e de 0,8% de redução na evasão, a taxa de repetência se manteve em 13%, conforme pode ser examinado na tabela abaixo.

Evolução do rendimento escolar do ensino fundamental entre os anos de 2004 e 2005

Brasil	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
	78,7	13,0	8,3	79,5	13,0	7,5

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2006

A pequena melhora nos índices de aprovação e abandono pode ter ocorrido por influência de motivos diversos como o programa Bolsa família do Governo Federal³⁵, os recursos do FUNDEB³⁶, a promoção automática, o sistema de ciclos, os programas de aceleração. A flexibilização em regimes não-seriados contribui para a melhora no rendimento escolar. Mas essa contribuição vem diminuindo. Segundo as sinopses estatísticas de 1996, 2001 e 2006, houve um aumento no percentual de aprovação, mas isto, de forma alguma, é garantia de que os alunos estão aprendendo. Ao examinarmos o índice de reprovação, nota-se que ele vem aumentando o que sugere claro indicativo de que nosso sistema esbarra em obstáculos para elevar o nível de qualidade. Esta constatação de falta de qualidade tem se constituído em forte argumento contra a permanência das práticas de ensino político-pedagógicas escoradas na política de aprovação automática.

³⁴ Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD), em 2005 o percentual de escolarização das pessoas com idade entre 7 e 14 anos é de 97,3%.

³⁵ Bolsa família é um programa de transferência de renda que concede benefícios mensais às famílias que se encontram em situação de pobreza. Uma das condicionalidades do programa, para contemplação de benefício a uma família, é a frequência escolar compulsória de crianças em idade escolar em estabelecimentos de ensino regular. Segundo o capítulo III, Das normas de acompanhamento, controle social e fiscalização do Programa Bolsa Família, seção I, Do acompanhamento das condicionalidades, artigo 27, “Considera-se como condicionalidades do Programa Bolsa Família a participação efetiva das famílias no processo educacional e nos programas de saúde que promovam a melhoria das condições de vida na perspectiva da inclusão social.” (Decreto nº 5209 de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004.)

³⁶ Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) houve um aumento dos recursos destinados à educação fundamental.

Evolução do rendimento escolar do ensino fundamental entre os anos de 1995, 2000 e 2005

1995		2000		2005	
Aprovação	Reprovação	Aprovação	Reprovação	Aprovação	Reprovação
72,7%	14%	78,4%	11,3%	79,5%	13%

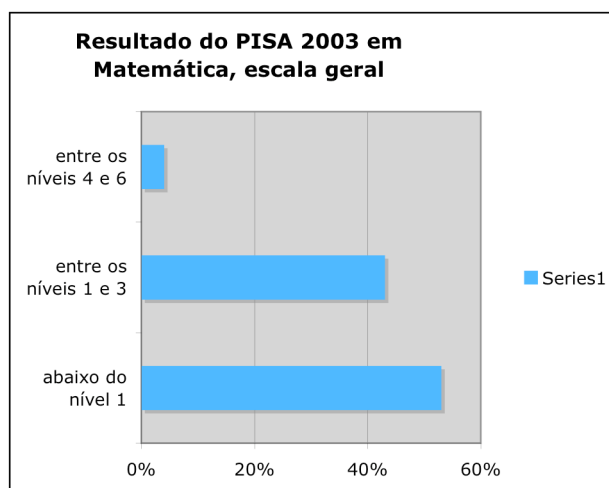
Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 1996 - 2001 – 2006

Os dados internacionais também alertam para o baixo nível de qualidade do ensino no Brasil. Em abril de 2006, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO³⁷, divulgou dados sobre o percentual de repetência no ensino fundamental de 1ª a 4ª série. O Brasil apareceu como um dos países onde o índice foi bastante alto. O resultado foi tão pífio que colocou o país ao lado de Moçambique, na África, com 20,6% e atrás do Haiti, um dos países mais pobres das Américas, com 15,4%. Somente este dado já seria suficiente para chamar a atenção de nossas instituições sobre os caminhos que estamos percorrendo em termos de qualidade em nossas escolas.

Mesmo tendo alcançado alguns avanços, os resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA 2003) também reforçam a necessidade de elevação do nível de qualidade da educação no Brasil. O PISA é um programa de avaliação que produz indicadores sobre a qualidade da educação básica nas escolas para subsidiar políticas em educação. Em 2003, avaliou 5.235 alunos, espalhados pelas 229 escolas públicas e privadas em 179 cidades. Em 2003, o foco foi matemática, e de acordo com esta avaliação, das disciplinas avaliadas (Leitura, Ciências e Matemática) o Brasil apresentou evoluções. Em Leitura, no geral, o Brasil obteve 403 pontos (nível hum) mantendo o resultado obtido em 2000; em ciências, houve melhora no desempenho em relação à 2000, passou de 375 para 390; e em Matemática, houve uma melhora sensível em duas das quatro áreas, “Espaço e Forma” e “Mudança e Relação”, na primeira, o país subiu de 300 para 350, na segunda, de 263 para 333, porém, como adverte a tabela abaixo³⁸, no geral, a maior parte dos alunos não conseguiu sequer atingir o nível hum numa escala de 0 a 6, o que é muito ruim.

³⁷ Para saber mais ver o sítio da Unesco, www.unesco.org.br/areas/educacao/efa2006/index_html/mostra_documento

³⁸ Tabela desenvolvida pelo autor, sendo os dados extraídos diretamente do PISA 2003.



Comparando os dados da educação no Brasil com os dos outros países do Mercosul, os resultados também preocupam. Nas tabelas abaixo³⁹ estão registrados os indicadores educacionais.

Indicadores globais da educação dos países do Mercosul

Indicador	Argentina	Brasil	Chile	Paraguai	Uruguai
Nº total de Matrículas	12.164.678	57.849.700	4.540.775	1.749.495	913.809
Analfabetismo	2,6%	11,4%	3,5%	6,4%	2,2%

Fonte: Indicadores Estatísticos do Sistema Educativo do Mercosul (2004)

Taxas de rendimento escolar no ensino básico, por país

Indicador	Argentina	Brasil	Chile	Paraguai	Uruguai
Taxa de aprovação	87,1%	78,7%	95%	88,3%	87,1%
Taxa de reprovação	7,7%	13%	3,8%	5,2%	11,6%
Taxa de abandono	1,8%	8,3	1,2%	6,5%	1,3%

Fonte: Indicadores Estatísticos do Sistema Educativo do Mercosul (2004)

³⁹ As tabelas foram elaboradas pelo autor a partir de dados coletados do relatório dos Indicadores Estatísticos do Sistema do Mercosul 2004.

Percentual do PIB gastos em educação, segundo os países (todos os níveis de ensino)

Indicador	Argentina	Brasil	Chile	Paraguai	Uruguai
Gasto público	3,9	4,4	4,0	4,6	2,7
Subsídios públicos e outras entidades privadas	0,5	-	3,3	-	0
Gasto privado	1,0	-	7,3	1,7	0,2
Gasto total	5,4	4,4	0,2	6,3	2,9

Fonte: Indicadores Estatísticos do Sistema Educativo do Mercosul (2004)

Como pode ser visto, o somatório das matrículas dos outros países corresponde a aproximadamente um terço do número de matrículas do Brasil. Nesse quadro, o país configura-se como o maior do Mercosul. Além disso, o país gasta 4,4% do Produto Interno Bruto (PIB), o segundo maior gasto, proporcionalmente, perdendo apenas para a Argentina que gasta 5,4%. Com relação à taxa de analfabetismo, os resultados apontam uma vez mais, a problemática da qualidade, enquanto a taxa de países como Argentina e Uruguai giram em torno de 2,5%, a do Chile 3,5% e a do Paraguai 6,4%, a taxa brasileira é de 11,4%, uma taxa muito elevada. As taxas de rendimento escolar também ajudam a elucidar em que nível se encontra a educação diante dos outros países. O Brasil é o país com o menor percentual de aprovação com 78,7%, ao passo que a Argentina e Uruguai obtiveram 87,1%, o Chile 95% e o Paraguai 88,3%. No ensino básico, a taxa de reprovação é a mais alta com 13%, com isso, evidencia-se que o sistema continua esbarrando em dificuldades para ensinar, o que de certo contribui para também alta taxa de abandono do Mercosul (8,3%).

Todos os dados aqui apresentados têm o intuito de tentar delinear a estrutura e a proficiência do sistema educacional brasileiro. As contradições entre os dados nacionais – que indicam que a educação vai bem –, e os dados internacionais – onde os resultados são ruins – ajudam a enfatizar a necessidade de variadas e profundas pesquisas em educação, para que esse dados possam auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas. Como lembra Francisco Soares, “Recomendações de políticas públicas devem ser apoiadas por evidências sólidas” (Brock & Schwartzman, 2005, p. 110), logo, tanto os dados nacionais quanto os internacionais são de extrema relevância na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de

políticas públicas em educação. Contudo, no Brasil, os dados obtidos em exames e pesquisas influenciam muito pouco, segundo o Relatório do Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). “São cada vez mais comuns os exames nacionais de aproveitamento, porém eles ainda são precários. Além do mais, os resultados destes exames raramente influenciam as políticas.” (PREAL, 2006, p. 5).

4.2 Nova Iguaçu em números⁴⁰

Localizado na Baixada Fluminense, o município de Nova Iguaçu compõe junto a mais treze municípios a área metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Está distante 28 km da capital do estado e possui uma área de 524, 04 km², o que o faz o maior município da Baixada em extensão territorial, correspondendo a 11,1% da área metropolitana. Suas coordenadas geográficas são delimitadas ao norte pelo município de Miguel Pereira, ao nordeste por Duque de Caxias, a noroeste por Japeri, a leste por Belfort Roxo, a oeste por Queimados e ao sul, sudeste e sudoeste, respectivamente, pelos municípios do Rio de Janeiro, de Mesquita e de Seropédica.

Nova Iguaçu tem mais de um terço de seu território coberto por florestas, cerca de 198 km², com vegetação predominante de Mata Atlântica, sendo 67% destas Áreas de Proteção Ambiental (APA). Três destas reservas ambientais se destacam: a Reserva Biológica do Tinguá, a Área de Proteção Ambiental da Serra de Madureira e o Parque Municipal.

Criada em 1989, por uma lei federal, a Reserva Biológica do Tinguá tem 26 mil hectares e se constitui na maior área de proteção integral à natureza. Reconhecida pela Unesco como patrimônio da humanidade, a reserva localiza-se entre a Zona Metropolitana e a Região Serrana do estado, bem ao pé da serra, no norte do município. Por isso, possui um relevo bastante acidentado, donde se destaca o maciço do Tinguá, com 1.600m de altura. A reserva conta ainda, além da mata atlântica preservada, com rios, corredeiras, cachoeiras e piscinas naturais. Os visitantes podem participar de caminhadas guiadas nas trilhas da mata e do *tour* histórico pelas ruínas dos séculos XVIII e XIX.

Considerada pela Unesco como Reserva da Biosfera, a Área de Proteção da Serra de Madureira, se estende por uma área de 500 hectares, e guarda uma rica variedade de fauna e

⁴⁰ Os dados aqui utilizados foram extraídos do site oficial da Prefeitura de Nova Iguaçu, www.novaiguacu.rj.gov.br/dados-principais.

flora, e ainda registra os vestígios mais bem preservados da cratera de um vulcão extinto, que podem ser alcançados por uma trilha.

Já o Parque Municipal de Nova Iguaçu foi criado pelo poder público municipal em 1998, ocupa uma área de 1.100 hectares, e se localiza ao sul, bem na divisa com o município de Mesquita, precisamente no Maciço de Gericinó, entre as Serras de Madureira e do Medanha.

O município de Nova Iguaçu abarca uma generosa bacia hidrográfica, no qual se destacam os rios Iguaçu, Guandu, Sarapuí, Tinguá e Botas. A temperatura média anual é de 21,8°C, e de precipitação 2.105 mm. Tem como principais acessos à região os sistemas rodoviário e o ferroviário, não possuindo aeroporto. Sua malha rodoviária se estende por 300 km entre rodovias federais, estaduais e municipais, incluindo a principal rodovia do país, a Presidente Dutra, que liga os estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Conta ainda como principais rodovias de acesso a BR - 465, antiga Rio - São Paulo, e as RJ - 105, 111 e 113.

O sistema de transporte é composto por linhas de ônibus, de trem e de transporte alternativo. São 105 linhas de ônibus, sendo destas 78 municipais, que contam com aproximadamente 358 veículos de 12 empresas, e 27 intermunicipais, com 427 veículos de oito empresas. Tem ainda duas linhas de transporte ferroviário que transportam pessoas e cargas, a Japeri, antiga linha-troco, e a auxiliar, da Rede Ferroviária Federal. Conta também, com uma rede de transporte alternativo, com vans e kombis, recém regulamentada, operando em cinco linhas pré-determinadas.

Em 1997, com a lei complementar nº 006, o município passou a ser denominado de Cidade de Nova Iguaçu, e foi dividido administrativamente em Setores de Planejamento Integrado (SPI). Cada SPI é composta por Unidades Regionais de Governo (URG) que, por sua vez, são compostas de vários bairros. São cinco SPIs divididas da seguinte forma:

- SPI Centro: composta pelas URGs I (Centro), II (Posse) e III (Comendador Soares). Seguindo a atual relação de bairros definida pela lei 2.965, de 17 de dezembro de 1998, e pelo decreto 6.083, de 12 de Janeiro de 1999, a URG I, compreende os bairros da Luz, Califórnia, Caonze, Centro, Chacrinha, Engenho Pequeno, Jardim Iguaçu, Jardim Tropical, Juscelino, Moquetá, Vila Nova, Prata, Rancho Novo, Santa Eugênia, Viga, Vila Operária. A URG II é composta pelos bairros Ambaí, Bairro Botafogo, Camary, Cerâmica, Kennedy, Nova América, Parque Flora, Ponto Chic, Posse e Três Corações. A URG III comporta os bairros Comendador Soares, Danon, Jardim Alvorada, Jardim Nova Era, Jardim Palmares, Jardim Pernambuco, Ouro Verde, Rosa dos Ventos.

- SPI Sudoeste: composta pelas URGs VII (Cabuçu) e VIII (Km 32). A URG VII é formada pelos bairros, Cabuçu, Campo Alegre, Ipiranga, Laginha, Marapicu, Palhada e Valverde. Já a URG VIII, contém os bairros Jardim Guandu, KM-32, Paraíso e Prados Verdes.
- SPI Noroeste: composta somente pela URG IX (Austin). Austin, Cacuia, Carlos Sampaio, Inconfidência, Riachão, Rodilândia, Tinguazinho e Vila Guimarães são os bairros que compõem esta URG.
- SPI Nordeste: composta pelas URG X e XI. A URG X engloba os bairros Corumbá, Figueiras, Iguaçu Velho, Rancho Fundo, Santa Rita e Vila de Cava. A URG XI engloba Boa Esperança, Geneciano, Grama, Miguel Couto e Parque Ambaí.
- SPI Norte: composta pela URG XII, compreendendo os bairros Adrianópolis, Jaceruba, Montevideu, Rio D'ouro e Tinguá.

Segundo dados da Prefeitura de Nova Iguaçu, as URGs IV (Mesquita), V (Banco de Areia) e VI (Chatuba) não fazem mais parte do município em virtude da definição dos bairros ter ocorrido antes da emancipação do município de Mesquita.

Como toda grande cidade, o município possui uma prefeitura e uma câmara de vereadores, responsáveis, respectivamente, pelos poderes executivo e legislativo. A prefeitura de Nova Iguaçu foi criada em 26 de novembro de 1919, através do decreto nº 1716, e no início da década de 70, durante o governo de João Ruy Queiroz Pinheiro, foi construída a sede atual situada à rua Ataíde Pimenta de Moraes, no centro de Nova Iguaçu. O cargo de prefeito é ocupado atualmente por Luiz Lindbergh Farias Filho, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito em 2004, com 217.521 votos. Criada em 29 de julho de 1833, com a posse dos primeiros vereadores, a Câmara dos Deputados acumulou os poderes legislativo e executivo até 1919, quando foi criada a prefeitura. Com a Revolução de 1930 foi fechada, voltando a funcionar dezessete anos depois, com as eleições municipais de 1947. Em 1969, mais precisamente no dia 8 de maio, sob o Ato complementar nº 53 da ditadura militar, era imposto o último recesso à Câmara, que só voltaria às suas atividades pouco mais de um ano depois. A atual sede do poder legislativo foi inaugurada em julho de 1959 na Travessa Rozinda Martins, 71, 3º andar, e conta com 21 vereadores. Nova Iguaçu tem um eleitorado de 485.836 eleitores, um dos maiores do estado, espalhados pelas 10 zonas e 1.377 seções eleitorais.

De acordo com o último censo do IBGE (2000), estima-se uma população em torno de 830.000 habitantes, quase em sua totalidade na região urbana, configurando a segunda maior população da área metropolitana, com uma densidade demográfica de cerca de 1.449 hab/

km², muito alta se levarmos em consideração a média do estado que é de 328,08 hab/ km². O perfil demográfico é majoritariamente feminino, 51,5% da população são registradas no sexo feminino; jovem, com média de idade de 28,76 anos; e negra, com negros e pardos constituindo 55% da população. Dados do censo indicam ainda que o município registra 297.862 domicílios, dos quais 81% têm acesso à rede de abastecimento de água, 52% possuem esgoto ligado à rede coletora e 88% com coleta de lixo regular.

Com uma renda per capita de R\$ 237,50, ocupa a 45ª posição no ranking estadual de desenvolvimento humano, com um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) considerado médio. Na PNUD de 2000, o índice de IDH foi 0,762. Em 2002, a soma de todas as riquezas produzidas, o PIB, medido pelo IBGE, era de três bilhões e 14,902 milhões de reais, ocupando o sexto lugar em importância no estado. Per capita, o PIB era de 3,864 mil reais, com a participação majoritária do comércio e dos serviços com 67%, seguindo pela indústria com 33%.

Ainda de acordo com os dados fornecidos pela prefeitura, a rede Pública de Saúde conta com um Hospital Geral, o da Posse, que atende em média 600 pessoas por dia, uma maternidade, que é centro de referência em partos de alto risco, e três unidades mistas de Postos de Saúde, com componentes hospitalares funcionando 24 horas, além de 42 unidades básicas (ambulatórios), com quatro Postos de Saúde, um Centro de Saúde e uma policlínica regional.

Do ponto de vista cultural, o município dispõe de dois teatros, seis cinemas e uma biblioteca pública. Nova Iguaçu abriga vários espaços que mantêm relação direta com a história da cidade, como as Capelas da Posse (1743) e de Nossa Senhora de Guadalupe (1750), as Igrejas de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu (1736) e de Santo Antonio da Prata (1862), atual Catedral de Santo Antonio de Jacutinga, além da fazenda São Bernadino, construída em 1875 em estilo neoclássico, passando pelas antigas estações ferroviárias das Águas, construídas no período imperial, de Vila de Cava, de Tinguá e de Jaceruba, sendo estas construídas no início do século passado. Outro destaque é o Parque do Skate, construída na Via Light que guarda a sua importância por se tratar da primeira pista de skate da América Latina. As principais datas festivas são 15 de Janeiro, dia da emancipação do município, e 13 de Junho, dia de Santo Antônio, padroeiro da cidade, constituindo assim os dois feriados municipais.

Com relação à educação, o sistema público de Nova Iguaçu conta com 198 escolas, sendo 87 em nível administrativo estadual, 98 municipal e 13 creches. Segundo dados do

Censo 2000 do IBGE⁴¹, o ensino fundamental está universalizado. A quase totalidade das crianças em idade escolar (cerca de 90%) está matriculada: das 121.898 crianças em idade escolar entre 7 e 14 anos, 113.078 freqüentam a escola regularmente. Ainda segundo esses dados, a rede pública é responsável por 79,7% na oferta de matrículas para o ensino fundamental. As taxas médias de aprovação, reprovação e evasão no ensino fundamental são de 79,5%, 13,1% e 7,1%, respectivamente.

4.2 Os ciclos na opinião da comunidade escolar

A partir de 1996, através da LDB, a organização escolar em regimes não-seriados tornou-se uma orientação política, e logo, essas práticas pedagógicas passaram a ampliar seu espectro de abrangência. Muitas redes públicas adotaram esses regimes. Pelos dados do SAEB, em 1999, o número de escolas que adotavam o regime de ciclos ou progressão continuada era de 10%; em 2001, 10,9%; e, em 2003, o percentual salta para 18,9%, conforme tabela abaixo.

Percentual de escolas em que vigoram regimes não-seriados

	1999	2001	2003
Brasil	10%	10,9%	18,9%

Fonte: Brasil/MEC/Inep

Embora haja no ensino fundamental⁴² mais escolas rurais, as escolas cicladas, em sua maioria, são urbanas,,, públicas e se concentram na região Sudeste (41,3%). Considerado o número de matrículas, o percentual de alunos que freqüentam escolas cicladas é de 36%, um percentual bastante representativo. Como atenta Barreto & Souza, “A implantação dos ciclos reflete, por sua vez, a realidade das escolas urbanas do país. As pequenas unidades escolares rurais organizam-se, em sua maioria, por meio de classes multisseriadas que acolhem alunos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, com um único professor que se responsabiliza

⁴¹ Os dados acima apresentados fazem parte do Censo 2000 do IBGE, CIDE – Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro / Tabulação Especial Observatório das Metrôpoles – FASE – IPPUR/UFRJ.

⁴² Os dados foram obtidos do Saeb 2003.

pelo ensino, minimizando, de algum modo, a fragmentação artificial dos conteúdos decorrente da organização seriada. Além de urbanas, as escolas que adotam o regime de ciclos são, em princípio, as públicas. Em regra, a decisão de adotar os ciclos tem ficado a cargo de gestões estaduais ou municipais. Por ser esta uma das alternativas de organização da escola oferecidas pela legislação, as administrações também têm a liberdade de suprimir o regime de ciclos, o que tem ocorrido não poucas vezes nos últimos 50 anos. As escolas privadas geralmente preferem manter a tradicional organização em séries, mas elas respondem pelo atendimento em torno de 10% apenas dos alunos do ensino fundamental.” (Barreto & Souza, 2005, p. 666).

Como o foco de pesquisa é o município de Nova Iguaçu, e dadas as limitações, a análise ficou restrita à percepção da comunidade escolar de uma das escolas que compõem a rede pública municipal de Nova Iguaçu. Vale lembrar que todas as escolas públicas municipais que compõem o sistema educacional deste município operam em regime de ciclos.

O ciclo em Nova Iguaçu compreende a classe de alfabetização, a primeira e a segunda séries, e foi implantado no sistema público de ensino de Nova Iguaçu em 2000, embasado na crença de que os ciclos respeitam as limitações individuais e não se apresentam de forma elitista.

De uma lista de aproximadamente duzentas escolas, a seleção se deu de forma isenta de qualquer critério. O objetivo foi, simplesmente, selecionar uma escola que funcionasse como amostra para a pesquisa. No dia 21 de setembro de 2006, a seleção foi feita na Secretaria Municipal de Nova Iguaçu, que desde o início se mostrou disponível e interessada na pesquisa, na figura de sua Assessora Pedagógica, a quem muito agradeço pela colaboração e disponibilidade em abrir as portas para esta pesquisa. Por compromisso assumido anteriormente, o nome da escola, da diretora, dos professores, coordenadores, pais e alunos ou quaisquer outras pessoas envolvidas na pesquisa não serão reveladas, por isso foi utilizado uma codificação alfa-numérica para identificá-los.

A escola “A” como foi codificada, se localiza na região central do município e tem dependência administrativa municipal. É uma das principais escolas da rede, tanto em número de alunos quanto em estrutura, atua nos níveis e modalidades pré-escolar e ensino fundamental. Segundo dados fornecidos pela direção⁴³, a escola possui a maior aparelhagem da rede, contando com três prédios e a Vila Olímpica, é a escola do centro de Nova Iguaçu, atende a cerca de 3000 alunos divididos em três turnos, manhã, tarde e noite e é considerada

⁴³ Os dados aqui apresentados foram relatados pela direção geral da escola em entrevista aberta.

uma escola referência. Em 2006 foi realizada eleição direta para o cargo de direção da escola com a participação efetiva da comunidade⁴⁴.

De acordo com os dados da avaliação Prova Brasil⁴⁵, a escola “A” participou com 288 alunos da 4ª e 136 da 8ª série, e obteve os seguintes resultados de rendimento escolar segundo as tabelas abaixo.

Rendimento escolar para a 4ª série do ensino fundamental

Brasil	RJ	Município	Escola "A"	
84,4	83,6	80	90,3	Aprovação
11,2	12,8	16,2	9,3	Reprovação
4,4	3,6	3,8	0,4	Abandono

Fonte: Prova Brasil/Inep

* Indicadores com base nas escolas participantes

Rendimento escolar para a 8ª série do ensino fundamental

Brasil	RJ	Município	Escola "A"	
76,8	77,9	73,7	75	Aprovação
12	13,3	15,9	23,3	Reprovação
11,2	8,8	10,4	1,7	Abandono

Fonte: Prova Brasil/Inep

* Indicadores com base nas escolas participantes

Os dados de rendimento escolar para a 4ª série demonstram o desempenho positivo da escola “A” tanto em relação à média do Brasil, quanto as médias do estado e do município. No entanto, com relação ao rendimento dos alunos da 8ª série, os resultados não são tão positivos, principalmente o percentual de reprovação. Essa disparidade entre os resultados da

⁴⁴ Como tentativa de implementação de uma gestão mais participativa nas escolas da cidade, pela primeira vez o governo do município promoveu, em março de 2006, eleições diretas para os cargos de diretoria nas escolas e creches do sistema público. Participaram do pleito alunos com mais de 10 anos, responsáveis, professores e pessoal de apoio totalizando 2.300 eleitores cadastrados.

⁴⁵ A Prova Brasil é uma avaliação de rendimento escolar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e foi criada para gerar informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente. Sua primeira edição ocorreu em 2005 e avaliou 3.392.880 alunos da 4ª e da 8ª série, distribuídos pelas 40.962 escolas de 5.387 municípios espalhados por todo o país. Nesta avaliação são aplicadas duas provas, uma de matemática e outra de português, além de um questionário sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos.

4ª e da 8ª, talvez ocorra em virtude do sistema de ciclos compreender somente as primeiras séries do ensino fundamental, contribuindo assim, para um bom desempenho e a regularização do fluxo escolar dos alunos nas séries iniciais.

Para coletar os dados essenciais a esta pesquisa foram utilizados, durante sete meses, três métodos principais: a observação de campo, entrevistas abertas e questionário fechado. A observação de campo é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, já que, as singularidades de um fenômeno terminam por se tornarem mais evidentes aos olhos do pesquisador⁴⁶. Por meio da observação foi possível delinear em que contexto se insere esta escola, desde sua localização, passando pela arquitetura, até a observação dos responsáveis que iam buscar os alunos. O objetivo era a construção sócio-econômica e cultural da comunidade escolar pesquisada. Mas embora a observação proporcione a constatação de certos fenômenos, o uso do questionário foi determinante nessa construção. Pela aplicação dos questionários aos pais dos alunos, foi possível constatar a heterogeneidade da comunidade escolar em questão. O questionário⁴⁷ foi composto de dez questões que abordavam aspectos relevantes para pesquisa como grau de escolaridade dos pais dos alunos, participação dos responsáveis nas tarefas escolares, se trabalham formalmente, se conhecem o funcionamento dos ciclos, entre outras. É importante aqui assinalar que, durante os sete meses em que foi desenvolvida a pesquisa de campo, foram feitas tentativas quinzenais de reunião com os pais para que fosse possível capturar suas percepções a respeito do funcionamento do regime de ciclos. O comparecimento, no entanto, foi muito baixo, em geral nulo. A própria ausência acabou se constituindo em um dado de pesquisa. Se for levado em conta que tal escola é a mais bem conceituada e onde a participação dos responsáveis é mais efetiva, podemos mensurar qual o nível de participação das famílias nos assuntos escolares de seus filhos. Inúmeras pesquisas⁴⁸ demonstraram que o sucesso e/ou o fracasso escolar estão diretamente relacionados à participação dos familiares. Já as entrevistas abertas foram de suma importância para o exame da percepção dos principais envolvidos com o processo, os professores. Dos 22 professores que lecionam nas três etapas que compõem o ciclo, 64% participaram das entrevistas, além da diretora, de uma coordenadora pedagógica, e a supervisora da secretaria municipal de educação do município. As entrevistas duraram em torno de 30 minutos por professor e foram gravadas com o auxílio de um gravador analógico

⁴⁷ O questionário desenvolvido e aplicado pelo autor aos pais dos alunos se encontra nos anexos.

⁴⁸ Influenciado pela recente leitura do livro *Sucesso escolar nos meios populares* cito a pesquisa do sociólogo Bernard Lahire, em que através de pesquisa qualitativa demonstrou como a participação da família criando um *ethos* próximo ao da escola contribui para o bom desempenho dos alunos.

em fitas cassete que se encontram disponíveis para consulta em poder do pesquisador para a solução de possíveis dúvidas.

Outro dado importante a ser registrado é que a percepção dos alunos não foi contemplada nesta pesquisa por três motivos. Primeiro, o tempo exíguo que se dispõe para a realização de uma pesquisa em nível de mestrado. Segundo, porque os alunos que participam do ciclo têm idade entre seis e nove anos, portanto, sem muito poder de discernimento dos possíveis efeitos perversos desta prática. Seria útil, ou melhor importante, a percepção de alunos em séries mais adiantadas, já que estes poderiam estar sentindo mais claramente os efeitos do processo, no entanto, pelo motivo anterior e o posterior, eles não foram incluídos. Terceiro, pela pouca experiência do pesquisador para lidar com uma gama muito ampla de informações, seria necessário o aprofundamento em outro nível para responder às lacunas que persistem na análise deste objeto.

Como já foi anunciado, o intuito desta pesquisa é exatamente combinar análises micro e macro-sociológicas⁴⁹ que possam dar conta da problemática dos ciclos, e nada melhor do que os depoimentos daqueles que lidam, dia-a-dia, com essa prática para apresentar seus pontos positivos e negativos. Em geral, as pesquisas sobre as deficiências de nossas escolas se dão de forma vertical, de cima para baixo, com pesquisadores, pedagogos, sociólogos, psicólogos, políticos falando sobre os seus problemas. Aqui o processo foi outro. O fio condutor foram os depoimentos da direção, da coordenação, dos professores e pais de alunos.

Através da observação do campo foi possível traçar o perfil da comunidade escolar da escola “A” que se mostrou bastante heterogênea. Após o primeiro contato em que participei da reunião pedagógica, em pelo menos quatro ocasiões, passei o dia inteiro do lado de fora do colégio observando a região da escola e as pessoas que a freqüentavam, dos funcionários aos responsáveis pelos alunos. Na primeira ocasião, observei a localização da escola, que se encontra próxima à estação ferroviária do município, em uma rua não muito movimentada, entre uma escola estadual e uma vila olímpica, formando, do ponto de vista arquitetônico, um complexo educacional-esportivo. No entanto, não há qualquer tipo de dependência entre estas unidades. Não há uma separação no acesso à escola ou vila olímpica – a escola estadual guarda certa distância de ambas. Assim, vemos pessoas indo praticar esportes, alunos e seus

⁴⁹ Em acordo com a perspectiva desenvolvida Philippe Corcuff, essa pesquisa visa evitar as dicotomias clássicas em ciências sociais. Para Corcuff, os trabalhos mais inventivos “tentam por diversos meios, sair de antinomias clássicas (como material/ideal, objetivo/subjetivo, coletivo/individual ou macro/micro) que apesar de serem constitutivas da sociologia, tem hoje um papel geralmente pouco produtivo. Contra estas oposições que se tornam cada vez mais esterilizantes, desenhou-se pouco a pouco um novo espaço de questões e de problemas que escolhemos chamar aqui de *construtivismo social*, pois a realidade social tende a ser apreendida como *construída* (e não como “natural” ou “dada” de uma vez por todas.) (Corcuff, 2001: 7-8).

responsáveis transitando em um mesmo ambiente. Para acessar a escola é necessário passar por um corredor entre um muro e a vila olímpica. É quando nos deparamos com o primeiro prédio. A primeira impressão que se tem é de que a escola não é muito grande, porém, adentrando chega-se a um amplo pátio que dá acesso à quadra poli-esportiva e ao segundo prédio, que possui as mesmas características do anterior, um prédio de três andares bastante comprido. Da entrada do segundo prédio avista-se o terceiro, bem menor que os anteriores, composto por um prédio térreo com poucas salas, onde funcionam as turmas de primeira etapa. A escola conta ainda com duas cantinas que se encontram no pátio próximas à quadra de esportes.

Na segunda ocasião, o foco voltou-se para os funcionários, da direção ao segurança passando por serventes e recepcionistas, encontrei pessoas de todos os setores sociais, poucos chegavam de automóveis, a maioria chegou a pé, e em conversas informais, descobri que a maioria possui o segundo grau completo, exceto o pessoal de limpeza geral que possui apenas o fundamental. Nos duas ocasiões seguintes o foco eram os alunos e os responsáveis que os conduziam. Notei que muitos eram trazidos ou buscados por seus avós, a ampla maioria chegava a pé e aparentava ser de origem bastante humilde, mas, observei também que uns chegavam de carro acompanhados pelo pai. A impressão é de que a escola abarca pessoas de vários níveis econômico, social e cultural.

Essa heterogeneidade da comunidade escolar se confirmou com o questionário⁵⁰ dirigido aos responsáveis pelos alunos da escola “A”. As cinco primeiras perguntas foram desenhadas para esboçar suas características sócio-econômicas. A primeira pergunta foi dirigida para obter informações sobre a localização da residência, e logo, descobriu-se que a escola abriga não somente alunos do centro de Nova Iguaçu, mas, de outros bairros como Bairro da Luz, Metrópole, Jardim Nova Era, Jardim Paraíso, e de outros municípios como Mesquita, Belford Roxo, Queimados, Caxias, Seropédica. A segunda pergunta trata da ocupação, se o depoente trabalhava ou não e, caso trabalhasse, se o emprego era formal ou não. 62% aproximadamente responderam que não trabalhavam, 31% que trabalhavam de maneira informal e apenas uma pessoa revelou trabalhar com carteira assinada. A terceira e quarta perguntas visavam apurar sobre o grau de escolaridade do responsável e do seu cônjuge ou companheiro, mensurados em seis níveis: nenhum, 1º grau incompleto, 1º grau completo, 2º grau incompleto, 2º grau completo e 3º grau. Para o grau de escolaridade do

⁵⁰ Como já foi informado, a participação dos responsáveis nas reuniões propostas foi baixíssima. Apenas 20 responsáveis responderam ao questionário. Talvez, a participação tenha sido baixa em virtude dos mesmos estarem trabalhando, entretanto, várias foram as possibilidades de participação, pois a coordenadora pedagógica “W” fez inúmeros contatos agendando essas reuniões.

respondente, aproximadamente 7% não possuem nenhum grau de escolaridade, 39% tem 1º grau incompleto, 16% com 1º grau completo, 7% com 2º grau incompleto, 31% com 2º grau completo, e nenhum com 3º grau. Com relação ao cônjuge ou companheiro, 16% são analfabetos, 30% possui 1º grau incompleto, 0% com 1º grau completo, 16% com 2º grau incompleto, 38% completo e nenhum com 3º grau. A quinta questão se refere ao tamanho da família - 7% têm somente um filho, 61%, dois filhos e 16% declararam ter três ou quatro filhos. De forma bastante superficial, traçando um perfil sócio-econômico e cultural, a partir dos questionários pode-se dizer que a comunidade escolar da escola “A” é composta de pessoas de variadas localidades, que não são arrimos de família, ou seja, que dependem de outrem para a manutenção econômica da casa. A maioria tem 1º grau incompleto e seus parceiros 2º grau completo e possuem dois filhos.

As cinco outras questões são referentes à participação dos responsáveis no acompanhamento das atividades escolares, sobre o que consideram a respeito das deficiências dos alunos, sobre o funcionamento dos ciclos e as perspectivas para o futuro dos alunos. Na sexta questão, foi perguntado se os responsáveis auxiliam nos deveres escolares, se estimulam a leitura, 93% afirmaram que ajudam, 7% confessou que às vezes e ninguém informou que não auxilia. Esse resultado talvez possa ser compreendido como forma de auto-proteção, de não demonstrar isolamento ou inferioridade; talvez tenha sido uma resposta de melhoria de imagem ou declaração de intenção, pois, se cruzarmos esse dado com o nível de escolaridade dos pais pode-se notar que algo não combina. Como afirmei antes, passei meses tentando reuniões com os pais que em sua totalidade não compareceram, o que demonstra que é muito baixa a participação das famílias no aprendizado das crianças. A sétima questão pergunta se percebem alguma dificuldade na leitura ou na resolução de contas, e o resultado aponta que 46% notaram algum tipo de dificuldade desenvolvida por seus filhos, ao passo que 64% não perceberam nada. Nas questões oito e nove a temática é o sistema de ciclos e o seu funcionamento. Foi questionado aos responsáveis na oitava questão se eles sabem o que é, e como funciona. 31% afirmaram que sabiam, enquanto que 69% não conheciam o sistema de organização escolar de seus filhos. Antes de responderem a nona questão tornou-se necessário explicar o funcionamento. Foi quando, de forma bastante imparcial, a coordenadora pedagógica “W” explicou como operava o ciclo, e o resultado foi 23% acreditam que o sistema de ciclos é bom, segundo a senhora “E”: – O método é bom, porque dá oportunidade mesmo para aquele que possui dificuldades. Entretanto, 77% pensam que esta forma de organização prejudica o aprendizado das crianças. É possível resumir a percepção desses responsáveis através do depoimento da senhora “F”, e da senhora “A”:

Não gosto. Porque as crianças passam de etapa sem aprender realmente. Gostaria que voltasse como era antes. Eles não se interessam em estudar porque não precisa, passam sem saber. (Depoimento da senhora “F” registrado no questionário)

Eu acho negativo. Porque aprova um aluno que não sabe de nada. E na minha opinião deveria ser retido para não sofrer lá na frente. (Depoimento da senhora “A” registrado no questionário)

E, por fim, na décima questão questionou-se a possibilidade dos alunos chegarem em condições de concorrer à faculdade. Para 39%, com o atual nível de ensino, o filho não chegará à faculdade, segundo o depoimento da senhora “D”, “Com esse ensino de hoje não. Precisamos mudar.”. Já para 61%, os filhos chegaram, contudo, em nenhuma das respostas o crédito é dado ou dividido com a escola. Segundo o depoimento da senhora “B”

Com certeza (chegará à faculdade), pelo esforço dele e a ajuda dos pais. (Depoimento da senhora “B” registrado no questionário)

As últimas questões aqui apresentadas nos oferecem a percepção que os responsáveis têm da eficiência dos ciclos em promover o aprendizado, e proporcionar o desenvolvimento dos estudos em nível superior. É importante ressaltar que a ampla maioria não acredita que o modelo de ensino em ciclos consiga garantir um bom aprendizado. Em alguns casos os pais chegam a reivindicar a reprovação de seus filhos para que possam aprender.⁵¹

A escola “A” oferece em regime de ciclos pela manhã, 4 turmas de 1ª etapa, 4 turmas de 2ª etapa e 5 de 3ª etapa, ao passo que, à tarde são 3 turmas de 1ª, de 2ª e 3ª etapas, e foram justamente os professores dessas turmas o foco principal das entrevistas⁵², que a partir de agora passo a relatar os resultados.

Percepção dos professores que lecionam nas etapas do ciclo, quanto à sua manutenção no sistema público de ensino

Nº de Professores entrevistados	A favor	Contra
14	7%	93%

* O total de professores que lecionam em regime de ciclos na escola "A" é de 22
Fonte: Entrevistas gravadas 2006/2007

⁵¹ Em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo em 16 de abril de 2002, mães de alunos da rede pública municipal de São Paulo, pediam que seus filhos fossem reprovados pois alegavam que seus filhos não sabiam ler mesmo depois de passarem vários anos na escola.

⁵² Foram feitas entrevistas abertas e vários aspectos foram contemplados, no entanto, para os objetivos desta pesquisa utilizou-se os depoimentos que mais explicitavam a percepção da comunidade escolar com relação ao funcionamento do sistema de ciclos.

Conforme tabela acima, dos 14 professores entrevistados, 93% são contra a manutenção do regime de ciclos nas escolas públicas, esse dado é fundamental para a pesquisa, pois, se aqueles que lecionam não acreditam que, com o atual funcionamento dos ciclos, os alunos possam ter um aproveitamento suficiente de aprendizado, o sistema como um todo fica comprometido para desenvolver com eficiência seu método. Na maioria das entrevistas⁵³, o que ficou mais explícito, por parte dos professores, foi que seria melhor o retorno da organização do ensino em regime seriado. Conforme depoimento de uma das professoras:

Você tem alunos da quinta, sexta, sétima série até oitava que não sabem interpretar, até lêem, mas interpretar mesmo... Então, não funciona [sistema de ciclos]. Eu acho que tinha que voltar o que era antes, ao sistema de seriado. Pode até adaptar igual a essa lei que o bom é que você tem que avaliar o aluno dia-a-dia, tudo, as atividades, como ele rende, eu acho que assim pode, mas a etapa eu acho que não vai funcionar não. Estão querendo implantar né? Ampliar. Parece que estão querendo levar até a oitava série. Aí, se levar até a oitava série, vão sair da oitava série sem saber ler. Vai ser uma bagunça só, já está... (Depoimento da professora A registrado em gravação)

Tem-se que levar em consideração que essa percepção de que o regime seriado deve retornar é diretamente influenciada pelo fato de que a totalidade dos professores que leciona em nossas escolas foi formada sob o regime seriado, e claro que uma prática pedagógica como a dos ciclos encontrará, naturalmente, resistência por parte daqueles que se formaram em um regime diferente. Seria necessário esperar alguns anos para que alunos do ensino público em que vigoram os ciclos concluíssem os cursos de formação de professores para observar se essa percepção se alteraria. Mas, será que esses alunos conseguiram se tornar professores? Com o nível de desempenho que os alunos apresentam conseguiriam chegar a níveis de estudos mais complexos? Mesmo com as graves deficiências do ensino atual se formariam professores capacitados? Talvez não seja possível realizar uma pesquisa como essa no atual estágio da educação pública no Brasil.

As primeiras perguntas foram direcionadas aos pontos positivos que os ciclos apresentavam, e analisando as entrevistas observa-se que há um consenso quanto aos seus fatores positivos. Conforme podemos ver abaixo, os professores consideram positivo o fato dos alunos terem a mesma idade. Na percepção dos professores, em muitos aspectos a organização dos alunos em idade semelhante favorece a aprendizagem. Ajuda a

⁵³ Procurei manter o mínimo de contato com os entrevistados antes das entrevistas com o objetivo de não produzir nenhum tipo de interferência em suas opiniões. Fui apresentado em uma reunião pedagógica e depois só os reencontrei durante a entrevista. Mantive em segredo desde o início os objetivos desta pesquisa, relatando-os somente à direção e à coordenação pedagógica. A propósito, justamente por esse motivo, somente uma das coordenadoras foi entrevistada pois, como ela havia sido transferida, não estava a par de minha pesquisa, assim não estava contaminada com preconceitos sobre os ciclos. Além disso, durante as entrevistas a primeira pergunta que fiz a todos os entrevistados foi “Quais os pontos positivos e negativos que você identifica nos sistema de ciclos?”, e os deixei a vontade para exprimir suas percepções sem grandes intervenções.

compreensão, já que os universos são mais ou menos homogêneos, a forma de avaliação que é diária, a possibilidade de se trabalhar as deficiências individuais sem interromper o processo de aprendizagem, a valorização do conhecimento que os alunos trazem do âmbito extra-escolar e a autonomia que se proporciona ao pensamento do aluno, além da capacidade cognitiva.

Segundo a professora An,

Eu acho que o que funciona é assim... O aluno é avaliado dia-a-dia, então você dá prova se você quiser dar. É mais uma questão para você passar para os responsáveis a situação deles. Que eles já estão com aquele negócio de que têm que ler para saber se o filho está bem ou não, mas eu acho que o pior de tudo é o aluno ser aprovado sem ter condições, eu acho que tinha de segurar o aluno.

Para a professora Ad,

No positivo, eu acho que o que funciona bem é que ele estimula o aluno a pensar, ele não fica aquele aluno robotizado, tudo decorado, então, ele se torna um questionador, um formador de opinião.

E para a Professora E,

é a aproximação do grupo para uma mesma faixa etária né. Porque você tem um grupo assim... Não que seja totalmente homogêneo, mas, é um grupo mais homogêneo em relação à idade. A vivência em que as crianças têm da realidade. (Depoimento da professoras An, Ad e E registrado em gravação)

Quando perguntados sobre a possibilidade de ampliação do número de ciclos, novamente o resultado é contrário ao sistema. Na opinião de 100% dos entrevistados, a transformação das séries subsequentes em novos ciclos causaria um colapso no ensino. Para professora E:

Você acha que ele iria funcionar se fosse ampliado, em vez de ser primeira, segunda e terceira etapa ele seguisse... O sistema seguisse até a oitava série? Você acha que isso iria trazer mais benefícios?

Não. Eu pessoalmente não gosto do sistema de ciclos.

Eu ia te perguntar logo agora sistema de ciclos sim ou não?

Não, eu votaria não. Eu votaria para acabar com o sistema de ciclo, eu acho que o seriado funciona melhor.

Já para a professora C1,

Você acharia válido estender o ciclo até a oitava? Não, não... Isso já está sendo até cogitado em outras prefeituras...

E, para a professora Ad:

Adiantaria se esticássemos o sistema e ciclos? Não, não pode esticar. Ele tem que encolher!
(Diálogo entre o entrevistador e as professoras E, C1 e Ad)

Perguntei também a todos os entrevistados, incluindo diretor, coordenador, supervisor e professores, se caso tivessem filhos, os matriculariam no ensino público em que vigora o sistema de ciclos, e a resposta foi surpreendente, apenas um dos entrevistados colocaria seus filhos nos colégios públicos. Atento ao depoimento dado por eles, é possível mensurar o grau de credibilidade que esta prática pedagógica dispõe diante dos próprios profissionais da educação:

Nunca colocaria [meus filhos] no sistema municipal, infelizmente não era isso que eu queria dizer, porque eu tenho que vestir a camisa do ensino público, porque estou nele, entendeu? E por querer vestir essa camisa que eu digo não ao ciclo, por querer... Eu tenho um filho de onze anos e uma filha de um ano e meio, então por querer que, daqui a cinco anos, seis anos, a minha filha possa estar aqui, e eu poupando um dinheirinho, eu visto a camisa contra o ciclo... (Depoimento da professora "I" registrado em gravação)

Você tem filho?

Não, ainda não.

Se tivesse, colocaria no ensino público?

Não, vou ter daqui a quatro meses e não vou colocar no ensino público, não vou colocar.

Você colocaria seu filho numa escola pública?

Hoje não, em hipótese nenhuma. (Diálogo entre o entrevistador e a professora "V")

Você tem filho?

Não.

Se tivesse botava no colégio público ou particular?

Colocaria numa escola pública.

Colocaria?

Colocaria. Colocaria até uma certa fase eu colocaria, entendeu? Mas eu não sei, também não posso ficar... A princípio eu colocaria, só isso. (Diálogos entre o entrevistador e as professoras "A2, V e C")

Todos os depoimentos são contundentes no sentido de que alertam para o descompromisso com a qualidade da educação, com um ensino que proporcione as nossas crianças o desenvolvimento intelectual, e cidadão; que garanta não somente igualdade de condições de acesso ao mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento e crescimento individual. O depoimento abaixo, de uma das professoras entrevistadas, resume a percepção dos professores a respeito da proficiência dos ciclos nas escolas públicas:

Pois é um dia desses eu até comentei com as minhas amigas de trabalho também. Eu falei: "olha agente tá fingindo que está dando aula, eles estão fingindo que estão aprendendo, os pais também fingem... Pois é, o governo também finge que está pagando a gente, porque também não está. Aí eu falei a gente brinca o tempo todo de faz de conta. (...) Não, Eu sou contra os ciclos. Eu votaria para acabar com o sistema de ciclos, eu acho que o seriado funciona melhor. (Depoimento da professora "P" registrado em gravação)

E quais são os custos sociais de um processo em que a massa da população tem somente acesso a uma má formação? Podemos ver parte desses custos diariamente nos jornais, telejornais, nos índices econômicos e nos percentuais de violência.

5 Educação e Sociologia

5.1 Por uma sociologia da educação

Entender a importância da educação para os agrupamentos humanos se faz necessário para a própria compreensão da vida compartilhada. A vida associada é um desafio constante e atemporal para todas as comunidades humanas, e nelas, o papel da educação, entendida como orientação de comportamentos, orientação para a socialização sempre se mostrou fundamental. A necessidade de manutenção da unidade política e também de preparar o indivíduo para viver em sociedade, demandam instituições que possam produzir conformidade por parte dos indivíduos; instituições que possam introjetar valores que garantam essa condição de associação, pois, “todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política” (Aristóteles, 1997, p. 13).

Na concepção aristotélica, o que possibilita ao homem dar o salto qualitativo em relação às outras espécies na busca da vida boa, da felicidade, é exatamente a capacidade de comunicar valores (justiça e beleza) que para o filósofo são fundamentais na garantia da vida associada. Aristóteles afirma que, “As ações justas e belas, que ciência política investiga, admitem grande variedade e flutuações de opinião, a ponto de se poder considerá-las como existindo apenas por convenção, e não por natureza”. (Aristóteles, 2002, p. 18)

“Por convenção, e não por natureza” já indica o sentido de aprender, de adquirir o que não é natural. A vida associada seria então a melhor condição de existência para o homem, e para incliná-lo a essas virtudes que propiciam a vida em sociedade é fundamental a educação, o que vale dizer, o processo de fomentar aquisições, de modo que, Aristóteles aponta, “toda educação deve ser adequada a cada forma de governo.” (Aristóteles, 1997, p. 267).

A educação deve estar em acordo com o contexto histórico político, econômico e social em que os indivíduos e as sociedades estão inseridos, pois, a cada contexto a complexidade da vida compartilhada vai engendrando necessidades específicas.

O desenvolvimento das sociedades sempre esteve atrelado à capacidade de organização político-econômica e de divisão social do trabalho. Para Norbert Elias, “do período mais remoto da história do Ocidente até os nossos dias, as funções sociais, sob pressão da competição tornaram-se cada vez mais diferenciadas. Quanto mais diferenciadas elas se tornavam, mais cresciam o número de funções e, assim, de pessoas das quais o indivíduo constantemente dependia em todas as suas ações, desde as simples e comuns até as complexas e raras.” (Elias, 1993, p. 196).

O conhecimento técnico para o desempenho das funções e a educação foram cada vez mais se tornando elementos centrais para o bom funcionamento do tecido social. Assim, as sociedades ocidentais foram se desenvolvendo, apoiadas na especialização das funções e na regulação da conduta, até que, nos séculos VII e VIII, esse processo sofreu um estaque. As condições de vida na Europa se tornaram tão difíceis e a cultura foi quase reduzida a zero, dela restando apenas alguns elementos que mais tarde foram os responsáveis pelo seu ressurgimento. Com isso, gerou-se uma grave descontinuidade na atividade cultural do Ocidente, que só foi retomada na época carolíngia nos fins do século VIII e início do século IX⁵⁴. Há um retrocesso em termos civilizatórios das sociedades da época, em virtude das invasões bárbaras. Vale aventar que nas regiões periféricas da Europa e, sobretudo, nas cidades italianas após a ocupação bizantina, a produção cultural foi estimulada pelo processo de latinização, no qual os invasores – ostrogodos, longobardos – foram absorvidos culturalmente pelos conquistados. Prova disso era a existência de escolas de gramática, retórica e medicina em algumas das principais cidades italianas.

Em todo o resto da Europa o reflorescimento da cultura se deu pela influência de Carlomagno, e sua primeira preocupação, foi restabelecer um certo nível cultural entre os eclesiásticos de tal forma que pudessem fundar escolas e, assim, difundir a cultura. O principal marco deste interesse de Carlos Magno pela cultura se deu com a criação da Academia Paladina, dirigida pelo monge Alcuino, e que se converteu no centro de reconstrução intelectual da Europa. Coube ao clero realizar quase exclusivamente esta obra de reconstrução da cultura, já que os séculos VI e VII deixaram subsistir muito pouco ou nenhum elemento das instituições escolásticas laicas de origem pagã, exceto em algumas cidades italianas onde os elementos novos se fundiram ao antigo sem grandes dificuldades. Assim, formaram-se escolas nas instituições religiosas, escolas estas sempre ao amparo de

⁵⁴ ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 150.

monastérios, paróquias e catedrais. Cabe lembrar que nem toda paróquia ou monastério tinha sua própria escola, e que em algumas escolas os cursos de instrução não eram lecionados completamente. Nas paróquias das principais cidades era dado o curso de instrução elementar, cabendo aos monastérios e às catedrais o ensino médio e superior. Entretanto, todas esbarravam em problemas que dificultavam o seu desenvolvimento. Por um lado o grande número de ordens, decretos e mandatos relacionados à instrução em escolas eram minimamente obedecidos, havendo necessidade constante de reiterá-los. Por outro, a falta de mestres e de preparação adequada faziam com que os professores superassem muito pouco seus alunos. Durante o século XI houve um predomínio das escolas monásticas, que foram superadas em importância pelas escolas catedralícias. Em comum, ambas dependiam do bispo que nomeava o chanceler. Nas mais importantes escolas catedralícias expediram-se diplomas de estudos chamados *licentia docendi*, que licenciava o portador a ensinar na área da diocese. Tempos depois, o Papa concedeu a estas escolas o direito de expedir diplomas que habilitavam ensinar em qualquer região, o chamado *licentia docendi ubique*. Algumas destas escolas atraíam alunos de áreas maiores que a diocese, e expediam diplomas válidos fora da circunscrição da mesma, por isso passaram a ser conhecidas como *Studium generale*.

Foram as escolas catedralícias que deram origem ao que viria a se tornar a mais importante instituição da Idade Média, a universidade. Em um processo lento e gradual, as escolas catedralícias foram se transformando em Universidades como instituições autônomas. A história, a tradição e mesmo o nascimento da Universidade como organização defensora da liberdade de pensamento, fizeram com que ela seja, até hoje, a referência em investigação científica.⁵⁵ Já no século XV, a Europa contava com mais de setenta e cinco universidades⁵⁶, e por muitos séculos foram elas o solo fértil para a atividade intelectual e científica. E foi justamente esse solo fértil que propiciou uma importante passagem na história da humanidade.

A expansão das universidades e a revolução produzida pela invenção da imprensa por Gutemberg no século XV idealizaram um novo homem que o Renascimento, a Reforma Protestante e finalmente, o Iluminismo ajudaram a cristalizar tempos depois: o indivíduo moderno⁵⁷.

⁵⁵ *Id., Cit.*, p. 155.

⁵⁶ *Op. Cit.*, p. 154.

⁵⁷ Torna-se necessário qualificar o uso do termo indivíduo, já que, segundo Louis Dumont, “Designamos correntemente pela expressão “homem individual” (ou o “indivíduo”) duas coisas extremamente diferentes que é necessário distinguir: 1) o sujeito empírico da palavra, do pensamento, da vontade, mostra representativa da espécie humana, tal como é encontrado em todas as sociedades; 2) o ser moral independente, autônomo e assim (essencialmente) não social, tal como se encontra, antes de tudo, na nossa ideologia moderna do homem e da sociedade.” (Dumont, 2000: 20). O indivíduo aqui em questão é o ser moral, tal qual é definido no segundo item.

O mundo preordenado da sociedade medieval que tinha Deus em seu centro concebia o homem medieval como um “ser que constituía apenas uma manifestação da natureza e da vontade divina, inseparável e indivisível dele. (...) a essência e agência de tudo estava unicamente na criação e na autoridade divinas, não havia margem para qualquer concepção de uma natureza e agência humanas.” (Bottomore & Nisbet, 1980, p. 493). No mundo pós-medieval, o homem era o elemento central, com isso, engendrou-se um espaço para uma nova experiência no qual o indivíduo tornava-se agente da ação social. Entretanto, essa experiência trouxe consigo a ambigüidade⁵⁸, elemento fundamental na experiência moderna de individualismo. Se por um lado, o homem tornava-se ator social autônomo de seu mundo, livre dos laços comunais e identificações de grupo, por outro, tornava-se um indivíduo sozinho, isolado. Segundo Alan Dawe, O indivíduo moderno é o agente humano autônomo com um mundo a conquistar, mas tendo para isso apenas os seus próprios recursos individualistas. (Bottomore & Nisbet, 1980, p. 496).

Mas é com o Iluminismo que a idéia tradicional medieval - que conferia a Deus a criação do estado social - passou a ser definitivamente refutada. Os pensadores iluministas passaram a difundir idéias de uma evolução natural do homem da barbárie à civilização, engendrando uma construção humana ideal a partir de uma significação humana, em oposição à significação supra-humana que até então ordenava o mundo social. A relevância desses ideais iluministas pode ser melhor medida pela efervescência social que culminou com a principal revolução política do século XVIII, a Revolução Francesa. Sem dúvida, o mundo Ocidental tem na Revolução Francesa o marco decisivo, que registra a passagem das sociedades tradicionais às modernas. Vale aventar que essa construção elaborada pelo Iluminismo persiste ainda hoje como um ideal, já que a realidade sempre tende a escapar ao controle humano. Essa nova engenharia social produziu alterações fundamentais, operando em todos os processos de interação humana, com contradições e desdobramentos que se estendem até os dias⁵⁹. Isso se deve ao grau de extensão e profundidade que esta autêntica revolução imprimiu no *modus operandi* do homem.

As sociedades tradicionais tinham como característica principal uma forte equivalência entre as estruturas familiares, econômicas e sociais. A família era, por fim, o determinante central da posição social do indivíduo. Já nas sociedades industriais modernas,

⁵⁸ Freud explora, através da psicanálise, as alterações que a experiência ambígua produziu no maleável aparelho psicológico do homem moderno. Trata-se da busca insolúvel pelo equilíbrio entre a singularidade e o pertencimento, que nos nossos tempos assume a agenda do multiculturalismo e da pluralidade das identidades. Para mais ver, FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*.

⁵⁹ Há um debate no campo do conhecimento a respeito do estágio evolutivo em que nos encontramos. A reflexividade contemporânea abriu espaço para os debates sobre a pós-modernidade.

“a posição social de um indivíduo, para empregar a linguagem de Parsons, não lhe é imposta (*ascribed*); é por ele adquirida (*achieved*)” (Boudon, 1981, p. 17). Assim, o posicionamento social do indivíduo passou a ser orientado por uma ideologia e critério de hierarquização social diferentes dos que operavam nas sociedades tradicionais. Essa nova ideologia passou a permear todas as esferas de nossa vida social e ficou conhecida pelo termo meritocracia⁶⁰.

Historicamente,

ela é considerada desde a Revolução Francesa, o critério fundamental em nome do qual se lutou contra todas as formas de discriminação social” (Barbosa, 2003, p. 22).

Com isso, o desempenho dos papéis sociais⁶¹ passou a ser definido pela capacidade individual de executar de forma apropriada e específica uma função social determinada. É importante lembrar que todas essas alterações na conduta, nos sentimentos, na percepção e nos relacionamentos humanos não ocorreram ao acaso, entretanto, também não foram planejadas. Como propõe Norbert Elias, o “tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem” (Elias, 1993 v2, p. 194).

Isso ocorre porque a realidade dos indivíduos, da configuração social e da natureza são dimensões diferentes, mas que estão indissolivelmente ligadas entre si, gerando nos indivíduos formas de agir, pensar e sentir, fora das consciências individuais, dado o poder imperativo e coercitivo. Aqui fica explícito o alinhamento com o conceito de fato social, tal como Émile Durkheim o define: “toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior; ou ainda, que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das manifestações individuais.” (Durkheim, 1973, p. 394-5). Com isso, cada parte (indivíduo) contribui de forma solidária⁶² para a manutenção da unidade (sociedade).

Em virtude da competição, da extensão e da complexificação do emaranhado de ações interdependentes, as funções sociais foram se diferenciando, especializando-se, pois, “grandes

⁶⁰ Segundo Livia Barbosa, meritocracia se define “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais.” (Barbosa, 2003, p. 22)

⁶¹ Como define Richard Sennett em “O declínio do homem público”, “Um papel é geralmente definido como um comportamento apropriado a algumas situações, mas não a outras.” (Sennett, 1988, p. 50)

⁶² O termo “solidária” aqui empregado está em total acordo com o conceito desenvolvido por Durkheim. Segundo ele, a solidariedade surge como elemento essencial na vida em sociedade, gerando a necessidade de se dividir o trabalho social. Para mais, ver DURKHEIM, Émile. *Da Divisão do Trabalho Social*.

sociedades políticas podem manter-se em equilíbrio só graças à especialização das tarefas” (Durkheim, 1973, p. 333). Isso levou progressivamente a uma mudança na mente humana e, conseqüentemente, no comportamento e nos relacionamentos humanos. Logo,

Só se percebermos a força irresistível com a qual uma estrutura social determinada, uma forma particular de entrelaçamento social, orienta-se, impelida por suas tensões, para uma mudança específica e, assim, para outras formas de entrelaçamento, é que poderemos compreender como essas mudanças surgem na mentalidade humana, na modelação do maleável aparato psicológico, como se pode observar repetidas vezes na história humana, desde os tempos mais remotos até o presente. (Elias, 1993 v2, p. 195)

Mas quanto maior e mais ampla for a rede de interdependência entre os indivíduos, maior será a necessidade de se dispor de maneira mais precisa, rigorosa e organizada o desempenho de cada um, de modo que cada ação individual desempenhe uma função social. E é precisamente essa racionalização da vida cotidiana que se tornou a insígnia da vida social moderna. Como aponta Max Weber, essa racionalização foi acompanhada por uma evolução da organização burocrática que teve como um dos elementos centrais a eleição da superioridade técnica como forma de organização.⁶³

Segundo ele,

A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exatamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de precisão. (Weber, 2002, p. 150)

É bom lembrar que a técnica sempre ocupou lugar de destaque nas relações humanas. Segundo Marcel Mauss, o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo. E, que “antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto das técnicas do corpo. (Mauss, 2003, p. 407). Deste modo, no preparo do indivíduo para viver em conjunto é essencial “moldar” o comportamento humano para que se torne tecnicamente possível a manutenção da unidade, da vida associada. Segundo Norbert Elias⁶⁴, foi essa necessidade de se regular a conduta de forma estável e uniforme que nos impeliu a uma direção muito específica, no qual o Estado Moderno é uma de suas conseqüências. Com o tempo essa moldagem, controlada externamente passou a ser introjetada sob a forma de autocontrole:

⁶³ Para mais ver “Burocracia, tópico 6, Vantagens técnicas da organização burocrática” in: WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*.

⁶⁴ O processo de transformação da introjeção do controle externo em autocontrole, e a direção que a cultura ocidental tomou são precisamente examinados por Norbert Elias em *O processo civilizador. A formação do Estado e Civilização*, v.2:

a grande pressão formativa sobre a constituição do homem “civilizado”, seu autocontrole constante e diferenciado, vincula-se à crescente diferenciação e estabilização das funções sociais e à multiplicidade e variedade cada vez maiores de atividades que ininterruptamente têm que se sincronizar. O modelo do autocontrole, o gabarito pelo qual são moldadas as paixões, certamente varia muito de acordo com a função e a posição do indivíduo nessa cadeia... (Elias, 1993, p.197).

Simultaneamente à divisão de funções em andamento, ocorre a reorganização do tecido social. Por isso, pode-se considerar a técnica da vida social moderna como “inimaginável sem a mais pontual integração de todas as atividades e relações mútuas em um calendário estável e impessoal. (...) Pontualidade, calculabilidade, exatidão, são introduzidas à força na vida pela complexidade e extensão da existência (...) Tais traços também devem colorir o conteúdo da vida e favorecer a exclusão daqueles traços e impulsos irracionais, instintivos soberanos que visam a determinar o modo de vida de dentro, ao invés de receber a forma de vida geral e precisamente esquematizada de fora.” (Simmel, 1967, p. 17). Logo, para que o ato de um indivíduo seja o mais automático possível – automático aqui entendido como uma reação ordenada e imediata a uma ação, com vistas a um objetivo – é fundamental que o autocontrole seja instilado cada vez mais cedo no indivíduo, de modo que se torne uma segunda natureza. E como foi visto, é exatamente esse autocontrole automático, introjetado, o elemento fundamental da vida social do indivíduo moderno. Ou, como define Marcel Mauss, essa educação do sangue-frio “é, antes de tudo, um mecanismo de retardamento, de inibição de movimentos desordenados; esse retardamento permite, a seguir, uma resposta coordenada de movimentos coordenados, que partem então na direção do alvo escolhido. Essa resistência à perturbação invasora é fundamental na vida social e mental.” (Mauss, 2003, p. 421).

O objetivo então, é que se possa introjetar modos racionais e burocráticos automatizados desde a mais tenra infância, modos esses que se orientam para o desenvolvimento de tipos peritos. Como nos lembra uma vez mais Max Weber, “a burocratização de todo o domínio promove, de forma muito intensa, o desenvolvimento de uma “objetividade racional” e do tipo de personalidade do perito profissional.” (Weber, 2002, p. 167). E a modernidade por todos os seus processos reflexivos, e de deslocamento de unidades de tempo-espço, demanda um tipo de lógica (confiança) que vai ao encontro desse perito profissional⁶⁵. Para Giddens, a confiança nos sistemas peritos está “envolvida de uma maneira fundamental com as instituições da modernidade.”, pois, “todos os mecanismos de desencaixe, (...) dependem da confiança”. “A confiança, em suma, é uma forma de “fé” na

⁶⁵ Os desencaixes sociais produzidos pela alteração de tempo-espço produziu profundas alterações nas instituições modernas. A partir disso, a confiança em sistemas técnicos tornou-se um elemento essencial para a vida social. Para maior compreensão desse processo, ver, Anthony Giddens, *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

qual a segurança adquirida em resultados prováveis expressa mais um compromisso com algo que apenas uma compreensão cognitiva.” (Giddens, 1991, p. 34-5). Ou seja, vivemos sob o traço distintivo de sistemas de competência profissional que organizam a vida moderna onde uma “revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (Castells, 2003, p. 50), e grandes áreas dos ambientes material e social passam a ser organizadas por sistemas de excelência técnica.

A essa altura uma pergunta surge à cabeça. Que instituição é responsável por inculcar os valores, os comportamentos, além de fornecer as habilidades técnicas requisitadas por uma sociedade altamente competitiva e que tem no atual estágio a informação como matéria-prima produtiva. Em suma, que instituição é responsável por formar indivíduos para viver em sociedade nos seus mais variados contextos?

Uma das fundamentais instituições, talvez a mais central, responsável por esse processo tem sido a escola, espaço onde se formaliza e se oferece de forma duradoura a educação. Para Émile Durkheim, “a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva.” (Durkheim, 1952, p. 31). Sendo assim,

Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente (...), ou seja “a educação tem justamente por objeto formar o ser social” (Durkheim, 2005, p. 48-9)

Por isso, como atenta Marcel Mauss, “a educação fundamental das técnicas que vimos consiste em fazer adaptar o corpo a seu uso” (Mauss, 2003: 421). E, é claro que a escola se apresenta como o lugar privilegiado deste processo. A escola apresenta-se como um dos principais espaços de internalização e controle⁶⁶ da ação política⁶⁷, não só da ordem ideológica⁶⁸, mas também do controle corporal. E como tal, deve estar disposta ao acesso eqüânime, quantitativa e qualitativamente, a todos os indivíduos. Segundo Pierre Bourdieu (1998), pessoas que tiveram como herança capital cultural se movem com mais facilidade em um mundo onde os códigos são feitos com as categorias desse capital acumulado, por quem tem chance e acesso a bens da cultura. E a disciplina é uma dessas categorias, que lembrando

⁶⁶ Para mais sobre o processo de controle do exercício do poder através de disciplinas ver Michel Foucault, *Vigiar e Punir*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Em especial o capítulo III, intitulado *O Panoptismo*.

⁶⁷ Ação política aqui é utilizada na concepção aristotélica, em que as relações humanas são por si só relações políticas que teleologicamente caminham na direção da cidade que é a comunidade política.

⁶⁸ De acordo com Karl Marx a ideologia opera como instrumento de dominação. Se entendemos a escola como espaço de transmissão de valores, é possível que possamos estabelecer uma ligação entre a advertência de Marx e o que se opera nas instituições escolares.

Michel Foucault (2000), é uma das ações fundamentais da escola, que tem como referência extremada o panóptico. Ou seja, disciplinas como a escola tem o poder de organizar o corpo social e, como nos lembra Raymond Boudon (1982), orientar os indivíduos para as posições sociais existentes.

A questão ganha contornos mais dramáticos no atual estágio em que a sociedade se encontra, onde o sistema produtivo se desenvolve sob o princípio da cognição⁶⁹, e a vida associada é moldada por formas de bio-política⁷⁰. A sociedade da informação ou do conhecimento como a que foi descrita por Deleuze – onde, sem dúvida, a matéria-prima é a informação –, traz em si contradições, pois, como atenta Fábio Malini, “tornou-se lugar-comum afirmar que estamos a viver sob a égide de uma *sociedade da informação*. Ou melhor, do conhecimento. Ou talvez, da aprendizagem. Essas adjetivações confusas trazem consigo um elemento contraditório que é a necessidade de socializar os conhecimentos formais e tecnológicos a amplas camadas populacionais ainda completamente marginais ...” (Cocco, Galvão e Silva, 2003, p. 151). Deste modo, a socialização da informação é fundamental no mundo de hoje, e a escola ainda se configura como um dos principais lugares onde se pode adquirir um conjunto de informações que é legitimamente reconhecido pela sociedade.

Mesmo sendo condição necessária, o acesso à escola não é suficiente para propiciar a inclusão da massa da população. Como atenta Ivana Jinkings, referindo-se à concepção de István Mészáros,

o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o apartheid social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (Mészáros, 2000, p. 11-2).

Essa reprodução dos valores ajuda a perpetuar as relações de força que se encontram em sua base. Como Pierre Bourdieu insistiu diversas vezes, “todo o poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas,

⁶⁹ O capitalismo cognitivo marca a passagem do sistema fordista ao pós-fordista, uma mutação que afeta a forma como o capital é dotado de valor. Segundo Antonella Corsani, “De fato, a passagem do fordismo ao pós-fordismo pode ser lida como a passagem de uma lógica da reprodução a uma lógica da inovação, de um regime de invenção. Nossa hipótese de trabalho é que as transformações em curso não constituem mutações no âmbito do paradigma do capitalismo industrial. Elas põem em evidência a passagem do capitalismo industrial a algo que poderíamos denominar *capitalismo cognitivo*.” (Cocco, Galvão e Silva, 2003: 15).

⁷⁰ De acordo com Antonio Negri, “Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção bio-política, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro. (...) O Império não só administra um território com sua população mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as interações humanas como procura reger diretamente a natureza humana. Objeto do seu governo é a vida social como um todo...” (Hardt e Negri, 2001, p. 13-5).

dissimulando as relações de força que estão na sua base, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (Bourdieu, 1992, p. 19). E é bom lembrar, que nos fatos da educação “o ato se impõe, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo.” (Mauss, 2003, p. 405).

Por isso,

toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” E “é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (Bourdieu, 1992, p. 20).

Na perspectiva de Bourdieu, os valores inculcados na escola reproduzem em massa o arbitrário cultural de um certo estrato social. Logo, sendo a escola, a instituição formal de aquisição das habilidades técnicas requisitadas e, legitimamente, reconhecidas pela sociedade “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”, e isso, de alguma forma é possível, pois, “nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente” (Mészáros, 2005, p. 47-54).

6 Considerações finais

Talvez, a maior conquista deste estudo tenha sido o aprendizado na realização de uma pesquisa. Nossas limitações são desafios que se impõem e nos impelem a ir adiante. O desejo e a inquietação em compreender determinados aspectos do mundo social passam a ser o mote principal de nossas ações. Desenvolver hoje uma pesquisa que esteja em conexão com as mudanças da dinâmica social é um grande desafio, no qual dei apenas um pequeno e superficial passo.

Através da pesquisa de campo, penso ter me aproximado de forma mais consistente de meu objeto, e esta, foi consagrada pela antropologia clássica como forma de se coletar informações que se revelam no cotidiano, em seus momentos mais ordinários. Sua contribuição para análise de fenômenos mais complexos, como o da educação, se torna hoje fundamental, prova disso, são as orientações das mais recentes pesquisas em sociologia da

educação. A busca é por uma sociologia que evite as grandes dicotomias e as grandes generalizações que contribuem pouco para a análise do mundo social, pois, “toda a relação social, qualquer que ela seja, inclui uma parte ideal, uma parte de pensamento, de representações.” (Corcuff, 2001, p. 15). Sem dúvida, a base teórica inspira os pesquisadores, entretanto, este deve estar preparado para mudar suas opiniões sempre que uma evidência se apresentar. Segundo Bronislaw Malinowski, “conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de idéias preconcebidas. Se um homem parte em uma expedição e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil.” (Malinowski, 1976, p. 26).

E foi o que ocorreu. Carregado de impressões construídas em âmbito familiar a respeito do funcionamento do sistema de ciclos, fui a campo disposto a provar o grande equívoco que acreditava ser este regime. No entanto, fui surpreendido através das entrevistas formais e informais, e descobri que o regime em questão apesar dos resultados negativos de proficiência apresenta inúmeros aspectos positivos no processo cognitivo dos estudantes das escolas públicas.

O fato do sistema vigorar somente em escolas públicas explicita a persistência do elitismo em nosso sistema educacional, contudo, ser simplista a ponto de estabelecer um juízo de valor definitivo quanto à capacidade efetiva dos ciclos no aprendizado seria um grande erro, já que, além das limitações desta pesquisa, há muito o que se levar em consideração na análise do complexo processo que o envolve, principalmente, no momento em que nossa democracia incorpora amplas camadas da população aos direitos sociais, e a crise do sistema público de ensino, cada dia mais pressionado pela demanda do capital e o corte de recursos, “num processo em que a lógica do mercado foi influenciando sobre as decisões macropolíticas que se impõem a cada dia nas escolas no mundo hoje” (Apple, 2005, p. 8). É necessário atentarmos para o fato de que, aqui no Brasil, a implantação dos regimes não-seriados não se aproxima de sua formulação ideal, de modo que, o resultado também não pode ser satisfatório. Além disso, a condição estrutural de nossas escolas, os limitados recursos pedagógicos disponíveis, a participação das famílias dos alunos, a formação e a condição social dos nossos professores e educadores, também são responsáveis pelo baixo rendimento de nosso sistema educacional. Em suma, todos os fatores intra e extra-escolares também são responsáveis pelo atual desempenho desta prática político-pedagógica. E como atenta Apple, “a forma como o indivíduo age sobre o mundo, seja o mundo educacional, político ou econômico, é em parte determinada pela forma como o percebemos” (Apple, 1989, p. 84). Por

isso, a pesquisa adota como premissa hipotética que a percepção da comunidade escolar, diante de tais políticas, teria reflexo direto nos indicadores estatísticos escolares. Sendo assim, uma pesquisa que dimensione os efeitos de tais políticas sob a ótica da comunidade escolar poderia contribuir efetivamente na análise, elaboração e planejamento de novas políticas de ensino. E, mais, avaliar através desta percepção em que grau a escola está contribuindo na tarefa de “atender à demanda de indivíduos livres por uma sociedade democrática, competitiva e extremamente voltada ao consumo” (Bomeny, 2003, p. 66). Este foi meu objetivo. Embora provisório o resultado e nada definitiva a compreensão, a aproximação do campo trouxe-me a vivência que, de outra maneira, dificilmente as leituras ou as impressões já formadas anteriormente me trariam.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **Historia de la Pedagogía**. México,D.F. : Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 150.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1989.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica de mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- ARISTÓTELES. **Política**. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- _____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.
- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- BARRETO, E. S. & MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 108, p. 27-48, nov. 1999.
- _____. E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. Estudos avançados: revista do Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo: 15 (42), 2001.
- BARRETO, E. S. & SOUZA, S. Z. **Reflexões sobre a política de ciclos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro publicações, 1997.
- BOMENY, Helena. **Financiamento da educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- _____. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- _____. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BOTTOMORE, Tom & NISBET, Robert (orgs.). **História da análise sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- _____. **Escritos de Educação**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria; ROCHA, Any Dutra da. **Evasão e repetência no Brasil:** A escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede.** 7ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre : Artmed, 2001

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexandre Patez; SILVA, Gerardo. **Capitalismo cognitivo:** trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

DIAS, Maria Tereza Ramos, **Desigualdades Sociais e oportunidade educacional:** a produção do fracasso. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979.

DUMONT, Louis. **Homo Aequalis:** gênese e plenitude da ideologia econômica. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 3ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Editora Abril Cultural 1973.

_____. **Da divisão social do Trabalho.** São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador Volume 2:** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes. V1:** o legado da “raça branca”. São Paulo: Dôminus Editora: Editora Universidade de São Paulo, 1965.

FIGUERÊDO, Erik de Alencar; NETTO JUNIOR, José Luis da Silva; PORTO JUNIOR; Sabino da Silva. **Distribuição, Mobilidade e Polarização de renda no Brasil:** 1987 a 2003. *Revista Brasileira de Economia*, v. 61 n. 1 Jan-Mar, 2007. Rio de Janeiro/Fundação Getúlio Vargas.

FLETCHER, Phillip R.; RIBEIRO, Sérgio da Costa. **PROFLUXO: Uma Realidade Educacional do Brasil**. Brasília: 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernadete et alii. **A reprovação na 1ª série do 1º grau**. São Paulo: USP, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti giovanili**; 1914-1918. Torino: Einaudi, 1958.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “**escola dos que passam sem saber**”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação* Jan-Abr, nº 22, p. 61-77, 2003.

GOMES, Candido Alberto. **Quinze anos de ciclos no ensino fundamental**: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação* Jan-Abr, nº 25, p. 39-52, 2004.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **O Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HUSÉN, T. et alii. **Teacher training and student achievement in less developed countries**. Staff Working paper nº 301. Washington : The World Bank, 1978.

JACOBI, Pedro. **Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

JACOMINI, Maria Aparecida. **A Educação e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada**: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*: revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez., 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOCCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila ; Duran, Marília Claret Geraes. **Ciclo Básico em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 2003.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

REIS, Elisa Pereira. **Dossiê Desigualdade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.15, n.42, fev. 1997.

_____. **Percepções da Elite sobre pobreza e desigualdade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.15, n.42, fev. 1997.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. *Estudos Avançados* : revista do Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo: 5 (12): 7-21, 1991.

RODRIGUES, José Albertino. **Émile Durkheim**. 9ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; Bomeny, Helena Maria Bousquet ; Costa, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra : Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Gustavo Capanema: Política, Educação e Cultura**. Belo Horizonte: SEC/MG, 2000.

_____. Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo : EPU, 1986

SILVA, Rose Neubauer da. **Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?** São Paulo: SEE, 2001.

SIMMEL, George. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. **O ensino primário no Brasil**. V. 21. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

WASELFISZ, Jacobo. **Sistema de Avaliação do desempenho escolar e políticas públicas em Educação**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio Comprido: v. 1, n. 1, p. 5-22, out.1993.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Documentos, Decretos e Leis

Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 27 de dezembro de 1961.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692. de 11 de agosto de 1971.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394. de 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2005. Resolução nº 3 CNE/CEB Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

DECRETO-LEI No 477, de 26 de fevereiro de 1969.

Resolução 946 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 25 de abril de 2007.

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, Art. 1º, França, 26 de Agosto de 1789.

Declaração da Constituição Francesa, preâmbulo, França, setembro de 1791.

Decreto Legislativo 618, Câmara dos Vereadores do Município do Rio de Janeiro, de 15 de junho de 2007.

Relatório PISA 2000 e 2003.

UNESCO - Relatório Estatístico publicado pelo UNESCO Institute of Statistics - "Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015"

Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Censo Escolar nos anos de 2005 e 2006.

Censo 2000 do IBGE, CIDE – Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro / Tabulação Especial Observatório das Metrópoles – FASE – IPPUR/UFRJ.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2005 (IBGE/PNAD)

Mercosul - Relatório dos Indicadores Estatísticos 2004.

Relatório do Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) 2006

Site da prefeitura de Nova Iguaçu: www.novaiguacu.rj.gov.br/dados_principais.

ANEXO - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei de Diretrizes e Bases

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe

ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º. Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre

estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus

regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que responsabilizar-se-ão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e

financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as

operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
- III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá à fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 175º da Independência e 108º da República.

Fernando Henrique Cardoso

Paulo Renato Souza

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)