

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Tema:
**A Educação na Nova Constituição:
Qualidade e Democratização**

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF

Brasília
Ano VIII
n.º 44
outubro/
dezembro
1989

M E C

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ênfoque

Democratização do Ensino: Uma Reflexão Sobre a Realidade Atual
Bernardete A. Gatti

pontos de vista

A Qualidade do Ensino para os Alunos Trabalhadores
Bruno Pucci e Valdemar Sguissardi
Da Municipalização à Ação Federativa Coordenada
André Haguette

Onde está o Desastre?

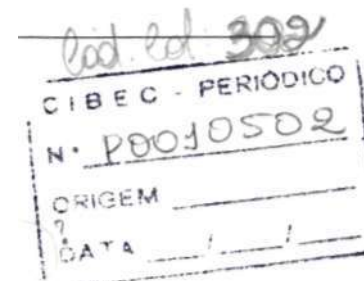
Claudio de Moura Castro

A Questão da Qualidade do Ensino nos Planos Oficiais de Desenvolvimento da Educação: 1955-1980

Victoria Maria Brant Ribeiro

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - Alternativa para a Qualidade do Ensino ou Nova Investida do Populismo na Educação?

Ana Chrystina Venancio Mignot



resenhas

Escola de Tempo Integral: desafio para o Ensino Público

Vitor Henrique Paro

Cotidiano e Escola, a obra em construção

Sonia Penin

bibliografia

A Educação na Nova Constituição: Qualidade e Democratização

painel

Notícias Educacionais
Livros e Periódicos

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ATUAL

Bernardete A. Gatti*

Parece inútil, diante da realidade que temos vivido em educação, analisar mais uma vez o problema da democratização do ensino. A sensação que têm educadores e pesquisadores preocupados realmente com a situação da maioria da população brasileira - aquela que de fato forja um país - é que, há décadas, se bate em ferro frio quando se trata dessa questão. O sistema escolar sem dúvida cresceu mas, se olharmos atentamente, veremos que esse crescimento foi um crescimento meramente inercial, com espasmos aqui e ali, com muito discurso político. Contudo, os fatos falam por si sobre as verdadeiras condições (pobres) de escolarização que atingimos no País como um todo. Conforme dados da PNAD-1987, verificamos que só 25% das pessoas com 10 anos e mais de idade chegou a completar no máximo um ano de estudos, e esta cifra salta para 34% dessa população se considerarmos os que chegaram a ter somente dois anos e menos de estudos. No Nordeste, 37% dos brasileiros com 10 anos e mais de idade não têm instrução nenhuma ou têm menos de um ano de estudos.

Pode-se argumentar que, apesar desta situação, as taxas de analfabetismo vêm decrescendo. Antes de considerarmos de que alfabetização se está falando, proporcionalmente à população total, sem dúvida, a taxa de alfabetização vem crescendo. Porém, o número bruto de analfabetos tem se mantido elevado. Ao verificarmos os dados da PNAD-1 982 constatamos que o número de analfabetos entre pessoas com 15 anos e mais de idade era de 17.685.985; na PNAD-1985 esse número era de 17.284.256; e,

na PNAD-1 987 esse total era de 17.456.348. Como se vê, em números brutos, a situação do analfabetismo no Brasil mostra uma face bem perversa, ainda. Para começarmos a alfabetizar esses brasileiros em uma situação escolar comum com 40 alunos por classe, teríamos que montar 436.409 salas de aula e contar com outros tantos alfabetizadores!

Se considerarmos que o número bruto de analfabetos se mantém elevado, que o número de crianças entre sete e 14 anos fora da escola também é alto (hoje em torno de mais de 7.000.000), como também é alta a proporção daqueles que chegam a ter no máximo dois anos de estudos - tempo que sabemos favorece totalmente o analfabetismo por desuso - a questão adquire contornos dramáticos. O que estamos democratizando? Certamente, não as habilidades de domínio da leitura e da escrita, essenciais à participação social na civilização contemporânea.

Silva (1988), depois de uma análise exaustiva de dados sobre a escolarização da população brasileira entre os anos 1946-1984, demonstra que no ensino de primeiro grau as "baixas taxas de crescimento das matrículas mostram que a sociedade brasileira não vem se revelando capaz de incorporar os adultos à cultura letrada nem de alfabetizar os membros de cada nova geração - o que pode perpetuar o problema do analfabetismo. Um dos indicadores mais claros do desacerto de nossa política educacional está no fato de que a falta de vagas na primeira série do primeiro grau corresponde às reprovações nesta mesma série." (p. 69). E, conclui: "Somos uma população jovem, iletrada e em movimento. 50% dos brasileiros têm menos de 20 anos e, destes, 31% são analfabetos." (p. 70). A autora lembra o explosivo crescimento demográfico do País entre 1940 e 1980 e a significativa mudança na estrutura ocupacional e nos índices de urbanização. Mas, o contraponto disso está na situação de pobreza das camadas populares do País e na diminuição de verbas para as escolas públicas - que é a que essas ca-

* Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC/PUC-SP.

madas podem freqüentar. Nossa situação social é precária¹. Temos o menor salário mínimo na América Latina, embora possuamos o maior território, a maior população e o maior Produto Interno Bruto (PIB) da região, segundo os dados do DIEESE referentes ao ano de 1982. "O número de brasileiros que recebe até um salário mínimo passa de 16 milhões de pessoas, o que equivale a 29% do total da população economicamente ativa vivendo em indigência, sem renda suficiente para adquirir os alimentos de uma dieta mínima" (p. 70). Se não dá para comer, ou mal dá para comer, como obter educação? É possível observar o equívoco das políticas em educação quando constatamos que, enquanto as verbas para educação no orçamento da União oscilaram entre nove e 10% na primeira metade dos anos 60, a partir de 1966 elas caem sistematicamente, ano a ano, até atingir 4,3% em 1975, crescendo muito lentamente até atingir em 1983 a cifra de 6% (Silva, 1988, p. 64). Pode-se perguntar: mas, e o salário-educação? Quanto ao salário-educação, Velloso (1987) mostra como o Estado tem repassado à iniciativa privada recursos que deveriam ser o principal meio para oferecimento do ensino público gratuito de primeiro grau. Parte significativa desses recursos, por exemplo, financiaram 50% das vagas do ensino particular de primeiro grau, em 1984, sendo que esse ensino é responsável por menos de 15% das matrículas desse grau e não é nesse ensino que vamos encontrar as crianças das famílias de mais baixa renda.

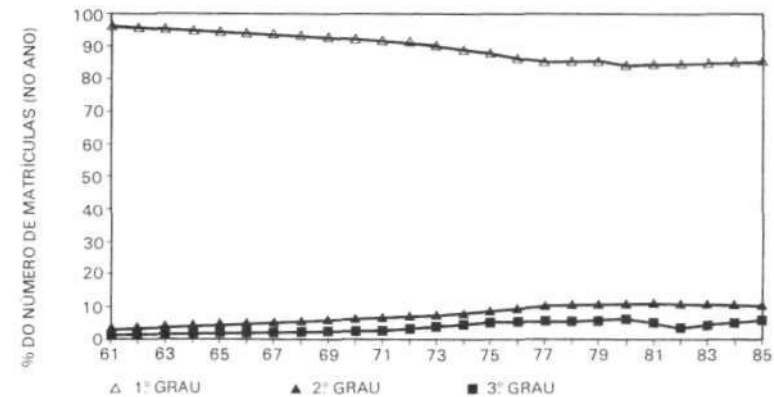
À expansão lenta das matrículas no primeiro grau, e ao alto grau de retenção nesse nível de ensino, tem correspondido, em aparente contradição, uma expansão mais acelerada do 2º e do 3º graus, respondendo a pressões de algumas camadas específicas da população: aquelas a quem é dado superar os oito anos do ensino de primeiro grau. Claro que, dadas as condições já apontadas de desescolarização que atinge a maioria da população brasileira, a população potencialmente escolarizável a nível de segundo grau é relativamente pequena dado que, para ingressar no segundo grau o óbvio é ter concluído o primeiro. Conforme dados analisados em

Ver, por exemplo, dados do Report n.º 7086-BR-Brazil: **Public spending on social programs**; issues and options. Washington, World Bank, May 1988.

coortes por Fletcher e Ribeiro (1987) apenas 38% da população geral conclui a 8ª série, e devemos considerar que destes nem todos têm acesso ao 2º grau. Por outro lado, Rosemberg (1989) mostra que, embora haja um incremento do acesso ao 2º grau de estudantes provenientes de famílias com renda de até 5 S. M., "pode-se ainda afirmar que o 2º grau permaneceu um nível de ensino que interpõe acentuada barreira de classe social, na medida em que 53,3% de sua clientela provém de famílias com rendimento médio mensal superior a 5 S. M. (Fonte: PNAD-1982)" (p. 45).

E, como tem sido o acesso ao ensino superior? Para os que superaram as barreiras de 1º e do 2º graus, não há muitas dificuldades em ingressar no terceiro grau (não estamos falando, especificamente, do ingresso nas boas universidades). Mas, poucos conseguem ocupar um lugar no ensino superior. A pirâmide educacional brasileira é ilustrativa dessa questão. Ilustrativo é o gráfico elaborado por Rosemberg (1989), pelo qual verificamos que, de 1976 para cá, há uma constância nessa pirâmide, com 85% dos estudantes freqüentando o primeiro grau, 10% o segundo, e 5% o ensino superior.

Figura 1 — Distribuição da matrícula inicial por grau de ensino - 1961/85



Fonte: SEEC/MEC, apud *Anuários Estatísticos do Brasil*.

Com tal pirâmide, e com a concentração dos anos de escolarização dos brasileiros em sua esmagadora maioria em até cinco anos de estudos, verifica-se facilmente que a proporção da população que pode pretender ingressar em um curso superior é bem pequena e que o gargalo não está no segundo grau mas, sim, o que é bem grave, nos primeiros anos do primeiro grau. Assim, embora em termos gerais tenhamos no ensino superior um número de vagas quase equivalente aos concluintes do segundo grau (Rosemberg, 1989, p. 44), estes concluintes representam uma proporção pequena dentre aqueles que poderiam chegar até esse nível de ensino se um violento processo de seletividade não operasse tão descontroladamente e tão incombustivelmente nos primeiros anos da escolarização básica.

Democratizar o ensino não é só abrir escolas e ampliar vagas, mas concomitantemente cuidar da qualidade do dia-a-dia escolar - pelo menos em um mínimo de condições. Sabemos dos problemas existentes na rede física de escolas no País, das precárias condições de sua manutenção. Não basta construir, é preciso conservar, manter funcionando, senão "a casa cai", como não raro vemos acontecer com os prédios escolares. Aliás, o retrato atual e não retocado das escolas pode ser a tradução do interesse e da importância que os governantes e políticos realmente devotam à educação do seu povo. A fotografia atual não é muito bonita e para algumas regiões não convém sequer que se mostre ou que se lembre que ela possa ser tirada. Mas há uma outra questão da maior importância, essa sim, denotando, a nosso ver, o maior problema relativo às possibilidades de democratização do ensino no Brasil e expondo, publicamente, o maior descaso das autoridades políticas, especificamente das educacionais: as condições de formação do professor e do seu exercício profissional. De nada vale projetar-se escolas desta ou daquela modalidade, com estas ou aquelas condições, inventarem-se currículos maravilhosos e teorias de ensino sofisticadas se forem mantidas as atuais condições de formação do professorado e de aviltamento de suas condições de trabalho. Nada vai sair do papel porque a educação requer gente trabalhando com gente. Grande parte do que a escola pode fazer para socializar o saber acumulado e refeito de geração em geração depende de quem transmite esse saber. No entanto, a importância

da formação de professores - sobretudo para o 1º e o 2º graus - e do oferecimento de condições profissionais dignas não tem sido assumida como um esforço de governo ou de uma política social que se preocupe com a qualidade da educação dos cidadãos em geral. Temos uma habilitação para o magistério a nível de segundo grau totalmente inoperante, descaracterizada e mostrando resultados constrangedores (Mello, 1985; CENAFOR, 1986), o mesmo se aplicando para essa habilitação quando oferecida a nível de terceiro grau (Mello, 1985). As licenciaturas não mostram uma face mais viçosa. Mesmo nas melhores universidades há que se concordar com Hamburger (1983) que esses cursos são órfãos, pois há uma tendência nessas instituições a considerar a formação de professores e as questões do ensino como "função menor". Assim, a universidade tem posto em segundo plano essa formação (Catani, 1982). Por outro lado, não podemos ignorar as estatísticas e elas estão aí mostrando que a maioria dos cursos de licenciatura são oferecidos não pelas universidades mas por instituições isoladas de ensino superior, particulares, cujas precariedades de funcionamento são conhecidas (Mello, 1985). E o que dizer das licenciaturas curtas? De uma solução de emergência passou a solução definitiva e sua proliferação se deu sobretudo no setor privado, principalmente em áreas do interior. As avaliações disponíveis sobre esta modalidade de licenciatura não são nada alentadoras (ver por exemplo estudos de Santos Filho, 1980 e Paiva, 1983). Santos Filho, ao concluir seu estudo, demonstra que as instituições que respondem por estes cursos apresentam grandes problemas de estrutura administrativa e acadêmicas, não possuindo as mínimas condições para desenvolver, de fato, uma formação desse tipo. O nível de profissionalização do corpo docente é baixo, a formação oferecida é insatisfatória, tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas. Considera que o desempenho aquém do sofrível destes cursos pode se constituir mais em um obstáculo para a melhoria do ensino do que uma contribuição.

Por outro lado, nem o enaltecimento retórico feito à figura e ao papel do professor camufla mais sua situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente (ver por exemplo discussão em Gatti, 1988). Com isto, a partir de meados dos anos setenta, vem diminuindo sensivelmente a procura

pela formação em magistério, ou o engajamento profissional como professor, pois muitos licenciados se enquadram em outras alternativas de trabalho mais compensadoras. No Estado de São Paulo, hoje, por exemplo, já começa a se evidenciar a carência de professores, sobretudo em certas áreas, como as científicas.

Do total que atua no primeiro grau (MEC, 1984), 10% dos professores sequer completaram o próprio primeiro grau, 40%, possuem habilitação para o magistério e 35%, licenciatura. Ainda segundo dados do MEC, em 1982, dentre os que exerciam a docência no segundo grau, 60% dos professores possuíam algum tipo de licenciatura, porém, 11% dos professores só possuíam o próprio segundo grau. Mas, em razão de sua formação, não temos nenhuma segurança sobre o desempenho desses professores no exercício do magistério. Os resultados dos concursos públicos para professores mostram a precariedade de sua formação e um alto índice de reprovação. Muitos dos não aprovados são os contratados porque não há outros profissionais disponíveis. E, assim, vamos acumulando impasses e problemas ao invés de termos um enfrentamento da questão. Não no papel, como tem sido recorrente em nossa história educacional, mas no cotidiano da vida escolar.

Consideremos que a formação dos técnicos em educação (supervisores de ensino, orientadores educacionais, administradores) tem a mesma base institucional que a formação de professores a nível de terceiro grau, o que não torna o quadro mais alentador.

Agregando todo esse conjunto de fatores, das condições sociais à formação e condições do exercício profissional, o que temos como resultante? Uma aprendizagem escolar que precisa ser repensada. Só para estimular a reflexão, trazemos, aqui, os dados de um estudo exploratório de Vianna (1989), ainda não publicado. O estudo abrangeu 15 estados do Brasil e foi feito em 39 cidades (capital e interior), com o objetivo de sondar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para as 1^{as} e 3^{as} séries mais Ciências para as 5^{as} e 7^{as} séries, que nível de conhecimentos - entre os selecionados pelo estudo - estão apresentando os alunos. Para os alunos de 5^a e 7^a série foi analisada, ainda, uma redação. As figuras 2 e 3 sintetizam alguns resultados e estes falam por si. A média para acerto de

itens nas provas de Português para as séries estudadas fica em torno de 15-16 pontos (em 30 possíveis) e a porcentagem de alunos que não acertam sequer um terço das questões é considerável sobretudo na primeira série. Em Matemática, os resultados apresentados são muito preocupantes: as médias são baixíssimas e a proporção dos que acertam um terço ou menos de questões é elevada chegando a 79% nas 5^{as} e 7^{as} séries. Em Ciências, os dados não se mostram melhores, a média de acertos é de 13 pontos em 30, tanto para a 5^a como para a 7^a série, e quase 40% dos alunos acertam um terço ou menos das questões das provas. Quanto à redação, nas 5^{as} séries, os resultados são dramáticos: 60% dos alunos tiraram nota inferior a 5, 0, numa escala de 1 a 10 pontos.

Figura 2 — Resultados obtidos em provas de Português, Matemática e Ciências por alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries em 39 cidades de 15 estados do Brasil

Disciplinas	Nº máximo de pontos	Médias aritm. obtidas				Porcentagem de acertos para 1/3 e menos de questões			
		1 ^a S	3 ^a S	5 ^a S	7 ^a S	1 ^a S	3 ^a S	5 ^a S	7 ^a S
Português	30	16	17	16	15	30%	17%	14%	17%
Matemática	30	11	12	9	9	57%	55%	79%	79%
Ciências	30			13	13			38%	37%

Apud: Vianna, 1989.

Figura 3 — Resultados obtidos em uma redação por alunos de 5^a e 7^a séries em 39 cidades de 15 estados do Brasil

Séries	Média aritmética (notas 0 a 10)	Porcentagem dos que tiraram notas menores do que 5, 0	Porcentagem dos que tiraram notas menores do que 3, 0
5 ^a Série	4, 9	60%	32%
7 ^a Série	5, 5	23%	6%

Apud: Vianna, 1989.

Na sétima, esta proporção melhora, é de 23%, mas a média obtida pelo grupo estudado é de 5, 5. Lembremos que a reprovação no sistema educacional até a quinta série é altíssima, sendo que os alunos que estão na sétima série, no nosso dizer cotidiano, já foram bem "peneirados". Os dados da fig. 4, que tomamos emprestada ao estudo de Fletcher Ribeiro (1987), ilustram com clareza a afirmativa.

Figura 4 — Pirâmide educacional para o Brasil (100% da população nacional)



N - Novos R - Reprovados

Apud: Fletcher Ribeiro, 1987.

Podemos, nestas condições, levando em conta o País como um todo, falar em democratização do ensino? De que democratização estamos falando? Que cidadãos estamos formando para o final do século XX e começo do século XXI?

Diante do quadro atual do analfabetismo, das condições precárias de alfabetização que temos, do nível de escolarização da grande maioria dos brasileiros, dos problemas com a formação de professores e de sua profissionalização, evidencia-se que as políticas adotadas não têm correspondido no sentido de dar ao menos algum encaminhamento para a superação desses problemas que são fundamentais.

Bibliografia

ATAS ao Encontro Nacional de Prática de Ensino. FE/USP, São Paulo, 1983.

BRASIL. MEC/SEEC. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: 1984.

CATANI, D. B. et al., orgs. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CENAFOR. **Escola normal, hoje?** São Paulo, 1986.

FLETCHER, P. R., RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil **de hoje**. Brasília, s. n., 1987. mimeo.

GATTI, B. A. A formação do professor de 1^o grau, **Universidade/Ensino de 1^o Grau: Encontros e Confrontos**, SESU/MEC, Brasília, 1988.

HAMBURGER, E. **A prática do ensino e a Universidade**. Mesa Redonda.

MELLO, G. et al. **A formação do professor das quatro primeiras séries do 1^o grau**. São Paulo: INEP/FCC, 1983, 3v.

PAIVA, A. P. M. Licenciatura curta -acerto ou equívoco? **Cadernos CEDES**, n^o 8, Campinas, 1983.

PNAD-1982. Brasil e Grandes Regiões, Fundação IBGE, Tomo 1, volume 6.

PNAD-1985. Brasil e Grandes Regiões, Fundação IBGE, Tomo 1, volume 9.

PNAD-1987. Brasil e Grandes Regiões, Fundação IBGE, Tomo 1, volume 11.

ROSEMBERG, F. 2^o grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (68), fevereiro, 1989.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração no 30^o Distrito Geo-Educacional (Estado de São Paulo), **Relatório de Pesquisa**, UNICAMP, Campinas, 1980, 2v.

SILVA, T. R. N. O que foi feito e o que ainda é necessário fazer para alfabetizar a população brasileira. **Alternativas de Alfabeti-**

zação para a América Latina e o Caribe, Série Encontros e Debates, 5, INEP/MEC, Brasília, 1988.

VELLOSO, J. **Financiamento das políticas públicas**: a educação. Brasília: UnB, 1987. mimeo.

VIANNA, H. M. **Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1^o grau da rede pública**: um estudo em 15 capitais e 24 outras cidades. São Paulo: FCC, 1989.

A QUALIDADE DO ENSINO PARA OS ALUNOS TRABALHADORES*

Bruno Pucci"
Valdemar Sguissardi***

Introdução

A democratização do ensino tem sido concebida de diferentes formas. No discurso oficial, especialmente nos anos recentes da chamada "transição democrática", ela tem sido relacionada ao aumento quantitativo do acesso à escola, a menores taxas de repetência e de evasão, ao aumento nos períodos de permanência das crianças e adolescentes no sistema escolar.

Tanto razões de ordem político-ideológica quanto a própria dificuldade da tarefa parecem ter desestimulado uma análise mais aprofundada do desempenho/qualidade do sistema escolar principalmente em relação às necessidades do aluno-trabalhador ou pré-trabalhador.

Isto explicaria o relativo grande número de estudos sobre seletividade escolar, sobre causas internas e externas deste fenômeno e as poucas ou quase inexistentes avaliações do que se convencionou chamar qualidade da escola pública.

- Síntese dos resultados da pesquisa "Escola Pública e Democratização do Ensino no município de São Carlos-SP", patrocinada pelo INEP/MEC (1987-1 988).
- Professor adjunto e atual Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP.
- Professor adjunto e atual chefe do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP.

O que se verifica, de fato, é uma crença generalizada de que o nível do ensino deteriorou-se nos últimos anos. Falta, entretanto, maior certeza e precisão quanto aos fatores que para isso teriam contribuído. Entre os considerados de maior peso podemos citar: o acesso em maior número de filhos de trabalhadores ao sistema, a redução efetiva da carga horária das atividades de ensino, a degradação das condições de trabalho do corpo docente, a falta de qualidade do livro didático, o permanente distanciamento, na escola, entre teoria e prática, etc.

Retomar a questão mais ampla da democratização da escola pública e atacar a questão nuclear da qualidade dessa escola, tendo em vista a população escolar que dificilmente ultrapassa a oitava série do primeiro grau, apresentou-se a nós como um grande desafio a ser enfrentado.

As três dimensões básicas da democratização do ensino (acesso, permanência e qualidade) foram objeto de nossa preocupação. Foi, entretanto, a dimensão da qualidade a que centralizou nosso esforço teórico-metodológico.

Desde logo tornou-se claro que analisar e avaliar a qualidade do ensino da escola pública na ótica dos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores é penetrar no cerne da relação entre a teoria e a prática do aparelho educativo escolar do Estado e o processo produtivo, onde, em primeira instância, se verifica a educação do cidadão-burguês-proprietário e a do homem trabalhador. Ou seja, a escola não pode ser concebida como instituição isolada do contexto sócio-econômico-cultural, das classes, das relações de produção. Ela é uma função da hegemonia e dos antagonismos reais interclasses. Ela tem a ver com a existência ou não de real democracia econômica, com oportunidades iguais de acesso ao sistema escolar, de permanência nesse sistema escolar, e do melhor proveito de seu ensino.

Grande parte dos estudos que intentaram diagnosticar a qualidade do "produto" da ação escolar, no Brasil, não têm aprofundado a análise dessa relação. Dentre os que o fizeram, muitos ainda o têm feito com base em concepções que podem ser consideradas equivocadas, tanto a respeito do trabalho quanto das funções que exerce a escola nesse contexto.

Na falta de uma adequada concepção teórica que possa desvelar a complexa realidade tanto do moderno processo produtivo, ali incluído um conceito não-abstrato de trabalho e das relações trabalho-capital, hoje, quanto das classes sociais e de suas lutas, do papel do Estado e de suas instâncias, como a escola etc, esses estudos, via de regra, não têm contribuído para explicitar e compreender as contradições inerentes à relação escola-trabalho e menos ainda têm servido de suporte para eventuais mudanças nessa relação que interessam à formação-qualificação do trabalhador ou futuro trabalhador.

Na ausência desses parâmetros analíticos, onde deveriam ocupar lugar relevante as categorias de totalidade e historicidade, entre outras, a qualidade do ensino da escola pública tem sido abordada e entendida de modo unilateral, parcial e incompleto. Índices de aprovação, de permanência no sistema, de satisfação em relação à escola têm tomado o lugar do volume e significado dos conteúdos científico-técnicos, teórico-práticos, aprendidos; das atitudes e comportamentos incorporados; numa palavra, do sentido e relevância da resposta da ação escolar às necessidades de educação de sua clientela, as quais, como já dissemos, decorrem essencialmente de sua inserção ou não no processo produtivo.

A abordagem do tema da qualidade do ensino nos impôs, portanto, a busca de respostas a questões tais como:

- qual é o novo ABC que deverá superar o ABC tradicional, na perspectiva dos filhos dos trabalhadores?
- a quais das necessidades objetivas dos trabalhadores ou pré-trabalhadores - que enfrentam ambientes cada dia mais tecnologicizados, desqualificados e ignorantes do funcionamento do processo produtivo - a escola pública deverá responder com extrema competência?

- que resposta a escola deveria poder dar aos alunos-trabalhadores enquanto jovens e adolescentes?
- quais as efetivas relações de trabalho em que vivem os alunos-trabalhadores e os agentes do ensino, os docentes?
- dada a crescente divisão do trabalho e desqualificação do trabalhador, que funções cumpre a escola tanto na perspectiva do capital quanto do trabalho?

Podemos subdividir o desenvolvimento de nosso estudo em cinco etapas, a saber:

- Aprofundamento teórico-metodológico das questões postas pelo problema e melhor definição dos procedimentos metodológicos. Neste item nos valem especialmente de alguns pressupostos do materialismo histórico, abordando temas centrais como: a organização da produção ou formação social e seu desenvolvimento histórico; as classes sociais e as lutas de classe no processo de produção da sociedade capitalista; as questões do estado na fase monopolista do capital e os serviços públicos que historicamente vem assumindo; a escola como parte do aparelho ideológico do Estado e fator contribuinte da hegemonia burguesa; o processo da desqualificação do saber profissional do trabalhador; a caracterização das principais necessidades do aluno-trabalhador, às quais a escola pública deveria responder; as relações trabalho-educação: a questão da politécnica à luz das necessidades dos trabalhadores.
- Estudo das características demográficas, sócio-econômicas e educacionais de São Carlos - SP, dentre as quais: população economicamente ativa, pessoas ocupadas por ramo de atividade, rendimentos médios da população, estrutura fundiária, etc.
- Seleção das escolas e das séries a serem especificamente estudadas e levantamento dos dados sobre a estrutura e funcionamento dessas escolas.

Foram selecionadas cinco escolas (uma localizada no centro da cidade, cuja clientela provém de famílias de classe média e média alta e dentre cujos alunos poucos trabalham; duas localizadas em bairros de classe média; e duas localizadas na periferia urbana e freqüentadas por alunos em sua maioria provenientes de famílias de classe baixa ou pobre). Optamos, ainda, por estudar a questão

junto às oitavas séries do período noturno, onde a maioria dos alunos alia estudo e trabalho.

Junto a essas cinco escolas levantamos e analisamos informações quanto: à estrutura e funcionamento; a aspectos sócio-econômicos e culturais da população escolar; à organização político-administrativa, seleção de docentes e funcionários, condições de trabalho e organização sindical etc; à relação escola-comunidade, serviços aos docentes e alunos; a condições físicas e materiais das escolas.

- Trabalho junto aos docentes das oitavas séries, elaboração de instrumento de coleta de dados e aplicação dos mesmos junto a alunos-trabalhadores das oitavas séries noturnas das cinco escolas pré-selecionadas e junto a seus respectivos professores.

Os encontros semanais, durante vários meses, junto aos docentes levaram-nos à conclusão de que o melhor instrumento de coleta de dados, no caso presente, tanto para professores quanto para alunos, seria um questionário elaborado de acordo com diretrizes extraídas do conhecido Questionário de 1 880, de Marx (para levantamento da condição operária na França) e analisado, no Brasil, em especial por Michel Thiolent em sua obra **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária** (São Paulo, Polis, 1981). Para a elaboração desses questionários nos servimos igualmente de outro questionário, também inspirado no de Marx e recentemente utilizado em pesquisa junto a moradores da periferia de São Carlos (V. Sguissardi, 1 985).

O questionário destinado aos alunos, com aproximadamente 100 questões, compôs-se de três partes:

- questões destinadas ao levantamento da realidade das condições e relações de trabalho do aluno-trabalhador;
- questões destinadas ao levantamento das condições econômicas e sócio-culturais do aluno enquanto cidadão, na família, no bairro etc;
- questões destinadas ao levantamento das condições de estudo e aprendizagem do aluno trabalhador na escola. Basicamente, a mesma estrutura caracterizou o questionário destinado aos professores das oitavas séries.

Os questionários foram respondidos por mais de uma centena de alunos das oitavas séries e por quase duas dezenas de docentes dessas séries.

- Sistematização, análise e interpretação dos dados e algumas conclusões cujos itens passamos a expor.

A resposta da escola pública às necessidades dos alunos-trabalhadores

A sistematização e a análise dos dados colhidos em nossa investigação exigem que enfatizemos antes alguns aspectos do contexto que envolve a realidade em estudo, para respondermos às questões que motivaram o presente diagnóstico.

Conforme estudo feito por nós sobre as condições demográficas, sócio-econômicas e educacionais, São Carlos, município do interior do Estado de São Paulo, trata-se de uma cidade, cujos indicadores econômico-sócio-culturais e educacionais se situam em posição levemente superior à média das cidades do mais desenvolvido dos estados brasileiros, portanto, bem acima da média nacional.

Alguns índices serão suficientes para traçar um rápido perfil desta cidade e ilustrar o bem fundado dessa assertiva.

Do ponto de vista demográfico, o índice de urbanização de São Carlos (92%) está acima da média do Estado (88, 64%), diminuindo anualmente o número dos que vivem na zona rural.

Uma das cidades, proporcionalmente à sua população, mais desenvolvidas em termos industriais e de serviços do Estado de São Paulo, São Carlos tem uma população economicamente ativa (PEA) assim distribuída: setor primário, 9, 5%; setor secundário, 44, 5%; e setor terciário, 42%. A renda familiar, em termos aproximados, é a seguinte: 1 7% das famílias recebem até dois salários mínimos; 43%, de dois a cinco salários mínimos; e 42%, acima de cinco salários mínimos. Se considerarmos a renda individual (19% até um salário mínimo; 34% de um a dois salários mínimos; 18% de dois a três salários mínimos e 29% mais de três salários míni-

mos), a situação dos trabalhadores de São Carlos é levemente melhor que a dos trabalhadores do Estado e bastante melhor que a situação dos trabalhadores a nível nacional.

Na zona rural há concentração da posse de terras: 5% dos proprietários possuem 55% da área produtiva; outros 55% (menores proprietários) ocupam apenas 7, 7% das terras. Nas grandes propriedades (São Carlos não possui latifúndios por extensão) avança cada vez mais o cultivo de produtos destinados à exportação (laranja) e produção energética (cana-de-açúcar), que exigem a grande empresa rural e a proletarização progressiva (transformação em bóia-fria) do homem do campo.

Do ponto de vista econômico, São Carlos, pela sua infra-estrutura, localização, meios de comunicação, facilidades de transporte e circulação de mercadorias e capitais, etc, apresenta-se integrada como extensão imediata do centro mais industrializado do país. Faz parte igualmente de uma região que, em termos de produção agrícola, se destaca como a mais importante a nível nacional.

No campo da educação escolarizada, São Carlos igualmente tem posição relativamente privilegiada, se comparada à situação do país e mesmo do Estado de São Paulo. Ao nível do ensino superior, São Carlos sedia uma Universidade Federal, um dos *campi da USP*, uma Fundação Municipal e dois estabelecimentos particulares. O índice de analfabetismo em São Carlos é de aproximadamente 16% contra 17% no Estado e de taxa muito superior no país. De 91 a 92% da população escolarizável de São Carlos ingressam na primeira série do primeiro grau contra no máximo 80% no país.

A estrutura piramidal das taxas de escolarização e o afunilamento a partir das séries iniciais do primeiro grau são fenômenos que também caracterizam a situação do ensino em São Carlos, de forma quase idêntica à de São Paulo e, no entanto, menos grave que a brasileira: enquanto 34, 5% dos alunos do primeiro grau cursam as duas primeiras séries e 14, 9% a 5ª série, apenas 6, 4% ainda frequentam a 8ª série. De 100 alunos que ingressam na primeira série, 35 conseguem aprovação na oitava série, média superior à maioria das cidades brasileiras, cujo percentual é inferior a 20%.

Outro dado relevante para caracterizar a situação do ensino de primeiro grau em São Carlos é o relativo ao nível de formação acadêmica do corpo docente que atua nesse grau: 77% dos professores concluíram curso superior e os demais 23% concluíram o segundo grau.

Todos esses dados a respeito da situação do ensino de primeiro grau, em São Carlos, se, por um lado, mostram a situação relativamente melhor do ensino neste município comparativamente à situação do ensino no Estado e especialmente no país, por outro, não mentem nem escamoteiam a alarmante realidade do acesso e permanência no sistema de ensino da população escolarizável. Isto para apenas nos atermos a essas dimensões, sem entrarmos no mérito, por ora, da qualidade da experiência de escolarização, questão que nesse estudo fundamentalmente nos preocupa.

A Situação e as Necessidades do Aluno-Trabalhador

O que tentamos fazer neste estudo-diagnóstico foi uma primeira aproximação da situação e das necessidades do aluno-trabalhador em relação à possível resposta que lhes vem oferecendo o sistema escolar público de primeiro grau de São Carlos.

Os 1 34 alunos da amostra (27% dos alunos matriculados nas oitavas séries noturnas em 1 988), quanto à idade, assim estão distribuídos: 14 anos: 17, 9%; 15 a 16 anos: 49%; 17 a 20 anos: 31 %; e mais de 30 anos: 2%.

Há uma evidente concentração dos alunos-trabalhadores nas classes noturnas (85% dos alunos noturnos trabalham) e também uma clara defasagem série-idade, reveladora de ingresso retardado no sistema escolar e/ou passagem pela experiência quase inevitável, para os alunos-trabalhadores, da reprovação/evasão.

A maioria desses alunos trabalha desde os 11 a 12 anos, o que é um indicador do que deve ocorrer com a maioria absoluta dos que ou não entraram jamais na escola (8 a 9% em São Carlos) ou, tendo nela ingressado, foram sendo obrigados a abandoná-la por um conjunto de fatores variados, mas, em última instância, predominantemente determinados pelas relações de trabalho.

A distribuição dos alunos-trabalhadores pelos três setores da economia chama a atenção para diversos fatos. O primeiro deles é a quase inexistente representação dos trabalhadores do setor primário da economia entre os alunos das oitavas séries. Considerando que, em São Carlos, o setor primário ainda emprega quase 10% da PEA, pode-se concluir que, embora os trabalhadores do campo, cada dia mais, morem na periferia das cidades, a sua escolarização é interrompida antes da oitava série, comprometendo-se em grande medida o nível de instrução mínima exigido para sua sobrevivência e para eventual ingresso nos demais setores da economia. Outro fato importante é a concentração de mais de 2/3 (71 %) dos alunos-trabalhadores no setor terciário, quanto ao nível da distribuição da PEA. Em São Carlos são registrados 42% dos trabalhadores nesse setor contra 44% no setor secundário. Isso nos permite considerar a hipótese de dois fatores combinados determinando essa distribuição dos alunos-trabalhadores. Por um lado, manifestar-se-ia em São Carlos também a tendência dominante no capitalismo monopolista atual que é a crescente concentração dos trabalhadores no setor terciário e isso iria se manifestando com o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. A indústria se moderniza mas não amplia as oportunidades de emprego. Por outro lado, embora não nos tenha sido possível verificar (por falta de dados do próprio IBGE local) se a distribuição pelos setores da economia da PEA nas faixas etárias de 14 a 20 anos aproxima-se ou não da verificada em nossa amostra, e caso ficasse demonstrado que a escola não é procurada pelos jovens que trabalham no setor secundário na mesma proporção do que ocorre com os que atuam no terciário, poderíamos considerar aqui a hipótese formulada por Beatriz Costa, em estudo recente, segundo o qual: "no atual processo de produção capitalista, está ficando bastante relativa a necessidade dos trabalhadores com um saber profissional mais amplo e profundo. Pelo contrário, quanto mais complexa a tecnologia vai ficando, mais ela dispensa um saber operário que acompanhe essa complexidade". (1985: 15).

Outro fenômeno com o qual convivem os nossos alunos-trabalhadores é com a rotatividade no emprego. Apesar de trabalharem em média há quatro ou cinco anos, 77% deles já mudaram de emprego pelo menos uma vez, sendo que metade desses mudaram de

emprego de três a seis vezes. São eles próprios que apontam as razões mais frequentes: a busca de melhor salário e a redução do quadro de pessoal em épocas recessivas e/ou de modernização das empresas.

Os alunos-trabalhadores em sua quase totalidade (89%) informam que foi na fábrica, no próprio emprego, que aprenderam a executar seu ofício, confirmando as conclusões de conhecidos estudos que demonstram como o saber técnico operário não é ensinado pela escola e sim, em períodos de tempo cada vez mais curtos e em função da divisão e desqualificação do trabalho, pela própria empresa capitalista.

É importante observar as condições concretas de trabalho desses jovens trabalhadores. Passemos pela jornada de trabalho que raramente fica contida nos limites das oito horas diárias e consideremos a remuneração desses jovens assalariados. Estes jovens trabalhadores formam uma reserva de mão-de-obra barata, superexplorada. Para uma cidade onde em média 19% dos trabalhadores recebem até 1 S. M., encontramos 35% dos alunos-trabalhadores nessa faixa salarial. Na faixa de um a dois S. M., encontramos 44% dos nossos entrevistados contra 34% da população assalariada de São Carlos. A situação de miséria e indignação dos alunos-trabalhadores somente não é pior porque ainda, em sua maioria, podem se socorrer da existência da organização familiar, que vai perdendo sua forma tradicional e, aos poucos, sendo destruída pelo capitalismo.

Os baixos salários e a necessidade de que todos os membros capazes da família busquem uma forma de renda independente estão levando todos ao mercado de trabalho: pais, filhos, mães.

A quase inexistente participação dos alunos-trabalhadores em qualquer tipo de organização de defesa de seus interesses trabalhistas é outro dado a chamar a atenção, quando pensamos nas necessidades reais dos jovens trabalhadores ou pré-trabalhadores (dos 115 que responderam à questão: "Existe sindicato na sua categoria profissional?" (Q. 31), 21 se declararam sindicalizados e apenas nove participam normalmente das atividades do sindica-

to). Este talvez seja mais um fato correlacionado ao da estagnação ou diminuição em termos de empregos do setor fabril (secundário), do aumento dos serviços e de firmas que proliferam com pouco capital inicial e que, mais uma vez, como diz Braverman, recorrem: "... à força de trabalho amplamente não sindicalizada e retirada da reserva de pauperizados da parte inferior da sociedade, criam novos setores de baixa remuneração, e essas pessoas são mais intensamente exploradas e oprimidas do que os empregados nos setores mecanizados da produção". (1981: 240)

No que tange à consciência da realidade e à participação em qualquer movimento visando a solução de problemas e necessidades coletivas de serviços públicos, reafirma-se o comportamento manifestado em relação a movimentos de defesa de interesses trabalhistas. Com raras exceções, não há envolvimento com ações reivindicatórias, atribuindo-se ao chamado poder público a responsabilidade pela iniciativa de qualquer solução que a todos beneficie.

Uma participação mais significativa apenas se pode observar ao nível das organizações desportivas e de lazer. As atividades culturais e políticas são praticamente inexistentes para nossos alunos-trabalhadores. Há, por outro lado, uma significativa frequência a atividades religiosas, embora não se tenha podido apreciar qual o grau de comprometimento com essas atividades.

As condições de estudo a domicílio é outra circunstância importante nas relações do aluno-trabalhador com a escola. Poucos dos entrevistados de fato estudam com regularidade em casa, *et pour cause*: quase todos fazem jornada de no mínimo oito horas de trabalho e à noite freqüentam a escola.

O que ocorre com esses jovens está relacionado ao contexto dos conflitos de classes em curso no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas em nosso país: modernização do capital, controle deste ainda fortemente dominante sobre o Estado, mas também avanços da organização dos trabalhadores em vista de sua hegemonia de classe.

Os dados examinados nos permitem fazer sobre os alunos-trabalhadores da oitava série as seguintes considerações: estruturalmente pertencem à classe trabalhadora, falta-lhes, porém, muitas características do operariado moderno. Super-explorados, lutando para terem a chance de um trabalho assalariado, trabalham, em geral, em setores atrasados do capitalismo e possuem poucos dos elementos que caracterizam a consciência de classe e a própria classe operária. Sua concepção de trabalho, sua falta de participação em atividades organizativas, a baixa remuneração, as constantes mudanças de emprego, sua baixa qualificação, entre outros aspectos, caracterizam um conjunto de trabalhadores que, não apenas pelo recente ingresso no mercado em razão da idade, podem ser considerados recém-chegados ao campo das históricas e significativas lutas da classe trabalhadora. Entretanto, já gozam de benefícios sociais públicos (previdência, FGTS, PIS, férias etc.) e, embora desqualificados, se diferenciam da grande massa dos semiproletários e marginalizados. Ter resistido à "expulsão" do sistema escolar e estar completando o primeiro grau é proeza apenas reservada a menos de 20% da população trabalhadora brasileira.

E a escola, no momento atual, dadas as características do moderno processo de produção - com a usina e a fábrica se constituindo em espaço pedagógico privilegiado de formação técnica do operariado - continua tendo um papel de relativa importância para a burguesia. O essencial de sua função parece residir no plano político-ideológico e no terreno da hegemonia. É de seu interesse implementar formas de socialização compatíveis com a manutenção de um contexto favorável à expansão do capital. É necessário promover de maneira permanente a legitimação do modo dominante de produção, do domínio de uma classe sobre a outra.

Com certeza, estamos diante de interesses da burguesia em relação à escola que diferem profundamente das expectativas ou interesses em relação a ela alimentados pelos trabalhadores.

Quais as necessidades dos alunos-trabalhadores, que teriam relação com a atividade escolar? Esquemáticamente, pode-se dizer que além daqueles saberes elementares e básicos - ler, escrever e

contar - e de uma cultura geral indispensável para qualquer cidadão no mundo atual, os alunos-trabalhadores têm necessidade de:

- conhecer e dominar os saberes relativos ao mundo do trabalho: como se organiza e funciona o moderno processo de produção, como se produzem a ciência e a técnica e como são utilizadas na produção, como funcionam e são utilizadas as máquinas modernas e em benefício de quem; como se estruturam as relações de trabalho (exploração do trabalho, emprego, desemprego, salários, preços, lucros, etc), como se organiza a classe proprietária em suas relações com o Estado e com a classe trabalhadora, como se organiza e luta a classe trabalhadora na defesa de seus interesses enquanto classe não-proprietária dos meios de produção e vendedora de força-de-trabalho, como a classe trabalhadora enfrenta as questões e problemas de atual forma de produção dominante (luta pela posse de terra no campo e na cidade, pela habitação, pela saúde, pela educação, pela segurança, pelo trabalho sem exploração, etc);
- aprender a estudar com disciplina e método e a pensar de forma cada vez mais autônoma, independente e criativa, por meio de experiências e atividades de ensino/aprendizagem que garantam a compreensão das relações entre os homens através da história e domínio destes sobre a natureza;
- vivenciar experiências variadas de participação e decisões coletivas que os habilitem à organização e à luta pela posse e usufruto de todos os direitos fundamentais da cidadania;
- aceder ao máximo da produção cultural da humanidade e habilitar-se a apreciar e a produzir obras nos mais diferentes campos das manifestações artísticas;
- desenvolver suas individualidades enquanto jovens e adolescentes, através da permanente participação em experiências desportivas, artísticas e de lazer que levem à solidariedade.

Como se Apresentam a Escola e o Professor

Como em relação à situação e necessidades dos alunos-trabalhadores, também em relação à forma como se apresentam a escola e o professor das oitavas séries, não faremos neste momento mais do que um inventário parcial e aproximado.

Esperamos que, à luz de pressupostos teóricos já mais ou menos

consolidados pela produção científica da área, seja possível problematizar-se a questão da democratização e, sobretudo, da qualidade do ensino e formular-se algumas hipóteses de explicação para a realidade em estudo.

É evidente, para nós, na perspectiva de nosso enfoque teórico-metodológico, que a qualidade da resposta que o sistema de ensino dá às necessidades dos alunos-trabalhadores, não é obra apenas de escola e do professor. Ela é resultado da conjugação de uma série de fatores, dentre os quais se sobressai a estrutura da produção, das relações de trabalho que, juntamente com a escola, organizada nos moldes que interessam ao Estado burguês, impedem em grande medida o acesso do jovem trabalhador ao sistema de ensino, tornam quase impossível sua permanência nesse sistema e condicionam a oferta a esses alunos de um ensino do mais baixo nível em termos de tempo e de experiências/conteúdo.

A escola carente e autoritária

Analisados na ótica da qualidade do ensino oferecido aos alunos-trabalhadores, os dados expostos nas páginas anteriores surpreendem pelo quadro de grande carência de meios e de acentuada organização centralizada somadas a práticas autoritárias das escolas de primeiro grau que retratam. E isto ocorre, já vimos, no contexto de uma cidade, sob muitos aspectos, privilegiada dentre as de melhor nível de vida do Estado.

Este quadro se agrava quando consideramos o conjunto das escolas não em seu atendimento à média da clientela escolar, mas aos filhos dos trabalhadores em geral e aos alunos já engajados no mundo do trabalho.

As unidades escolares são poucas, especialmente na periferia, onde há casos de escola funcionando em cinco períodos diários: manhã, intermediário, tarde, vespertino e noite. Da população escolarizável e que deveria por lei estar na escola, ainda aproximadamente 10% do total permanecem fora da escola em São Carlos. Entretanto, um conjunto significativo de escolas, especialmente da zona central da cidade, não funciona à noite.

Quanto às condições físicas das cinco escolas pesquisadas, é necessário destacar o que se segue: uma única possui instalações físicas consideradas de muito bom padrão, sendo as demais em geral dotadas de condições muito precárias; apenas uma possui laboratório que se presta a utilização regular; três não possuem biblioteca ou espaço minimamente adequado para seu uso; apenas uma possui instalações adequadas para variadas práticas desportivas; geralmente não possuem espaço apropriado para os professores estudarem, prepararem as suas aulas ou atenderem aos seus alunos.

Quanto aos recursos didáticos, são poucos, precários e geralmente tradicionais. Pode-se afirmar que os únicos recursos garantidos são o quadro-negro e os livros didáticos doados pelo Estado. Praticamente inexitem aparelhos elétricos e eletrônicos modernos à disposição do ensino.

Nenhuma escola estadual da cidade possui coordenador pedagógico ou orientador educacional, embora o Estado exija das escolas privadas o preenchimento de tais funções.

Em praticamente todas as escolas o quadro de funcionários e servidores das atividades complementares está incompleto.

Como já se disse, parece que a pretexto de homogenizar pedagógica e didaticamente as turmas, na prática, separam-se as classes sociais, geralmente destinando-se os períodos da tarde e da noite aos trabalhadores ou pré-trabalhadores. Vários pretextos também são utilizados para o não funcionamento no período noturno de escolas do centro ou próximas dele e geralmente melhor equipadas, de mais fácil acesso e que oferecem mais segurança que as da periferia.

À quase indigência da escola em suas instalações, recursos, formas de atendimento ao aluno de primeiro grau e em especial aos alunos-trabalhadores, soma-se o caráter autoritário e centralizador de sua organização técnico-administrativa. De fato, o tripé formado pelo Conselho de Escola, Grêmio Escolar e Associação de Pais e Mestres, e no qual se apoiaria a Direção para gerir a esco-

la, tem apresentado um funcionamento sumamente insatisfatório. Continua a Direção mantendo sua natureza centralizadora e autoritária, quando não antipedagogicamente omissa.

Os trabalhadores da educação

Os dados à nossa disposição traduzem o lento mas crescente processo de proletarização docente. Sua autonomia cada vez mais fictícia cede lugar ao trabalho parcelar de um tipo especial. Como os demais trabalhadores, vê suas tarefas serem progressivamente desqualificadas enquanto perde o controle sobre seu processo de trabalho. Deterioram-se seu interesse, sua "produtividade" e sua satisfação no trabalho.

Cada vez mais, se reconhece que as condições de trabalho do professor do primeiro grau são as piores no contexto das profissões que exigem seu nível de qualificação. A começar pela jornada de trabalho que sempre foi aviltante e desmolarizadora para aqueles que pretenderam levar a sério a atividade docente, dedicando-se à necessária preparação, execução e avaliação de cada hora/aula. Após muita luta reivindicatória, ocorreram mudanças, mas a jornada de trabalho deixa ainda de considerar todo o trabalho de horas e horas extras que o professor tem que realizar a domicílio, especialmente quando se trata de donas de casa com dupla jornada: a docente e a do lar... 13 dos 16 entrevistados são mulheres e no magistério de primeiro grau elas são a maioria nessa mesma proporção.

O grande avanço no Estado de São Paulo foi a possibilidade de dispor-se de uma hora/atividade para cada cinco horas/aula, o que, é evidente, está muito distante do necessário para preparação de aulas, correções de exercícios e provas e tantas outras tarefas atribuídas ao professor. Muitos continuam utilizando-se do sábado e domingo para esses trabalhos. Na escola, quase todos têm alguma atividade ou obrigação extra: conselheiro de classe, conselheiro do Conselho de Escola, membro da direção da APM, responsável pela coordenação pedagógica, membro de comissões variadas etc.

Especialmente nos dias de hoje, o docente é um trabalhador profundamente afetado e perturbado pela insegurança e insuficiência de seu salário. Em sua maioria (10 sobre 16), ganhando abaixo de cinco salários mínimos e recebendo reajustes apenas trimestrais, os professores, de fato, recebem em média, em valores reais, um salário mais do que 1/4 abaixo do seu valor nominal registrado no contra-cheque. A desvalorização de seu salário é a prova mais evidente da desqualificação que lhe é imposta, embora não se constate nenhuma diminuição das exigências sobre a qualidade do "produto" de seu trabalho.

Com o nível salarial atual e que se tem degradado de modo inacreditável no Estado de São Paulo nos últimos 10 anos, o professor não está conseguindo cobrir os gastos com os gêneros de primeira necessidade e as exigências decorrentes de sua profissão e nível de qualificação profissional.

Não deve ser essencialmente por outras razões que os professores abandonam a profissão ou passam a exercer uma segunda profissão paralela (4 dos 16 de nossa amostra estão neste caso). Acrescente-se ainda que, embora não seja o caso de nossa amostra, 36% dos 683 professores do primeiro grau de São Carlos, em 1985, não eram efetivos, o que ainda mais contribui para a instabilidade salarial do professor. E, pensando-se no atendimento aos alunos trabalhadores que freqüentam mais as escolas da periferia, é para lá que em geral são encaminhados os não efetivos ou os profissionalmente mais inseguros e didaticamente menos experientes.

Uma das primeiras repercussões das condições e relações de trabalho em que vive o professor é sobre seu estado de saúde físico e mental. O cansaço, a angústia, a tensão, o desânimo, o estado depressivo, o *stress* são bastante comuns na profissão docente, onde as licenças para tratamento de saúde são igualmente freqüentes.

A proletarianização do professor corresponde, entretanto, um avanço na consciência da categoria quanto à organização e às ações necessárias para fazer frente à deteriorização crescente de suas condições e relações de trabalho. A livre associação às entidades de

classe e a participação efetiva de diferentes formas nos movimentos reivindicatórios que culminaram com importantes greves, testemunham o surgimento de uma mentalidade nova substituindo a visão tradicional da organização e funcionamento da sociedade, das relações sociais de produção, do papel da escola e do trabalho docente nesse contexto (a grande maioria dos docentes entrevistados participou das cinco greves que a categoria organizou nos últimos anos).

A análise dos dados referentes à vida sócio-política e familiar do professor mostra o quanto este profissional é absorvido pela atividade docente. Sua participação em atividades ou movimentos organizados fora da escola é praticamente inexistente, com alguma exceção para atividades ligadas a igrejas.

Seja por razões financeiras, seja pela sobrecarga de trabalho docente, a vida cultural da maioria dos professores da nossa amostra é pouco significativa.

Este é o trabalhador do ensino do primeiro grau e das oitavas séries de quem nos ocupamos, com as qualidades e os limites impostos por suas condições e relações de trabalho.

A Prática Pedagógico-Educativa na Visão de Professores e Alunos-Trabalhadores da Oitava Série do Primeiro Grau.

A relação pedagógica professor-aluno, mestre-discípulo, é uma constante fundamental em toda a história do ser humano, civilizado ou não. Em cada época, esta relação tem sido marcada por características específicas que traduzem os traços de outras relações (econômicas, sócio-políticas e culturais), dominantes entre os homens.

Quais são as marcas dessa relação, na sociedade contemporânea, numa cidade com as características de São Carlos e junto a alunos-trabalhadores das oitavas séries do primeiro grau? Como essa experiência revela as profundas mazelas e desigualdades do desenvolvimento brasileiro, a importância ou pouco caso com que é tratada a educação escolar neste país, especialmente quando a

clientela interessada é o jovem trabalhador e seus pais trabalhadores?

Este rápido confronto entre a experiência e a visão docentes e discentes deve começar, a nosso ver, com o que é fundamental: o aluno-trabalhador, em particular do período noturno, vive durante todos os anos de sua formação uma dupla jornada de "trabalho" que são as oito a 10 horas de trabalho assalariado e as três a quatro horas de estudo, mais o tempo de locomoção casa-empresa-escola-casa. A compatibilidade entre as duas jornadas é tanto mais difícil quanto mais a exploração do trabalho se acentua em período de crise, arrocho salarial e recessão e se agravam as condições de sobrevivência. Isto é válido para os que não ingressam na escola, para os que a ela têm acesso com um ou vários anos de atraso, para os que vão se evadindo ou sendo reprovados no curso dos anos escolares.

Tanto os professores quanto os alunos de nossa amostra reconhecem o fenômeno da evasão e cada vez mais o atribuem a razões, em última instância, de trabalho e de pobreza. Os professores não deixam de assinalar que uma escola desinteressante e distanciada da realidade contribui para agravar o fenômeno.

A reprovação (67% dos alunos entrevistados já foram reprovados ao menos uma vez) tem para os professores, aproximadamente, as mesmas causas que a evasão, enquanto que para os alunos, entre as causas principais, além das decorrentes do trabalho, estaria a indisciplina.

A evasão e a reprovação são fatos combinados: a reprovação diminui, em grande medida, porque os alunos abandonam a escola antes das provas finais. De qualquer forma, a soma dos dois percentuais está registrando um aumento significativo, ano após ano, desde 1981. Dever-se-ia esse fato ao agravamento da crise econômica nos anos 80? Ao achatamento salarial? À deterioração das condições da escola e das condições de trabalho dos professores? É necessário sempre lembrar que 86% dos alunos das oitavas séries do noturno em São Carlos são trabalhadores assalariados.

As faltas às aulas por parte dos alunos do curso noturno são bastante comuns. Bastante freqüentes, igualmente, são as faltas dos professores, o que determina, em geral, a suspensão da aula ou a remontagem de horários.

Outro fator de suspensão de aula são as reuniões da escola para as mais diversas finalidades, que não têm previsão fora do estrito calendário letivo.

O lamentável, quando da suspensão das atividades letivas, é o fato de que não há clima para estudos na escola. Apenas alguns alunos preenchem o tempo estudando; a maioria vai para casa. Na falta de espaços para lazer ou de atividades culturais organizadas, o precioso tempo de experiências enriquecedoras se esvai. As aulas, via de regra, não são jamais recuperadas.

Outro complicador da regularidade e da "produtividade" do ensino são as também relativamente freqüentes mudanças de professores de uma mesma disciplina durante o ano.

A grande carência de material didático põe, mais uma vez, professores e alunos de acordo. O que falta vai desde cadernos, lápis de cor até livros e material para laboratório, etc. E isto para não falarmos da mais completa indigência da escola "moderna" do Estado mais industrializado e desenvolvido do país em termos de modernos aparelhos eletro-eletrônicos como máquina de escrever, calculadoras, filmadoras, aparelhos de vídeo, microcomputadores, etc.

O mesmo se diga da falta total de laboratórios, como já vimos, e de bibliotecas, realmente bem instaladas, com farto material bibliográfico e facilmente utilizáveis por professores e alunos. Dos professores, apenas 31, 35% afirmam freqüentar a biblioteca. É um número elevado, considerando-se que a maioria das escolas não as possui ou as possui em péssimas condições de uso. Além disso, o tempo disponível do professor é diminuto ou inexistente.

Dadas as suas atuais condições de trabalho, são quase 40% os professores que afirmam não conseguirem se manter atualizados

com os conhecimentos técnico-científicos de sua área de especialização. É muito provável, pelas mesmas razões, que a atualização dos demais seja bastante insatisfatória e precária.

Quanto à participação na elaboração do plano escolar, apenas 43, 75% dos docentes nela tomam parte. Parece ficar demonstrado que o planejamento escolar, enquanto uma atividade coletiva do conjunto administrativo-pedagógico da escola, não passa hoje de uma mera formalidade burocrática. O que ainda subsiste é o planejamento individual ou, no máximo, de responsáveis por uma mesma disciplina e que vai sendo realizado e reformulado no decorrer das atividades letivas. De qualquer forma, não parece haver sistematização e objetividade maior nesse tipo de planejamento que possibilite facilmente alguma forma de acompanhamento, avaliação e controle.

A maioria dos alunos diz que as escolas comunicam no início do ano letivo o essencial dos planos de ensino: objetivos, conteúdos e formas de avaliação. O mesmo não ocorreria com os critérios de avaliação no decurso do ano letivo.

Na perspectiva de nosso estudo, ao lado dos conteúdos programáticos tradicionais - que responderiam pela necessidade de garantir-se a cultura geral básica do aluno - procuramos levantar alguns tópicos que nos pareceram ilustrativos das necessidades dos jovens trabalhadores em relação à escola. Entre esses, destacamos: a situação dos jovens e seus problemas, o funcionamento da empresa moderna, as relações de trabalho e a exploração do capital sobre o trabalho, os direitos e garantias do cidadão, os grandes problemas da política econômico-social, e a organização dos trabalhadores.

É significativo o número de professores que não respondem às questões relativas a esses tópicos ($\pm 20\%$). A questão sobre a organização dos trabalhadores teve 37% de não-respostas (!). Perguntados sobre se a própria disciplina contribuía para o aprofundamento dessas questões, em apenas um caso (dos grandes problemas da política econômico-social) as respostas positivas superaram os 50%. Em média, as respostas positivas atingiram 30%.

Os alunos encarregaram-se de esclarecer em que disciplinas esses tópicos têm sido abordados. Os problemas da juventude são tratados em Ciências e Programas de Saúde; a empresa moderna, em O. S. P. B., História e até em Matemática; as relações de trabalho, emprego, desemprego, violência etc, em O. S. P. B., Geografia e História; os problemas de ordem econômica e social e a organização dos trabalhadores, ainda em O. S. P. B., História e Geografia.

Ficam razoavelmente explicados os índices apresentados pelos professores, dado que não são apenas responsáveis pelas disciplinas mais citadas pelos alunos. Registre-se a importância de disciplinas, como O. S. P. B., História, Geografia, Ciências e até Matemática para o aprofundamento dessas questões.

Ressalte-se a pouca ou nenhuma participação da escola no desenvolvimento de conhecimentos sobre máquinas mecânicas, elétricas e eletrônicas. A situação se agrava quando se verifica o profundo desconhecimento tanto de alunos quanto de seus próprios professores sobre os princípios científicos que fundamentam a tecnologia moderna, sua produção, utilização e suas conseqüências para o trabalho.

Que dizer da escola para os alunos-trabalhadores quanto a atividades educativas, tais como atividades artísticas, esportivas ou culturais em geral? Aproximadamente 2/3 dos alunos negam existirem em suas escolas tais atividades. Nos fins de semana a escola não existe para 92% dos entrevistados. A falta de espaços físicos para essas práticas já foi referida.

A escola é uma oportunidade de experiências variadas de participação em diversos níveis de decisão. Sua organização deveria garantir que os alunos pudessem tirar proveito dessa possibilidade. A realidade demonstrada pelos alunos diz quase exatamente o contrário: 67% negam qualquer tipo de envolvimento em decisões relativas ao funcionamento regular da escola. Os alunos também confirmam o funcionamento insatisfatório de órgãos colegiados e entidades como APM, Grêmio Escolar; a inexistência de Centro Cívico, Clube de Ciências, etc.

Os dados levantados a partir dos questionários ilustram bem a dimensão que assumem as questões disciplinares na escola, onde cabe ressaltar o papel do inspetor de alunos, muitas vezes a única "autoridade" escolar que os alunos dos cursos noturnos encontram nas escolas. Registrem-se, ainda, as numerosas normas moralizadoras que ao sabor do tempo e da mentalidade equivocada dos responsáveis pelas escolas vão sendo estabelecidos e que vão marcando o caráter dessa experiência "formadora" do pensar e do agir do jovem-trabalhador-estudante.

Quanto às penalidades, pode-se dizer que elas se efetivam, via de regra, pela avaliação e, quando são de caráter geral ou não vinculadas a disciplinas curriculares, carregam a marca do autoritarismo escolar na medida em que raramente o aluno tem direito de defesa. As penalidades mais drásticas levam mediata ou imediatamente ao abandono da escola pelo punido.

A atividade pedagógica da escola e dos professores deveria poder ser avaliada por mecanismos adequados de maneira a que pudessem contribuir para redirecionamentos da orientação e sentido do trabalho realizado. Todos sabemos que esta avaliação por instâncias superiores é difícil e, quando existe, mal balizada por parâmetros que não refletem os interesses e necessidades da população que mais necessita da escola.

Algumas idéias para uma conclusão provisória

A conclusão de um estudo-diagnóstico como este é uma tentativa de encerrar provisoriamente a discussão de algumas questões e de começar a formular outras tantas. A democratização da escola pública e, em particular, a qualidade do ensino para os alunos-trabalhadores, pela sua importância, deverão continuar sendo objeto de muitas e sistemáticas análises, especialmente no âmbito de estudos da relação trabalho-educação.

Os dados levantados junto às cinco escolas de São Carlos, sistematizados e sucintamente analisados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos, permitem que formulemos algumas considerações finais.

Significado da Resposta da Prática Escolar às Necessidades dos Alunos-Trabalhadores

Se tomarmos como parâmetro para nossa avaliação a realidade analisada no item. "A situação e as necessidades do aluno-trabalhador" e a confrontarmos pura e simplesmente com a prática escolar descrita e analisada a partir das observações realizadas junto às escolas e dos depoimentos dos professores e alunos-trabalhadores das oitavas séries do curso noturno de primeiro grau de São Carlos, acreditamos que ficará evidente ao leitor que esta resposta é extrema e desastrosamente insatisfatória para os alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores, tomados como representativos dos interesses e necessidades da classe trabalhadora. E isto, vale a pena sempre lembrar, está ocorrendo numa cidade de porte de São Carlos, Estado de São Paulo, que, como já demonstrado, sob múltiplos aspectos sócio-econômicos e culturais, está situada bem acima da média nacional.

Mas dizer o que acabamos de dizer é apenas reconhecer mais um dado irrefutável. Se passarmos em revista, uma a uma, as "necessidades" dos alunos-trabalhadores e buscarmos identificar situações, atividades, experiências escolares que a elas pudessem responder, chegaremos a respostas em geral quase sempre negativas. Ou seja, a realidade e os saberes que, apoiados em M. Manacorda, aqui denominamos "ABC moderno" ou saberes políticos, tão necessários e urgentes para tornar o jovem trabalhador contemporâneo de seu tempo e capaz de lutar para a emancipação de si mesmo e de sua classe, estão longe, muito longe de tomarem assento na escola pública destinada aos filhos dos trabalhadores.

Com isto não queremos afirmar que a escola de primeiro grau esteja fracassando totalmente em relação a seus compromissos com o ABC tradicional, com uma cultura geral básica que sempre terá importância inegável para a formação do cidadão, seja ele trabalhador assalariado ou não. Tratando-se do aluno trabalhador e à luz do que vimos e analisamos até aqui, podemos, entretanto, levantar sérias dúvidas se, mesmo nesse nível, a escola não está apenas e basicamente cumprindo funções adequadas aos interesses do capital e pouco, e apenas talvez por contradição, aos interesses da

classe trabalhadora. Da escola pode não sair um trabalhador-cidadão contemporâneo de seu tempo, mas com muita probabilidade sairá um trabalhador marcado pela indelével experiência disciplinadora, moralizadora e formadora do trabalhador coletivo que interessa aos capitalistas da acumulação privada.

Ao nos perguntarmos sobre o significado da ação escolar em relação aos alunos-trabalhadores, cabem as questões: a quem interessa a falta de qualidade do ensino público? A quem interessa a desqualificação do trabalho e a desqualificação do trabalhador? A quem interessa a indigência e o autoritarismo da escola e a desqualificação do professor? A quem interessa, finalmente, que a escola se distancie das exigências postas aos trabalhadores, seus alunos, pelo moderno processo produtivo?

Com certeza, não é ao trabalhador, enquanto classe emergente e que luta para apossar-se de todos os instrumentos válidos e úteis para sua emancipação como classe, que essas questões devem ser dirigidas. Antes, devem ser encaminhadas às forças interessadas na manutenção do contexto favorável ao processo de acumulação do capital e na legitimação do atual modo dominante de produção. Devem ser dirigidas ao Estado burguês que, na questão escolar, mais do que nunca, parece representar os interesses tanto do capitalismo atrasado e conservador, quanto do capitalismo moderno, que cada dia mais prescindiria da escola. Para este, diante da atual racionalidade técnica, que combina maior divisão do trabalho com maior desqualificação do trabalhador, a escola parece cada vez mais dispensável, ao menos de oferecer um patamar mínimo de escolarização e alfabetização: os meios de comunicação modernos e a própria empresa transformam-se decisivamente na verdadeira "escola" do proletariado.

A Questão da Democratização e Qualidade do Ensino Público

Em nosso estudo, partimos, de fato, do pressuposto de que nem a democratização da escola nem a qualidade podem ser entendidos isoladamente, por obra de fatores próximos e imediatos à ação em sala de aula, por exemplo. No transcorrer da investigação foi se tornando cada vez mais claro que o que ocorre na escola depende

muito pouco da ação individual ou de grupos no interior da própria escola. Há fatores interferindo na prática educativa escolar que transcendem em muito a escola e têm a ver com as relações de trabalho dominantes, com a modernização do capitalismo, com a forma como o Estado assume a direção do sistema de ensino e como desqualifica de modo crescente e sistemático o principal agente da ação escolar, o professor. É sempre importante lembrar a forma como as contradições do trabalho determinam o acesso ou não à escola, a forma de permanência por um, dois, três ou mais anos na escola, ao preço de retenções e ameaças de "expulsão", e como, de modo articulado com a escola, condicionam a discriminação dos alunos-trabalhadores a vários níveis que vão desde a localização da escola, à precariedade das instalações, às mudanças de direção e de professores, ao encurtamento do período letivo, até às questões disciplinares e de penalidades. Determinam, finalmente, a discriminação dos conteúdos e experiências escolares, que ignoram, via de regra, os problemas e necessidades de seu trabalho.

Numa palavra, não se entenderá jamais a problemática da escola e de sua qualidade senão por referência ao mundo do trabalho, ao poder político e a suas decorrências.

Da Escola Pública sem Qualidade à Qualidade da Escola do Povo

Diante do quadro de acirramento da luta de classes e das relações de trabalho-capital no país, a apresentação de um diagnóstico da escola pública como o que acabamos de ver pode tornar-se um razoável fator de desmobilização dos trabalhadores, se não formos capazes de considerar a existência de possibilidades, poucas e ainda frágeis que sejam, de sua transformação.

Não é nada desprezível o potencial existente no fato de, apesar de a escola burguesa ser assim como é, o povo trabalhador, subalterno e marginalizado ainda acreditar e ter esperança na escola. Não se pode igualmente desprezar os avanços de tomada de consciência de sua proletarianização e de sua capacidade de organização e mobilização que têm demonstrado os professores da escola pública.

A escola é um aparelho do Estado burguês, é uma instância de luta

pela hegemonia de classe. A educação é um dos direitos fundamentais da cidadania, assim como a habitação, a saúde, a terra, o emprego e o trabalho sem exploração, etc. As lutas populares pelos direitos fundamentais da cidadania com certeza serão o motor da transformação da escola pública sem qualidades em uma escola do povo a serviço do trabalhador.

É evidente que mudanças que decorram da iniciativa de diretores, professores, especialistas, no interior do sistema, podem ter importância, mas terão muito mais força e repercussão se puderem estar articuladas a movimentos muito mais amplos que façam avançar a luta em direção à plena democracia econômica, política e cultural.

De imediato, todos os responsáveis pela escola pública e que estejam convencidos do papel que ela pode exercer no interesse dos trabalhadores fariam bastante se aprofundassem o debate e a análise das múltiplas questões explícitas e implícitas no quadro diagnóstico da escola que acabamos de relatar. Adaptara organização e o funcionamento da escola, apesar de sua indigência física e material e da exploração de seus professores para responder a algumas das necessidades possíveis de serem respondidas pela escola a curto prazo pode ser um primeiro passo de uma longa e promissora caminhada.

Bibliografia

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

COSTA, Beatriz. **O trabalhador e a produção hoje.** Rio de Janeiro, Vozes/Nova, 1985.

MANACORDA, M. A. Depoimento. **ANDE**, São Paulo (10): 59-64, 1986.

PUCCI, B. & SGUISSARDI, V. **Diagnóstico educacional: com que pressupostos teórico-metodológico?** São Carlos, UFSCar, 1988. mimeo.

PUCCI, B. & SGUISSARDI, V. et al. **Diagnóstico educacional: condições demográficas, sócio-econômica e educacional do município de São Carlos: 1984-1985.** São Carlos, UFSCar, 1987. mimeo.

——— **Escola pública e democratização do ensino no município de São Carlos.** Relatório final ou contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos-trabalhadores. São Carlos, UFSCar/INEP, 1988. mimeo.

SGUISSARDI et al. **Pesquisa e intervenção em bairro: uma experiência de educação popular no Jardim Centenário — São Carlos-SP.** São Carlos, 1985. mimeo.

THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo, Polis, 1981.

DA MUNICIPALIZAÇÃO À AÇÃO FEDERATIVA COORDENADA

André Haguette*

Na discussão sobre a educação de primeiro grau, dois tópicos básicos sempre ocuparam um lugar de destaque e desencadearam grandes paixões: o da escola pública *versus* escola privada e o da municipalização do ensino. Estas duas questões-chaves inevitavelmente e com toda razão aparecem vinculadas quando se discute o financiamento da educação no Brasil. Historicamente, foi no contexto dos vigorosos debates sobre a questão escola pública *versus* escola particular, no período que antecedeu à promulgação da Lei nº 4024, de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases, que surgiu, sob a inspiração de Anísio Teixeira, uma proposta de municipalizar a educação. "No entendimento daquele excepcional técnico e educador, o primeiro grau seria da responsabilidade dos Municípios, o segundo grau deveria ser tutelado pelos Estados-membros e o ensino superior ficaria sob a responsabilidade da União Federal" (Leite, 1988, p. 15). Embora a idéia não tenha logrado sucesso, na época, para ser implementada, ela parece ter ficado no inconsciente social de grande parte dos educadores e administradores públicos como fórmula imperativa e ideal de resolver os urgentes problemas educacionais do País. Seja como for, a controvérsia, sempre latente, recrudescceu, nos últimos anos, por ocasião da nova "redemocratização" e da nova Constituição.

Este artigo pretende analisar os termos da discussão em torno da municipalização, a problemática atual do ensino fundamental em

P. H. D. em Sociologia, é professor da Universidade Federal do Ceará.

relação à dependência administrativa e a solução apresentada na Carta Magna na ótica de um ensino universal e de boa qualidade e de seu financiamento.

A municipalização: uma questão de princípio?

Comumente, a municipalização do primeiro grau, entendida como transferência da responsabilidade pedagógico-administrativa deste setor de ensino ao município, é posta em termos de princípio sendo os argumentos utilizados de quatro tipos: políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Os argumentos políticos são encontrados na origem do debate sobre o assunto. Como escrevem Paiva e Paiva, "para os representantes liberais e de esquerda do movimento renovador, liderados pela figura de Anísio Teixeira, a municipalização do então chamado ensino primário não significaria uma mera reforma administrativa ou pedagógica, mesmo que implicasse ambos os aspectos. A municipalização do ensino seria, no seu âmago, uma reforma política: o reconhecimento da maioria de nossas comunidades municipais" (1986, p. 15). A municipalização é identificada com democracia numa compreensão anglosaxônica de democracia e de vida comunitária. Alexis de Tocqueville imortalizou este modelo no seu estudo sobre a democracia na América quando escreveu: "A força dos povos livres reside na comunidade local. Instituições locais são para a liberdade o que são para a ciência escolas primárias" (1969, p. 62-63). Creio ser por causa desta compreensão democrática que a discussão da municipalização aparece com mais força nos momentos de "redemocratização" do País: sob uma administração local, a participação da comunidade nos destinos da escola seria maior.

A participação seria maior e benéfica, evidentemente, somente se a comunidade fosse organizada e mobilizada e imune ao localismo

e ao mandonismo; isto é, se tivesse uma tradição cultural e uma prática social democráticas. Como é conhecido, a formação municipal no Brasil vem obedecendo a critérios opostos baseados na figura do coronel ou do interesse político-eleitoreiro e na quase que absoluta ausência e submissão do povo, quando não, na sua opressão. Também o Brasil nunca teve uma vida comunitária de tipo luterana para quem a leitura era fundamental para ter acesso à Bíblia. O modelo comunitário do Brasil é o da senzala, não o da reunião de pequenos produtores livres associados no município e na leitura bíblica.

O argumento administrativo é, na realidade, uma crítica salutar à concentração e à centralização administrativa que alcança o pleito de uma maior democratização do sistema educacional (e de outros sistemas). "Descentralizar significa *stricto sensu* devolver às bases o que lhes pertence, mas foi apropriado pelo centro" (Demo, 1988, p. 12). A municipalização significaria, portanto, uma autonomia e um poder maiores em favor dos locais originários, de onde partem na verdade as verbas e o poder central. Daí chegar-se ao argumento financeiro que, este sim, pode ter conseqüências deletérias. A municipalização da escola e de todas as atividades escolares (merenda, assistência médico-odontológica... etc.) significaria um aporte financeiro relativamente considerável para as prefeituras, razão porque a municipalização encontra tão grande receptividade junto aos detentores do poder municipal. Mas, sem uma vida municipal realmente democrática e participativa, em um contexto de poder extremamente concentrado e partidário, o crescimento das verbas pode não se traduzir numa melhoria da qualidade da educação. O controle do cidadão e da sociedade civil sobre os recursos é certamente condição *sine qua non* para a universalização e a qualidade do ensino.

Finalmente, o argumento pedagógico também insiste na necessária adaptação da escola às particularidades da realidade local. Que o aluno deva aprender a atuar no mundo a partir de seu mundo mais próximo é um princípio pedagógico indispensável e criativo, mas que pode sofrer viéses ideológicos capazes de levar a um localismo cultural pernicioso (ver Paiva e Paiva, 1986).

Este breve resumo dos argumentos sobre a municipalização deve, no meu entender, permitir enxergar melhor que a idéia de que o município deva cuidar do ensino fundamental não pode ser erigida em princípio. Tudo depende do contexto, das condições concretas de sua viabilidade e da formação histórica de um povo.

O ensino de primeiro grau para se tornar universal e de boa qualidade possui requerimentos próprios que precisam ser atendidos, tais como: desvinculação total do sistema a qualquer interesse político particular; participação, controle e comprometimento da comunidade com a "coisa" educacional; profissionalização completa e competência técnica, com salários adequados, dos professores, técnicos e funcionários; administração rigorosa e competente; escolas adequadamente localizadas, construídas, mantidas e equipadas; material escolar e didático de qualidade e suficiente; crianças alimentadas, motivadas e acompanhadas pelos pais; uma política e uma pedagogia educacionais corretas que animem, motivem e orientem dia-a-dia da prática do ensino e da aprendizagem.

Partindo do compromisso com o direito das crianças, que sob hipótese alguma poderia sofrer restrições, a única questão importante somente pode ser: quem melhor pode satisfazer a esses requerimentos numa determinada conjuntura? A União, os Estados, os Municípios ou uma articulação coordenada das três esferas? Colocar a municipalização *a priori*, como princípio, é um erro. Tudo depende, repito, das condições concretas de viabilidade e da formação histórica do sistema de ensino no País e em cada estado.

Procede a observação de Guiomar Namó de Mello: "A experiência de outros países parece indicar que o fato da responsabilidade nominal pela escolaridade obrigatória ser do município, dos governos estaduais ou do governo federal, não parece ser decisivo para a democratização e boa qualidade da escola básica" (1988, p. 20).

A França e a Itália possuem sistemas de ensino para todos, de boa qualidade, e sua administração é centralizada a nível nacional. Na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, a escola de primeiro grau tem vocação local ou municipal, permitindo também o acesso de

todos a um bom ensino. Já o Québec criou uma administração da educação regional autônoma, diretamente eleita pela população e financiada pelo governo estadual. O que importa é realmente o seguinte: "A formação histórica desses países levou à adoção de diferentes alternativas, quanto à esfera governamental responsável pelo ensino básico. O que há de comum nesses países é uma real e eficaz participação da população nas decisões educacionais e, sobretudo, uma contínua fiscalização e controle do serviço público prestado pela escola" (Idem, p. 20).

A formação histórica do Brasil, por pior que seja a situação do ensino básico, também conduziu a uma certa estrutura de organização das esferas governamentais no atendimento escolar. Revogar ou transformar abruptamente esta estrutura, em nome de um suposto princípio, altamente questionável nas condições em que seria implementado, poderia levar a aprofundar, em vez de resolver, os problemas da escola de primeiro grau. Uma atitude mais pragmática imbuída de um senso da nossa realidade histórica e de uma visão de totalidade parece recomendável.

O ensino fundamental por dependência administrativa

Embora o Brasil nunca tenha tido uma política sistemática para o primeiro grau, nem uma definição clara da instância político-administrativa responsável por seu desenvolvimento, bem ou mal, hoje, é possível distinguir um certo padrão de distribuição das responsabilidades entre as esferas governamentais. Só que este padrão não é uniforme para o país como um todo, mas possui contornos regionais. Segundo recente trabalho do IPEA (1989), o ensino de primeiro grau por matrícula inicial e dependência administrativa apresentava a seguinte configuração em 1988: Brasil: ensino particular: 12,25; municipal: 30,61; estadual: 56,64; e federal: 0,50. Existe, porém, variações estatística e socialmente significativas segundo as regiões. Na Região Norte, as percentagens são, respectivamente: 9,06; 38,23; 48,25; e 4,46. Região Nordeste: 13,24; 45,42; 41,09; e 0,25. Região Sudeste: 12,99; 19,29; 67,65; e 0,13. Região Sul: 11,42; 29,78; 58,70; e 0,09. E, finalmente, na Região Centro-Oeste: 9,24; 23,39; 67,13; e 0,24.

Algumas regularidades podem ser inferidas a partir desses dados. Primeiro, a rede particular se mantém quase estável de uma região para a outra, em torno dos 11 %, tendo uma clientela cativa sobejamente conhecida, a das camadas sociais abastadas. Segundo, a participação da União é uniformemente reduzida, o governo federal preferindo o papel de financiador das outras redes ao de administrador direto. Mais interessante, no entretanto, é a terceira constatação: a participação estadual é maior do que a municipal e cresce nas regiões mais ricas. Dito de outra forma, quanto mais pobres os municípios, maior seu envolvimento com o primeiro grau, o que aponta para uma correlação perversa. A municipalização vingou onde tinha menos condição de ser implantada favoravelmente, confirmando a afirmação de Demo: "Na história brasileira, contudo, o princípio da municipalização... coincidiu sempre com sua relegação à impotência local de assumir e administrar o sistema de ensino básico" (1988, p. 12).

No período de 1970 a 1988, alerta o mesmo documento do IPEA, "as matrículas na rede municipal cresceram 107,0% no mesmo período, enquanto na rede estadual atingiu 64,0%. Assim, a participação do município no total da matrícula elevou-se, 25,7%, em 1970, para 30,6%, em 1988. O aumento das matrículas na rede municipal foi mais intenso na Região Norte, com 681% de incremento em relação a 1970, e na Região Nordeste, com a taxa de 126,0%". Enquanto isto, no Sul e no Centro-Oeste, o comportamento era oposto, havendo uma diminuição da participação municipal de 4 e 11 %, respectivamente.

Mas é preciso desagregar os dados para chegar ao verdadeiro padrão de distribuição entre as esferas, estadual e municipal. Os estados, em 1985, mantinham 67% da rede escolar urbana, enquanto os municípios eram responsáveis por 72% da rede escolar rural. Nas regiões mais pobres do País, a concentração da rede municipal no ensino rural é ainda maior. Exemplifico com a situação do Estado do Ceará. Segundo a matrícula inicial de 1987, os municípios se responsabilizavam por 95,58% do ensino rural e 22,22% do ensino urbano. O estado respondia por 3,74% da matrícula rural e 51,23% da urbana.

É fácil e legítimo concluir que a municipalização tenha se realizado de maneira perversa neste País e por razões alheias a uma autêntica preocupação com a qualidade do ensino. Bastaria lembrar que o estado de São Paulo conta com a menor rede de ensino municipal do País, constituindo uma situação atípica de cobertura maciça da rede estadual, inclusive nas áreas rurais.

Não surpreende, portanto, o diagnóstico do ensino municipal rapidamente pincelado por Barreto e Arelaro. "O ensino municipal, ao atender sobretudo os segmentos mais marginalizados da sociedade, em particular os residentes nas áreas rurais, constitui a mais pobre e precária das redes de ensino do País. A maioria de suas escolas é de professor único, com classe multisseriada funcionando na casa do professor ou em dependência cedida pela comunidade..."

A oferta de séries nessas escolas, poucas vezes ultrapassa a terceira, sendo que entre as primeiras e segundas séries estão concentrados mais de 2/3 das matrículas, agravando-se a situação nas regiões com menores recursos. No Nordeste, por exemplo, no final da década de 70, mais de 70% dos alunos das escolas municipais rurais estavam matriculados na 1ª série, caindo para cerca de 16% os que freqüentavam a 2ª e para em torno de 3,6% os que se encontravam na 4ª série.

Quando se considera o desempenho das redes municipais urbanas, os resultados são um pouco mais animadores, embora continuem bem abaixo dos das redes estaduais quanto à distribuição de matrículas por série... " (1986, p. 6).

A relação das deficiências das redes municipais poderia ser acrescida *ad nauseam* indo do grande contingente de professores leigos, passando pelos baixíssimos salários e péssimas condições de trabalho, até à dependência total dos chefes políticos locais... etc. O argumento aqui, obviamente, não consiste em negar ou ocultar as enormes lacunas do sistema estadual, mas em demonstrar que antes de pensar em expandir a municipalização do ensino fundamental, cabe, urgentemente, elaborar uma política global que permita aos municípios cuidar condignamente das escolas que atual-

mente possuem. Qualquer outra argumentação seria, na minha opinião, irresponsável, fora do lugar e do tempo.

O ensino fundamental na nova Constituição e o regime de colaboração federativa

A elaboração de uma nova Constituição para o País representou uma ocasião, bem aproveitada aliás, para uma ampla discussão do estado e dos rumos da educação. Por ter sido aberta à influência, participação e sugestão da sociedade civil, a Constituinte recebeu vários documentos e propostas e sofreu a pressão de fortes *lobbies*. Em particular, a pressão interna (muitos deputados possuem interesses pessoais vinculados à escola particular seja para fins eleitoreiros, seja para fins lucrativos) e externa (poderosos e bem articulados *lobbies*, inclusive da Igreja Católica e com programas de televisão) em favor da iniciativa privada em educação impediu um fortalecimento maior da escola pública. O art. 209 abre caminho para a manutenção, senão o reforço, do dualismo educacional característico do País: escola particular para as classes abastadas e escola pública para as classes trabalhadoras. Na minha opinião, este dualismo é o grande responsável pela miséria do ensino público, outrora de boa qualidade quando se dirigia à classe dominante. O art. 213 parece oferecer um freio à expansão desse dualismo, rezando que "os recursos públicos serão destinados às escolas públicas". Mas logo em seguida abre uma brecha que poderá ser fatal ao permitir o acesso ao cofres públicos de escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Ceará, por exemplo, já orientou seus membros a mudara razão social de suas empresas para escolas filantrópicas. Se a nova LDB não for taxativa na regulamentação deste artigo, grande quantia de recursos públicos continuará correndo para a iniciativa privada lucrativa na afirmação de um capitalismo à sombra do Estado e sem riscos.

Mas esta limitação, por maior que seja, não deve ocultar que a nova Constituição avançou no que diz respeito à instrumentação orçamentária do financiamento da Educação. O art. 60 das Disposições Transitórias que dispõe que, nos dez próximos anos, o Poder Público aplique, pelo menos, 50% dos recursos da educação

para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental; o art. 212 que eleva para 18% da receita federal os investimentos em educação; e reforma tributária favorável aos municípios certamente representam conquistas para o ensino fundamental e para o combate ao analfabetismo. Mas, tenho certeza que tudo isto não é suficiente para que o País, mesmo com a aquiescência dos municípios e dos municipalistas, se lance num programa de municipalização. O Ministro da Educação já declarou que "50% das instituições de ensino superior vão receber 73,9% dos 429 bilhões de recursos ordinários da pasta" (Veras, 1989, p. 11). O ganho dos municípios, juntamente com as perdas tributárias da União, não é tão grande quando relacionado com as necessidades de recursos educacionais. E, enquanto não houver um competente controle dos gastos das prefeituras por parte do poder legislativo e da sociedade civil, qual a certeza de que os 25% serão efetivamente aplicados em educação? Também, faz-se necessário uma rígida definição dos tópicos que se enquadram na categoria "gastos com a educação". Não se deve esquecer que a revisão do FINSOCIAL pela Constituição retirou grandes somas que financiavam os programas suplementares de educação (material didático-escolar, merenda escolar, bibliotecas, construção de escolas... etc.) (ver Veras, 1989). Como se pode constatar, a questão do financiamento da educação e, em particular, do ensino fundamental, está longe de ser equacionada.

Mas é no que diz respeito a uma concepção realmente federativa no atendimento à educação, "direitos de todos e dever do Estado e da família", que a nova Constituição inova um pouco mais, estabelecendo "um regime de colaboração" entre União, Estados e Municípios. O art. 211 diz: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino".

Isto significa que a Constituinte soube resistir à solução de facilidade que seria uma divisão tripartida dos níveis de ensino entre as três esferas governamentais e adotar uma visão pragmática mas imbuída de uma concepção de totalidade dos problemas do ensino no País. Embora reconhecendo níveis de atuação prioritários, a Constituição promove a co-responsabilidade coordenada e não a

municipalização pura e simples, nem a divisão estanque entre as esferas governamentais num "cada um por si" que seria absolutamente desastroso na perseguição da universalização de boa qualidade do ensino fundamental. Desta forma, ficou estabelecido, no 2º parágrafo no art. 211 que "Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar". O parágrafo anterior determinava que a União "prestará 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". Todos - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - estão, portanto, envolvidos e responsáveis (responsabilizados) pelo ensino fundamental.

O que vem a significar, concretamente, esse "regime de colaboração"? Será colocado em prática? E, se realmente for, qual seu possível alcance?

Primeiro, é preciso que seja superado um obstáculo interpretativo. "Atuar prioritariamente não pode ser entendido como responsabilidade **nominal e legal**. Sugere muito mais a parceria e a responsabilidade concorrente" (Mello, 1988, p. 21). Pertence à lógica das instituições como também à lógica da política e dos políticos e à dos administradores, querer abarcar, nominal e legalmente, um universo cada vez maior. As instituições tendem, por isto, a crescer e jamais, ou muito raramente, a uma redução de tamanho, mesmo sacrificando a qualidade do serviço prestado. Quem já viu um ministro ou uma administração procurar limitar ou diminuir seus efetivos e sua área de jurisdição? Confunde-se zona de influência e domínio legal, muitas vezes, com medo de fortalecer ou prestigiar o "outro". A quantidade engole a qualidade.

Mais do que simples transferência administrativa e burocrática de responsabilidade, a co-responsabilidade significa uma vontade política conjunta de resolver os problemas do ensino básico, dentro das possibilidades reais de cada esfera político-administrativa, problemas esses rigorosa e cientificamente equacionados. O primeiro passo seria um exaustivo levantamento da situação educacional em cada município, mediante um mapeamento escolar que incluísse variáveis demográficas, econômicas, sociais e educacio-

nais tais como número de matrículas, escolas, professores, equipamento... etc. O segundo passo trataria de um honesto levantamento das disponibilidades financeiras de cada esfera envolvida (federal, estadual, municipal e até, na medida do desejável, particular). De posse dessas informações e sob a coordenação do Estado seria dado o terceiro passo: a elaboração de uma política educacional em cada município com a participação da população e dos educadores; nela seriam fixadas as diretrizes, as prioridades e as devidas responsabilidades, assegurando uma unidade de perspectiva e filosofia de trabalho em cada Estado. Com estes elementos em mão, um planejamento e um plano plurianual seriam preparados para cada município, contendo uma divisão das tarefas, segundo as possibilidades concretas, quer da União, do Estado ou dos Municípios.

Tal deveria ser um trabalho "em regime de colaboração" tomando por base o compromisso com os direitos das crianças e não as conveniências pessoais ou partidárias dos donos de poder. Tenho certeza que, desta maneira, não tardariam a se manifestar os benefícios para o ensino e a aprendizagem rumo a uma escolarização universal de boa qualidade.

Assim entendida, a opção da Constituição por um regime de colaboração significa um avanço da maior importância. A próxima LDB poderá ajudar para que se cheque a uma definição das responsabilidades concretas na gestão deste sistema, instrumentalizando a articulação proposta pelo art. 211.

Não há dúvida de que o caminho a percorrer está cheio de obstáculos. Os diversos sistemas e redes não possuem tradição de colaboração. Muito pelo contrário, costumam competir entre si e com o governo federal na busca de maiores recursos financeiros. Da mesma forma, cada esfera costuma proteger e defender seus "currais ou redutos eleitorais" em detrimento de ações objetivas e do interesse geral, realmente comunitário. O regime de colaboração supõe uma renovação da maneira de fazer política bem como uma renovação do uso das máquinas partidárias, dos recursos e do poder público. Tal renovação não se apresenta como fácil o que impede uma grande dose de otimismo quanto à possibilidade

concreta de uma verdadeira colaboração a curto prazo. Mas deve-se apostar na probabilidade de mudança da vida política sob a pressão da sociedade civil cada vez mais organizada e mobilizada.

Municipalização malgrado a Constituição?

Não posso concluir este artigo sem constatar quanto são estranhos e instáveis os processos políticos em nosso País. No período anterior à Constituinte, a municipalização do ensino de primeiro grau não constava da pauta administrativa dos estados. Houve, sim, nos anos 80, um projeto articulado por parte do Ministério da Educação de promover ações e programas de primeiro grau diretamente junto aos municípios por meio de convênios tendo, inclusive, separado parte da quota federal do Salário Educação para financiar programas municipais numa ação direta MEC-Municípios. "Na verdade foi um esforço sistemático para fortalecer as bases políticas de sustentação do governo federal junto aos governos municipais" (Mello, 1988, p. 18). Esta estratégia do governo federal se fez sentir com mais força no Norte e no Nordeste, regiões talvez mais susceptíveis ao clientelismo federal devido, entre outras razões, à miséria absoluta dos municípios e à quase total ausência de associações profissionais fortes e independentes.

Mas, além desta ação do MEC, a reivindicação da municipalização ficava restrita a municipalistas, à UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e a movimentos de esquerda, não recebendo nenhuma atenção por parte dos governos estaduais. Estes discutiam e reivindicavam junto ao governo federal a regionalização ou até a municipalização de alguns programas suplementares de educação, como a merenda escolar. Mas não a transferência do ensino de primeiro grau aos municípios.

Bastou, no entanto, a promulgação da Constituição com sua tomada de posição a favor de um "regime de colaboração" para que alguns estados se mobilizassem e passassem a querer "municipalizar" (se é que não estejam pensando em "prefeiturizar")! Assim aconteceu no Ceará e, agora, em São Paulo e no Maranhão.

O governo de Tasso Jereissati vem propondo a municipalização do

primeiro grau como mecanismo capaz de reverter um quadro educacional desolador. Infelizmente, até o momento, não foram tornados públicos nem o significado, nem o *modus faciendi* da municipalização pretendida. Sabe-se, no entanto, que convênios com prefeituras vêm permitindo ao estado suprir sua carência de professores. As prefeituras contratam professores avulsos para as escolas estaduais, sem concursos, pagando salários infames e o estado remete a verba. Desta maneira, o governo estadual contorna a Lei do Estatuto do Magistério e alivia seu erário. Os prefeitos, ávidos de recursos financeiros e de contratações para o fortalecimento de seus currais eleitorais, se prestam a este simulacro de municipalização. Para um grande número deles, na verdade, a tão falada municipalização do ensino não passa de um expediente para ter a seu dispor maiores recursos financeiros. Quem se preocupa com a melhoria da qualidade e com a universalização da escola, mesmo quando se sabe que neste estado, 30% das crianças entre 7 e 14 anos não freqüentam a escola e que somente 5, 14% dos alunos matriculados atingem a quarta série?

O governador de São Paulo, Orestes Quércia, após ter enfrentado uma longa greve de professores, decide trocar seu secretário de educação e promover um processo de municipalização. As circunstâncias desta decisão são extremamente suspeitas: por que municipalizar logo após uma greve mal resolvida? Segundo o jornal **A Folha de São Paulo**, os pontos da proposta de municipalização ainda não estão totalmente definidos e deverão ser discutidos com todos os municípios, um a um. O acordo, se houver, se fará via convênio individualizado. O que levaria municípios como o de São Paulo, que não possui sequer condições de recuperar suas escolas e pagar adequadamente seus professores, a assumir mais 900 escolas e cerca de um milhão de crianças? O jornal, na sua edição de 9/08/89, ainda notifica que "a Apeoesp (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), segundo o presidente João Antônio Felício, vai lançar uma campanha com debates de esclarecimento à população sobre a "nocividade" da municipalização".

Já o projeto de municipalização do ensino no Maranhão funciona mais "como uma integração entre o estado e municípios e não sig-

nifica repasse de verbas pelo estado", segundo dizeres do secretário de educação, relatados no mesmo jornal.

Tradicionalmente, ao longo da história da educação brasileira, os esboços de municipalização foram imposições "de cima" (governos federal e estaduais) muito mais do que uma solução genuína ao impasse do ensino de primeiro grau. Ao invés de salvar o ensino, apresentaram, seja o propósito de desafogar financeiramente a União ou os Estados, seja o objetivo de uma ação política clientelista, trazendo, muitas vezes, no seu rastro, a privatização; isto tudo com a cumplicidade dos prefeitos. Como então, hoje, ver estas municipalizações como solução sem temor nem tremor, no exato momento em que a Constituição determina um caminho perfeitamente viável e razoável? A crise financeira dos estados, aliada à ilusão quantitativa da reforma tributária e ao apetite político dos municípios, pode realmente levar a uma municipalização apressada e nociva ao ensino de boa qualidade.

O "regime de colaboração", entendido como ação federativa coordenada, oferece maior segurança de uma solução autêntica e benéfica. Por que não pô-lo em prática? Será que os constituintes foram além da maturidade política da União, dos Estados e dos Municípios? E que não se venha dizer, demagogicamente, que a municipalização é uma imposição das bases; o que o povo quer - e isto foi repetidamente expressado, no programa do MEC, O Dia D na Educação, por exemplo, - é uma escola universal e de boa qualidade. No fundo, ao povo pouco interessa quem administra a escola: se a União, se o Estado ou o Município. Importa saber se a unidade escolar possui os recursos administrativos, humanos e financeiros necessários e a vontade política para abrir espaço à participação e ao controle por parte da sociedade. É o resultado que conta. A via do "regime de colaboração" parece, neste momento, a única capaz de realizar promessas de qualidade tantas vezes adiadadas.

Bibliografia

BARRETO, E. S. de SÁ e L. R. G. Arelaro. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controversa. **Em Aberto**, Brasília, 5(29): 1-13, jan. /mar. 1988.

DEMO, P. Educação na nova constituição: qualidade e democratização. **Em Aberto**, Brasília, 7(39): 3-15, jul. /set. 1988.

HAGUETTE, A. Municipalização do ensino: solução ou engodo? **Educação em Debate**, Fortaleza. No prelo.

IPEA. **Educação e cultura — 1987: situação e políticas governamentais, acompanhamento de políticas públicas**. Brasília, 1988. mimeo.

LEITE, R. H., **Educação: temas para refletir**. Fortaleza, Ed. UFC, 1988.

MELLO, G. N. de. Sobre a municipalização do ensino de 1º grau. **ANDE** (7) 1988.

PAIVA, V. & C. Paiva. A questão da municipalização do ensino. **Em Aberto**, Brasília, 5(29): jan. /mar. 1986.

TOCQUEVILLE, A. de. **Democracy in America**. New York, A Doubleday Anchor Book, 1969.

VERAS, M. E. B. Aspectos de financiamento da educação pelo município. Fortaleza, 1989. mimeo.

ONDE ESTÁ O DESASTRE?*

Claudio de Moura Castro"

O milagre brasileiro foi ter conseguido certos progressos com o lamentável sistema educacional que temos. Conseguimos o quase impossível, fazê-lo com ínfimas ilhas de qualidade em um mar de mediocridade e desastre no campo educacional. Não é que sejamos estas maravilhas. Mas comparando com outros de melhores possibilidades do que nós, até que não fizemos feio nos últimos 50 anos.

Mas a experiência recente de alguns países asiáticos, nossos concorrentes, mostra que infelizmente não será possível para nós continuarmos pelo mesmo caminho. Coréia, Cingapura e outras nações passaram de situações piores do que a nossa a níveis próximos das nações ricas e industrializadas. E já estamos sentindo o peso de sua maior eficiência industrial.

Em horas de vacas gordas, conserta-se por todos os lados, na esperança de que vamos acabar acertando. Mas as vacas estão visivelmente magras. É preciso então indagar: onde estão os mais graves problemas?

As respostas usuais apontam para a deserção precoce e os milhões de crianças fora da escola como os grandes problemas. Ambos conduzem ao mesmo diagnóstico e à mesma terapia: faltam escolas; portanto, a solução é construir mais escolas, oferecer mais vagas e absorver os que saíram prematuramente.

*Texto publicado no suplemento **Idéias** do **Jornal do Brasil** de 23/07/89.

"Doutor em Economia pela Universidade de Vanterbilt, professor de pós-graduação em economia da Fundação Getúlio Vargas.

A lógica é impecável. Dado o problema, a resposta é cristalina e inatacável.

Segundo as estatísticas do MEC, há 7 milhões de jovens de 7 a 14 anos fora da escola. Nota-se também que as turmas da segunda série primária têm a metade dos alunos da primeira. Se há 100 alunos na primeira série e só 50 matriculados na segunda, parece razoável dizer que o sistema perde a metade de seus efetivos nessas transições. Essa evasão de cerca de 50% na primeira série é uma das mais denunciadas mazelas do nosso ensino, e eu mesmo já escrevi sobre o assunto. Revendo as estatísticas dos alunos que não se matriculam no ano seguinte, o MEC encontra uma estatística mais conservadora: acima de um terço de abandono entre a primeira e a segunda série.

As implicações são claras. Se fosse possível evitar a evasão na primeira série, as outras seriam inundadas com um número de alunos que não conseguiriam digerir. Daí a necessidade de uma grande expansão do sistema.

Hà cerca de cinco anos, tive a oportunidade de organizar uma pesquisa com Philip Fletcher para estudar este mesmo assunto. Alguma coisa não batia nestes resultados (que eu mesmo endossava). Fletcher tomou os dados de uma pesquisa bem conhecida do IBGE (a PNAD) ao invés das estatísticas do MEC. Os métodos aplicados foram inspirados no que já havia feito para o Brasil na década de 40 o grande demógrafo italiano Giorgio Mortara, que passou muitos anos em nosso país - fugindo do fascismo. Em vez dos dados de tamanho das turmas de cada série ou dos registros de quem se matriculou ou não se matriculou, Fletcher tomou dados de pesquisas domiciliares.

Destes dados de uma pesquisa do IBGE, feita com muito esmero, fica-se sabendo quem está na escola e quem já saiu.

Escrevi com Fletcher um pequeno artigo comentando os resultados. Mas o trabalho não parou aí. Agora, em associação com Sergio Costa Ribeiro, o modelo original ganhou generalidade e elegância. Recentemente, os dois foram convidados a apresentar seu último ensaio na UNESCO e na OIT.

Acontece que os resultados provocam uma pequena revolução na interpretação do que acontece no ensino básico brasileiro. E, como as implicações para a política educacional são enormes, vale a pena seguir a linha do raciocínio que gerou tais diferenças.

Suponha-se uma escola que comece a operar com 100 alunos na primeira série. E que, ao fim do ano, todos sejam reprovados. Como resultado, terão que repetir a primeira série. No ano seguinte, entram mais 100 alunos na primeira série, que vão juntar-se aos 100 repetentes. A primeira série terá então 200 alunos. Suponha-se que, no fim do ano, todos os repetentes da primeira série sejam aprovados, e todos os novos reprovados (tal como na turma anterior). Haverá então uma segunda série com 100 alunos.

O diretor da escola, então, preenche um formulário para a estatística do MEC dizendo que há 200 alunos na primeira série e 100 na segunda. A interpretação não tarda: se a segunda série só tem metade dos alunos, os outros se extraviaram. Ou seja, haveria 50% de deserção entre a primeira e a segunda série. Mas note-se que, na verdade, a deserção é zero. A primeira série é que está inchada com as crianças de sete anos e mais as de oito que ficaram ali represadas por mais um ano. Em outras palavras, a segunda série tem exatamente o mesmo número de crianças que entrou na primeira há dois anos atrás.

Estes números não correspondem exatamente ao que acontece no Brasil. Contudo, estão bem próximos da realidade. As últimas estimativas mostram que apenas 1,9% dos alunos inicialmente matriculados na primeira série deixa de chegar à segunda. Não há virtualmente evasão na primeira série. Mais ainda, a evasão é mínima na segunda e na terceira série. É só a partir da quarta que começa a haver uma deserção importante (18,4%). Cai por terra estrondosamente o mito da evasão de 50% na primeira série (ou de mais de um terço, para tomar os dados mais rigorosos do MEC).

Prosseguindo com a análise, verificou-se que, com exceção do Nordeste rural, virtualmente todos os jovens em idade escolar entram na escola e lá permanecem muitos anos. Para ser mais exato, o jovem de hoje recebe em média 8,4 anos de escolaridade. Tiremos o chapéu para nosso sistema educacional, que hoje oferece mais anos de escolaridade que os oito prescritos em lei. Virtualmente, não há mais uma geração de jovens analfabetos, como no passado.

Tudo bem? Infelizmente, não. Com quase oito anos de permanência na escola, este grupo de jovens só consegue, em média, chegar à quinta série. Isto porque navegam muito lentamente dentro do sistema. Ao completarem seus 8,4 anos de permanência na escola, acumularam pelo menos três repetências.

Vão ficando mais velhos e mais frustrados com o que lhes oferece a escola. Sede um lado são rejeitados pela escola, de outro, atingem uma idade em que a ida para o mercado de trabalho já é quase uma imposição econômica dentro de um orçamento familiar apertado.

Se esta análise é correta, muda quase toda a política educacional para o ensino básico. O grande problema não é de mais vagas. Se não houvesse repetência, não seriam praticamente necessárias mais vagas para oferecer a todos a escolaridade de oito séries. Exceto alguns problemas geograficamente localizados e algumas escolas congestionadas em certas cidades, não faltam nem prédios e nem professores para oferecer este ensino.

O enguiço agora é a reprovação. Ao dar "bomba" em um aluno, a escola está simplesmente dizendo que ele não atingiu o rendimento que corresponde àquela série. A escola não consegue ensinar em um ritmo aceitável os conteúdos do currículo.

Passamos para outra etapa. Terminou o ciclo dos prédios e da expansão quantitativa do sistema. Entramos na etapa da qualidade do ensino. O que está errado não está na quantidade insuficiente, mas na qualidade lastimável. Fernando Spagnolo, trabalhando no bojo de uma pesquisa do Programa ECIEL, mostrou que na cidade de Barra do Corda os alunos sequer conseguiam entender um teste

calibrado para que alunos médios latino-americanos acertassem a metade das perguntas. Aplicando aos professores as provas concebidas para os alunos, os resultados se revelaram vergonhosos. Os próprios professores não conseguiam resultados satisfatórios.

Aí estamos, portanto. A revolução que está por ser feita é a da qualidade. É certamente mais árdua. Pior, tem menos interesse para os políticos. Há menos prédios para inaugurar (quantas vezes cada um?). Há menos professoras para contratar. As que fazem falta não são as sobrinhas do cabo eleitoral, mas aquelas que têm mais a oferecer em sala de aula.

A Coreia estava igualzinha ao Brasil, faz pouco tempo, com clientelismo, nepotismo e todos os outros "ismos" que são a maldição do nosso ensino. Mas houve vontade política e, pode-se dizer, já superaram a fase em que nos encontramos hoje. E os resultados estão aí para quem quiser ver.

Nossa análise discrepa da do MEC. Por consequência, aponta em uma direção subversivamente diferente daquela esposada pela política oficial. Frequentemente, certas controvérsias repousam em visões de mundo ou ideologias distintas e irreconciliáveis. No

caso presente, não. O MEC analisa seus dados de uma forma e tira conclusões logicamente corretas. Nós examinamos a mesma realidade com outras estatísticas que nos levam a outras conclusões. Um dos dois está errado. São números contra números. Alguém terá os números falsos.

Repetidamente, Fletcher e Costa Ribeiro mostraram seus métodos, dados e cálculos ao MEC. Em nenhum momento houve reparos ou objeções. Todos os estatísticos do Brasil ou de fora que examinaram os dados foram incapazes de demonstrá-los inapropriados ou contendo erros de qualquer índole. Mas Fletcher vem demonstrando a fragilidade metodológica e a pouca confiabilidade das estatísticas escolares.

Para terminar, de duas, uma. Se for possível demonstrar que estas novas análises do ensino básico estão erradas, fica tudo como dantes. Mas, se não são encontrados equívocos nos procedimentos, não há como deixar de aceitar as inevitáveis mudanças de rumo na política educacional. Como ex-parceiro do trabalho de Fletcher e Costa Ribeiro, sou o primeiro a admitir que podemos estar todos redondamente enganados. Dada a importância do problema, seria o caso de que demógrafos e estatísticos verificassem com o máximo de rigor estes trabalhos.

A QUESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NOS PLANOS OFICIAIS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: 1955-1980

(MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO - UM CONCEITO A SERVIÇO DE UM PROJETO POLÍTICO)

Victoria Maria Brant Ribeiro*

Introdução

Tratar de questões da democratização do ensino é tratar, fundamentalmente, da questão da qualidade do ensino, uma vez que entendemos que não é só o acesso à escola que conta e sim o que esta escola fará com a população que chega em grande número a ela.

O interesse pelo estudo do significado da expressão **melhoria da qualidade do ensino** nos planos oficiais de governo surgiu, a partir de 1980, quando percebemos a dissonância entre o discurso contido em pareceres e documentos da Secretaria e Conselhos de Educação e o dos educadores e textos mais atuais e críticos sobre a educação brasileira: o primeiro definindo preocupações e propostas para melhorar o ensino; o segundo revelando desilusão e descrédito quanto à eficiência e à função social da escola.

Decidimos, então, buscar nos planos nacionais de desenvolvimento, nos planos setoriais de educação, cultura e desportos, assim como nos documentos que os complementam, o que os órgãos

oficiais queriam dizer com **melhoria da qualidade do ensino**, a fim de que pudéssemos ter mais clareza sobre a lógica desse movimento, através do qual se propõem medidas para melhorar o ensino.

O ponto de partida foi o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1980-85) que, de imediato, evidenciou a necessidade de consulta e análise de planos anteriores, buscando indicadores que determinavam sua trajetória histórica, o que nos levou até o Plano de Metas (1955) por ter sido este o primeiro plano de governo que incluiu a educação como uma de suas metas. Além disso, o período em que ele foi elaborado representou para o país um marco decisivo na opção de desenvolvimento capitalista dependente, trazendo importantes implicações para a educação.

A leitura desses documentos e a análise do movimento sócio-político-econômico no qual eles foram gerados nos permitem afirmar, logo de início, que, dependendo do momento histórico e da postura ideológica dos planejadores, a expressão **melhoria da qualidade do ensino** toma significados diferentes, sendo usada, inclusive, para escamotear uma política educacional que contradiz a intenção expressa na letra dos documentos, embora, em todo o período analisado, ela tenha amadurecido numa linha bem definida referindo-se à produtividade da educação, tomada nos termos técnicos introduzidos e veiculados pelos economistas da educação.

A opção pela análise apenas dos documentos oficiais prende-se ao fato de que esses mesmos documentos nos oferecem uma visão histórica do movimento da sociedade brasileira nos últimos trinta anos. Eles são, em última instância, as representações **pensadas** das relações sociais presentes na história. É neles que se pode identificar a ideologia dominante, "o corpo sistemático de re-

* Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula.

apresentações e de normas"¹ que uma classe social define como universal e impõe a toda sociedade como uma maneira de "ocultar ou dissimular o real". A análise do discurso oficial contribui para o desvelamento do processo histórico que o determina e possibilita identificar aquilo que é de fato a realidade social e o que é representação dessa realidade, qual o projeto que a classe dominante assume para a totalidade social, expresso no conteúdo dos documentos elaborados pelo poder do Estado - nível abstrato da ideologia de um dado momento histórico.

Caminhando, então, pela história, através dos planos nacionais de desenvolvimento, toda a análise foi presidida pelo conceito que definimos para **qualidade do ensino**.

Entendemos por qualidade do ensino a prática pedagógica, desenvolvida nas escolas, capaz de dar aos alunos das classes populares o instrumental necessário para a apropriação do conhecimento, para que possam ter, efetivamente, ingresso no processo de participação política do país, em luta pela superação de sua marginalização nas decisões políticas e em busca de melhores condições de vida. Em síntese, um ensino que se baseie na transmissão efetiva do saber acumulado e organizado e em instrumentos para a sua aquisição e o seu uso.

No Brasil, um permanente discurso oficial tem colocado em destaque a melhoria da qualidade do ensino mas, no plano concreto de realizações, apenas define metas quantitativas, em geral distanciadas das expectativas por um ensino melhor. As questões que, de fato, interessam à maioria do povo ficam escamoteadas numa abstração retórica, sem que sejam apontados os meios a serem utilizados para, efetivamente, melhorar o ensino. O que o povo reclama não é só mais escolas para as crianças, mas boas escolas, que saibam ensinar, onde os professores, reconhecidos profissionalmente, se esforcem e se preparem para dar boas aulas. **O Depoi-**

mento de Conceição, publicado na **Revista ANDE**, em 1981, revela, exatamente, o que "a massa dos pobres" espera da escola: a vaga para matrícula, a presença constante da professora, a responsabilidade pelo ensino de qualidade, a merenda escolar, a participação dos pais no processo pedagógico. Enfim, são questões muito práticas e reais que escapam à capacidade da família para resolvê-las e que são colocadas como expectativas em relação à escola. No entanto, as propostas oficiais são, via de regra, amplas e genéricas, desligadas das possibilidades concretas da família e, sobretudo, dos problemas já formulados pelo povo, e que são postos de lado, em detrimento das prioridades traçadas por quem detém o poder.

Nos documentos analisados, estas prioridades dizem respeito, sistematicamente, à construção de escolas, à expansão de matrículas, ao treinamento de novos professores, ao fornecimento de merenda escolar, livros e materiais didáticos, uma preocupação eminentemente quantitativa, o que nos leva a supor que a qualidade do ensino é substituída pelo aparato numérico que a justifica. Esta posição, permanentemente assumida nos planos de educação, nos fez buscar o sentido da qualidade que esteve contida naquela quantidade, já que não é possível separar estes dois aspectos em uma existência concreta e determinada.

Entendemos que para tratar da questão **quantidade e qualidade** na escola brasileira precisamos, em primeiro lugar, identificar o projeto de sociedade e as necessidades sociais que o determinam. A expansão quantitativa do ensino tem que estar atrelada a um modelo concreto de desenvolvimento, no qual devem estar integrados três aspectos que, segundo Durmeval Trigueiro, resultem em "formas flexíveis de compromisso"² do poder com a totalidade social: demanda social, demanda de talentos e atendimento à expansão da economia. As leis, os planos, as decisões governamentais devem acompanhar tais demandas, apontando para as trans-

¹ CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. S. Paulo, Moderna, 1980.

² MENDES, Durmeval. **Qualidade e quantidade da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, IESAE, 1974. 33p. mimeo.

formações sociais que incluam, de fato, mudanças no "sistema de relações das partes dentro de um todo". Desta forma, podemos afirmar que a expansão do ensino realizado nos últimos trinta anos resultou numa qualidade alterada.

Isto se explica se considerarmos que, no movimento de ser para o vir-a-ser, a qualidade do ser, que é infinita, dura, se prolonga, se repete, mas cresce gradualmente e se modifica numa outra qualidade. Só que essa transformação não se faz, somente, por acréscimos quantitativos, mas sim pelas **crises**, pelos **saltos** qualitativos que a quantidade implica.

Por outro lado, nesse crescimento quantitativo, a qualidade do ser é sempre transformada em outra qualidade, aumentada. Nesse sentido, "o momento em que a qualidade desaparece, em que é criada uma outra qualidade, é também o momento no qual a quantidade manifesta que ela não era inessencial à coisa, mas fazia parte de sua essência".³ É assim que Lefèbvre define este movimento: "A quantidade, portanto, tem uma importância prática primordial. Consiste na mediação através da qual se ataca a qualidade a fim de modificá-la. Esquentar a água, para ter água fervendo ou vapor, é atacar a qualidade pelo lado acessível, vulnerável, isto é, pela quantidade".

Foi este o movimento que se verificou nos sistemas educacionais, ao longo dos anos. A complexidade das sociedades e o aumento da demanda populacional pela educação resultaram na expansão da escola e na conseqüente modificação da qualidade do ensino. O que durante muitos anos foi privilégio de uma minoria, um ensino para as elites, ampliou-se, inicialmente, para as classes médias e hoje continua a se ampliar diante de uma grande massa que aspira à educação - e a escola não pode fazer de conta que esta demanda não existe. Os projetos políticos das sociedades contemporâneas têm considerado a questão da qualidade do ensino relacionada à

³ LEFÈBVRE, Henri. **Lógica forma e lógica dialética**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

sua quantidade, até porque esta qualidade tem implicações políticas, na medida em que está vinculada aos modelos de sociedade e, por conseqüência, diretamente relacionada aos ideais dominantes.

É neste sentido que, historicamente, as idéias dominantes vão definir o significado da qualidade do ensino e vão expressar, através de seus projetos políticos, o sentido que se quer dar à educação e, conseqüentemente, ao ensino.

No Terceiro Estado, apostava-se na escola como o instrumento capaz de fornecer os conteúdos básicos que permitiriam aos cidadãos questionarem as relações sociais até então existentes. A burguesia, aliada às classes populares, acreditava que o novo projeto de sociedade incluía um ensino que possibilitasse a participação de todos no processo político, legitimando, dessa forma, seu poder emergente, no combate ao modelo feudal.

Consolidado o poder burguês, a escola aparece como o instrumento dos ideais liberais, contribuindo para a extinção das diferenças entre os homens. Tal é a justificativa que a burguesia encontra para garantir a sua hegemonia enquanto classe dominante, assumindo, em sua proposta, os interesses da classe dominada de participar, politicamente, nos novos rumos para o desenvolvimento social. A qualidade do ensino significa, portanto, instrumentalizar culturalmente as massas, para que elas apoiem o projeto burguês de sociedade.

Este movimento, no entanto, não se faz de forma harmônica, pois a classe dominada coloca em questão a dominação da burguesia. A maneira pela qual a escola se organizou, dando condições às massas de participarem do processo político, não atendem aos interesses da burguesia, no plano da sua dominação, pois, com a elevação cultural das massas, os antagonismos de classe se explicitaram no confronto. A qualidade do ensino buscada pela burguesia, para toda a sociedade, resultou num processo inverso daquele esperado: a classe dominada passou a escolher os dirigentes políticos que não aqueles desejados pela burguesia.

Surge, então, uma nova qualidade do ensino que não mais prioriza os aspectos políticos na ação educativa, e sim os aspectos técnico-pedagógicos, voltando-se para o interior da escola, para o aluno como o centro do processo educativo e para as relações interpessoais. É o movimento da Escola Nova em que o ensino de conteúdos dá lugar à preocupação com as maneiras de aprendê-los, ou seja, o método se superpõe ao conteúdo. O bom ensino, então, deixa de ser aquele considerado "tradicional" e passa a ser o que utiliza técnicas e métodos para "aprender a aprender". O bom ensino é aquele que, considerando as diferenças individuais, atende, de modo desigual, os diferentes grupos sociais: aqueles destinados à liderança e aqueles destinados à execução do projeto social da classe que lidera. Neste sentido, o bom ensino não pode ser para todos, pois implica a utilização de métodos e técnicas sofisticadas, tornando-o, portanto, oneroso e inacessível às classes populares.

A qualidade do ensino na história da educação brasileira

No Brasil, embora com algum atraso de importação, a educação assumiu características semelhantes. Do período da colonização até o Império, predominou a educação escolar do tipo jesuítica, atendendo aos interesses da minoria dominante, com um conteúdo desinteressado, de cultura geral, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, já que as atividades produtivas não requeriam maior qualificação profissional e o importante era manter a estrutura social, tal como estava organizada, num modelo agrário-comercial-exportador dependente.

Com a independência política, pouco se alterou o quadro educacional, permanecendo a dependência econômica e, conseqüentemente, a importação de idéias e formas de pensamento européias. Entretanto, a independência política criou a necessidade de formação de quadros técnicos e administrativos numa pequena camada social intermediária que surgia e que logo percebeu a escola como um instrumento de ascensão social. Portanto, a qualidade do ensino que, no período jesuítico, se referia ao ensino livresco, aristocrático, desconectado da realidade concreta, de repente sofre a ameaça de transformação pela exigência da nova população que

deseja uma escola mais voltada para interesses imediatos - o preenchimento de cargos administrativos para os quais eram recrutados somente aqueles que tinham o curso superior. O ensino médio, então, assume a característica propedêutica, de conteúdo humanístico, que se mantém, por longo tempo, em contraposição a qualquer tentativa de profissionalização que, certamente, alteraria a perspectiva educacional da classe dominante. Houve, sem dúvida, expansão do ensino nesse período, mas uma expansão contida nos limites da classe dominante e da classe intermediária emergente. As classes populares, formadas pelo grande contingente de população rural, continuaram afastadas da escola, onde o ensino aristocrático não oferecia grandes atrativos.

Assim evoluiu o ensino regular brasileiro, em sua forma escolarizada, até o crescente processo de urbanização, decorrente da industrialização no país. Iniciou-se, então, um desequilíbrio na organização escolar, decorrente do aumento da demanda por mais educação pelas camadas médias urbanas e pelas camadas populares, aspirando à ascensão social. No plano político, o que até agora era entendido como desigualdade social, natural ou formal, entre as classes, passou a ser reivindicado como igualdade social real. As classes trabalhadoras pressionaram o sistema escolar no sentido de sua expansão. A qualidade do ensino passa a ser entendida como a "transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos", para que "a igualdade formal seja transformada em igualdade real". A isto, a burguesia brasileira, presa aos ideais liberais, responde com o Movimento da Escola Nova, subordinando "as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola"⁴, uma escola que atendesse, de maneira diferente, às diferentes aspirações sociais.

O fato de transferir a responsabilidade dos conteúdos, como um dos fatores das transformações sociais já que possibilitam a tomada de consciência do papel social da população, para os métodos

⁴SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. ANDE, São Paulo, 1(3): 56-64, 1982.

de ensino, tem seu similar na visão contida nos planos de desenvolvimento da educação que, por sua vez, retiram a responsabilidade sobre essas transformações do poder de mobilização das classes populares para o poder do Estado. Propõem, como estratégia para esta finalidade, medidas quantificadas para uma sociedade abstrata, em lugar de ações que promovam reformas estruturais, mudanças das condições básicas em nível das necessidades sociais concretas. A expansão do ensino acompanha, é verdade, a expansão da sociedade brasileira, mas a qualidade deste ensino, aquela que deve estar condicionada ao plano nacional de desenvolvimento, não pode ficar limitada às escolas para as elites, atendendo, apenas, aos interesses da classe dominante.

Este rápido quadro evolutivo sobre a qualidade do ensino na história da educação brasileira, nos oferece alguns elementos para compreender como esta questão se coloca nos planos de desenvolvimento da educação, a partir dos anos 50, tomando como princípio de que há, sempre, uma estreita vinculação entre o projeto político de cada momento e o conceito de qualidade do ensino.

A qualidade do ensino nos planos de desenvolvimento da educação

Nos anos JK, diante da opção pelo rápido desenvolvimento, o conceito se refere à formação de pessoal técnico. A perspectiva geral assumida é, segundo Juscelino, ampliar o sistema educacional no país e colocá-lo a serviço do desenvolvimento. Se o desenvolvimento econômico é a meta suprema que orienta o governo e se esse desenvolvimento é entendido como progresso, emancipação econômica, despauperização, superação do atraso e alcance de prosperidade, faz-se necessária uma educação que privilegie a especialização e a técnica, na medida em que qualifique o povo para este novo tipo de sociedade.

A ampliação da rede de ensino em todos os níveis se fez acompanhar da orientação para a formação de técnicos necessários ao modelo de sociedade implantado. A melhoria da qualidade do ensino significava priorizar o sentido prático do conhecimento, o seu aspecto técnico, combatendo o tradicionalismo, até então em vi-

gor no ensino, criando, segundo Juscelino, o espírito do desenvolvimento e a mentalidade de grande país, cabendo à escola um papel importante na criação desta nova mentalidade.

A orientação imprimida ao ensino, durante este período, é justificada pela compreensão do papel que a escola assume no processo de desenvolvimento industrial.

O modo de produção capitalista exige uma maior produtividade da força de trabalho para que se realize a acumulação, aumente a *mais-valia* e, conseqüentemente, se expanda a produção. Neste processo, a escola é responsável pela qualificação da força de trabalho. Investir, portanto, na formação de recursos humanos, ampliando o sistema de ensino, é uma forma eficaz de aumentar os ganhos de produtividade. Neste sentido, a superação das deficiências qualitativas do ensino, no período JK, foi assegurada no texto da Meta 30. A preocupação com a "valorização do homem" deu lugar, principalmente, à preocupação com o crescimento econômico, em que o homem entrou como uma das peças da engrenagem preestabelecida para o modelo de sociedade implantada. A formação de pessoal técnico, que originou uma nova orientação do ensino considerado "tradicional", justificou-se pelo intento de promover o crescimento acelerado do país, sem considerar que este crescimento se fazia com o sacrifício de grande parte da população, que os interesses atendidos eram os das frações dominantes e que, certamente, o ensino que o povo queria passava, antes da qualificação profissional, pela universalização do ensino primário.

No período Jânio Quadros, ao lado do atendimento às exigências do desenvolvimento, a qualidade do ensino referiu-se à elevação do nível de consciência do povo. Para esta formação conscientetinha de corresponder um ensino cuja qualidade resguardasse os aspectos técnicos necessários ao trabalho, associados à transmissão de conhecimentos e à educação como formação, no sentido da educação cívica, caminho para maior politização do povo.

Associando a análise de período janista à concepção de melhoria da qualidade do ensino que assumimos, podemos afirmar que, se

existiu uma intenção clara de manter o desenvolvimento industrial como motor do crescimento econômico, não foi menor, no plano educacional, a preocupação com a elevação cultural do povo, submetendo-se, inclusive, o crescimento econômico à formação da consciência nacional, através, principalmente, da educação.

É certo que, em sete meses de governo, nenhum plano concreto de ação para a melhoria da qualidade do ensino foi executado, mas Jânio Quadros revelou uma tendência a se voltar para a educação de todo o povo.

No período João Goulart conviveram duas tendências no que diz respeito à qualidade do ensino. Uma delas, a contida no Plano Nacional de Educação (1962), referia-se à produtividade, ou seja, o aumento do número de matrículas e o correspondente índice de aprovação nas séries, ensejando o melhor aproveitamento dos recursos aplicados no ensino. Outra, a que refletia a posição ideológica do governo e traduziu-se no Programa de Emergência do MEC para 1962 e no Plano Trienal da Educação (1963-1965), ao lado da política aumentativa que vinha sendo adotada, mostrava uma preocupação com a elevação do nível cultural do povo, através do vínculo da educação com o trabalho, sobretudo no setor agrícola. Neste momento, as reivindicações populares, expressas através dos movimentos populares, tiveram apoio político financeiro do governo.

Começava, também, no país, a nascer a consciência da necessidade de se planejar a educação em articulação com o planejamento econômico e social global, não só como forma de vincular a preparação de mão-de-obra ao crescimento econômico, como também uma forma de preparar o povo para a aceitação das reformas institucionais de bases pretendidas

Em sentido mais amplo, a influência tecnocrática no poder apontava para a racionalização em todos os sentidos: social, econômica, política. E, nesta direção, a educação entrava como um setor a ser planejado, uma vez que, mesmo considerando a existência de diversas correntes ideológicas entre as elites, ela era considerada como instrumento eficaz de difusão ideológica.

Se, então, ao setor educacional cabia a tarefa de contribuir para o crescimento econômico e se o momento, de crise de um modelo político e forte questionamento de uma outra opção, exigia a racionalização das políticas em todos os setores, cumpriu-se o que a lei nº 4.024/61 estabelecia: a elaboração do Plano Nacional de Educação, em 1962.

Na verdade, o que se chamou plano nada mais foi do que um programa de distribuição de recursos da União aos três graus de ensino, de acordo com o previsto no Art. 92 da referida lei: a divisão equitativa dos 12% da arrecadação destinados à educação, obtidos pelos impostos dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, entre os três graus de ensino, o que, na verdade, não foi concretizado.

A distribuição equitativa desses recursos tinha como pressuposto que a democratização do ensino seria feita através da educação para todos, o que significava "ampliar a educação e apurar-lhe a qualidade" (PNE), entendida a qualidade como "elevação dos índices de produtividade do ensino em relação aos seus custos". As metas qualitativas do ensino referiam-se ao aumento progressivo do número de professores diplomados em cada nível de formação e ao aumento progressivo da jornada dos alunos, a partir das duas últimas séries do ensino primário, até tornar-se tempo integral para alunos e professores do terceiro grau.

Sem dúvida, estes eram alguns dos sinais que apontavam para uma política de melhoria da qualidade do ensino, via formação do professor e permanência do aluno na escola. Mas, pela pluralidade ideológica instalada no poder, com traços liberais marcantes por parte dos planejadores, no plano da ação concreta, estas medidas ficaram contidas nos limites do aumento quantitativo de professores diplomados e de número de horas de atividades escolares, sem uma proposta pedagógica concreta que as acompanhasse e que estivesse, efetivamente, vinculada à opção político-econômica desejada pela sociedade.

Há, no entanto, outro lado nesta questão. Este foi um período em que viscejavam os movimentos de educação e cultura popular, in-

clusive com apoio governamental. Cruzando este dado com o conteúdo dos planos oficiais, podemos concluir que a questão da melhoria da qualidade do ensino aparece, neste período, em dois níveis, com significados bastante diversos. No discurso oficial, está fortemente presente, ainda, a ideologia desenvolvimentista que permeia o processo de modernização instalado nos governos anteriores e mantido neste - é bem verdade que apenas por uma fração do poder. Num outro nível, o da prática das camadas populares, embora também impregnada da mesma ideologia, ela aparece significando a possibilidade de ascensão social para ingressar na força de trabalho qualificada, exigida pelo processo de industrialização, consolidado já neste momento. Mas aparece, também, como uma forma de entrar em contato mais aprofundado com os problemas nacionais, possibilitando sua mobilização em torno das reivindicações sobre a participação nas decisões políticas. Os movimentos de educação e cultura popular são exemplos da transformação do **eu individual** para a consciência do **eu coletivo**. E é, inclusive, neste sentido, que, valendo-se desta forma de organização, uma significativa parcela conservadora da classe média utiliza os movimentos de educação popular para conduzir uma manobra eleitoreira, de caráter populista, cuja finalidade era garantir o poder em suas mãos. Em contrapartida, outros setores de classe média, comprometidos com as classes populares, viram que a prática pedagógica desses movimentos, cujo conteúdo tratava de questões fundamentais para a consciência da necessidade de romper a dominação à qual estavam submetidos, seria um caminho eficiente para a transformação da situação vigente. E de tal forma conduziram estes movimentos que fizeram ver às camadas dominadas a importância e necessidade de um ensino com qualidade diversa da que se propunha para elas.

Do ponto de vista que assumimos neste trabalho, essa qualidade pode ser identificada sob dois pontos de vista, não excludentes: para as camadas populares, o aumento significativo de escolas e o apoio financeiro aos programas de educação popular permitiram o seu acesso ao saber sistematizado, o que contribuía para sua organização e participação nas decisões políticas; para as camadas dominantes, o mesmo aumento do número de escolas representava mais um passo em direção a modernização da sociedade e ao

cumprimento da principal meta do Plano Trienal que se referia à melhoria da qualidade do ensino, corrigindo a desproporção **população em idade escolar — população escolarizada**.

A partir do golpe de 64, o conceito de qualidade do ensino nos planos fica atrelado à expansão do sistema de ensino. Ou seja, no discurso do poder, melhorar a qualidade significa expandir o número de escolas, de matrículas, e corrigir índices de produtividade da escola, tomando como referência a qualificação de mão-de-obra, com vistas à modernização dos fatores de produção.

No PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo - 1964-1966) - primeiro plano do governo militar - a única referência à melhoria da qualidade do ensino diz respeito ao aumento de matrículas no ensino elementar, em certas áreas urbanas do país, e ao aumento do período de escolaridade no ensino primário dos centros mais avançados.

É certo que essas metas de ampliação do sistema de ensino respondiam, de certa forma, à demanda por mais escolas, tanto da classe média, quanto da classe trabalhadora. O êxodo rural que acompanhava a expansão da industrialização determinava, sobretudo, o aumento das matrículas no ensino elementar. Ao lado disso, havia o crescimento vegetativo da população como determinante da expansão do ensino, não só nas áreas urbanas, como no campo. Quanto à classe média, privada dos benefícios de poupança e investimento como forma de ascender socialmente, já que a política econômica do período intensificava uma extrema concentração de renda e capital, via na escolarização secundária e, principalmente, superior, o caminho mais viável de ascensão social. Portanto, é possível afirmar que a qualidade do ensino preconizada no PAEG teria efeitos mais positivos em relação às expectativas da população no sentido do acesso à escola, caso fosse concretizada, do que propriamente em relação ao Estado como o artífice de um processo de concentração de renda. De fato, os recursos públicos deste período foram insuficientes para cobrir as despesas com a expansão de vagas em todos os níveis de ensino.

Na verdade, o que se pode observar, nos planos de desenvolvimen-

to da educação, a partir de 1964, é uma tendência contencionista da expansão de matrículas, contrariando as metas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, no Plano Nacional de Educação, que deveriam vigorar até 1970.

Em 1966, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social deixa ressaltado o fundamento da política governamental: "educar para formar o produtor e converter a produção em instrumento de produção humana". A qualidade de ensino proclamada é aquela que propicia a transformação da própria estrutura social. "Não se trata de projetar o crescimento do país na base de seus padrões arcaicos, elevando os índices numéricos da educação, sem alterar o seu significado cultural e social. Ao contrário, ele pretende ser a expressão de um novo país, em vias de modernização dentro de um estatuto verdadeiramente democrático", na letra do Plano Decenal.

A qualidade do ensino estava, então, associada à eficiência dos meios que transformassem a visão arcaica da educação, entendida como um "efeito simbólico" de promoção social, para uma outra visão, a da formação do produtor moderno, em uma nova sociedade.

Na verdade, o discurso que apontava algumas perspectivas de mudança na ordem social, no fundo, teria a sua operacionalização no trabalho coordenado de setores comprometidos com um modelo tecnocrático que colocava (e coloca) a educação como um setor apenas subsidiário do desenvolvimento econômico, como um fator de "consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico" (Plano Decenal). Desta forma, a qualidade do ensino seria aquela que desenvolvesse, eficientemente, o potencial humano para o trabalho, ou seja, que qualificasse a força de trabalho, contribuindo para o aumento da acumulação de capital e a aceleração do desenvolvimento econômico.

Na sociedade brasileira, sobretudo no período de 1964 a 1970, sabemos que os interesses das classes no poder estavam intimamente associadas aos interesses do capital internacional e que,

nesse sentido, essa qualificação da força de trabalho, sob a ótica da teoria do capital humano claramente embutida no Plano Decenal, tinha um limite que representava o nível máximo em que os trabalhadores pudessem participar na produção de bens, mas não na distribuição eqüitativa dos mesmos. Ou seja, a escola poderia qualificar a um nível que apenas satisfizesse a reprodução do capital, não a sua socialização. Qualidade do ensino, portanto, assume a ótica burguesa e não a dos trabalhadores que esperam do ensino a possibilidade de adquirir um saber que os tornem capazes de superar as relações sociais engendradas pelo modelo capitalista.

Daí em diante, os programas que se sucedem (O Programa Estratégico de Desenvolvimento, para 1968 a 1970, o Planejamento Setorial, para 1970 a 1972) e também o I Plano Setorial de Educação, para 1972 a 1974, e o II Plano Setorial de Educação e Cultura, para 1975 a 1979 mantiveram-se numa linha tecnocrática, com nítida opção pela racionalidade, produtividade e eficiência, categorias que nortearam a qualidade do ensino neles defendida.

Exemplificando, na década de 70 - caracterizada pelo apogeu e crise do "milagre econômico" - diante do crescente "intercâmbio desigual"⁵, a qualidade do ensino deveria cumprir o papel de manter o baixo nível salarial, para o qual bastaria a "meia educação", e manter altos índices de crescimento do sistema escolar, demonstrando, dessa forma, a capacidade do país para escolarizar grande parte da sua população. Esta imagem deveria ser garantida para respaldar os investimentos internacionais, aumentando, assim, a "dependência estrutural", opção que o modelo estava consolidando. Dessa forma, absorvendo (mesmo que aparentemente, através de demonstrações estatísticas do crescimento do sistema de ensino) os grandes contingentes que demandavam ao 2º e ao 3º

⁵Por intercâmbio desigual se designa, precisamente, a exportação de produtos que incorporam, no seu valor, baixos salários e baixo coeficiente tecnológico em troca da importação de bens que incorporam salários mais elevados e expressam um modo de produção mais desenvolvido". CARDOSO, Fernando Henrique. **Autoritarismo e democracia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

graus, ficaria caracterizada a produtividade do ensino, do ponto de vista do aumento quantitativo da população escolarizada, em lugar da opção pela qualidade de um ensino comprometida, de fato, com as reformas estruturais. E isto pode ser verificado através das propostas curriculares elaboradas neste período em que, em essência, não se promoveram mudanças nos conteúdos e nas metodologias para adaptá-los ao tipo e quantidade dessa população à qual se estava oferecendo a escola, o que, contraditoriamente, resultou, não no crescimento do sistema de ensino, mas na manutenção da taxa média nacional de 40% de evasão e repetência nas primeiras séries da-escola básica.

Já em plena crise do "milagre econômico", para o qual a qualidade do ensino tinha que estar voltada, prioritariamente, para a formação de recursos humanos destinados à reprodução da tecnologia e das formas de pensar dos países centrais, o bloco de poder precisou mudar a orientação do seu discurso. Caracterizado o fracasso do modelo econômico, implantado pelos governos militares, era necessário cooptar os grupos de contestadores do regime, dentre os quais encontrava-se uma expressiva parte de artistas e intelectuais. Se a política educacional mostrasse preocupação com esses setores da sociedade - o pessoal ligado às humanidades - poderia ser aberto um caminho de novas adesões ao modelo político que tentava, de todas as maneiras, se resguardar. A "abertura" nos meios de comunicação, com a "permissão" da crítica aberta ao regime, ao lado da valorização das carreiras ligadas às ciências humanas, desviavam a atenção dos grupos mais politizados dos problemas fundamentais, criados pelos tecnocratas que continuavam definindo as políticas setoriais, os quais o poder não conseguia resolver.

No fundo, o discurso dos planos do período analisado parece um pêndulo a oscilar entre a retórica humanista, democrática, contrária às desigualdades sociais e a definição de diretrizes e metas que pressupõem um plano preestabelecida presidido pelo critério da racionalidade, em que as metas estão sempre ligadas aos fatores externos às relações sociais de produção, as quais, em última instância, presidem o modo de ser da sociedade brasileira.

Conclusão

Podemos afirmar que, no período analisado, houve melhoria da qualidade do ensino, tanto do ponto de vista da classe dominante, quanto do ponto de vista das camadas populares. É preciso, no entanto, explicitar essa afirmativa antes que ela provoque uma contestação apressada.

A nível da ação concreta, do ponto de vista das camadas dominantes, pode-se atribuir ao termo **melhoria da qualidade do ensino** o sentido de interpretação de que a escola improdutiva é produtiva ao capitalismo⁶. Em outras palavras, interessa ao modelo concentrador de capital que seja feita a expansão do ensino, mas que a qualidade desse ensino não enseje a possibilidade de todos participarem dos lucros desse capital, a não ser aqueles que o próprio sistema seleciona para que sejam, ou herdeiros do capital, ou intermediários entre os donos do capital e aqueles que o produzem. Portanto, a preocupação com a expansão numérica mascarou a necessária discussão sobre os meios mais eficientes de manter a população escolarizável na escola, até completar sua educação. Os que conseguem sobreviver ao primeiro segmento do Primeiro Grau, ou mesmo ao Primeiro Grau completo, não representam, como aparentemente quer o sistema, a força de trabalho necessária ao desenvolvimento do país, porque os instrumentos básicos de cultura foram adquiridos em parte e o mínimo de qualificação profissional não foi alcançado.

Assim, do ponto de vista das camadas populares, parece que o grande ganho foi o acesso à escola. É verdade que o aumento da presença do povo na escola não chegou a permitir que as camadas populares chegassem à consciência do que, concretamente, representavam nas relações sociais de produção: uma massa "desqualificada", do ponto de vista do saber elaborado, necessária ao jogo de dominação política e econômica. No entanto, cabe assinalar a contribuição dos movimentos populares até a instalação do

Para aprofundamento desta questão, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez, 1984.

governo militar. Não foi ocasional o encerramento das iniciativas no campo da educação popular, com o golpe de 64. Além disso, parcelas da classe dominada que conseguiram, em alguma medida, realizara expectativa do ingresso na escola, ampliaram sua luta no sentido não só do acesso físico, mas também da conquista do saber, luta essa que é, com clareza, pela socialização do saber dominante.

Aquela escola improdutiva pode e tende a se tornar produtiva, também para aqueles que fazem parte da maioria explorada. É dessa escola, a que dá um ensino de qualidade duvidosa às classes trabalhadoras, que se exige, hoje, a transmissão de um saber, e este saber pode se constituir numa arma contra o capital. Portanto, a aquisição desse saber é importante como uma forma de aguçar a consciência crítica e instrumentalizar a classe trabalhadora para se organizar na busca da superação das relações sociais vigentes.

A conquista gradativa e a posse desse saber, que constituem a luta que se coloca nesse momento, não garantem, mas abrem caminhos para a reivindicação e construção da nova escola brasileira, que deve incorporar, como característica básica, a qualidade que definimos como necessária no início deste trabalho.

Para nós é certo que a melhoria da qualidade do ensino brasileiro não pode ficar atrelada a mudanças no currículo, ao sabor do modelo social que marginaliza grande parte da população. Ela passa, principalmente, pela reforma de "homens, não de professores, mas de homens como expressão do complexo social"⁷ e isto faz parte de uma luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência. E esta luta tem que ser travada, se quisermos uma sociedade mais justa, mais democrática.

Temos clareza que as mudanças no sistema de ensino se fazem em articulação com mudanças na estrutura social, mas nem por isso podemos adotar uma atitude passiva diante de todas as denúncias conhecidas e constatações de que a escola brasileira precisa melhorar.

Não é possível mais que fiquemos atribuindo a cada grau de ensino a competência de corrigir os erros do grau anterior. É necessária a crença nacional de que um país desenvolvido se faz com homens, técnica e culturalmente bem preparados. É preciso que o povo tenha as mínimas condições de realizar a árdua tarefa de estudar.

CIEP - CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA - ALTERNATIVA PARA A QUALIDADE DO ENSINO OU NOVA INVESTIDA DO POPULISMO NA EDUCAÇÃO?*

Ana Chrystina Venancio Mignot**

Uma política de democratização do ensino em discussão

No Estado do Rio de Janeiro, de 1983 a 1987, durante o governo Brizola, a questão educacional ganhou especial relevo, na medida em que trouxe para o centro das discussões uma nova forma de enfrentamento dos problemas da escola pública, criando-se os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs.

A construção destas novas escolas foi fortemente contestada, gerando uma forte polêmica que envolveu diferentes segmentos. Do debate participaram professores, partidos políticos, intelectuais, artistas, empresários, entidades de classe, associações de moradores e profissionais liberais. Este estudo procura mostrar que na origem desta polêmica situam-se as diferentes concepções de qualidade de ensino que têm estado tradicionalmente presentes nos debates sobre democratização do ensino em nosso país. A pesquisa visa, particularmente, analisar como se expressam as concepções de qualidade de ensino na formulação e implemen-

* Este artigo é resultado da pesquisa "CIEP: Centro Integrado de Educação Pública — alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?" — financiada pelo INEP. O estudo, orientado pelo Prof. Osmar Fávero, foi apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação na PUC/RJ, tendo a defesa se dado em março de 1988.

** Da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

tação dos Centros Integrados de Educação Pública, assim como no comprometimento e na crítica dos professores à sua concretização.

Assim, embora este estudo tivesse por objetivo investigar as concepções de qualidade de ensino embutidas na proposta e no debate sobre os CIEPs - envolvendo a sociedade e em especial os professores - procuramos também verificar como o Governo do Estado do Rio de Janeiro interpretou os interesses dos diferentes segmentos sociais em sua política educacional.

Para tanto, todo nosso esforço se deu no sentido de captar o movimento, analisando como se construiu esta política. Isto implicou em buscar os nexos entre o discurso e a prática. Tomamos os planos, programas e projetos como fontes para a compreensão dos rumos da política que se pretendia implementar. Examinamos o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PDES) - 1984/1987, o Plano Quadrienal de Educação (PQE) - 1984/1987, o Programa Especial de Educação (PEE) e as teses e metas postas em discussão para o conjunto dos professores no I Encontro de Professores de primeiro grau da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Nestes documentos estavam estabelecidas as prioridades de governo e através deles pretendíamos buscar respostas para algumas questões: como foi construída a proposta educacional do governo Brizola, no Estado do Rio de Janeiro? Que segmentos da sociedade têm participação no estabelecimento de prioridades? Os professores entendem ter seus interesses representados na elaboração da proposta educacional?

Em nossa trajetória privilegiamos ainda outros documentos produzidos pelo governo, assim como entrevistas e artigos em revistas especializadas, para investigar as causas implícitas no processo de elaboração da proposta educacional. Complementamos a

análise do discurso oficial com a leitura do Diário Oficial no período em estudo.¹

Os planos, projetos, programas, documentos oficiais e Diário Oficial não davam conta do processo de construção da proposta educacional em execução. A polêmica instalada a partir da implantação dos CIEPs e amplamente registrada pela imprensa nos fornece elementos para compreender que o projeto ia se explicitando na medida em que recebia críticas. Assim, abandonamos a descrição. Era necessário registrar o movimento. A leitura dos jornais do período permitiu tal registro.²

Estes procedimentos permitiram resgatar a memória dos CIEPs, isto é, compreender cronologicamente a construção da proposta, o debate por ela gerado, os interlocutores do governo, os interesses atendidos e contrariados, enfim, as repercussões do projeto político-pedagógico.

Para apreender ainda as contradições que se colocavam na prática tomamos como exemplo um CIEP.³ Analisamos a implementação

Esta leitura foi organizada em fichas resumo, totalizando cerca de 300 notícias acerca de obras, custos, inaugurações, medidas de ordem legal e administrativa sobre os CIEPs. As notícias até setembro de 1985 foram do arquivo do Deputado Estadual Godofredo Pinto. A partir desta data constituímos o nosso próprio arquivo, com a colaboração de Giselle Martins Venâncio, aluna do último período de História da PUC/RJ.

Neste sentido, organizamos um arquivo com cerca de 850 recortes de notícias dos seguintes jornais: Jornal do Brasil, O Globo, O Dia, O Fluminense, Última Hora, Tribuna da Imprensa, Gazeta de Notícias, Jornal dos Sports, e eventualmente Folha de São Paulo e Folha da Manhã. Estas notícias foram organizadas em resumos onde anotávamos ao lado da síntese, as nossas impressões naquele momento.

Ao tomarmos apenas um CIEP para estudo, pretendíamos realizar observação mais minuciosa de uma escola tomada como exemplo, e não tivemos a pretensão de, a partir dela, fazer amplas generalizações acerca da prática dos professores envolvidos no novo projeto. Estava posto que se cada escola é uma escola, o mergulho no exame de uma única experiência poderia trazer à tona elementos para uma análise mais rica e que mais tarde poderia se somar a novas pesquisas sobre o tema. Ao selecionarmos um CIEP, utilizamos como critério, ser um dos 60 primeiros a ser construído, constando da listagem inicial publicada no D. O. de 15.04.84, o que permitiria um acompanhamento de todo o processo de implementação da proposta, durante o período de governo objeto deste estudo.

do projeto a partir da observação da prática dos professores em reuniões técnico-pedagógicas, conversas informais, festas e treinamentos realizados na escola. Visando compreender a expectativa que tinham com o trabalho a ser desenvolvido, a prática e a leitura que faziam da mesma, realizamos, com os professores, entrevistas semi-estruturadas, em três momentos: logo após a assinatura do contrato (maio de 1985), durante o treinamento e início das aulas (fevereiro de 1986) e em fevereiro-março de 1987, ao fim do período do governo.⁴

Complementando o exame da prática, além de entrevistas e observações, nos valem de atas, documentos e relatórios produzidos na escola.

A crítica dos professores aos CIEPs, pode ser considerada através de documentos produzidos pela entidade dos professores públicos - o CEP -, assim como pelas declarações em jornais, reuniões e assembleias da entidade, entrevistas com membros da diretoria sobre a política educacional do governo Brizola, e ainda artigos e trabalhos publicados acerca da questão.

O nosso estudo é, portanto, antes de tudo, uma tentativa de reunir dados dispersos até então. Tanto quanto o debate, é datado. Temos presente que recolhíamos informações enquanto o "carro passava" e escrevemos enquanto "a poeira assentava". Com isto, registramos o calor do debate em torno dos CIEPs. Neste sentido, tivemos o cuidado de registrar fatos dando voz aos personagens, atendo-nos aos documentos e dados observados. Tivemos a preocupação em deixar que os defensores e críticos falassem, explicassem e se fizessem conhecer. Interpretamos silêncios, ausências, lacunas⁵. Esta opção metodológica traz, possivelmente, como resultado, uma nova história dos CIEPs e não a história oficial.

Foram realizadas 19 entrevistas com cerca de 20 horas de gravação. Na transcrição das fitas contamos com a colaboração de duas auxiliares: Elzilene América e Jocinéa S. Gomes, alunas do então Curso de Pedagogia de Duque de Caxias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atribuímos nomes fictícios aos professores entrevistados.

Ver CARVALHO, Luzia Alves. **Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camadas populares**. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1987, p. 74. Di seriação. (Mestrado)

Do compromisso político às propostas de ação

Em 1982, durante a campanha eleitoral para governador do Estado do Rio de Janeiro, o candidato Leonel Brizola, com as soluções na cabeça, prometia dar prioridade à educação. "Salvar as crianças" e dar assistência médica, alimentar e odontológica a todas as crianças em idade escolar, era também uma promessa. Tal prioridade se justificava do ponto de vista político porque, no Estado do Rio de Janeiro, além da necessidade de reconstruir, coletivamente, um projeto educacional que atendesse às prioridades de assegurar acesso e permanência na escola, era indispensável atender os professores que em duas greves em março e agosto de 1979, conseguiram além de conquistas salariais, chamar atenção para as questões da melhoria da qualidade do ensino. A entidade foi fechada pelo governo federal e o atendimento das principais reivindicações da categoria tornaram-se compromisso de todos os candidatos.

Nesta primeira eleição para governadores, após dezoito anos de arbítrio, o atendimento aos setores sociais ocupou grande parte dos discursos nos palanques. Transformar tais promessas em propostas foi o desafio do governo eleito.

O exame dos planos, programas e projetos e demais documentos oficiais demonstra que o compromisso assumido na campanha foi honrado desde o primeiro dia de governo, quando foi criada a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura presidida pelo Vice-governador e Secretário de Ciência e Cultura, Darcy Ribeiro. A prioridade para a educação é reafirmada no PDES, no PQE e no PEE.

Tanto no PDES⁶ como no PEE já se verificava que não seriam construídas apenas escolas. As novas escolas faziam parte de um plano de impacto que pretendia revolucionar o sistema educacional brasileiro e ajustar a escola pública ao "alunado popular".

⁶Lei n.º 705, de 21 de dezembro de 1983.

Elaborado por técnicos dos órgãos representados na Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, o PQE demonstra ser desejo do governo "devolver à escola pública, prestígio e qualidade"; antecipara escolaridade para crianças fora da faixa de obrigatoriedade, atendendo crianças com cinco, seis anos; construir novas escolas e assegurar condições de nutrição, saúde e locomoção aos alunos da escola pública.

As propostas podem ser ainda analisadas nas teses e metas do setor educacional, discutidas pelos professores no Encontro de primeiro grau, encontro este promovido pelo governo e que tinha por objetivo debater com o professorado os principais problemas do ensino de primeiro grau e estabelecer as diretrizes de uma política educacional. Aqui os CIEPs - a 11ª meta do governo - eram apresentados como escolas que serviriam de modelo para o novo padrão de escola pública, que se queria generalizar.

Podemos observar que enquanto os professores discutiam as metas do governo, em novembro de 1983, imaginando estar influenciando na definição de diretrizes, o PDES tramitava na Assembléia Legislativa, sendo aprovado em 21. 12. 83. Segundo Luiz Antonio Cunha, o PQE, por sua vez, já estava também elaborado esperando a aprovação do primeiro na Assembléia Legislativa para ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, onde foi aprovado em maio de 1984.⁷

Partindo de uma crítica à escola pública no que se refere aos obstáculos ao acesso e permanência, o governo estadual optou por privilegiar a construção de mais escolas, de novas escolas - os CIEPs. A crítica à expansão quantitativa da escola pública fundamentava e justificava a opção de promover a "revolução no sistema educacional", através das escolas de novo tipo, de tempo integral, com assistência médico-odontológica para as crianças pobres.

CUNHA, Luiz Antonio. **Estado do Rio de Janeiro: uma escola diferente**. Rio de Janeiro, 1987. Mimeo.

Mais do que priorizar a educação estava desde o início posto um desafio: o de construir algo inusitado no setor educacional que provocasse grande impacto e deixasse a marca do governo no setor. Durante a elaboração do plano de governo estava evidente que não se tratava de "(...) fazer dez mil escolas, de fazer mais escolas ruins. O negócio é fazer uma escola nova, uma escola honesta".⁸

Nesta perspectiva os CIEPs surgem representando a "grande virada na educação", o investimento no aspecto qualitativo, inspirado ora no Uruguai, ora nas experiências do Japão, ora na experiência de Anísio Teixeira, na Bahia.

O projeto arquitetônico de Oscar Niemayer caracteriza efetivamente o projeto pedagógico dos CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, onde há espaço físico para a educação integral que se pretende oferecer às crianças das camadas populares. Assim, os CIEPs possuem refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico, além das salas de aula.

Estava presente no projeto arquitetônico a importância da alimentação, do binômio saúde-educação, do desenvolvimento físico, da formação de hábitos e atitudes, da participação da comunidade na vida da escola e da relação educação e cultura. Estas múltiplas atividades da escola estavam bem sintetizadas na propaganda em rede nacional de TV, financiada pelo **BANERJ**, que dizia: "Vocês vão ver agora, em 30 segundos, o que uma criança faz em nove horas no CIEP: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60, vamos fazer 500. CIEP - uma aula de futuro".

A proposta pedagógica dos CIEPs, por sua vez, expressa à primeira vista uma contradição: nega a concepção abrangente de escola-presente no discurso e propagandas oficiais - quando define que a

partir destas escolas de tempo integral pretende resgatar a especificidade da escola de socializar o saber sistematizado.⁹

Repercussões do projeto político-pedagógico

Se a aprovação dos planos se deu sem problemas na Assembléia Legislativa e no Conselho Estadual de Educação, por outro lado, na medida em que se definiam mais fortemente as diretrizes do governo para democratizar o ensino, começou uma forte polêmica, envolvendo toda a sociedade.

Os CIEPs passaram a ser questionados política, técnica e pedagogicamente. O Decreto que estabelece a composição da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura e os quantitativos a serem alcançados pelo PEE - 1 50 Casas da Criança e 60 CIEPs - despertou críticas. Inicia-se assim, em setembro de 1984, uma série de ataques à ausência de transparência com o gastos públicos - uma das mais fortes críticas ao projeto e que perdura por todo o período de governo.

Ainda em 1984, mais uma crítica é dirigida aos CIEPs referindo-se à sua localização, o que mobiliza prefeituras do interior. No ano seguinte, os custos começam a ser questionados. A imprensa exerce uma grande pressão denunciando que o governo mantém em sigilo os custos destas escolas; criticam-se ainda as concorrências simplificadas, feitas a portas fechadas, como resultado da pressão do governo.

A leitura dos jornais do período permite verificar que o processo de implantação dos CIEPs revela o clima de relacionamento do governo estadual com os diferentes segmentos interessados na escola. É termômetro também do relacionamento com o governo federal. A inauguração do Primeiro CIEP é exemplo disto. Desgastado com as

⁸Entrevista de Darcy Ribeiro ao **Jornal LEIA**, março de 1986, p. 39.

⁹Esta contradição persiste no decorrer do período de governo, evidenciando-se mais fortemente no debate dos professores em torno dos CIEPs. A crítica à concepção abrangente de escola-inspiradora dos CIEPs — está presente em diferentes momentos.

críticas formuladas por Brizola ao ministério de Tancredo Neves, o governador dá o nome do presidente recentemente falecido à primeira escola. Este gesto de grande significação política provoca a primeira visita oficial do Presidente Sarney ao Rio de Janeiro e coloca os CIEPs no espaço nacional. Em maio de 1985, o debate em torno dos CIEPs chega às ruas com o "slogan": "Governo Leonel Brizola - um governo que faz escola" e invade as casas, em propagandas de governo veiculadas na TV.

A imprensa deixa de informar apenas as questões relativas aos CIEPs e, na medida em que se aproximam as eleições municipais, assume um posicionamento crítico dando, cada vez mais, voz aos argumentos contrários à execução de tal política. É farto o noticiário sobre o estado deplorável da rede pública em contraste com as novas escolas. Caracteriza-se o abandono das escolas públicas e denuncia-se o uso político-eleitoral da obra.

Atacado internamente, o governo do estado busca apoio internacional. Por um lado, os CIEPs construídos se transformam em ponto de visitação turística obrigatória dos visitantes estrangeiros. Por outro, matérias pagas são publicadas em jornais e revistas estrangeiras, onde os CIEPs são apresentados como a solução para a salvação das crianças do país.

Nesta ocasião, a localização dos CIEPs é novamente questionada por associações de moradores, arquitetos, advogados, políticos e imprensa porque pretendia-se construí-los em praças públicas. A ausência de critérios é combatida e o governo se defende acusando os críticos de invejosos.

O próprio Tribunal de Contas do Estado entra na discussão analisando os custos e denunciando a inviabilidade do Estado em arcar com obras tão vultosas. Parlamentares revezam-se na tribuna da Assembléia Legislativa, ora defendendo, ora atacando o governo por construir CIEPs. A sessão de cartas dos jornais dedica cada vez maiores espaços às novas escolas e nestes, os CIEPs são muitas vezes defendidos como a solução para a marginalidade. A escola básica defendida por aqueles que acreditam nos CIEPs tem sua

função ampliada. A imprensa registra que para estes cabe à escola resolver os problemas dos menores abandonados.

Em 1985, o D. O. registra inauguração de escolas nos municípios com eleições municipais: Rio, Caxias, Volta Redonda, Angra dos Reis. O calendário de inauguração tem efetiva correspondência com o calendário eleitoral. A vitória do PDT no Rio é atribuída aos CIEPs - um dos pontos mais criticados pelos demais candidatos.

Já no último ano de governo, os CIEPs são analisados no conjunto da administração. O balanço do governo coloca os CIEPs no centro do debate. Neste período marcado pela vigência do Plano Cruzado I, o Governador do Estado por colocar-se contra o plano, entendendo que este representaria um confisco salarial para os trabalhadores, acaba por colocar os CIEPs no centro das discussões. As suas críticas são vistas por setores da população e imprensa como oportunismo político, como "uma série de mentiras e bobagens como um corvo agourento. (...) Até bem pouco tempo eu tinha orgulho de ter dado o meu voto a Leonel Brizola. Afinal, ele criou os CIEPs, uma obra que justifica uma eleição. Foi por conta de sua obra sociabilizante no campo da educação que votei em Saturnino Braga, seu candidato". (JB., 29. 03. 86, p. 10) Um leitor de outro Estado, residente em Vitória, analisa assim o confronto "Plano Cruzado X CIEP", iniciado pelo governador:

"Sarney, mais forte que Jango e sem o pernicioso parentesco - graças a Deus - retardou seus demagógicos e terríveis (para nós, brasileiros) sonhos presidenciais.

Se os seus CIEPs e jogo vazio de palavras batendo sempre na mesma tecla fosse a maravilha que é, o Rio não teria se transformado sob seu comando na cidade suja e miserável que é, sem falar na criminalidade..." (JB, 29. 03. 86, p. 10).

Para os adversários do governo Brizola os CIEPs são vistos, também, como responsáveis pelo abandono não só das demais escolas, como também pelo descaso com outras obras consideradas essenciais, como por exemplo, limpeza de bairros, saneamento,

obras de prevenção contra enchentes, limpeza de ruas, canais e rios... Neste contexto, alagamentos provocados pelas chuvas na Av. Brasil, têm um culpado: os CIEPs para onde vão todos os recursos do governo. A crescente onda de violência também encontra nos CIEPs o responsável. O governo não se preocupa com policiamento, construção de prisões. Usa os CIEPs não como prioridade. É o governo de uma obra só.

Diante das críticas cada vez mais fortes, o governo responde sempre através de matérias pagas e em propaganda na TV. Assim, defende-se das acusações dizendo que os CIEPs são obras do governo preocupado com o futuro, com as crianças. Evitar a marginalidade passa pela construção destas escolas que têm caráter preventivo.

Com a proximidade das eleições para governadores, novos elementos compõem o debate. Pipocam denúncias a respeito de apadrinhamento para conseguir vagas e empregos de merendeiras e serventes, sem concursos públicos. O governo defende-se dizendo que contrata pessoas indicadas pelas comunidades, mas a FAMERJ¹⁰ não concorda com este expediente.

Os candidatos a governador, diferentemente dos candidatos a prefeito não mais atacam os CIEPs. Limitam-se a denunciar o uso político-partidário, e assumirem o compromisso de prosseguir o programa estabelecido no governo anterior. Darcy Ribeiro, entretanto, fazendo às vezes de continuador do governador Brizola, instiga a população a desconfiar de tal compromisso de outros candidatos. O PDT faz uso dos CIEPs em material de campanha e a inauguração destas escolas transforma-se em palanque do partido situacionista, onde o governador chega a ser lançado como candidato a Presidência da República - fatos registrados não só na Imprensa como também no Diário Oficial.

O intenso uso dos CIEPs é visto com reservas por amplos setores e é a partir da participação de artistas e intelectuais que o eixo do debate político é modificado. O humor de Millôr Fernandes, por

Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro.

exemplo, questionando a existência de 500 CIEPs, alardeados pelo governo, traz à tona uma questão séria: existiam apenas 58 CIEPs até setembro de 1986.

Acusado de mentir sobre os números, o candidato Darcy Ribeiro e o Governador de Estado perdem tempo desfazendo a imagem que passa a ser atribuída ao governo a partir daí. O material de propaganda política dos candidatos mais fortes, Moreira e Darcy, passam a abordar a questão. Panfletos mostram Darcy de nariz comprimido - Pinóquio, enquanto o PDT faz adesivo com uma criança gritando: "Socorro, querem acabar com os CIEPs".

A imprensa volta a insistir na tecla de que os CIEPs foram construídos segundo critérios de visibilidade, buscando dividendo eleitoral. Propagandas caras na TV e em outros órgãos tomam o CIEP como a principal realização do governo. Discutíveis, os CIEPs passam a ser encarados por determinados setores da sociedade como uma conquista a ser preservada. A FAMERJ, inclusive, que antes combatia esta obra, ao promover debates entre os candidatos, leva os mesmos a assumirem o compromisso com a continuidade do programa.

O PDT perde as eleições. Na análise dos resultados das urnas, os CIEPs são apontados como os responsáveis pela derrota: o governo de uma obra só. A imprensa questiona o prosseguimento dos CIEPs e no último dia de governo, vultosa quantia é gasta em todo o país em propaganda sobre os CIEPs.

Participação dos professores no projeto político-pedagógico

Os professores das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro têm destacado papel no debate gerado pela implantação dos Centros Integrados de Educação Pública.

No primeiro ano de governo, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura promove o I Encontro de Professores de primeiro

grau da Rede Pública e convida o magistério a "passar a escola a limpo".¹¹

O chamamento à participação de 52.000 profissionais trazia implícita uma questão: pretendia-se discutir e propor para a escola que aí estava. Para o magistério, "as propostas do governo não estavam suficientemente explicitadas a ponto de se perceber que a interferência na rede se daria através do investimento concentrado nas escolas que seriam construídas"¹², mesmo porque, os CIEPs eram, naquele momento, a 11ª meta do governo. Tanto assim, que acreditando poder influir nos destinos da educação, a categoria aponta problemas, necessidades e possíveis soluções - de caráter administrativo, técnico e pedagógico - para as escolas existentes.¹³

As novas escolas, ao serem apresentadas ao conjunto dos professores, no Encontro, já despertavam críticas e desconfianças, não representando para a categoria, as mudanças esperadas.¹⁴

Neste contexto é possível entender o descontentamento provocado pelo governo, no magistério, e ao transformar sua 11ª meta, no carro-chefe da administração. Frustrados na definição das diretrizes educacionais, os professores tiveram expressiva participação no debate sobre a política educacional e em particular sobre os CIEPs. Se a participação dos professores não se deu no estabelecimento dos rumos, por estarem previamente traçados, na discussão, é negável que os professores obtiveram algumas conquistas, especialmente nas questões referentes à política de pessoal diferenciada para a escola diferente que se implantava.

A respeito do Encontro, examinar o estudo de Muller, Regina Helena. **Passar a escola a limpo...** PUC/RJ, 1984. mimeo.

¹²MAURÍCIO, Lúcia V. & MIGNOT, Ana C. **Política do fato consumado**, PUC/RJ junho, 1986. 8p. mimeo.

Ver os relatórios dos pólos regionais em **Escola viva - viva a escola** (2) Rio de Janeiro, 1983.

A análise da participação dos professores na formulação da política educacional do governo Brizola, no Rio de Janeiro, está também registrada em documento da entidade dos professores, o CEP, em **Escola viva — viva qual escola?** abril, 1985. mimeo.

Neste aspecto, houve alteração substantiva dos rumos preestabelecidos. Exemplo disso foram os movimentos liderados pelo então Centro Estadual de Professores e Sindicato dos Professores Particulares do Rio de Janeiro que reverteram a possibilidade de contratação de normalistas, no lugar de professores concursados. Esta conquista foi patamar para uma nova luta: eliminar uma prova de redação para os candidatos inscritos no Concurso de Ingresso ao Magistério Público, prova esta exclusiva para os candidatos às vagas dos CIEPs, e que caracterizava, no entender das entidades, uma avaliação discriminatória.

Durante todo o período de governo, os professores rejeitam sobretudo o paralelismo pedagógico, administrativo e orçamentário que a opção pelos CIEPs expressa. Questionam, assim, a existência de poucas escolas de tempo integral em contraste com as escolas de três turnos; discordam da ligação administrativa dos Centros Integrados à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, diferentemente das demais escolas subordinadas às Secretarias de Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio; condenam os custos volumosos das novas escolas, quando as convencionais se ressentem da falta de recursos materiais - giz, apagador, prédios em precárias condições físicas; contestam a política de pessoal que privilegia os CIEPs em detrimento da rede, retirando desta através de requisições, os professores, supostamente os melhores, esvaziando-a.

A discordância dos professores em relação à implantação dos CIEPs evidencia-se ainda durante a greve da categoria em 1986. Em documento do CEP, a política educacional mais uma vez é alvo de críticas: "fazer escola apenas bonita é campanha política, não é boa educação". (JB. 21. 03. 86, p. 4) O descontentamento da categoria se manifesta em faixas e cartazes: "Matemática elementar: construções caras + professores baratos = fracasso total" (JB., 22. 03. 86, p. 7), "O CEP fechou o CIEP" e ainda, "já fechamos 60. Vamos fechar 500" (JB., 10. 04. 86, p. 7), este último satirizando o uso político dos CIEPs e os gastos com propaganda em cadeia nacional de televisão.

Atendidos em parte de suas reivindicações, após 24 dias de greve, os professores voltam às salas de aula. O governador, em matéria

paga, avalia o término da greve, atribuindo aos CIEPs a sua principal causa:

"Felizmente restabeleceu-se um clima de normalidade no ensino público. Viveu-se uma crise de graves conseqüências. A essa altura do ano, as nossas crianças não tiveram mais que 20 dias de aulas regulares. O professorado, em nível nacional, reivindica três salários mínimos de piso. Não se tem notícia que qualquer outro governador tenha concedido o que concedemos, 3, 5 salários mínimos. E o Rio de Janeiro é o único estado que tem greve de professores. Além de outras que, aparelhadas, vêm articulando em diversos setores do Serviço Público (...) É no fundo, o sentimento discriminatório contra o nosso povo. Não podem dizer publicamente mas são os CIEPs que as forças que estão atrás de tudo isto pretendem atingir". (O Gl. 24. 04. 86, p. 7)

As lideranças não são poupadas de críticas pelo governador que as acusa de "interesses eleitorais com vistas às suas candidaturas e deputados nas próximas eleições, paralisando parte do ensino público em prejuízo de nossas crianças". (JB, 22. 03. 86, p. 7)

Mas, a proposta de efetuar a melhoria da qualidade do ensino, via CIEPs, não encontra apenas resistência das entidades do magistério.¹⁵ Educadores ligados às universidades participam do debate público, externando posições contrárias à implantação dos CIEPs.

Vanilda Paiva, Maria Helena Silveira e Luiz Antonio Cunha questionam fortemente os CIEPs quanto aos custos, localização, proposta pedagógica e projeto de democratização do ensino. Denunciam que ao atender um número tão reduzido de alunos - 5% da população escolar - numa escola com custos tão altos, promove-se perversamente, a elitização. Contestam a fundamentação política e teórica que leva os idealizadores das escolas de novo tipo a afirmarem que são necessárias nove horas de estudo para que se dê o

A imprensa registra a efetiva participação de Godofredo Pinto - então deputado estadual do PMDB e vice-presidente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e Hildésia Medeiros - presidente do CEP.

processo ensino-aprendizagem de boa qualidade. Criticam o tom de galhofa que impera, por parte do governo, quando educadores conceituados colocam em xeque o projeto político-pedagógico e Moacyr de Góes denuncia que esta prática nega o direito do contribuinte de obter uma resposta séria do poder público que esclareça a política educacional. Combatem a ausência de transparência no trato com as verbas públicas. Divergem da série de objetivos e funções atribuídos à escola, porque assim impede-se que ela cumpra bem a sua função específica de democratizar o saber sistematizado.

O atendimento escolar em regime de tempo integral tem para Vanilda Paiva, um caráter marcadamente assistencialista e ressalta:

"Não tenho nada contra a assistência ao educando, só considero que isso deveria ser objeto da política de outros setores do governo Brizola, multiplicando e melhorando o atendimento em postos de saúde; até o Corpo de Bombeiros precisa ser equipado adequada e suficientemente para cumprir suas funções. O Rio de Janeiro tem sido vítima constante de enchentes, fato que não tem a ver apenas com os fenômenos da natureza. Enfim, existem muitos outros setores que estão com deficiências profundas, que não são devidamente atendidos, e isto se reflete no fato de os recursos serem jogados fundamentalmente no atendimento de tempo integral a um certo número de criança".¹⁶

A atribuição de uma série de atividades de caráter assistencialista encontra resistência em outros educadores. Marilena Rescala Medeiros acredita que, tendo sua função ampliada, a escola perde sua especificidade - o fazer pedagógico:

"Podemos afirmar que o princípio básico e distintivo dessa 'nova escola' reside no fato de ela tomar para si a execução de um conjunto de tarefas de caráter assistencialista, tendendo a diluir a sua função específica - o trabalho pedagógico - no emaranhado de

Entrevista dada por Vanilda Paiva ao **Jornal LEI**, abril, 1986, p. 46.

problemas e necessidades que emergem das comunidades de mais baixa renda. (...)

Podemos, portanto, admitir que a concentração das responsabilidades sociais do Estado na escola é, no mínimo, discutível, uma vez que não estimula a eficácia desses programas, tende a atrofiar o trabalho de organização da comunidade no sentido de encaminhar soluções para suas próprias demandas, realimenta o clientelismo e o atendimento de interesses privatistas de indivíduos e grupos e não favorece, por si só, o desenvolvimento do trabalho pedagógico".¹⁷

Diante das críticas, Darcy Ribeiro é contundente na defesa dos CIEPs:

"O que existe é um número de pedagogos vadios e prolixos. Ou seja, há toda uma idéia conformista da escola que existe, é uma idéia de sociólogo, que cai muito nisso. O real é real porque é necessário. A classe dominante que aí está precisa dessa escola para manter o povo analfabeto, para o povo não reivindicar. Ora essa é uma idéia burra. Os bobocas que dizem isso, atribuindo essa idéia a Marx, chegam a escrever que eu estou querendo fazer uma escola do socialismo. Mentira. O capitalismo fez escolas muito boas e eu quero obrigar o capitalismo daqui a fazer boas escolas aqui. No socialismo eu vou querer muito mais. Agora, é o capitalismo que tem que dar a escola que eu estou querendo aqui e agora, para a criançada daqui e de agora".¹⁸

Da mesma forma que o debate da sociedade em torno dos CIEPs extrapola o espaço físico do Estado do Rio de Janeiro, a questão ganha, entre os professores, espaço nacional. Nas Conferências Brasileiras de Educação em 1984 e 1986, em Niterói e Goiânia, as experiências postas em execução pelas administrações eleitas em 1982 foram discutidas e o Rio de Janeiro, ao se fazer presente,

MEDEIROS, Marilena. R. O desafio da educação pública **Revista Presença**. Rio de Janeiro, (10):115-16, jul. 1987
Ver entrevista de Darcy Ribeiro, ao **Jornal LEIA**, março. 1986, p. 40.

apresentou os Centros Integrados de Educação Pública - uma nova experiência de escola de tempo integral. Os CIEPs fazem escolas e o Estado de São Paulo também inicia sua experiência.

Em fevereiro de 1987, a Fundação Carlos Chagas promove o Seminário "Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate", em São Paulo, constituindo-se num momento privilegiado de reflexão teórica sobre o tema, com destaque especial para as iniciativas em curso no Rio e São Paulo. Nesta ocasião técnicos destes governos e educadores de diferentes instituições se detêm no aspecto pedagógico propriamente dito: na proposta da escola de tempo integral como alternativa para a melhoria da qualidade do ensino.¹⁹

As escolas de tempo integral entretanto, não são uma experiência inusitada como proclamavam seus idealizadores. Refletindo sobre a escola pública de tempo integral, Miguel Arroyo observa que, historicamente, esta proposta é anterior às propostas de escolarização universal. Nelas seriam formados os homens totais: os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas ou de letras e até os operários. Nelas, os homens seriam educados em sua totalidade, integralmente:

"Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. (...)

A força educativa não está nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais e que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimen-

¹⁹

Este seminário subsidiou teoricamente estudo desenvolvido por Vitor Henrique Paro. Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna e Denise Trento de Souza, e que resultou no livro **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988. Na nossa pesquisa não levamos em conta as conclusões deste estudo, porque só tivemos acesso ao mesmo em agosto de 1988, quando havíamos concluído o nosso em março do mesmo ano. Utilizamos entretanto, os textos apresentados no Seminário.

tar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola".²⁰

Acrescenta, ainda, que esta escola parte do princípio da impossibilidade de se educar nas relações cotidianas, ou seja, tem uma visão negativa do social atribuindo à vida e ao mundo um caráter de formador. Estas escolas, ao pretenderem formar os indivíduos em sua totalidade, ao mesmo tempo que revelam uma profunda desconfiança no homem e no mundo, acreditam ser seu papel salvar as crianças das deformidades da vida lá fora.

Arroyo observa ainda que, se até a Idade Moderna os destinatários da escola de tempo integral eram os monges, os sábios etc, a partir daí a tendência tem sido outra.

Atualmente, os pais não mandam mais os filhos à escola com a intenção de que ali se formem integralmente. O objetivo é permitir que se instrumentalizem para competir em igualdade de condições com as crianças dos setores privilegiados da população. Educar integralmente, hoje, se reduz basicamente aos pobres. São eles os destinatários das escolas de tempo integral:

"A ênfase na educação dos trabalhadores pobres remonta ao séc. XVI quando eclesiásticos e reformadores passam a redefinir os bem-aventurados: da compaixão e glorificação da pobreza em sentido físico, material, passa-se a enfatizar a pobreza de espírito, da alma, da mente e da vontade sobretudo. (...) Essa dimensão moral da pobreza e da riqueza, leva a ver na pobreza, enquanto indicador de ociosidade, a fonte de todos os vícios. Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostos à desordem social, ao crime e à violência."²¹

ARROYO, Miguel. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral**. Belo Horizonte, FAE, UFMG, 1987. 10p. mimeo.

Idem pp. 7, 8. Para ele, o Estado, valendo-se dos princípios inspiradores de tais propostas de educação dos pobres, assume o papel de protetor da infância e dos carentes mas, com isto, reconhece sua impotência para atacar as causas mais

Para ele, desta concepção de pobreza geradora de violência se alimentam as propostas de educação dos pobres. Nas sociedades onde há grande violência, cabe também à escola se erguer contra a violência social. Cumpre assim um duplo papel de protetora: das crianças carentes e indefesas, e da sociedade porque, quanto mais tempo permanecem na escola, menos perigos representam para ela.

A participação de Lizete Arelano neste evento se dá no sentido de examinar as raízes históricas da escola de tempo integral no Brasil e chama atenção para o fato de que estas iniciativas expressam uma perspectiva equivocada do papel da escola, ampliando sua função e impedindo que se adotem políticas sociais capazes de se constituírem em respostas às questões estruturais da sociedade, reforçando assim a ausência de um programa social unificado, colocando em seu lugar, a escola-restaurante, a escola-ambulatório, a escola-casa.²²

Marlene Goldenstein observa que a escola de tempo integral está ligada à questão das mulheres que trabalham e por isso reivindicam locais seguros onde deixar os seus filhos. Para ela, a dicoto-

profundas da violência social. O Estado protetor se exime das responsabilidades pela manutenção das estruturas injustas, faz sua "opção pelos pobres" e aparece "corrigindo distorções ou do próprio desenvolvimento capitalista, ou, mais frequentemente, distorções herdadas do passado. Mas contraditoriamente imbuído da pretensão de proteger o povo, o Estado tem contribuído, através da escola de tempo integral, para o prejuízo do próprio povo a quem pretende proteger". Nesta perspectiva, Arroyo argumenta ter o alargamento de escolaridade da criança trazido sérios prejuízos para as classes subalternas, afastando a criança do convívio familiar. Registra, ainda, que o movimento operário não enfatiza em suas lutas a defesa da infância. Esta defesa se deu sempre no bojo das lutas maiores, contra a exploração do trabalho e as formas de exploração do trabalhador feminino e infantil, mas nunca como uma luta isolada das demais. Assim, quando há luta por melhores condições de vida, o povo luta pela democratização da escola também, pois quando o povo "vai à escola e nela permanece mais tempo é porque em suas lutas vai se libertando das degradantes condições de existência".

ARELANO, Lisete Regina Gomes. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral, 1987**. mimeo.

mia escola-rua enfatizada nas propostas de escola de tempo integral, reproduz a mesma oposição da escola regular, condenando-a ao mesmo risco de fracassar. A partir de estudos realizados na periferia de São Paulo, onde entrevista mães, conclui que para elas o papel da escola de tempo integral é proteger os necessitados e, em especial, corrigir os mais problemáticos. Com isto, a escola é, ao mesmo tempo, punitiva - para as crianças-problema; excludente - porque impede a presença de outras crianças que não têm problemas no lar; e compensatória - para suprir, entre outras necessidades, a ausência materna.²³

A importância das escolas de tempo integral é defendida por Francisco Antonio Poli e Lia Faria que examinam as iniciativas dos governos de São Paulo e Rio, respectivamente. Poli argumenta que estes programas surgem para suprir a ineficiência da rede, que impede o acesso de crianças em idade escolar. Mas, para ele, a ineficiência da escola se evidencia mais ainda pelos índices de retenção na série e exclusão das crianças que se evadem sem estarem sequer alfabetizadas. Esta situação vem-se agravando nos últimos anos por inoperância política. Para Poli, a implantação das escolas de tempo integral depende da vontade política dos governos para reverter o quadro de abandono do ensino e suprir as inúmeras carências das crianças das camadas populares. Justifica as escolas de tempo integral afirmando ser "necessário modificar a maneira de tratar a criança pobre. O ambiente em que nasce a criança da camada popular não oferece os estímulos e condições necessárias para o sucesso escolar. A escola deve compensar aquelas falhas, dando às crianças o que lhes falta. Isto só será viável numa nova escola. Numa escola em que a criança permaneça por mais tempo".²⁴

Para a representante do Governo do Rio de Janeiro, a importância dos CIEPs se deve à proposta pedagógica que "ao invés de esca-

motear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos mais pobres, compromete-se com ela, para poder transformá-la. (...)As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas através das quais garantem sua subsistência, mas por si só, não têm condições de aprender o que é necessário para se conduzirem na sociedade".²⁵ Estes argumentos pretendem sustentar a concepção abrangente da função escolar, a relação mais estreita da escola com a comunidade e o compromisso da escola em contribuir para a educação coletiva.

Zaia Brandão, entretanto, ao se deter na análise dos CIEPs, questiona o projeto pedagógico, por sua falta de clareza e registra a inconsistência teórica do governo para afirmar a necessidade de tempo integral como única alternativa possível à melhoria da qualidade do ensino. Quanto à ausência de uma nova proposta pedagógica, aspecto amplamente criticado, observa:

"Não sei se é necessária uma 'nova proposta pedagógica'... Sei, sim, que o novo, puro e simplesmente, tende a facilitar a renovação; basta lembrar quantos planos e modificações quando se muda de casa, de trabalho, e até mesmo de ano (os 'projetos' para 'ano novo'). Uma nova escola, um novo tempo escolar (o integral) e porque não uma escola bonita, já podem ser uma boa motivação para tentar uma nova forma de trabalho, onde os velhos vícios e a acomodação, própria à falta de esperança nas mudanças, em uma velha e burocratizada estrutura, podem ser gradativamente superados".²⁶

A questão de fundo que está colocada no debate em torno dos Centros Integrados de Educação Pública é a concepção de qualidade de ensino embutida na proposta de democratização do ensino do governo Brizola.

GOLDENSTEIN, Marlene S. **Reflexões sobre a escola pública de tempo integral**. 1987. mimeo.

POLI, Francisco Antonio. **Escola pública de tempo integral: uma questão em debate**. 1987, p. 7-8. mimeo.

²⁵ FARIA, Lia. **Escola Pública de tempo integral**: as lições da prática. Coordenação Geral Pedagógica do Programa Especial de Educação. 1987, 3p. mimeo.
BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1.º grau de tempo integral: as lições da prática**. PUC/RJ, 1987, s. n. p. mimeo.

Historicamente, no Brasil, a ênfase dada pelas administrações ora à quantidade, ora à qualidade não tem sido pacífica. Há muito, Anísio Teixeira denunciou o processo, iniciado nos anos vinte, de disseminação da idéia de que, na impossibilidade de dar educação primária a todos, seria necessário simplificá-la ao máximo e generalizar a escola ao maior número possível de pessoas.²⁷

As posições em favor da quantidade ou qualidade, defendidas naquela época, estão também presentes ainda hoje, determinando, no caso específico dos CIEPs, não só a proposta do Governo, como o comprometimento e a crítica dos professores.

Recentemente, com a rearticulação dos movimentos populares, a questão da qualidade do ensino ganhou espaço nos debates. Os professores, unidos, reivindicam mais salários para poder garantir melhor ensino. Mas o que significa nos anos oitenta qualidade de ensino?

Qualidade de ensino é, ainda hoje, quando examinamos o processo de implantação dos CIEPs, uma questão polêmica.²⁸ A divergência de pontos de vista tem gerado práticas pedagógicas e políticas educacionais diferenciadas.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, a perspectiva de qualidade de ensino que informa a implementação dos CIEPs está impregnada dos princípios da educação compensatória. Como tal, fundamenta-se na doutrina liberal, tem uma visão ingênua da relação educação-sociedade ao conceber ampla margem de autonomia, da primeira, frente aos determinantes econômicos e sociais. Mais que autônoma, a educação está acima de qualquer suspeita, não podendo estar dependente da ordem social injusta que produz desi-

gualdades. O seu papel é o de instrumento de equalização social que a torna capaz de superar a marginalidade, na medida que esta é vista como desvio.²⁹

Como instituição promotora de igualdade de oportunidades, a escola toma a si a tarefa de, sozinha, provocar mudanças sociais. O papel social da escola assim concebido tem levado muitos educadores à ilusão de que é possível a reconstrução social, a democratização da sociedade, via escola democrática. Tem também conduzido diferentes governos à formulação de políticas educacionais que investem recursos expressivos para suprir as carências do alunado. É neste sentido que surgem experiências voltadas para ampliar a área de ação da escola com atendimento médico, odontológico, psicológico, criando-se assim, "condições ideais" para aprendizagem.³⁰

Outra perspectiva de qualidade de ensino têm os professores, quando contestam política, técnica e pedagogicamente a implantação dos CIEPs. Diante do desafio contido na possibilidade de articular escola e interesses das camadas populares, estes educadores concebem a escola não mais como "redentora da humanidade" e reprodutora do saber.

A escola é vista também como palco de lutas sociais. Tal compreensão tem se traduzido na prática, quando se luta por resgatar a especificidade da escola; por socializar o saber histórica e socialmente produzido pela humanidade; por garantir para os professo-

29

Ver CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Alves, 1980.

30 Ver POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da ANDE**, São Paulo, 1 983 n. ° especial. Para Guiomar Namó de Mello, os educadores tendem a articular expansão quantitativa com "crise de qualidade de ensino, perda de qualidade do ensino." Nesta perspectiva revelam uma postura saudosista e elitista em defesa de um suposto padrão de qualidade, numa escola para uma minoria. Para ela, nos anos oitenta, o saudosismo tem conduzido os educadores ao equívoco de ampliar a função da escola, na tentativa de evitar o fracasso das crianças pobres e reviver os padrões do passado.

27 TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. S. Paulo, Ed. Nacional, 1967.

28 Em nosso estudo categorizamos três perspectivas de qualidade de ensino: a) a reconquista da qualidade perdida; b) a qualidade impossível; e c) a quantidade exige nova qualidade. Ver também BEISEGEL, Celso R. Relações entre a quantidade e a qualidade do ensino comum. **Revista da ANDE**, (1) São Paulo, 1981.

res espaços de participação no estabelecimento de diretrizes educacionais; por uma política educacional que privilegie as condições concretas da escola pública.

Comprometimento dos professores revelado na prática educativa

A construção da "escola diferente", da "escola honesta", da "escola do futuro", "da escola que ensina a viver", trazia implícita e explicitamente uma exigência: um novo professor, um novo método de aprender e ensinar. Que professor é esse que aceita o desafio de participar da "grande revolução do sistema educacional"?

Diferentemente do que acreditavam os idealizadores da "escola ideal", os professores que responderam a este chamamento, não o fizeram por estarem *a priori* conquistados pelo novo projeto pedagógico. Em sua maioria, os professores, ao fazerem concurso para o CIEP, não sabiam de que se tratava. Os motivos da escolha são basicamente três: escola localizada no perímetro urbano, escola com chance de contratação porque tinha uma relação candidato-vaga mais vantajosa que o restante da rede, e porque a escola de tempo integral para o aluno poderia significar tempo integral para o professor e conseqüentemente salário dobrado.

Até mesmo os professores que já trabalhavam na rede e que assumiam um novo vínculo empregatício com o Estado, desconheciam este projeto. Isto evidenciou que os CIEPs não haviam surgido como proposta da categoria. Evidenciou também que só após o Concurso de Ingresso ao Magistério e o debate por ele gerado, o projeto começou a ser desvendado para o conjunto do magistério.

O comprometimento ou não comprometimento dos professores se deu no cotidiano da prática educativa. Visitando as casas dos alunos, residentes nas favelas próximas à escola, realizando a pré-matricula, os professores descobrem os destinatários do CIEPs: os carentes. Em diferentes momentos dão testemunho de que acreditam ser o CIEP a escola dos pobres: no relacionamento professor-aluno mais afetivo, na organização homogênea das turmas no que

se refere ao aspecto social e até mesmo quando não aceitam ter seus próprios filhos estudando nesta escola. Alguns depoimentos exemplificam a crença dos professores de que esta é a escola dos pobres:

"O CIEP abrange uma camada da sociedade bem carente. Em termos de trabalho, prefiro trabalhar aqui a fazê-lo na outra escola pública, porque aqui me dou mais. Trabalho com mais vontade dentro do CIEP porque sinto uma carência maior nos meus alunos (...). Aqui, a gente trabalha como professor, pai, amigo, este é o meu trabalho, eu ajo desta forma". (Ivo)

"A diferença fundamental do CIEP para a escola da rede regular talvez seja porque até agora nós temos aqui uma clientela 100% pobre. Outra coisa: o próprio método aplicado aqui é próprio para eles. Todos nós, professores, temos consciência da clientela que temos e trabalhamos em função dela, e jogamos muito amor, muito carinho para eles". (Paula)

"Eu não traria meus filhos para cá no momento... No momento, a escola está voltada para uma só clientela, porque há uma prioridade para os carentes". (Elisa)

Alguns professores temem que o CIEP ao ser identificado como a escola dos pobres possa contribuir para a estigmatização dos seus alunos e o diretor da escola chega a esboçar uma proposta de solução: 75% de pobres e 25% de classe média.

No dia-a-dia do CIEP, os professores começaram a questionar sua postura, sua prática e sua formação. São muitos os depoimentos colhidos que evidenciam as incertezas e inseguranças dos professores em lidarem com crianças provenientes das camadas populares:

"Os professores não foram preparados para trabalhar com esta clientela carente. Existe um distanciamento a princípio do professor com todas aquelas regras do Normal". (Francisco)

"Chegando no CIEP recebi um impacto. Parece que de repente você vê um monte de indiozinhos, aquelas crianças de um mundo diferente do nosso, supercarentes, o aspecto físico completamente diferente do que estamos acostumados a ver, a trabalhar... Todo este impacto desarrumou a minha cabeça, uma estrutura minha que estava chegando naquele momento". (Paula)

O tempo integral é visto pelos professores como sinônimo de assistir à criança em sua totalidade. Nele, alguns aspectos positivos são apontados, como por exemplo a possibilidade do professor acompanhar a aprendizagem da criança, conhecer melhor seus problemas e dar o carinho que a criança não tem em casa. Existem também restrições ao tempo integral, especialmente porque cerceia a liberdade da criança e exige que a escola se multiplique em uma série de atividades diversificadas.

A alimentação, o banho e os cuidados com a saúde são apontados como responsáveis pelo sucesso da criança. Campanhas contra o piolho e a sarna são estimuladas. Um professor, entretanto, desconfia que esta tarefa não é da escola. Em sua maioria, os professores estão convencidos que o papel da escola é salvar da marginalidade, alimentar, cuidar da saúde, criar hábitos de higiene, enfim, suprir necessidades afetivas, intelectuais, culturais, nutricionais e sociais. Alguns consideram que o CIEP para atender efetivamente as necessidades de sua clientela deveria se voltar também para a profissionalização, com aulas de marcenaria, bordados, costura, etc.

Na prática cotidiana, os professores relativizam a importância dos conteúdos e privilegiam o método:

"O conteúdo é mais ou menos o mesmo do restante das escolas. A maneira de levar que é diferente. Eu já trabalhei muito com estes conteúdos, agora a maneira de levar estes conteúdos tem de ser diferente porque senão vai virar aquela escola, com aquela repetência horrível". (Elisa)

"Partimos da importância do rio na vida delas, perguntamos se o pai pesca. Dentro do samba perguntamos quem vai desfilar. Em cima disto a gente trabalha algumas frases". (Vera)

Na avaliação dos alunos, os professores levam em conta as dificuldades da implantação da escola:

"No começo até montar tudo e o material chegar, houve um atraso. Então muitas crianças não complementaram a alfabetização no ano passado, mas houve um rendimento bom dentro daquilo que foi dado". (Elisa)

A rigor, na avaliação, os professores priorizam outros aspectos, que não a aprendizagem de conteúdos: tomar banho, pedir desculpas, fazer filas...

Encontram dificuldades com o método de alfabetização, com a indisciplina dos alunos e com a própria inexperiência em lidar com alunos pobres. A indisciplina, para eles, é motivada pelo barulho proveniente de dois motivos básicos: arquitetura do prédio com meia parede, expandindo o som de uma sala para outra, e o sistema de rodízio de salas, uma vez que há mais turmas do que salas de aula, obrigando as turmas a caminharem pelos corredores para o pátio, refeitório, banho, sala de leitura e de estudo dirigido durante todo o dia.

Para superar estas dificuldades, os professores buscam, por um lado, um relacionamento mais afetivo com os alunos, e por outro, procuram discutir e planejar em conjunto. Este planejamento conjunto, fica entretanto comprometido porque o horário é integral apenas para os alunos e não para os professores, havendo assim impedimentos para encontros e reuniões semanais, como previa originalmente o projeto, visando o treinamento em serviço.

Qualidade de ensino: uma questão polêmica

A prioridade para a educação proclamada pelo governo Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, não foi uma concessão. Foi resposta aos reclamos da sociedade, representando a confluência de várias forças sociais, fortes o suficiente para evitar por parte do novo governo confrontos e desgastes políticos. Mais do que isto, no início do governo, era fundamental que este se antecipasse aos movi-

mentos sociais, interpretando aspirações populares, propondo ações e projetos que atendessem a tais expectativas.

Os Centros Integrados de Educação Pública representavam portanto, para o governo, resposta aos graves problemas educacionais e simultaneamente simbolizavam a prioridade pelo social: educação, saúde, alimentação.

A implantação destas escolas despertou forte polêmica movida por paixões e preconceitos. Dela participou toda a sociedade, seja por diferentes perspectivas acerca da relação Estado-educação no âmbito das políticas sociais, seja do ponto de vista do projeto pedagógico, por divergentes concepções a respeito da qualidade de ensino.

O governo e os defensores dos CIEPs acreditam que a escola perdeu a qualidade na medida em que foi se ampliando para os setores majoritários da população. A expansão quantitativa é pois, responsável pelo fracasso da escola. Reverter esta situação significa atender as crianças das camadas populares, buscando suprir suas carências. Nesta perspectiva, a função da escola é ampliada, não lhe cabendo apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas sobretudo preparar para a vida - ensinar a viver.

O CIEP, como toda escola de tempo integral, cumpre duplo papel protetor: proteger as crianças pobres e a própria sociedade da ameaça que estas crianças representam. O governo reforça esta concepção e em todo período é pródigo em anunciar que não contrói prisões porque constrói CIEPs. O vice-governador Darcy Ribeiro, por ocasião de sua campanha eleitoral para governador, em 1986, aponta os CIEPs como a solução para o combate à violência: "um sistema educacional destinado a não produzir mais trombadinhas" e afirma ainda que não existem crianças abandonadas e sim, crianças "desciepadadas".

Os professores do CIEP tomado como exemplo em nosso estudo demonstram, inúmeras vezes, que estão convencidos da importância de se desenvolver uma prática no interior da escola vol-

tada para a formação de hábitos e atitudes. A valorização da mudança de comportamentos dos "monstros", dos "indiozinhos", que "comiam com as mãos" e estavam "cheios de piolhos", precisando do carinho que não tinham em casa, se fundamenta na crença que o papel da escola é o de suprir carências afetivas, nutricionais, culturais e sociais. Nesta escola com um papel tão grande a desempenhar não causa estranheza que os conteúdos fiquem relegados a plano secundário e que grande parte das crianças com um ano de aulas, em regime de tempo integral, não tenha sido alfabetizada.

Em compensação, aprenderam a falar com os coleguinhas, a pedir desculpas, a tomar banho, a usar talheres... Ou seja, as crianças introjetaram os padrões de classe média tão caros aos adeptos da educação compensatória que envidam todos os esforços para que as crianças carentes possam adquirir tais padrões. Tantos esforços só não são coroados de pleno êxito, segundo os professores, porque estas crianças, voltam para a família e a sociedade - os responsáveis pelas doenças e deturpações de conduta. Se assim não fosse, conseguiriam, certamente, salvá-las da marginalidade.

Desta forma, o governo, ao criar a escola que pretendia salvar as crianças da marginalidade, estigmatiza-as, rotula-as, explicitando seresta "a escola dos ricos para os pobres". Difunde junto aos professores a idéia de que para os pobres tem que ser uma escola diferente. Os professores entrevistados dão testemunho de que introjetaram esta crença não só quando menosprezam os conteúdos instrumental indispensável para o exercício futuro da cidadania - mas, também, no momento em que defendem uma escola profissionalizante. Demonstram, assim, pelo avesso, que para os pobres vale um ensino de segunda categoria. É possível, também, que ao apontarem a necessidade de uma escola profissionalizante os professores estejam manifestando uma desconfiança de que educar em todos os sentidos é tarefa inglória. Buscam, assim, uma nova especificidade para os CIEPs.

Este é um dos efeitos perversos do discurso de salvação da marginalidade. Os professores parecem estar convencidos de que há

uma relação mecânica entre pobreza e marginalidade. Como tal, voltam-se para uma prática educativa que pode afastar os alunos provenientes das camadas populares do saber sistematizado em nome do desenvolvimento de uma série de outras aprendizagens. Identificar uma escola como a "escola dos pobres" tem consequências pedagógicas que vão além dos seus muros. Estigmatiza os alunos, transforma a escola num *gheto*.

Entendendo que é possível superar a dicotomia quantidade-qualidade, enfatizada na proposta de democratização do ensino do governo Brizola, educadores resistem à implantação dos CIEPs. Diferentemente do que acreditam os idealizadores e defensores dos CIEPs, os seus críticos não articulam expansão quantitativa com perda de qualidade do ensino. Para eles, o acesso não garante a qualidade, mas como se negam a pensar esta qualidade em abstrato, advogam que a quantidade provoca uma nova qualidade.

Enquanto nos CIEPs a qualidade de ensino para as classes populares é sinônimo de educação integral, implicando necessariamente que a escola se volte para suprir as carências das crianças pobres, os opositores desta "escola dos ricos para os pobres" se fundamentam noutra concepção. Desejando articular escola e interesses das camadas populares defendem que por ela sert também palco das lutas sociais, tem uma especificidade própria: socializar o saber historicamente construído. Assim, no lugar de uma escola que se volta para múltiplas tarefas sociais, o papel que atribuem à escola é o de espaço de disputa pela apropriação do conhecimento pelas camadas populares, condição indispensável para superar a condição de dominação.

Se socializar o saber sistematizado é o papel fundamental da escola, a tendência a ampliar sua função, tal como nos CIEPs, é vista com reservas. Entendem seus críticos que a escola, ao assumir múltiplas tarefas, torna cada vez mais difícil a possibilidade de cumprir bem a sua função primeira: ensinar a ler, escrever e contar. O funcionamento do CIEP demonstra também que mais importante do que ensinar e aprender é a saúde e a alimentação; daí a ênfase dada nas propagandas ao banho, à refeição, às atividades culturais, esportivas e comunitárias.

Transformar a escola que ensina em escola-restaurante, escola-ambulatório, escola-casa contribuiu, em síntese, para desviar os educadores do eixo da sua luta pela busca de uma nova organização da escola, priorizando aquilo que é essencial para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, excluindo o acessório que tem dificultado o cumprimento da função política de socializar o saber.

A sustentar a concepção abrangente de escola estava o saudosismo de Darcy Ribeiro, inspirado num idealismo humanista, mas que não se fundamentava numa prática concreta. A sua história de vida demonstra o quando é efeito ao pioneirismo e aos projetos de impacto. Para eles, não era suficiente dedicar-se às escolas da rede, atendendo às reivindicações dos professores e da população que desejavam sua melhoria. Foi preciso construir e alardear a construção de muitos metros quadrados de belas escolas, a escola do Brizola, o "brizolão".

O belo projeto arquitetônico não encontrou correspondência num sólido projeto pedagógico. A "escola dos ricos para os pobres" era, senão de pobreza, pelo menos de grande indefinição pedagógica. A inovação ficou por conta da tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar, mas havia no fundo uma grande contradição: um discurso que proclamava ser o papel da escola ensinar a ler, escrever e contar e uma prática amplamente difundida que demonstrava ser o seu papel alimentar, dar assistência médico-odontológica e estudo.

Na nossa opinião, a transparência com os custos de escolas públicas é o mínimo que se podia esperar de um governo que se dizia democrático. Ao escondê-los, a administração tentava encobrir a impossibilidade de estender para o restante da rede uma escola de tempo integral com um custo-aluno tão elevado. O exame da relação de funcionários e professores nesta escola para 600 ou mesmo 1000 crianças é prova incontestável de tal impossibilidade.

Do ponto de vista de uma política educacional, separar o essencial do acessório é indispensável porque implica em enxugar os gastos com a educação. Na medida em que o percentual exigido para ela

não for pulverizado em gastos com alimentação, por exemplo, os recursos destinados à educação poderão ser efetivamente alocados em favor de suas necessidades específicas, o que pode significar a possibilidade de garantir a efetiva universalização do ensino numa escola de melhor qualidade. Não se justifica, portanto, que recursos substantivos sejam utilizados em poucas novas escolas onde é possível o ensino de boa qualidade, enquanto para a totalidade da rede são perpetuadas as condições de trabalho que impedem uma escola de boa qualidade para a maioria da população escolar - pobre também ela.

A maior ausência de transparência se dá em relação aos custos das escolas, aos critérios de localização, aos critérios de prioridade de construção, ao número de escolas em funcionamento, ao número de escolas construídas ou em construção e ao número de alunos atendidos. A imprensa exerceu um papel decisivo no sentido de denunciar esta ausência de transparência.

Estes registros permitem concluir que a construção destas escolas não obedeceu a um planejamento criterioso, ficando ao sabor dos interesses político-partidários, ignorando as necessidades da população. Não havia também um elenco de prioridades de conclusão de obras. Estas obedeciam religiosamente aos calendários eleitorais; em 1985, inauguração dos CIEPs nos municípios que elegiam prefeitos, em 1986, no interior do Estado, em função das eleições majoritárias. Serviram, desta forma, de bandeira para os interesses do governo que transformou-os no carro-chefe da administração e no símbolo do partido no governo. CIEP e PDT e mais fortemente CIEP e Brizola, CIEP e Darcy fundiam-se e confundiam-se. Isto pode ser verificado quando examinamos os gastos com propagandas na imprensa local, nacional e internacional, em cartões postais da cidade destinados aos visitantes estrangeiros, contra-capa dos carnês de cobranças de impostos municipais, pano de fundo de cartazes de campanha de vacinação infantil. Enfim, os CIEPs sintetizam um governo, sua opção pelo social e em especial pela educação. Responsabilizados pela vitória e pela derrota nas eleições municipais e estaduais, os CIEPs são ao mesmo tempo heróis e bandidos, solução e desgraça.

O governo faz uso do mito da educação como promotora de ascensão social, o caudilhismo arrastou o saudosismo de Darcy Ribeiro. Assim, o populismo escolheu os CIEPs por serem um programa de impacto, capaz de transformar o governador-fazedor-de-escolas, num benfeitor. Fortalecido, com apoio popular, o governo não enfrentou os problemas fundamentais da educação. Este fato dá também a dimensão de que o governo optou pela escola que favorecia o assistencialismo. Elitizou o sistema educacional, estendendo, a curto prazo, a benesse de escolas de tempo integral a poucas pessoas, quando se sabe que historicamente o Brasil não conseguiu incorporar solução deste tipo desde a experiência de Anísio Teixeira, na Bahia, até as escolas do PREMEN, no recente período autoritário.

Surgindo como proposta alternativa à rede existente, tal proposta expressa o desencanto e a impossibilidade de um governo ter um programa social unificado, de transformar a rede pública regular, resultando no seu abandono, onde tudo faltava: giz, apagador, papel, professor, vagas para as crianças.

Mas, se os CIEPs não democratizaram o ensino por si mesmos, servindo de cortina de fumaça para esconder os equívocos de concepção, os erros administrativos e a omissão com outros setores sociais, é a partir de sua existência que diferentes segmentos participam do debate sobre a escola pública que se quer.

Os educadores têm uma presença particularmente importante neste debate e saem enriquecidos na medida em que definem e aprofundam coletivamente - apesar das divergências - posições mais claras a respeito de políticas educacionais. A existência dos CIEPs propicia ainda uma reflexão acadêmica sobre as escolas de tempo integral, revendo sua origem e intenções.

A participação dos professores, liderada pelo CEP e em muitos momentos contaminada pelo corporativismo, apontou para a necessidade de se ter políticas educacionais comprometidas com a escola pública real e com o professor real, impedindo que se criasse, numa rede paralela, uma casta no magistério.

A observação da prática dos professores no interior de um CIEP, por sua vez, permitiu constatar que não só o debate foi apaixonado. Havia também paixão nos professores que se lançaram na aventura pedagógica de implantar uma escola diferente. Uma paixão há muito adormecida e que trouxe à tona importantes e oportunos questionamentos sobre o papel da escola, a formação e a prática dos professores que trabalham com as crianças provenientes das camadas populares.

A participação da sociedade na discussão dos CIEPs é um fato que consideramos de enorme importância porque contribuiu para fazer avançar o processo de democratização da própria escola pública.

Transformados de benesses em conquistas, os CIEPs representam, queiramos ou não, um mito, um novo patamar de qualidade que a população por ele vai lutar, mesmo que isto não signifique escola de tempo integral. Isto porque, apesar de simbolizarem uma política populista, os CIEPs permitiram à população vislumbrar que é possível o sonho de ver atendidas suas exigências mínimas de educação, saúde e alimentação. Um sonho que pretendemos ver concretizado num programa social unificado que, tendo como horizonte profundas mudanças, não esgote sua ação em políticas meramente assistencialistas.

Bibliografia

ARELARO, Lizete Regina Gomes. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral**, São Paulo, 1987. mimeo.

ARROYO, Miguel. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral**, São Paulo, 1987. mimeo.

BEISEGEL, Celso Rui. **Relação entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. *Revista da ANDE*, São Paulo, (1), 1981.

BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática**. Rio de Janeiro, 1987. mimeo.

CARVALHO, Luzia Alves. **Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camadas populares**. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1986. Dissertação (Mestrado)

CENTRO ESTADUAL DE PROFESSORES. **Escola-viva: viva qual escola?** Rio de Janeiro, 1985. mimeo.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

——— **Estado do Rio de Janeiro: uma escola diferente**. 1987. mimeo.

FARIA, Lia. **Escola Pública de tempo integral: as lições da prática**, Rio de Janeiro, 1987. mimeo.

GOLDENSTEIN, Marlene S. **Reflexões sobre a escola pública de tempo integral**, São Paulo, 1987. mimeo.

MAURÍCIO, Lúcia V. & MIGNOT, Ana C **Política do fato consumado**, Rio de Janeiro, 1986. mimeo.

MEDEIROS, Marilena Rescala. O desafio da educação pública. **Revista Presença**, Rio de Janeiro (10): 115-16, jul. 1987.

MELLO, Guiomar Namo, coord. Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente. In: **Educação e desenvolvimento social**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983.

MIGNOT, Ana Chrystina V. **Resgatando a memória dos CIEPs**, Rio de Janeiro, 1986. mimeo.

MULLER, Regina Helena. **Passar a escola a limpo...** Rio de Janeiro, 1984. mimeo.

PAIVA, Vanilda. 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo (19), 1984.

POLI, Francisco A. **Escola pública de tempo integral: viabilidade no Estado de São Paulo**, São Paulo, 1987. mimeo.

POPPOVIC, Anna Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da ANDE**, São Paulo, 1985. n? especial.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**, Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). COMISSÃO COORDENADORA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Vamos passar a escola a limpo. **Jornal escola viva — viva a escola**. Rio de Janeiro (1), nov. 1983.

_____. A explosão da voz silenciada, **Jornal escola viva — viva a escola**. Rio de Janeiro (2), dez. 1983.

RIO DE JANEIRO (Estado). PROGRAMA ESPECIAL DE EDU-

CAÇÃO, **Falas ao Professor**, Rio de Janeiro, 1985.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**, São Paulo, Loyola, 1984.

_____. Escola pública e movimentos sociais. **Revista da ANDE**, São Paulo (7), 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, São Paulo, Ed. Nacional, 1967.

VIEIRA, Sofia Lerche. Compromisso social e educação. **Em Aberto** Brasília, 4(27): 28-33, 1985.

WEBER, Silke. Política e educação: o movimento da cultura popular no Recife. **R. de Ciências Sociais**, 27(2): 1984.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo, Cortez, 1988. 232p.

O livro analisa exaustivamente duas experiências educacionais, uma no Rio de Janeiro — "Centro integrado de Educação Pública" (CIEF) e outra em Assis, São Paulo — "Programa de Formação Integral da Criança" (PROFIC), que têm por objetivos a implantação de projetos alternativos de escolas públicas de tempo integral.

Esses projetos apresentam como justificativas para sua criação, a necessidade de resolver a questão social e educativa do "menor" abandonado que, nos grandes centros urbanos, é considerado como problema de segurança da população. Tendo em vista situação crítica, a escola de período integral apresenta-se como solução alternativa para tirar o "menor" da rua e proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem, bem como representar, ao mesmo tempo, a realização prática de justiça social a essa sofrida parcela da população marginalizada. Outro aspecto apresentado, também, como justificativa, consistiu na insuficiência do turno de quatro horas diárias para atender satisfatoriamente todo o **conteúdo educativo** adequado ao ensino de primeiro grau.

Quanto ao aspecto **metodológico**, os autores esclarecem, de início, que o trabalho está dividido em dois momentos: a realização de um **seminário** sobre o tema e a **pesquisa** de um trabalho de campo.

Com referência ao primeiro momento, o seminário teve por objetivo complementar o incipiente referencial teórico sobre o assunto e polemizar as questões a respeito do objeto de investigação, com a participação de estudiosos especialistas interessados na execução do projeto.

No segundo momento, o trabalho de campo focalizado consistiu

em utilizar o conhecimento das experiências para uma reflexão crítica sobre a escola pública de tempo integral.

Com base nos resultados desses dois momentos, o trabalho procurou embasar-se em três fontes: a) **nos discursos oficiais** sobre cada uma das propostas; **nas observações** diretas das experiências (CIEF e PROFIC); e, **nas entrevistas** com profissionais, alunos, pais e outros informantes envolvidos com a realização dos projetos.

Os autores organizaram o livro em três grandes capítulos: o primeiro descreve detalhadamente os CIEPs experimentais, realizados no governo Brizola, Rio de Janeiro; o segundo, trata especificamente de analisar a experiência educacional do Município de Assis, São Paulo; e o terceiro capítulo procura enfocar questões que se colocam sobre a escola pública de tempo integral.

No primeiro capítulo, verifica-se uma ampla descrição geográfica, física, estrutural dos CIEPs e um confronto com os discursos oficiais, ou seja, a filosofia que norteou a criação e implantação dessa experiência piloto, na área da educação pública, sob o regime de tempo integral.

Assim, nos CIEPs localizados preferencialmente em regiões de população pobre, são oferecidas, segundo Ribeiro (1986), aulas de primeiro grau, além de assistência médico-odontológica e quatro refeições diárias para essa clientela desamparada pela sociedade.

A intenção dos idealizadores dos CIEPs é que essa experiência, uma vez bem sucedida, fosse apresentada como **modelo** a ser generalizado a médio e longo prazos para a clientela de baixa renda das escolas da rede pública estadual.

Diante desta concepção, o CIEP se propõe como uma "escola-casa", que pretende respeitar os direitos das crianças pobres, oferecendo-

lhes as melhores condições para aprender. Segundo o discurso oficial, esse modelo de escola "não é considerado paternalista, mas realista".

Neste capítulo, os autores descrevem o bairro onde estão situados esses Centros, bem como a clientela da escola, cujas informações foram obtidas por professores, funcionários e alunos entrevistados, deixando bem caracterizadas as duas situações.

Por outro lado, o trabalho enfoca a concepção da educação baseada no discurso oficial sobre os CIEPs (publicações, documentos da consultoria pedagógica e as manifestações da Coordenadoria); no discurso dos profissionais (direção, professores, técnicos e animadores culturais); e na concepção de escola captada através da prática desses profissionais.

A respeito da análise das relações entre os discursos oficiais e prática desses profissionais, foi verificada pelos autores a expressão concreta de coerências e contradições entre os diversos discursos e a prática.

Os autores abordam, ainda, neste capítulo, os seguintes aspectos desse projeto: 1) a relação dos CIEPs com a rede pública de ensino do Rio de Janeiro; 2) a administração escolar do CIEP, cuja autoridade máxima está centrada no diretor-geral, como responsável por todo o processo de planejamento e execução do projeto; 3) a qualificação do pessoal, baseada num treinamento específico e prático das atividades pedagógicas; 4) a organização da aprendizagem, que decorre da articulação e funcionamento de suas estruturas; 5) a organização do espaço e do tempo, retratando o dia-a-dia do CIEP; 6) o aluno no contexto das relações interpessoais da escola, que aponta como melhoria nas condições de trabalho oferecidas pela escola: alimentação, banho diário e permanência de tempo integral; 7) e, finalmente, os alunos residentes, ou seja, crianças abandonadas, que encontram moradia e assistência prestada por um casal-residente nos CIEPs.

O segundo capítulo procura estudar e analisar a educação no mu-

nicípio de Assis e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que se preocupa com o atendimento de meninos fora do horário normal de aula.

Os autores descrevem, inicialmente, esse sistema experimental de Assis, que visa atender principalmente as crianças pobres que não tinham com quem ficar em casa ou em que se ocupar enquanto não estavam na escola. Esta preocupação estava voltada, sobretudo, para uma clientela da faixa etária de menos de sete anos, não absorvida pela rede pública estadual de primeiro grau. Por outro lado, se preocupava em atender, também, aquelas crianças que já frequentavam a escola pública, mas que, no horário não escolar, não era assistida pela família, em virtude do trabalho dos pais.

Para o atendimento de toda essa situação, segundo o projeto, foi instituída uma pré-escola de meio período, e conforme o caso, passaria ao sistema de tempo integral.

No final de 1986, essa iniciativa educacional de Assis junta-se ao PROFIC, que oferecia melhores condições financeiras, principalmente considerando o atendimento da criança em tempo integral.

A pesquisa faz referência, ainda, aos diversos empreendimentos da Prefeitura Municipal de Assis, como: os Centros Comunitários, que procuram "oferecer às pessoas e comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, participando na solução de suas necessidades pessoais, sociais, econômicas, saúde, trabalho e educação"; o Centro de Iniciação ao Trabalho (CIT), que propõe atender "menores" de sete a dezessete anos, com o objetivo de, tirando-os da rua, oferecer-lhes oportunidades de exercerem atividades profissionalizantes de caráter não formal; o Setor Municipal de Ensino de Artes (SEMEARTE), que pretendia desenvolver o ensino de arte aberto à comunidade; a Biblioteca Infantil Circulante de Assis (BICA), destinada à orientação de leituras, narrações de histórias e empréstimos de livros para as crianças.

Os autores analisam, também, as concepções de educação presentes no Sistema de Assis, tomando por base três fontes: o discurso

oficial (informativo e documentos oficiais); os discursos de professores, a/unos e monitores, que atuam nos programas educacionais da Prefeitura; e as práticas desenvolvidas nos Centros Comunitários, designados por Itapura e Vila Primavera (nomes fictícios).

No final desse capítulo, foi analisado o aspecto da clientela atendida pelos programas de educação do Município de Assis. Segundo os entrevistados (professores do PROF/C), trata-se de crianças pobres de bairros periféricos que recebem assistência nos Centros Comunitários e no "Galpão Paroquial". Esses meninos, afirma uma professora entrevistada, "são aqueles que vivem sozinhos, alguns já com passagem pela polícia..." Outra professora do PROFIC/Assis acha que essas crianças gostam de estar lá porque "elas se sentem livres, têm espaço para jogar, que esse espaço é deles, um espaço conquistado..."

No último capítulo, os autores apresentam as questões suscitadas pela proposta-alternativa da escola pública de tempo integral. Neste particular, foi esclarecido que as propostas experimentais, tanto dos CIEPs/RJ (Ribeiro/86) quanto do PROFIC/SP (Mendes/86), reforçam a crença de que a escola pública de tempo integral contribuirá para a universalização do ensino, visto que, ao se apresentarem propostas de escola de jornada completa, acaba-se atingindo, automaticamente, o objetivo da universalização da escola, que só seria plenamente satisfatória através da escola de tempo integral. Na justificativa do PROF/C, por exemplo, fica suposto que já temos uma escola de meio período para todos e que, agora, diante da incompetência da escola, a solução é prolongar o tempo diário de escolaridade.

A questão da universalização do ensino, conforme foi analisada nesse texto, não pode ser tratada sem se considerar o próprio papel que a instituição escolar desempenha na sociedade. Assim, para Arroyo, "a escola constitui um espaço sócio-cultural, onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva, e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem..."

Sobre este tema, ficou evidenciado que, tanto os CIEPs quanto o PROFIC trazem, explícita ou implicitamente, a preocupação com a referida universalização da instrução pública.

O trabalho fala, ainda, sobre a validade desses projetos experimentais de escola pública de tempo integral, afirmando que, "no momento presente, constituem tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de política social: a da educação e a da formação social". Por isso, afirmam que a escola pública de tempo integral surge, assim, como uma das "soluções novas" para os problemas gerados pela crise econômica, em especial a questão desafiante do "menor" abandonado.

Outro aspecto focado no trabalho a respeito da escola de jornada completa refere-se ao questionamento das famílias e dos próprios alunos, relativamente à qualidade da educação e dos serviços gerais prestados.

Finalmente, a obra analisa a **unidade e diversidade** existentes nas duas experiências. Assim, enquanto no CIEP o processo de socialização apóia-se em sua institucionalização de forma um tanto rígida, na experiência de Assis, esse mesmo processo se dá de forma mais espontânea, permitindo aos agentes envolvidos maior autonomia no desenvolvimento de suas atividades.

Talvez essa diferença, observam os autores, possa ser explicitada pelas concepções de socialização que perpassam uma e outra experiência. No CIEP, por exemplo, a socialização é entendida como "ressocialização" que procura transformar os alunos em "outros", enquanto na proposta de Assis isto não se faz presente.

No entender dos pesquisadores, essas duas experiências são extremamente válidas como propostas alternativas de educação.

Em suma, este livro expõe e analisa com muita clareza e objetividade duas experiências **sui generis** de escolas públicas de tempo integral (o CIEP/RJ e o PROFIC/SP), que contribuirão, evidentemente, não apenas para a elucidação de seus objetivos e relevância, mas também para o exame da viabilidade e concretização desses modelos alternativos de escola de tempo integral no ensino público brasileiro.

Samuel Aureliano da Silva
TAE/INEP

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola, a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola.** São Paulo, Cortez, 1 989. 1 65p.

A partir do confronto de dados concretos e representações, a autora, Sônia Penin, objetiva, nesta investigação, perseguir a gênese do processo educativo que se desenvolve no cotidiano educacional e identificar pistas para sua transformação no sentido de promover, com sucesso, a aprendizagem dos alunos. O estudo descreve as condições concretas da vida cotidiana em quatro escolas públicas de primeiro grau, articulando esta descrição com as representações que professoras, equipe técnica e pais de alunos apresentavam em cada caso.

A autora declara sua preocupação com o assunto e, em função disto, justifica a elaboração do trabalho. Por outro lado, a investigação serviu, também, para cumprir as exigências de obtenção do título de Doutor junto à pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cuja defesa ocorreu em janeiro de 1988.

O trabalho foi orientado sob a ótica da escola, trabalhando, simultaneamente, duas dimensões aparentemente irreconciliáveis: a história e o cotidiano. A história, no caso, com duplo significado: o contexto histórico, no qual surge uma determinada escola e responde pelo local onde ela se implantará, pelos processos que desenham sua construção e efetuam continuamente seu funcionamento; e como história de uma determinada escola, com personagens socialmente situados.

O estudo aborda, particularmente, o cotidiano da escola pública brasileira, que por razões históricas específicas chega à periferia da grande cidade de um país capitalista periférico.

Para atingir mais exatamente as análises sobre os casos con-

cretos, a autora, preliminarmente, debruça-se sobre uma análise conjuntural das questões teóricas do que vem a ser cotidianidade. Para isto sustenta-se em diversos teóricos como Kosisk, Heller, Lukács, Gramsci e principalmente Lefebvre. Procura abordar a escola como elemento que, ao mesmo tempo, reproduz as desigualdades de classe presentes no contexto social — "oprimindo os indivíduos pertencentes às camadas populares" —, reduzindo, também, o espaço onde os indivíduos que a ela pertencem podem se apropriar do saber escolar, utilizando-o em benefício do seu próprio projeto social.

A segunda parte do livro analisa quatro escolas, iniciada por um capítulo elaborado a partir de uma visão geral sobre o contexto histórico do cotidiano e seus desdobramentos, ao longo do período que compreende 1964 a 1980, especificamente de duas escolas. Aborda, também, o desenvolvimento econômico, político e educacional brasileiro deste mesmo período. A autora procura, ainda, traçar um quadro do desenvolvimento da cidade de São Paulo, e de sua educação, bem como no restante do País, entre 1950 e 1980.

Neste âmbito, demonstra o crescimento do número de estabelecimentos escolares, de matrículas, a correlação entre escolas públicas e particulares, a evolução da participação de recursos do Ministério da Educação em relação ao orçamento da União e a repercussão de todos estes fatores na qualidade geral de ensino.

A primeira escola, que a autora descreve denominando obra Alfa, foi inaugurada em 1976 e localiza-se em "Vila Salvador", na periferia de São Paulo. Sônia Penin descreve as condições sociais do local fazendo referência às habitações e aos próprios habitantes. Em seguida, começa a situar os alunos da escola no plano social em que se encontravam: suas origens, formação escolar dos pais, renda familiar e outros dados. Demonstra, através de quadros, o número de alunos da escola ano a ano de 1976 a 1980, enfoca os níveis de apro-

vação, reprovação e evasão. A pesquisa destaca o papel da população nas mudanças que se efeturaram na escola. A situação da diretoria e a relação administrativo-pedagógica toma relevância no contexto da cotidianidade e Sônia Penin não esquece de definir claramente a questão da hierarquização da instituição escolar em dois níveis: ao nível dos cargos e funções e das idéias pedagógicas.

A segunda escola, a **Beta**, situa-se no "Parque Luanda", a 50 quilômetros de São Paulo e, ao contrário da **Alfa**, não possuía boa fama na comunidade. Foi também inaugurada em 1976. Como nas outras três escolas, a autora cita o número de alunos, índices de aprovação, reprovação e evasão e as características sociais do alunado. Um dos principais problemas enfrentados para a superação da cotidianidade na **obra Beta** foi a falta de participação dos professores, somada à insuficiência de recursos para a aplicação em mudanças mais substanciais na qualidade de ensino.

Outra coincidência da **obra Beta** com a **obra Alfa** era o fato que em ambas os avanços conquistados efetivaram-se através da mediação de uma pessoa, e dos movimentos contra a fragmentação, a homogeneização e a hierarquização do trabalho escolar.

A escola da **obra Gama** foi inaugurada em 1964 na "Vila Mirante", a 25 quilômetros do centro de São Paulo. O nível de vida dos alunos da escola era mais elevado que das duas primeiras, a despeito de que 10% deles trabalhavam para complementar as despesas domésticas. A estrutura física da escola contava com salas de aula suficientes para o atendimento à demanda e mais ainda: gabinete dentário, biblioteca e laboratório de ciências. O setor de Educação Física mostrava-se meio deficiente. Quanto aos recursos humanos pôde-se constatar uma carência na área administrativa mas, principalmente, na educacional.

Diante da situação, houve um certo grau de dificuldade de se desenvolver um trabalho visando o rompimento e a superação da cotidianidade, entretanto, houve alguns avanços a partir de discussões com a própria comunidade.

Por último, vem a **obra Delta**. A escola localiza-se no bairro "Alto do Retiro", a uns 20 quilômetros do centro da cidade e constitui-se de três prédios. Um dos maiores obstáculos verificado foi a descontinuidade de professores nos exercícios de suas funções, pois houve diversas substituições, paralisações, novas contratações e isto, inevitavelmente, prejudicou qualquer trabalho que objetivasse a melhoria do ensino nestes estabelecimentos. A escola Delta foi, provavelmente, a que menos sentiu os efeitos destes problemas, obtendo um dos mais altos níveis de rendimento dos alunos da 1ª a 4ª série, sobretudo por duas razões: a infra-estrutura escolar detinha um alto nível de qualidade e a relação escola-família sempre vigorou de forma positiva na formação dos próprios alunos. Entretanto, a autora detecta problemas de fragmentação de funções e alguns conflitos entre os agentes pedagógicos, o que dificultou o trabalho de superação da cotidianidade — esta sempre compreendida como a incapacidade dos estabelecimentos escolares públicos fugirem aos tradicionais métodos e estruturas de funcionamento, obstruindo, deste modo, o próprio trabalho pedagógico.

Após a descrição e análise das quatro obras, a autora avança sobre o confronto e a comparação dos quatro exemplos, tirando suas conclusões e, sempre, colocando os números em quadros demonstrativos.

Na terceira parte do livro, Sônia Penin começa a discutir a problemática a partir de uma análise sobre o papel dos professores, dos diretores e dos pais no conjunto das relações de ensino, diante dos problemas apresentados ao longo da investigação.

Para concluir, a autora afirma que "o conhecimento do poder cotidiano é fundamental para o homem comum ou o profissional de base, pois a partir deste saber ele poderá planejar e atuar no cotidiano de maneira a preparar mudanças no âmbito institucional"

Roberto Gicello

A EDUCAÇÃO NA NOVA CONSTITUIÇÃO: QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO

- ABRAMOWICZ, Nere et alii. **A melhoria do ensino nas 1.^{as} séries:** enfrentando o desafio. São Paulo, EPU, EDUC, 1987. 115p.
- ABREU, Maria Rosa. Instrução: direito de todos e necessidade da nação. **Caderno CEAC**, Brasília, **1(2): 1** 33-42, 1988.
- ANALISANDO a municipalização do ensino. Trad. Lisete R. G. Arelaro. **ANDE**, São Paulo, 7(13): 22-4, 1988.
- ANTUNES, Betty. **Socialização do saber escolar**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1986. 104p.
- AZEVEDO, José Carlos. As escolas de medicina e direito. **Folha de S. Paulo**, 9 mar. 1989. p. A-3. Tendências/debates.
- BAIOCCHI, Josephina. Constituição e educação. **Jornal de Brasília**, Brasília, 7 dez. 1988.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & ALVES, Maria Leila. Escola pública versus escola particular na visão da imprensa. **ANDE**, São Paulo, 7(13): 45-8, 1988.
- BASTOS, Aurélio Wander. Educação: ilusão e paradoxos pré-constitucionais. **Educação Brasileira**, Brasília, 8(18): 13-32, 1. sem. 1987.
- BOBAID, Raizz Z. É de péssima qualidade o nível do ensino no DF. **Correio Braziliense**, Brasília, 27 out. 1988. p. 30 Sr. Redator: um espaço para o leitor falar e receber respostas.

- CARNOY, Martins & LEVIN, Henry M. **Escola e trabalho no estado capitalista**: Trad. Trólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Cortez. 1987. 350p.
- CAVALCANTE, Alberto. Princípios básicos de uma política cultural. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 out. 1986. Suplemento Constituição & Constituinte, n. 8. p. 6.
- CHIZZOTTI, Antonio. Legislação e perspectiva para a educação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, 17(70): 17-20, out. / dez. 1988.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Pedagogia. División de Investigación. **Estudio sobre los costos de la educación media oficial en Colombia**; informe final. Bogotá, CENDIP 1973.
- COMO ficam educação, cultura e esporte na nova Constituição. **O Estado**, Teresina, 4 out. 1988. p. 11.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, estado e poder**. São Paulo, Brasiliense, 1987. 121p.
- A CONSTITUIÇÃO e a educação. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 9 out. 1988. p. 3.
- CUNHA, Luiz Antonio. A educação na nova Constituição. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 out. 1986. Suplemento Constituição & Constituinte, n. 8. p. 3.
- _____. Educação na transição para a democracia; o caso do Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 13(2): 23-37, jul. /dez. 1988.

- CUNHA, Luiz Antonio & GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 4 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1987. 95p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil et alii. **Escola pública e escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo, Cortez, 1985, 160p. (Educação contemporânea)
- DAMASCENO, Alberto et alii. **A educação como ato político partidário**. São Paulo, Cortez, 1988. 247p.
- DEPUTADO quer debater sobre educação no País. **Diário de Pernambuco**, Recife, 7 jan. 1989. p. A-4.
- O DEVER de dar escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 nov. 1988. p. 4.
- EDUCAÇÃO; quadro comparativo dos textos constitucionais de 1967/69 e de 1988. **SEB Informa**, Brasília, 1 (2): 3-4, nov. / dez. 1988.
- ESCOLA ameaçada. **Isto é/Senhor**, São Paulo (1007): 2-3, 4 jan. 1989.
- FERNANDES, Florestan. A reforma educacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 9(28): 5-11, set. 1987.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. A educação nas constituições brasileiras e nos projetos da futura Constituição. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, 12(1): 5-16, jan. /mar. 1988.
- FISCHMANN, Roseli, coord. **Escola Brasileira**; temas e estudos. São Paulo, Atlas, 1987. 234p.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 out. 1986. Suplemento Constituição & Constituinte, n. 8. p. 5.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. 86p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 26).
- GARRIDO, Maria do Céu Jurema & GOMES, Cândido Alberto. A educação na nova ordem constitucional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 69(163): 433-52, set. / dez. 1988.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, Cortez, 1987. 104p.
- GONÇALVES, Ruth Prestes. A educação na Constituição do Amazonas. **A Crítica**, Manaus, 21 jan. 1989. p. 5.
- _____. Os novos rumos da educação brasileira. **A Crítica**, Manaus, 3 nov. 1988. p. 11.
- GRINBERG, Jacks. A Constituição e os planos educacionais no Brasil. **Educação Brasileira**, Brasília, 10(20): 27-62, 1. sem. 1988.
- GUIMARÃES, Paulo Vicente. A educação na Constituição de 1988. **Revista de Educação AEC**, Brasília, 17(70): 7-16, out. /dez. 1988.
- HERKENHOFF, João Baptista. **Constituinte e educação**. Petrópolis, Vozes, 1987. 126p. (Coleção fazer, 24)
- LIMA, Francisco F. de. Pai questiona o alto índice de reprovação. **Correio Braziliense**, Brasília, 11 mar. 1989.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Educação de cabeça para baixo. **O Povo**, Florianópolis, 13 out. 1988. p. 5.
- MACIEL, Marco. **Educação e liberalismo**. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1987. 250p.
- MELLO, Guiomar Namó de. Sobre a municipalização do ensino de 1.º grau. **ANDE**, São Paulo, 7(13): 14-21, 1988.

MELLO, Guiomar Namó de et alii. **Educação e transição democrática**. 5 ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. 136p.

MENEZES NETO, Paulo Elpidio de. Prioridades educacionais. **O Povo**, Fortaleza, 9 fev. 1989. p. 6.

MUNICIPALIZAÇÃO do ensino vira uma polêmica acirrada. **O Rio Branco**, Rio Branco, 28 out. 1988. p. 4.

NATHANAEL, Paulo. Municipalização do ensino à mineira. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 mar. 1989. p. 52. Idéias em debate.

NISKIER, Arnaldo. Educação depende de conselho. **Correio Brasileiro**, Brasília, 14 mar. 1989. p. 14.

_____. No País, nem todos são iguais. **Correio Brasileiro**, Brasília, 3 mar. 1989. p. 10.

NUNES, José. O desafio da educação. **Última Hora**, Rio de Janeiro, 26 out. 1988. p. 3.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Algumas premissas para a democratização da escola de 1º segmento de 1º grau**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1988. 237p. tese (mestrado)

PAIS decidem intervir na qualidade do ensino. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 mar. 1989. p. 14.

PARO, Vitor Henrique et alii. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (65): 11-20, maio 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão, escola, democracia**; este intrigante triângulo. São Paulo, USP, 1987. 481 p. tese (doutorado)

PORTO, Maria Stela Grossi & SANTOS, Mariza Veloso Motta. Ensino público superior noturno e democratização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 69(162): 277-315, maio/ago. 1988.

PROFESSOR luta por conquistas na Carta. **Correio do Brasil**, Brasília, 8 out. 1988. p. 2.

RODRIGUES, A. Coelho. A República na América do Sul. **Revista de Ciência Política**, São Paulo, 31(1): 99-164, jan. /mar. 1988.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 2. ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988. 95p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**; teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. 360p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5)

SAIBRO, Ana Luiza Fleck. A nova Carta permite uma educação séria; entrevista com Carmem Maria Craidy. **Jornal do Professor**, Brasília, 2(12): 4-5, dez. 1988.

SAMPAIO, Plínio Arruda. Educação livre e gratuita em todos os níveis - uma contribuição para o debate. **Educação Brasileira**, Brasília, 8(18): 123-36, 1. sem. 1987.

SARAIVA, Terezinha. "Bateau-mouche" da educação. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 5 mar. 1989. p. 13. Opinião.

_____. mais que um direito, um dever. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 8 fev. 1989. p. 11.

_____. República dos slogans. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 12 mar. 1989. p. 11.

SARAIVA, Terezinha. Tema para reflexão. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 23 out. 1988. p. 11.

_____. Uma nova ordem. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 9 out. 1988. p. 11. Opinião.

SCHMIDT, Wilson. A educação e a nova Constituição. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 8 fev. 1989. p. 6.

SCHWARTZMAN, Simon. A vez do Congresso. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 out. 1988. p. A-3. Tendências/debates.

SILVA, Jair Militão da. Movimentos populares e a democratização do ensino. In: FISCHMANN, Roseli, coord. **Escola brasileira; temas e estudos**. São Paulo, Atlas, 1987. p. 98-108.

SILVA, Sérgio Pereira da. Fórum da educação. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 9 out. 1988. p. 12.

SILVA, Sérgio Pereira da. Muda Brasil. **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, 16 out. 1988. p. 11.

SOUZA, Paulo Renato. Da autonomia que temos para a que queremos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 dez. 1988. p. 18.

TACITO, Caio. Da educação e da cultura na nova Constituição. **Carta Mensal**, Rio de Janeiro, 34(404): 29-38, nov. 1988.

TELES, J. F. de Sá. O ensino e a Constituição. **A Tarde**, Salvador, 1 fev. 1989. p. 6.

TOMAZ, Iêda Viana. Educação na Carta Constitucional: os avanços e as permanências. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 11 dez. 1988. p. 31.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e legislação ordinária — há razões para esperança? **Em Aberto**, Brasília, 7(38): 1 -12, abr. /jun. 1988.

O Comitê Editorial do periódico EM ABERTO comunica ao público leitor que estará recebendo colaborações em forma de artigos e resenhas para o exercício de 1990.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NO PERIÓDICO EM ABERTO

I. Tipos de publicação aceitas pelo periódico

- a. artigos que expressem opiniões, pontos de vista e posicionamentos acerca de questões atuais da educação brasileira definidas na programação do corrente ano; (ver item IV)
- b. resenhas críticas de livros, teses e dissertações de relevância para o estudo de questões atuais da educação brasileira definidas na programação do corrente ano; (ver item IV)

II. Formas de apresentação dos originais

- a. os originais deverão ser datilografados em espaço duplo e encaminhados em duas vias;
- b. o texto dos artigos deverá ter de 15 a 20 laudas;
- c. o texto das resenhas deverá ter de 6 a 10 laudas;
- d. a apresentação deverá conter: identificação, com título, subtítulo (se houver), nomes do(s) autor(es), maior titulação acadêmica, instituição onde a obteve, cargo atual e instituição onde o exerce, indicação do n.º e título do periódico a que se destina o material;
- e. citações, referências e notas de rodapé deverão seguir as normas da ABNT;
- f. em lauda à parte, deverá seguir um curriculum vitae do(s) autor(es) contendo telefones e endereços para contatos telefônicos e correspondências.

III. Avaliação e condições para publicação dos trabalhos

- a. os trabalhos remetidos para publicação no EM ABERTO serão submetidos à apreciação de seu Comitê Editorial ou de outros consultores por este designados, de acordo com as especificidades do tema;
- b. os autores serão comunicados, através de correspondência, do aceite ou recusa de seus artigos. O Comitê Editorial não se responsabiliza pela devolução dos originais remetidos;
- c. em caso de existirem quaisquer tipos de alteração quanto ao conteúdo do texto, será sugerido ao autor, pelo Comitê Editorial, que o faça e devolva no prazo estabelecido; em caso de existirem alterações quanto à forma que não comprometam o conteúdo, estas serão realizadas pela equipe de redação.

IV. Programação do periódico para o ano de 1990

- o periódico EM ABERTO é de natureza monotemática. Há um tema principal para o ano em questão e quatro subtemas para cada um dos números, já que se trata de publicação trimestral. Esta programação é elaborada pelo Comitê Editorial.

"CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA A EDUCAÇÃO":

N.º	Meses	Título	Prazo
45	janeiro/março	A Filosofia	23/02/1990
46	abril/junho	A Sociologia	20/03/1990
47	julho/setembro	A Psicologia	28/04/1990
48	outubro/dezembro	A História	02/05/1990

" A atenção aos prazos estabelecidos é condição irrevogável para o aceite das colaborações.

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](#)