



**Programa**  
**Desenvolvimento Profissional e Inovação Institucional**  
Departamento de Didática e Organização Escolar  
Faculdade de Pedagogia  
Universidade de Barcelona

**AS ESCOLAS MARGINAIS:**  
**CENTRO DE MUDANÇAS**

**Doutoranda**

SILVIA MARIA FERREIRA MONTEIRO DE ANDRADE

**Dirigida pela Dra. D<sup>a</sup> Inmaculada Bordas Alsina**

**Barcelona, 15 julho de 2006**

## **SEGUNDA PARTE**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



## **CAPÍTULO 2.**

### **A EDUCAÇÃO DE HOJE NO BRASIL**

- 2.1. Contexto
  - 2.1.1. A importância da escola na vida dos indivíduos
  - 2.1.2. As escolas democráticas, neutras e confessionais
  - 2.1.3. Os modelos de escola a partir de ideologias ou políticas
  - 2.1.4. A desmistificação da escola
  - 2.1.5. Diagnóstico das funções das instituições escolares
  - 2.1.6. Escola pública igual à escola democrática?
- 2.2. Os conceitos de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras
  - 2.2.1. O enfoque comportamentalista
  - 2.2.2 O enfoque cognitivista
  - 2.2.3 O enfoque humanístico
- 2.3. O professor e a docência: o trabalho em sala de aula
  - 2.3.1 A formação do professor e a Didática
  - 2.3.2 A situação dos professores brasileiros
  - 2.3.3 A organização do professor e suas estratégias
- 2.4. Conclusão



## 2.1. CONTEXTO

Para que haja uma melhor compreensão do objetivo do presente trabalho, faz-se necessário comentar sobre o processo permanente que é a educação, descrevendo o indivíduo que está inserido na sociedade, da qual a família, a escola e os educadores fazem parte, bem como da formação e da humanização, de uma maneira individual e grupal.

Todo indivíduo tem necessidade de aperfeiçoar-se para ampliar as suas capacidades físicas e intelectuais, sendo que, para atingir tais capacidades, a educação é o melhor meio para o homem adquirir um ciclo de vida com qualidade. E, a educação é um processo permanente, pois o conhecimento está inserido de maneira individual, cultural e social, já que nas relações sociais visa uma busca constante de aperfeiçoamentos para o ciclo vital.

Segundo Schmitz, “a educação humana se realiza na sociedade e por meio da sociedade”<sup>5</sup>. Portanto, o homem educa-se através da sociedade, da interação entre as pessoas, e será somente através da sociedade que ele conseguirá realizar-se como um ser ativamente atuante e participativo, adquirindo a capacidade de tornar-se um elemento crítico e criativo nessa sociedade, fazendo, assim, exercer sua cidadania.

O homem deve exercer sua cidadania respeitando o direito de pensar, agir e sentir, e como cidadão livre, deve construir sua própria personalidade; porém, essa liberdade tem limites. Ele tem condições de mudar o seu estilo de vida, mas não de modificar a sua natureza, como, por exemplo: pode escolher o melhor horário para dormir, mas seria incapaz de não dormir.

O homem também possui uma grande capacidade de deliberação e, por isso, é considerado uma pessoa com dimensão moral, sendo que todas as ações por ele tomadas são morais por possuírem intencionalidade. As conseqüências de suas ações são intencionadas, procuradas por sua própria vontade, e é isso que faz dele um ser

---

<sup>5</sup> SCHMITZ, Egídio F. **O homem e sua educação**: fundamentos de filosofia da educação. Porto Alegre: Sagra, 1984. p.33.

capaz de agir e pensar com responsabilidade. A liberdade de ação seria a deliberação acerca dos objetivos, da decisão, da ação, da produção do resultado intencionado e da realização da ação decidida. Se ele não tivesse condições de escolher sua maneira de agir, sua liberdade deixaria de existir e se restringiria somente ao campo intelectual, e não ao moral.

No que se refere à educação, a prática da liberdade é que vai fazer com que um homem torne-se verdadeiramente um homem. Sem liberdade não há educação.

Aranha preceitua que:

**Educação e liberdade são inseparáveis.** Por um lado, porque a liberdade não é alguma coisa que é dada, mas uma conquista do homem ao longo do seu amadurecimento, de modo que ele *aprende a ser livre*. Por outro lado, a educação autêntica só pode ser a *educação para a liberdade* – e por meio dela -, a fim de não se tornar adestramento ou todo doutrinação. (grifei)<sup>6</sup>

Ocorre que a própria realidade pessoal do homem, no exercício de sua liberdade, apresenta algumas restrições. Muitos consideram que o fato de viver em sociedade implica na perda da individualidade do cidadão, mas não se pode esquecer que a liberdade ocorre através da inter-relação entre as pessoas e é aí que entra a liberdade de ação exterior e, conseqüentemente, as restrições nas quais a liberdade de uns não deve interferir na liberdade de outros. Devido a esse fator surgem os direitos, os deveres, as responsabilidades e as restrições, e que são maiores se for levado em consideração o fator social, pois o homem depende da convivência, da ajuda e da compreensão dos outros. O homem sozinho não conseguiria sobreviver; no entanto, por outro lado, a sociedade impõe-lhe limitações pelo fato dele necessitar da opinião dos que o cercam. Assim, a convivência, da mesma maneira que oferece liberdade humana, também a limita.

Em resumo, sobre a liberdade humana e segundo as palavras de Egídio F. Schmitz: “O homem para viver convenientemente precisa conhecer e respeitar as suas limitações pessoais, sociais, tecnológicas e morais, do contrário ele se frustrará e até poderá contribuir para a frustração de outras pessoas”<sup>7</sup>. A educação, mesmo considerada um processo pessoal, não ocorre a não ser em função e juntamente com a sociedade. Essa educação estende-se desde a sociedade mais restrita (que é a família do cidadão) até uma sociedade maior.

<sup>6</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989. p.66.

<sup>7</sup> SCHMITZ, Egídio F, op. cit, p. 50.

Como já se citou anteriormente, o homem educa-se para chegar cada vez mais próximo à perfeição, e, como a perfeição nunca é atingida em sua totalidade, o processo da educação nunca termina. E é devido a esse fator que o processo deve realizar-se de modo consciente, para que o homem tenha a noção clara, não só de seus objetivos como também das limitações para atingir tais objetivos, constituindo-se em um elemento dinâmico, superando suas próprias limitações, buscando fora de si um enriquecimento de suas idéias nesse processo.

O homem, então, é sujeito e não objeto no processo educativo, pois, a partir do momento em que ele for objeto na educação, perderá sua identidade, transformando-se em “marionete” do mundo que o cerca. Quanto mais o homem interagir com a sociedade mais ele irá se tornar um sujeito ativo e participativo, o que significa saber partilhar, conviver com os outros. Se ele não tiver condições de atuar dessa maneira, não poderá ser considerado um homem educado.

No que tange à educação do homem, salienta Aranha:

O homem não possui um aparelhamento instintivo como o dos animais, e portanto precisa ser socializado para sobreviver. Isto significa que necessita *ser educado* pelas pessoas que o circundam, a partir dos modelos sociais daquele grupo, naquele momento histórico. De fato, desde que nasce, é submetido a um processo intensivo de aprendizagem que não termina senão com a morte.<sup>8</sup>

Quando se fala em sociedade, deve-se considerar primeiramente as pessoas que estão mais ligadas, direta ou afetivamente, ao educando ou a outras que convivem com ele intencionalmente e de maneira organizada e participativa, mas direcionando às primeiras pessoas que interagem com a educação, que são as famílias, as quais terão a função de transmitir seus hábitos e costumes. A socialização do homem acontece pela convivência com os mais variados tipos de pessoas tais como sua família, sua vizinhança, seus amigos, etc. Logo, o meio social exerce uma grande influência na educação do indivíduo. E se por um lado isto é positivo, por outro, se não houver uma estrutura social organizada, será um elemento preocupante, caso o cidadão não tenha autonomia em sua escolha, neutralizando, assim, possíveis influências negativas. Daí a necessidade de desenvolver, na pessoa, seu espírito crítico.

Engana-se quem pensa que a educação conseguirá exorcizar as influências prejudiciais. Mas, quanto mais as pessoas estiverem conscientes e engajadas no

---

<sup>8</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, op. cit, p. 74.



processo educativo, maior possibilidade de êxito terão. Por isso, é de extrema importância que os educadores estejam preparados para sua função, pois educação não é um ato que ocorre ao acaso; ela deve ter intencionalidade e sistematização.

Além dos educadores, há outros fatores que exercem influências nos educandos, como o ambiente que os cerca, por exemplo. Por isso a necessidade de que o ambiente seja favorável, a fim de tornar o ato educativo o mais prazeroso possível. Para que isso ocorra, os educadores necessitam da colaboração da família, pois a mesma está inserida na sociedade e possui, como principal função, a educação dos que dela fazem parte e, quanto mais consciente for essa educação, melhor resultado terá. Desnecessário seria dizer que uma família que não assume tal responsabilidade terá, como resultado, membros cuja outra entidade qualquer educativa não conseguirá influenciá-los.

Sobre a importância da família na educação, colhe-se da obra de Schmitz:

[...] é necessário que a família se torne efetivamente um ambiente educativo de alto valor. Sabe-se que a família tem boas condições para ser este ambiente. Mas, é necessário que os pais e os outros familiares tenham consciência desta finalidade educativa da família. Se considerarem que o único ambiente educativo é a escola, a família se descuidará de sua função educativa e a sua parte, que é fundamental, jamais será recuperada ou executada. Apenas haverá remendos na educação, mas jamais ela será realizada como um processo vital e dinâmico de construção da personalidade das pessoas.<sup>9</sup>

As religiões também exercem uma grande influência nos princípios morais e intelectuais das pessoas. Transformam seus hábitos e suas atitudes, que vêm refletir completamente no processo educacional, levando seus valores para a escola. Com isso, é de grande importância que os educadores saibam trabalhar com essas diversidades. Portanto, quando se fala em educação não se deve deixar de lado os valores, pois são eles que nortearão as características do homem.

Segundo Garcia:

[...] **valor significa uma preferência por algo.** Um objeto qualquer só assume um valor, quando está em relação direta com o humano, que lhe atribui certos caracteres de sentido, podendo não existir no objeto em si, em estado natural. Um valor está associado, portanto, a significados que conferimos às coisas ou a situações que, fora de um contexto bem definido e localizado, podem não representar muito. (grifei)<sup>10</sup>

<sup>9</sup> SCHMITZ, Egídio F, op. cit, p. 116.

<sup>10</sup> GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1977. p. 135.

Todos os tipos de valores deverão estar à disposição das pessoas, sejam eles quais forem. No entanto, para que a escolha desses valores seja feita de maneira consciente, é preciso que eles sejam conhecidos e, para que sejam conhecidos, devem ser elencados e apresentados, pois ninguém tem, a princípio, o conhecimento de todos eles.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração na educação das pessoas é o dos costumes, os quais muitas vezes são adotados pela sociedade sem que se faça uma reflexão crítica a esse respeito. Mas isso não significa dizer que tais costumes não tenham valor.

Abbagnano assim conceitua os costumes: “No sentido sociológico, qualquer atitude, esquema ou projeto de comportamento que seja compartilhado por vários membros de um grupo”<sup>11</sup>.

Porém, para que a educação proceda-se de uma maneira consciente e responsável, é necessário que tais costumes sejam submetidos à análise, e pode ser que através deste procedimento descubra-se que alguns deles não teriam o porquê de existir se exigissem a necessidade de modificá-los. E não será fácil modificá-los sem antes apresentar outros costumes capazes de substituí-los. Contudo, tal substituição não poderá ser feita de maneira aleatória. É preciso que haja uma séria reflexão a respeito, pois os costumes estão enraizados na vida das pessoas que fazem parte de uma sociedade.

Já no que se refere ao desenvolvimento da criança, é necessário estar-se bem atento para que não ocorra a destruição de seus costumes e valores. Deve ocorrer uma conscientização para que a mesma possa ter discernimento acerca dos mesmos, que já estão enraizados no seu ambiente de vida, fazendo-a compreendê-los, para que possa viver em sociedade de forma harmônica.

Pode-se, então, afirmar, que as pessoas educadas compartilham certos valores pertencentes à tarefa educativa propriamente dita, e outros que já estão inseridos dentro de um contexto sociocultural, o que torna o ato educativo como sendo condição indispensável para a sobrevivência de uma determinada civilização.

Importante salientar que não se pode desvincular a educação da aprendizagem porque, sendo a educação um processo de tomada de consciência que vai

---

<sup>11</sup> ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª ed. Brasileira e coord. e rev. por Alfredo Bosi; rev. da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 218.

mudar a vida de uma pessoa, a aprendizagem automaticamente faz-se presente em tal processo e, por abranger todos os aspectos do homem, a aprendizagem não pode ser considerada um processo simples, e, sim, múltiplo.

O ato de aprender implica em grandes transformações da pessoa, e não ocorre repentinamente e sem condições de mudanças. A aprendizagem caracteriza-se por ser um processo dinâmico. É justamente neste sentido que Lopes manifesta-se sobre a aprendizagem, quando diz que: “Em sua vida cotidiana todo ser humano aprende uma infinidade de conhecimentos em sua interação com os outros e o ambiente. Este estado permanente de aprendizagem se dá em diferentes níveis e ocorre de forma assistemática e espontânea”<sup>12</sup>.

Assim, o homem, na busca de novos conhecimentos, estará sempre em processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, de educação, pois toda vez que ele se deparar com um valor que não tenha aprendido terá necessidade de aprendê-lo. Esse fato pode ser considerado um aspecto positivo da aprendizagem.

Mas se, por um lado, a aprendizagem possui aspectos positivos, por outro também possui aspectos negativos, pois o homem, além de ter que aprender o que lhe é conveniente, tem que desaprender o que não lhe é. Mas, o simples fato de eliminar um comportamento inconveniente não basta para que a aprendizagem seja considerada educativa. Em outras palavras, se uma pessoa tem costumes contrários ao meio social em que vive, é preciso que ela passe a adquirir e praticar os costumes que sejam condizentes à sua realidade social.

Levando-se em consideração essa ambigüidade no que se refere à aprendizagem, esta passa a se constituir em um elemento indispensável para a educação. Portanto, a educação norteia o processo e a aprendizagem em si, e é o próprio processo, com todo o seu dinamismo e intencionalidade, cujo objetivo maior é conscientizar profundamente o homem.

Vários são os tipos de aprendizagem no que tange à educação do homem. Tem-se, em primeiro lugar, a aprendizagem de conhecimentos, que se caracteriza principalmente pela aquisição de informações e abrange mais o lado intelectual e racional.

---

<sup>12</sup> LOPES apud VEIGA, Ilma Passos (org.), op. cit, p.107.

Segundo Schmitz, “Os primeiros conhecimentos que o homem adquire são mais empíricos e sensíveis”<sup>13</sup>. Significa dizer que esse conhecimento empírico é direto, em que a criança faz contato com a realidade e com todas as informações que o ambiente possa lhe trazer. Se ela tiver uma experiência desagradável que possa lhe causar, por exemplo, dor, aos poucos se conscientizará que para ela não será nada bom passar por tal experiência novamente. Depois de algum tempo é que ela irá compreender porque os pais advertem-na que não se deve, por exemplo, colocar o dedo em uma tomada, ou seja, a abstração do conhecimento depende de experiências pelas quais a criança irá passar. Não é somente a criança que se encaixa nessa situação. Os adolescentes e adultos também passam e precisam praticar referido tipo de aprendizagem, pois só tomarão consciência de que certos hábitos não são bons para eles (como o uso de drogas, por exemplo), após experimentarem os resultados nocivos de tal prática.

Após a aprendizagem empírica ocorre a aprendizagem racional, que vai fazer com que as outras se tornem permanentes e de maneira consciente. Por ser mais instintiva, requer que se acrescente o elemento racional para que o indivíduo se considere bem orientado.

Outro tipo de aprendizagem é o dos valores, que pode ser definido como tudo o que o homem realiza de modo consciente, como já estudado anteriormente neste trabalho. Esses valores poderão ser objetivos ou subjetivos; daí a necessidade do conhecimento, porque, quanto mais o conhecimento de valores for objetivo, mais serão considerados elementos da educação do indivíduo.

À educação cabe o papel de criar uma escala de valores que auxilie o indivíduo a não se desviar de seu objetivo maior, que é o de busca constante de conhecimentos novos e que lhe permita desenvolver, de maneira equilibrada, suas potencialidades. A educação também deverá criar oportunidades para que a aprendizagem dos valores seja realizada de modo intencional e bem orientada.

A aprendizagem que se segue é a de costumes, e está intimamente ligada à de valores, porque o indivíduo é um ser social e, certamente, terá de aprender os costumes que regem esta sociedade à qual está inserido; caso contrário, será uma pessoa isolada. Os costumes são apreendidos mais pela imitação do que de modo consciente.

A educação atua na área mencionada, visto que, partindo-se do ponto dos costumes e práticas já existentes numa sociedade, os educadores e educandos deverão

---

<sup>13</sup> SCHMITZ, Egídio F, op. cit, p. 88.

estabelecer as práticas educativas e, a partir da conscientização do que é bom, poderão construir suas próprias personalidades. E assim que algo se tornar um costume, já poderá ser considerado um valor, sendo ele um “bom” ou um “mau” valor. Por isso a necessidade da aprendizagem dos costumes ser uma prática educativa, já que é preciso ter bom senso para que se possa discernir o significado daquele costume dentro de uma determinada comunidade.

O primeiro diagnóstico a se fazer é porque determinado costume surgiu, pois, muitas vezes, surge sem que ninguém tome conhecimento e, de inopino, já está tão presente e engajado que será muito difícil eliminá-lo ou, na melhor das hipóteses, modificá-lo. Não significa dizer que se deve, pura e simplesmente, destruir o costume já aderido, mas, partindo-se de sua compreensão consciente, faz-se necessário abandoná-lo e substituí-lo por outro costume que não seja contrário à vida em sociedade.

Mas, não é tão simples assim abandonar um costume ao qual já se tenha aderido. Necessário se faz trabalhar o novo costume de tal modo que ele se torne desejável pelas pessoas. Além de tudo isso, os educadores devem mostrar a essas pessoas, cujos costumes precisam ser modificados, que elas devem praticar o “bem comum” para que façam parte da sociedade. Daí a necessidade de se estabelecer uma relação de confiança entre educando e educador.

Deve-se também, levar em consideração que existem costumes superficiais que podem ser facilmente mudados sem grandes problemas. Mas existem outros que dizem respeito aos valores superiores, como a religião, por exemplo, que não poderão ser alterados. Por isso, a aprendizagem de costumes deve ocorrer de modo consciente, analisando-se todos os fatores envolvidos e diagnosticando-se os resultados de sua aceitação ou rejeição.

Um quarto tipo de aprendizagem diz respeito aos hábitos e atitudes, que se seguem ao de costumes. Os hábitos consolidam-se ao serem adotados alguns costumes em uma sociedade, na qual o indivíduo está inserido, independentemente do fato de o valor ser objetivo ou subjetivo. Muitos hábitos são adquiridos por influência do ambiente em que se vive, como os de vestir, de falar e de se portar. Essa forma de assimilação ocorre de maneira espontânea. Pode-se até considerar como sendo a primeira forma de aprendizagem realizada pelo indivíduo ainda quando criança. Por este motivo é que a aquisição de tais hábitos deve ser muito controlada pelos educadores daquela criança, pois, uma vez adquiridos, dificilmente serão erradicados.

À educação, portanto, cabe o papel de encarar com seriedade a formação de “bons hábitos” e, mesmo considerando um processo individual, ocorre pela influência de todas as pessoas relacionadas com o educando. Não existe auto-educação. Certos hábitos uma pessoa até pode adquirir sozinha, mas, se não for corretamente orientada, facilmente o fará de modo contrário ao meio social em que vive, e a aprendizagem, conseqüentemente, realizar-se-á de forma incorreta. Conclui-se assim, que a aquisição de hábitos também deve ocorrer de forma consciente.

A aprendizagem de liberdade e responsabilidade é considerada uma das mais importantes. A busca constante de conhecimentos novos, à qual todos os homens estão sujeitos, faz com que eles necessitem de liberdade. Embora no início de suas vidas estejam predispostos à liberdade, não agem com liberdade, já que esta também é consciente, e se age conforme seus costumes e princípios adquiridos. É uma tomada de decisão seguida, depois, pela ação e, na medida em que o homem passa a ter consciência de si próprio, vai também tendo consciência de que sua personalidade deve ser construída por ele mesmo.

Interessante é que se nota que, quanto mais o homem se educa, mais necessidade tem de liberdade, passando a exigí-la e, embora não aceite que lhe digam o que deve ou não fazer, esta ação ainda não é liberdade. Neste processo de auto-afirmação, ele percebe que precisa de parâmetros para agir. À medida em que as coisas vão sendo apresentadas a ele, sejam elas “boas” ou “más”, ele passa a ponderar sobre a conveniência ou não de agir de uma maneira ou de outra.

Durante o processo de escolha entre o conveniente e o inconveniente, o indivíduo sente-se confuso, pois, como dito acima as coisas não são totalmente “más” ou “boas” e, para que não atue com impulsividade, ele precisa aprender a tomar decisões conscientes e com responsabilidade diante das opções que lhe são apresentadas. Ele precisa saber escolher, não porque “esta ou aquela” opção lhe é mais atrativa, mas sim pelas conseqüências e valores de suas escolhas. Assim, diante desta situação, fica a dúvida sobre os critérios a serem tomados nas opções do indivíduo. Um dos critérios será a tomada de consciência sobre quais benefícios, para si e para os outros, sua escolha trará. Pode-se concluir, portanto, que quanto menos impulsivo for o homem em suas decisões, mais chances ele terá de acertar e agir com liberdade. Na medida em que o homem tiver respostas convincentes sobre sua opção, mais livre ele será.

Ante a situação apontada, pode-se afirmar que a responsabilidade é um dos critérios a serem levados em consideração para uma determinada escolha. Quanto mais o homem questionar-se sobre os acertos e erros de determinada opção, mais ele estará se educando para a liberdade. Então, liberdade e responsabilidade complementam-se.

Não se pode esquecer, no entanto, que o homem não é infalível, podendo facilmente enganar-se em suas opções. Mas, embora errando, ele continuará livre por ter condições de reconhecer seu erro e corrigi-lo. A liberdade não é simplesmente oferecida e, sim, adquirida e educada, e é por este motivo que, para que o homem seja realmente livre, precisará conhecer a situação de suas opções. A liberdade está fundamentada no conhecimento das coisas. Por isso uma pessoa ignorante não tem condições de se tornar livre, e é aí que entra a educação, não apenas levando-se em consideração os valores, mas também as características de tudo o que lhe rodeia.

Entretanto, não basta, ainda, que o homem faça a sua opção: ele deve levar em consideração, também, as circunstâncias em que esta opção se encontra. Liberdade e responsabilidade implicam em se ter a possibilidade e a necessidade de tomar decisões. Segundo Schmitz, “para que uma opção seja verdadeiramente livre e responsável, é necessário que se combine o *dever ser* com o *ser* e com o *poder ser*”<sup>14</sup>.

Para que o processo da educação se realize sem implicar em erros, é preciso que se tome decisões certas. Quanto mais próximo da realidade estiver a decisão, maiores chances de sucesso terá. Além de serem realistas, as decisões devem ser corajosas. Em outras palavras, não se deve tomar decisões sobre o que é mais fácil de realizar, mas, tornar fácil o que for considerado impossível de se realizar. A tomada de decisões refere-se não somente aos resultados esperados, mas aos meios de alcançá-los. Em busca da “perfeição”, o homem sempre encontrará falhas e obstáculos em seu caminho, o que não deverá se constituir em fator de desânimo para ele; pelo contrário, deverá ele se sentir cada vez mais estimulado. Ele deve entender que os acertos e erros fazem parte deste caminho. Se o homem valorizar o aspecto dialético, ou situações frustrantes, facilmente desistirá antes de atingir seu objetivo, tornando-se incapaz de superar as dificuldades.

### **2.1.1. A importância da escola na vida dos indivíduos**

---

<sup>14</sup> SCHMITZ, Egídio F, op. cit, p. 106.

Outro fator responsável pela educação é a **escola**, onde a criança recebe a educação de forma sistematizada e, quanto mais cedo ela começar a frequentar o ambiente de ensino, mais fácil será de se influenciar por esta nova forma de educação.

Registre-se que o conflito escolar, nos dias de hoje, caminha junto a todos os acontecimentos de âmbito social da instituição escola. Pode-se destacar, como “elementos conflitantes” que atuam diretamente na escola: a família, a igreja, o Estado, a luta de classes e os fatos nacionais.

A escola, de acordo com Ghiraldelli Jr.<sup>15</sup>, é um instrumento de transmissão de determinados valores aceitos, ou até mesmo impostos, pelas altas cúpulas que dirigem a sociedade e, num sistema democrático, essa luta, quando pode, discorda dessa imposição de valores. Sendo, a escola, parte da conjuntura social, não poderá ela ser harmoniosa, uma vez que essa conjuntura caracteriza-se como um fator de desarmonia.

Nos primórdios da civilização era a família a encarregada da transmissão de saberes. Mas, a partir da Revolução Francesa, período em que se estabeleceu a instituição escola como objeto obrigatório da aprendizagem, o ensino tendeu a evoluir pela necessidade, cada vez maior, de atender a uma sociedade que apresentava uma especialização de trabalho, exigindo uma variedade de saberes que acompanhasse essa evolução.

Uma das maiores vantagens da escola é que ela possui profissionais treinados e especializados para a missão de educar.

Segundo Rodrigues:

A escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade. Isso significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica.<sup>16</sup>

Ainda sobre a escola, manifesta-se o mesmo autor mencionado acima:

[...] a escola é uma instituição social e, como tal, está inserida na história. Ela é uma instituição que sofre influências e que influencia aquilo que acontece ao seu redor. Em outras palavras: a escola está inserida numa certa realidade da qual sofre e exerce influência. Ela não é apenas o local onde se reproduzem os interesses, os valores, a cultura, a ideologia. Também pode

<sup>15</sup> GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

<sup>16</sup> RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. v. 54. p. 55-56.



influenciar a ideologia, os valores, a ciência, a política e a cultura na sociedade em que está inserida.<sup>17</sup>

A escola, como um fator importante da educação, é objeto das mais profundas discussões e críticas. Ela surgiu como disseminadora de culturas e com a finalidade de contribuição, aos pais, na educação de suas crianças.

No quadro atual do desenvolvimento econômico, a educação deve estar mais voltada ao domínio do conhecimento e da informação, que são os pilares da sociedade moderna, com economia globalizada e, principalmente, inserida na revolução tecnológica e em sua conseqüente e veloz implementação, que tem na comunicação sua expressão mais visível. É nesse contexto histórico que se deve analisar o surgimento e a evolução da escola, criada e desenvolvida, inicialmente, pelas escolas de caráter religioso.

Com o avanço da tecnologia, algumas funções da escola passaram a ser melhor executadas pelos novos recursos tecnológicos, fenômeno este nem sempre acompanhado pelas escolas públicas, eis que desprovidas de recursos financeiros para tanto. No intuito de não serem atropeladas por essa nova era tecnológica, passaram a, no máximo, utilizarem aparelho de TV e vídeo-cassete para complementarem sua tarefa ensino/aprendizagem. Contudo, as escolas que possuem mais recursos financeiros, por sua vez, investem em aulas informatizadas, com a utilização de *data-show*, por exemplo.

Não se deve pensar, entretanto, que a nova tecnologia substitui a função da escola. Escola e recursos tecnológicos deverão complementar-se em suas funções, pois meios de comunicação são ótimos transmissores de informações, o que não acontece em relação à educação, em que o processo ocorre através de inter-relação e socialização entre as pessoas, promovendo o crescimento das mesmas. Tal crescimento não deverá ocorrer apenas no campo cultural, mas também no campo moral, reforçando ainda mais a idéia de que a educação é um processo de aquisição e vivência de valores que nunca poderá ser oferecida através dos meios de comunicação, pois estes não permitem a socialização entre as partes envolvidas, por convergirem apenas para um único ponto.

Então, além dos novos recursos criados, faz-se necessário, também, criar um ambiente onde não apenas sejam repassadas informações, mas que se permita inter-relacionamento e vivência de valores. Dito ambiente, poderia, facilmente ser a escola.

---

<sup>17</sup> Ibidem, p. 56-57.

O fato de ser uma entidade educativa constitui-se na primeira característica da escola. A partir do momento em que a família perde sua autonomia educativa a escola passa a executar tal tarefa, não a tomando totalmente para si, mas partilhando-a com a família.

A escola, então, deverá ser o espaço que permita a socialização de suas crianças, socialização esta que não ocorrerá ao acaso, mas com intencionalidade e sistematização. A escola, enquanto comunidade educativa, para cumprir sua função social deverá preocupar-se sempre com o entrosamento entre as pessoas, vivenciando plenamente uma comunidade em todos os sentidos.

Engana-se, portanto, quem pensa que uma pessoa sozinha tenha condições de se educar, uma vez que, como já foi dito, a educação resulta de uma troca de experiências entre as pessoas, sejam convenientes ou não. Se as pessoas forem deixadas sozinhas, sujeitas a experiências com as quais não conseguirão manifestar-se, a educação não ocorrerá, porque a interiorização e a consciência de si mesmo deverão ocorrer após todas as experiências serem testadas, e isso somente acontece através da socialização.

É por este motivo que a escola deverá propiciar um ambiente favorável, para que todos possam se tornar indivíduos críticos e participativos. Não poderá, entretanto, a escola, ser apenas o espaço onde se aprende todas as disciplinas, tornando-se um objeto de repasse de informações, mas um local onde a todos será permitido que vivam seguindo os valores que julgarem válidos, valores estes que estarão sujeitos à análise e crítica dos outros que participam da instituição.

A escola não deverá, outrossim, ser apenas o local onde a criança (ou o jovem) vai em busca de um diploma. Ela deverá ser o espaço que permite a troca de experiências que serão adotadas, ou não, após a submissão a críticas, a fim de se analisar a viabilidade de seu uso, bem como permitir e incentivar todos os tipos de experiências humanas, desde que não firam princípios ou causem danos à sociedade. Ainda cabe a mesma, além de educar, informar o aluno, conforme a realidade social. Não se trata, portanto, de apenas passar a informação, mas sim de fazer com que as pessoas percebam qual o benefício que tais informações trarão a elas.

A escola também se encarrega de oferecer oportunidades de se vivenciarem determinadas experiências, o que nenhuma outra instituição foi capaz de oferecer. Tais experiências poderiam ser chamadas de vitais, como: educação sexual, respeito a seus semelhantes, participação, cooperação (em todos os sentidos), preparação do jovem para

uma paternidade ou maternidade responsável, subsídios indispensáveis para a educação de seus filhos, dentre outras.

Apesar de muitos acharem que cabe à família, ou a outras instituições, referido tipo de educação, sabe-se que poucos cumprem tal responsabilidade. E, como na escola a educação ocorre através da intencionalidade, não poderá ela deixar de lado mais esta função, complementando a educação que determinadas entidades começaram.

Outro importante objetivo da escola é repassar certos conhecimentos que serão úteis à cultura e à vida profissional das pessoas. Tais conhecimentos referem-se às disciplinas que fazem parte do currículo escolar, como matemática, português, história e geografia, por exemplo.

Vale lembrar que, em determinadas ocasiões, a escola deverá adaptar seu currículo (cujo conceito se verá mais à frente), à realidade na qual está inserida, como, por exemplo, no caso de estar instalada em comunidades indígenas e rurais, sob pena de perder totalmente sua função social. A escola, para cumprir sua função social, precisa dispor de recursos adequados, como materiais didáticos que estejam disponíveis para as comunidades urbanas e rurais. Estes recursos deverão, também, adaptar-se à sua realidade e deverão ser os mais diversos possíveis.

Em primeiro lugar, a escola precisa contar com profissionais competentes e qualificados. Os professores são os primeiros a se encaixarem neste contexto, pois são os que estão mais intimamente ligados às suas crianças ou jovens; portanto, vivenciam os objetivos da escola em relação a seus alunos.

No que se refere ao surgimento e desenvolvimento do professor, assim manifesta-se Campos:

[...], surge e se desenvolve em diferentes sociedades e épocas, ganha, com a transformação do sistema de produção, característica da revolução industrial, nova importância. A técnica moderna, exigindo conhecimentos específicos, e a divisão de trabalho, ampliando o número de profissões e dando a elas tarefas cada vez mais especializadas, determinou profundas modificações no papel do professor e, como consequência, na sua formação.<sup>18</sup>

Para poderem alcançar bons resultados, os professores deverão estar em perfeita sintonia com seus alunos para que, juntos, possam atingir os objetivos da escola e para que consigam usar corretamente os meios em prol de seus alunos. Necessitam eles dominar a tecnologia, devendo ser habilitados para usar tal recurso de maneira

---

<sup>18</sup> CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985. p. 56.

correta. Porém, o fato do professor ser competente não é suficiente em sua tarefa. É condição necessária, também, que os alunos estejam abertos e preparados para tal função, a fim de que possam aproveitá-la o máximo possível.

Às vezes, nem sempre os melhores recursos são os mais indicados para se atingir determinados resultados. Seus valores são atribuídos na medida em que se lhes apresenta seus objetivos e fins. Destarte, antes de se optar por determinado recurso, é preciso que tanto professores quanto alunos tenham em mente os objetivos que pretendem atingir. Já que os melhores recursos são aqueles que atendem às reais necessidades das pessoas, a escola, como instituição que pertence à comunidade, é quem deverá, juntamente com ela, escolhê-los para que o processo educativo se realize da melhor maneira possível. Cabe à mesma, então, incentivar a comunidade escolar e social, para que todos colaborem na escolha dos melhores meios destinados à educação.

Mas não se trata, apenas, de escolher os meios e colocá-los em ação. É preciso operacionalizá-los e organizá-los para que a educação torne-se verdadeiramente eficiente. A aprendizagem, portanto, depende de experiências realizadas de maneira consciente, a fim de proporcionar às pessoas novos valores, pessoas essas que estão inseridas no processo.

O conjunto de experiências mencionado acima possui, como escopo, a aprendizagem e a educação, e recebe o nome de currículo.

Sobre o currículo escolar, Sacristán assim se manifesta:

Partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica.<sup>19</sup>

O currículo não deverá limitar-se somente aos conteúdos exigidos pelas diversas disciplinas. Antes, deverá ele desenvolver os aspectos pessoais de cada um, e tudo o que disser respeito à vida humana deverá ser considerada como experiência no currículo da escola.

O currículo não contém somente informações a serem apreendidas, mas também as diversas disciplinas, pois, muito mais do que aprender tais disciplinas há a

---

<sup>19</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 20.

necessidade da existência de pessoas que tenham discernimento e responsabilidade em suas ações. Deverá ter, ainda, flexibilidade suficiente para que, a qualquer momento, sejam introduzidas as novas experiências adquiridas no decorrer do processo educativo. A escola, acima de qualquer coisa, é o espaço que cria condições para que suas crianças e jovens encontrem-se com seus profissionais de educação, criando, assim, um clima favorável à aprendizagem e para que vivenciem experiências nunca antes percebidas em seu ambiente familiar ou qualquer outra instituição, levando-nos a concluir que ela se constitui em um ambiente que promove a convivência social e troca de valores, os quais participam da formação e dos objetivos da prática pedagógica.

Como foi dito, currículo e escola devem caminhar juntos, cumprindo todas as tarefas que lhes são incumbidas, auxiliando todos os profissionais e alunos a encontrarem seus caminhos durante o processo educativo, respeitando-se as individualidades de cada um. Sendo um processo de personalização e socialização, a educação deve ser realizada no sentido de fazer com que seus educandos desenvolvam-se de tal maneira que possam se superar cada vez mais, em todos os sentidos.

No decorrer do trabalho, ver-se-á um breve histórico sobre o currículo brasileiro.

### **2.1.2. As escolas democráticas, neutras e confessionais**

Uma escola democrática, é aquela que age com um pluralismo ideológico. No entanto, se as escolas devem seguir um modelo de “escola neutra” respeitando o artigo 48 da Declaração Universal dos Direitos do Homem<sup>20</sup>, que dispõe que a escola deve ser neutra e não interferir em assuntos políticos, religiosos ou filosóficos, uma vez que dificultaria a conciliação entre a ‘escola neutra’ e ‘escola democrática’, de que maneira os pais terão liberdade de escolher o tipo de educação para seus filhos, ou seja, a escola mais adequada, como reza o artigo 26 do mesmo instituto mencionado, se essa escolha fica praticamente inviável quando, na realidade, existe só um modelo de escola?

O ideal seria que existisse uma escola que rejeitasse qualquer ideologia imposta e que desse liberdade para a manifestação de crenças, fossem elas de caráter político, religioso ou moral.

---

<sup>20</sup> Retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A liberdade conquista-se através de ensinamentos transmitidos por uma escola democrática, que não deixa o aluno à mercê de sua “responsabilidade” e, muito menos, impõe submissão total, ou seja, ela permite a formação para a liberdade.

É bastante questionável o ensino de “escola neutra”. Por neutralidade subentende-se o significado do não ser nem uma coisa nem outra. Pela lógica, poder-se-ia traduzir a escola neutra como não sendo nem de uns, nem de outros, colocando-se em dúvida no que realmente seria “uns” ou “outros”.

Existe, também, a escola confessional, reduzida atualmente para escola religiosa comandada por algumas confissões religiosas, denominação essa favorecida pelo domínio eclesiástico na educação ao longo da história. De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>21</sup>, por escola confessional compreende-se aquela que transmite conhecimentos não-científicos. Partindo desse princípio, resta a dúvida se é viável a existência de uma escola não confessional. Existem maneiras de confessionalidade entre uma escola que impõe conhecimentos não-científicos e outra que propõe. Mesmo que não seja de uma maneira clara e aberta sempre haverá uma confessionalidade nas escolas.

Segundo o Parâmetro Curricular Escolar (PCN), cuja análise está mais adiante, a escola neutra está inserida na escola confessional e, no que depender desta, nenhum ensinamento sobre ética, ou estética, ou política, ou religião seria transmitido por serem considerados discutíveis. Via de regra, esta filosofia seria até louvável não fosse seu mau uso por autoridades educacionais, as quais, tomando como lema a citada filosofia, induziram os seus alunos ou pais a uma ideologia própria, uma vez que denegriam qualquer ideologia de outrem. Uma escola neutra pode existir em cidades que não tenham uma história própria. Porém, em cidades onde a história se faz presente fortemente, é inviável sua existência e esta só será possível quando sua ideologia não for imposta.

Na realidade, essa neutralidade não é conhecida em nenhum exemplo de qualquer país, visto que a existência de fatores como símbolos, jornais, gestos ou filmes impede o professor de ser neutro. Certamente o pluralismo ideológico far-se-á presente em instituições onde as pessoas pertencentes a elas não se coloquem num

---

<sup>21</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

pedestal, achando serem as detentoras da verdade, respeitando, assim, opiniões diversas.

Seguindo, ainda, o PCN<sup>22</sup>, tem-se três modelos de escola: única, pluralista e plural. Essas são conhecidas como padrão de solução na transmissão da confessionalidade na escola.

A escola única é aquela que amparada nos poderes estatais, toma para si alguns dogmas não-científicos, contrariando qualquer outro dogma dessa natureza. Pode-se exemplificar como única: a escola cubana, a nazista e a cristã.

Já no que concerne à escola pluralista, entende-se aquela que permite uma flexibilidade na transmissão de saberes não-científicos, com suas diversas características, sendo que, numa mesma instituição de ensino, poderão haver dois professores que defenderão códigos morais diferentes. Entretanto, há que se ter cautela no sentido de evitar que a escola única não esteja camuflada em uma escola pluralista.

Por fim, a escola plural é aquela que defende que cada região tem liberdade de transmitir diferentes valores não-científicos. Nesse caso, o cuidado é evitar uma escola elitista, ou classista, disfarçada em escola plural.

A escola pluralista é a que mais se evidencia, em contraposição à escola única, pelo fato desta lembrar os tempos de ditadura.

Muitos acreditam que a escola deveria ter uma linha de conduta sem se preocupar com qual tipo de clientela ou povo estaria educando, ignorando o fato de que ela sofre influências do Estado, da Igreja, da família, da economia ou da política.

Deixando de lado a idéia pluralista, a escola voltou-se para si mesma evitando chocar-se com o Estado, com a verdade, com a antropologia filosófica, com a família, com a Nação e com a cultura de massas.

### **2.1.3. Os modelos de escola a partir de ideologias ou políticas**

Tem-se, de acordo com o PCN<sup>23</sup>, como consequência de ideologias e de escolhas políticas, que resultaram três modelos de escola. O primeiro modelo seria uma escola estatal única e neutra, que defende um único tipo de ideologia escolar; o

---

<sup>22</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

<sup>23</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

segundo modelo é o de uma escola pública e pluralista, que defende a pluralidade de ideologias contidas nela; e o terceiro modelo é a escola privada e plural.

Ao se estabelecer uma relação entre escola e Estado, estar-se-ia impulsionado a pensar sobre escola pública x escola privada. Segundo o PCN, a diferença entre “privado” e “público” foi reforçada pelo liberalismo e, a partir dessa diferença é que começam a surgir a escola pública voltada ao Estado e a escola privada com maior empatia à família.

Os modelos escolares estarão sempre submetidos ao poder; porém, até que ponto vai essa submissão não se sabe. Certamente aí existe a lógica do fracasso da escola como catalisadora da igualdade entre os povos.

Sobre este tema, Grossi manifesta-se nos seguintes termos:

é bastante questionável a idéia de que a escola promoveria a igualdade de classes sociais embora pessoas humildes depositassem nela toda a confiança no sentido de que esta libertaria seus filhos da pobreza quando libertados da ignorância, pois a sociedade ainda continua dividida em classes sociais.<sup>24</sup>

E a mesma autora continua a sua análise quando menciona em sua obra que: “por mais incrível que possa parecer, a escola é o maior veículo da divisão da sociedade em classes sociais promovendo a competição e o egoísmo de um lado e a resignação do outro lado”<sup>25</sup>.

Pode-se dizer, com isso, que a escola só terá sua evolução, de uma forma satisfatória, numa sociedade onde não existam diferenças de classes sociais.

A instituição escolar fica reportada tanto ao Estado, que elimina a liberdade, voltado para a escola pública e única, quanto às divergências de classes sociais que eliminam a justiça, voltadas à escola privada e plural. E, utilizando-se do processo educativo, o Estado e a classe dominante regem seus subservientes. Portanto, seria uma grande utopia acreditar que os defensores dessas duas instituições estariam preocupados com seu melhor desempenho naquilo que se propõem.

A verdade e a Nação impulsionam a escola, pois muito exigem dela. E ela é formada para que haja a união entre a verdade e a Nação. Por isso, é muito importante que a Nação se apresente à escola de uma forma transparente e digna, e,

<sup>24</sup> BORDIN, Jussara; GROSSI Pillar Esther (orgs.). **Paixão de aprender**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

<sup>25</sup> BORDIN, Jussara, op. cit.



também, que deixe bem claro que esta Nação é formada por todos, sejam ricos ou pobres.

A Nação, uma vez que se apresenta como informação à escola, deve sempre estar em busca da verdade, e não criar verdades. Paralelamente a essas informações, cabe à Nação, também, informar quais idiomas são falados num determinado Estado. A escola deve saber quantas Nações formam um Estado. A universalidade da Nação deve se refletir diretamente sobre a escola.

Uma vez voltada para a verdade, a escola descobre coisas novas sobre o mundo, de uma maneira geral, e essa busca e descoberta da verdade ajudam a construí-la.

E, ainda, para complementar, sobre a importância da Nação à escola, extrai-se o seguinte de Lacroix:

a família e a vida profissional são os dois alicerces da vida nacional. Todos os elementos que formam a Nação a alimentam e para isso ela deve estar organizada politicamente e que todas as outras Nações a reconheçam, gerando sua conversão em Estado servindo um grupo da sociedade e atendendo a seus interesses particulares. Assim, cada partido social tem interesse em apoderar-se do poder conferido ao Estado, atitude essa que se reflete na escola. Apesar disso, o Estado não seria habilitado a oferecer educação pela sua neutralidade. Caso ele tente impor alguma doutrina, poderemos considerá-lo ditatorial. Sendo assim, o professor deve sempre estar a serviço da Nação e não do Estado.<sup>26</sup>

#### **2.1.4. A desmistificação da escola**

De uma certa maneira, a arte de educar fica prejudicada na medida em que a escola se considera o único objeto capaz de tal tarefa. É sabido que alguns conhecimentos são transmitidos pela escola, mas grande parte deles são frutos de educações extra-escolares, dos quais se pode citar o aprendizado de um segundo idioma em circunstâncias como uma viagem, por exemplo, ou até mesmo o fato da criança aprender a falar.

Baseado nesses fatores, Illich propõe o seguinte:

---

<sup>26</sup> LACROIX apud VEIGA, op. cit.

[...] a eliminação da escola colocando-se em seu lugar e à disposição de todos, bibliotecas, fitas gravadas, filmes, laboratórios, educadores prontos a atender as solicitações dos cidadãos, um sistema de intercâmbios de conhecimentos oferecendo liberdade de contato entre os que procuram tais conhecimentos e os que os oferecem.<sup>27</sup>

Assim, Illich acredita que a educação atenda às necessidades do indivíduo e não da sociedade e, embora utópico em alguns pontos, é uma das propostas mais viáveis no que se refere à educação.

A liquidação das escolas, proposta por Illich, baseia-se no fato dele considerá-la puro mito, sejam elas quais forem, pois essas submetem o mestre a ser, de uma só vez, guardião, empregado e terapeuta. Guardião porque se considera o detentor da verdade; terapeuta porque, de posse desta filosofia, invade a privacidade de cada um, desrespeitando sua individualidade.

Ainda segundo Illich<sup>28</sup>, a escola se considera a única fornecedora de títulos capazes de fazer com que o cidadão obtenha seu “status” financeiro.

Apesar de apresentar sugestões ou opiniões sobre a escola, de uma maneira questionável e anarquista, este anarquismo representa um mecanismo de reflexão constante para que alguma coisa seja feita para mudar o quadro da educação que ora se apresenta.

Uma proposta menos radical seria a de uma escola cuja autonomia far-se-ia presente. Mas o que seria uma escola autônoma? Como resposta a esta pergunta, Libâneo<sup>29</sup> diz que uma escola autônoma seria a escola burocrática, que, passando por uma série de mudanças, transformar-se-ia em uma escola com autonomia, com cidadania.

Uma escola com autonomia, de acordo com Libâneo, é aquela que educa para a liberdade, desvinculada dos pesados fardos impostos por um sistema ditatorial. Porém, não existe uma autonomia total; terá sempre que se reportar a momentos históricos de cada região.

A autonomia desempenhou um importante papel na luta contra a burocracia institucionalizada. Esse movimento, gerou a diferença entre escola tradicional, voltada ao mestre, e escola nova, voltada ao aluno. Esse tipo de ensino, voltado ao aluno, deveria fundamentar-se em aspectos centrados na totalidade da pessoa, na auto-avaliação e na autocrítica.

<sup>27</sup> ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 37.

<sup>28</sup> ILLICH, Ivan, op. cit., p. 97.

<sup>29</sup> LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 36.

A escola nova foi a mola propulsora da autonomia na escola. Porém, preocupava-se mais com o desenvolvimento pessoal do que com mudanças sociais. Mas não se deve deixar de ressaltar que ela, a escola nova, vinculou a autonomia e o autogoverno à própria natureza da educação.

### **2.1.5. Diagnóstico das funções das instituições escolares**

A função de uma escola é levar o homem a desenvolver suas potencialidades e prepará-lo para viver em sociedade. A escola deverá saber compreender os conflitos e organizá-los da melhor maneira possível.

Deve ser uma escola onde todos os professores organizem-se e trabalhem coletivamente com seus alunos, onde não haja discriminação e rejeição com os mesmos. Deve-se trabalhar para uma transformação, superando todos os problemas sociais, políticos e pedagógicos que se apresentam em uma instituição de ensino. Dentro desses conflitos, os mais frequentes são os administrativos, que em vez de procurar resgatar todos os alunos, inclusive e mormente os alunos que são considerados problemas, optam pela expulsão, pela reprovação e até pela saída de professores – fatos estes que não condizem com uma escola democrática. E, conforme Rodrigues: “uma escola democrática é aquela onde necessariamente deve haver reuniões, debates, discussões e trabalho em conjunto”<sup>30</sup>.

Com autoritarismo não se constrói uma sociedade democrática e tampouco uma escola democrática. Como viver em harmonia e sentir prazer pelo saber, sentir interesse em aprender, se os governantes são pessoas autoritárias e não tratam todos com igualdade?

Para Rodrigues:

quando aberta à realidade social de um determinado momento, e a capacita aos seus educandos o desenvolvimento de sua compreensão e entendimento da realidade vivida. A escola necessária deve permitir que o educando seja capaz de entrar no mundo dessa realidade para entendê-la.<sup>31</sup>

A escola pública e os seus agentes educadores, antes de começarem a trabalhar a parte pedagógica devem, antes de tudo, conhecerem seus educandos e a realidade qual estão inseridos. As crianças que vivem à margem da sociedade sofrem muito com a forma de tratamento do ambiente escolar, já que são vistas como um material a ser moldado. Os

<sup>30</sup> RODRIGUES, Neidson, op. cit. p. 28..

<sup>31</sup> Ibidem, p. 52.

conhecimentos que trazem, as perguntas que fazem não são interessantes para o professor, e as informações que possuem, as relações que estabelecem, as habilidades de desenvolvimento não são importantes para o mundo capitalista.

A escola em sua missão política, todavia, reproduz um ensino de alienação para seus educandos, pois não tem conseguido levar os alunos, principalmente das classes populares, a um completo domínio da aprendizagem. Mas na realidade atual, o papel da escola não tem se ajustado às necessidades de valores de sua clientela.

Todos os dias, por este país afora, as escolas públicas ou particulares recebem em suas salas de aula milhares de crianças que trazem, em suas mochilas, todas as espécies de conflitos existenciais do ser humano. No Brasil existe uma escola dualista, isto é, um tipo de educação mais sofisticada e superior, que é oferecida aos membros da elite, e a educação elementar e profissionalizante, aos filhos dos proletários.

#### **2.1.6. Escola pública igual à escola democrática?**

Discutindo sobre as condições de igualdade nas escolas públicas, Rodrigues<sup>32</sup> afirma que a educação, para as camadas populares, tem deixado muito a desejar, pois tem se mostrado incompetente, gerando o fracasso escolar; tem sido o grave meio não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.

As educações brasileiras, as escolas públicas e particulares, enfrentam problemas pelas desigualdades sociais. Ela não é democrática, porque a sociedade em que se vive ainda não é verdadeiramente democrática.

Na opinião de Rodrigues, na maioria das vezes a escola é uma instituição que oprime os alunos, trazendo distúrbios, como tensão nervosa, por exemplo, pelas atitudes dos professores com suas provas, avaliações e falta de criatividade. A falta de espaço físico faz com que os alunos, principalmente os de escolas carentes, não tenham acesso às atividades da escola.

A escola, por si só, não pode esperar que a sociedade mude, ou modifique suas estruturas básicas. A escola só mudará se o corpo docente tomar consciência de que a escola necessária tem que estar comprometida politicamente com o processo de cidadania, tendo competência nessa população de educandos para a ação na sociedade atual. A modificação tem que ser interna e externa, procurando possibilitar uma

---

<sup>32</sup> RODRIGUES, Neidson, op. cit.

participação ativa no planejamento, na execução e na avaliação das suas atividades. Entretanto, como afirma Grossi, “esta participação ativa enfrenta o desânimo dos profissionais da educação, a escola tem na realidade uma história de fracassos, evasão e repetência e os governantes por sua vez, não se interessam pelos serviços públicos, alegando falta de verba para a manutenção do ano letivo”<sup>33</sup>.

Ainda sobre o assunto, Arroyo manifesta-se nos seguintes termos:

A negação do saber interessou sempre a burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou o Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos.<sup>34</sup>

O povo brasileiro aos poucos vem se conscientizando e tentando sair das condições de submissão e alienação, buscando, em seus bairros, em suas escolas, oportunidades para uma melhoria de vida, ou, conforme entendimento de Arroyo:

Os centros de formação escolar normais e faculdades de educação, poderiam ter um papel relevante, entretanto, continuam dominados por currículos fracos e acríticos, voltados apenas para a instrumentalização dos profissionais com metodologia de ensino-aprendizagem, sem uma sólida formação teórica e crítica. A questão não é apenas saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade.<sup>35</sup>

Continuando sua análise, Arroyo diz que, nas escolas brasileiras, as estruturas de ensino têm deixado muito a desejar. A escola não está preparando os indivíduos a viverem em democracia. As instituições escolares (federais, estaduais e municipais) estão sob o comando do administrativo do Estado. Já as escolas particulares podem ser independentes, do ponto de vista financeiro. Seu material é adquirido através de recursos próprios.

E, a escola, para muitos, é vista também como o segundo lar, e a professora sua segunda mãe (ou tia), com um enorme vínculo afetivo e familiar. Sendo desta maneira, contrapõe-se ao seu papel de real aprendizado e desenvolvimento pessoal do aluno. A educação/escola é um dos principais meios de realização de mudança social, ou melhor, um dos recursos de adaptação das pessoas a um mundo de mudanças.

Contudo, como diz Grossi<sup>36</sup>, o que ocorre é justamente o contrário: as

<sup>33</sup> BORDIN, Jussara; GROSSI, Pillar Esther (orgs.). op. cit. p. 22.

<sup>34</sup> ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. p. 37.

<sup>35</sup> ARROYO, Miguel (org.), op. cit, p. 68.

<sup>36</sup> BORDIN, Jussara; GROSSI Pillar Esther (orgs.), op. cit.

transformações são poucas, ou nenhuma. A escola caminha de uma forma lenta e desarticulada. Em algumas regiões do Brasil, anda bem descontextualizada com a realidade; seu método de trabalho ficou somente no quadro de giz e nos livros didáticos. As atividades são, na realidade, assustadoras, principalmente quando se fala em avaliação. Este processo de avaliação escolar caminha para verificar o que o aluno não aprendeu e o que se pode fazer para que ele aprenda, tornando-se um “terror”.

A escola pretendida pelo povo brasileiro certamente visa o seu desenvolvimento científico e cultural, procurando desenvolver para as crianças uma vida melhor, para que mais tarde encontrem trabalho, através da educação intelectual e profissional. O que se quer é uma escola mais moderna, ao ponto de despertar o interesse nos jovens, fazendo com que os estudantes sejam capazes de compreender o mundo. As formas educacionais, suas atividades, devem formar e estimular o exercício da cidadania.

Extrai-se da obra de Franchi:

queremos uma escola que represente um importante espaço para se empreenderem práticas hegemônicas, atuando no sentido da reapropriação do saber por parte das classes populares com vistas a sua transformação social em direção a uma sociedade mais justa.<sup>37</sup>

Continuando sua análise, Franchi diz que uma verdadeira escola é aquela que ultrapassa os muros, colocando sempre em prática os objetivos direcionados para o crescimento dos alunos; que tenha clareza de quais são os fins ou motivos das atividades de ensino-aprendizagem, esclarecendo bem os procedimentos e as ações necessárias para o processo educativo.

A escola que se quer tem que partir de uma análise crítica da realidade, que esteja comprometida com a transformação social. Como meio socializador, deve levar ao aluno conhecimentos igualitários, e não um saber dividido, de forma desigual. Mesmo nas escolas públicas existe a exclusão em relação aos alunos mais carentes.

Deseja-se uma escola que trate a todos com igualdade, incentivando, motivando e, principalmente, valorizando suas experiências, atitudes, trazendo sua cultura, da sua família e do seu ambiente, do meio em que vive.

A educação, o ensino, a escola democrática, coerente com a realidade dos alunos, deverá ser competente, respeitando as diferenças, testando sempre sua

---

<sup>37</sup> FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995. p. 43.

capacidade de luta, a fim de modificar o processo educativo. A escola que deveria existir, que todos os professores almejam, é a que eleva o cabedal cultural de todos os educandos, para poderem enfrentar a realidade da vida social brasileira. A escola que se almeja prepara o indivíduo para formar-se e construir sua vida, para enfrentar as dificuldades que aparecem.

Segundo Rodrigues:

A escola não é uma instituição neutra à realidade social. Temos que compreender a realidade onde ela se situa para podermos clarear o grau de interferência e a possibilidade de ela agir também sobre essa realidade.<sup>38</sup>

Rodrigues, diz ainda, que as escolas públicas (e também as particulares) passam por influências políticas. Existe um poder sobre as organizações escolares: o Estado manda e desmanda no sistema escolar.

Como já foi dito antes, a escola pela qual se luta, visa o desenvolvimento científico e cultural do povo brasileiro. As escolas devem acompanhar o mundo, com novas tecnologias, que despertem o interesse dos alunos para uma constante aprendizagem, independentemente da tendência pedagógica que os educadores aplicam em suas salas de aula. No mundo moderno, fora das atividades escolares, as novidades encantadoras têm um ritmo diferenciado. A era dos computadores está invadindo as casas e mentes das nossas crianças.

Alves<sup>39</sup> comenta que se tem várias dificuldades com um certo número de alunos que, por exemplo, não sabem resolver questões de matemática e português, ou a simples conjugação de um verbo; mas, tratando-se de programações de canais de televisão e reportagens de seus ídolos, certamente conhecem nos mínimos detalhes todas as divulgadas no Brasil.

O indivíduo, uma vez atingindo seu mais alto grau de instrução através das instituições, consegue alcançar todo o poder, tanto econômico quanto político. Ora, sendo o Estado o controlador das instituições escolares para garantir sua posição na escala social, forma-se um paralelo entre o indivíduo (com sede de saber e com a finalidade de adquirir seus poderes políticos) e o Estado (detentor desses poderes).

---

<sup>38</sup> RODRIGUES, Neidson. op. cit. p. 57.

<sup>39</sup> ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 80.

Segundo Ghiraldelli Jr.<sup>40</sup>, a escola preocupa-se muito em transmitir informações científicas em detrimento de conhecimentos ideológicos que levam o ser humano a refletir. Essa transmissão de ideologia é controlada, ainda que de maneira velada, pelo poder político-econômico. Paira, no entanto, a dúvida sobre a maneira de se transmitir, através da escola, valores de justiça e liberdade, pelas diferenças de classes sociais que a sociedade apresenta.

O ato de educar é mais do que uma ciência, pois o indivíduo, por um lado, é movido por fatores neurofisiológicos e psicológicos; por outro, pela liberdade, dada a sua posição numa determinada sociedade, fazendo sentido em sua existência. Em função disso, existe uma cobrança muito grande com a escola em busca da perfeição, para que cada indivíduo possa localizar-se na sociedade com maior justiça. Esta, por sua vez, atende a essa expectativa, mas de maneira insuficiente.

A escola transmite conhecimentos científicos, sociais, econômicos, etc (e, mesmo de uma maneira sutil, conhecimentos religiosos, políticos e filosóficos). Para que o viver tenha sentido, é preciso que a transmissão desses valores seja feita de maneira adequada, sem cobranças, através de avaliações, ou seja, deve incutir esses conhecimentos no jovem, conscientizando-o e não fazendo cobranças.

A escola, preocupada na transmissão de informações científicas à sua clientela, comete dois erros: o primeiro é o de “achar” que apenas está transmitindo informações quando, na verdade, suas ideologias manifestam-se através dos gestos, do silêncio ou, até mesmo, na indicação de livros e revistas. E o segundo erro consiste em “achar” que a lógica, a física, a sociologia, etc., regem a existência humana. Esses conhecimentos não justificam o viver. Para que isso ocorra é necessário saber o significado e os valores da realidade, e engajar-se neles.

Entretanto, não é suficiente a transmissão de conhecimentos científicos em paralelo com pensamentos ideológicos, gerando alunos sem referências. Para que o aluno encontre significado em sua razão de viver, deve-se sugerir, e nunca impor parâmetros, de forma coerente, a fim de que esse conhecimento sobre o viver seja absorvido pelo indivíduo de uma forma convicta. É preciso, também, que as escolas forneçam uma linha de conduta, porém flexível, de modo que cada escola, de cada região, possa ter a liberdade de dirigi-la de acordo com os valores dessa mesma região.

---

<sup>40</sup> GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo, op. cit.



## 2.2. OS CONCEITOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Através do processo ensino-aprendizagem desenvolvem-se as habilidades, as apreciações, os raciocínios, as aspirações, as atitudes e os valores do homem, como visto anteriormente. É ele, juntamente com suas interações e com seu crescimento, que é responsável pelo desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos. No entanto, os fatores que influenciam o crescimento são genericamente determinados, enquanto os fatores que atuam na aprendizagem “são determinados principalmente por acontecimentos que pertencem ao meio ambiente do indivíduo, e, que determinarão o que se vai aprender e, também, em grande parte, que espécie de pessoa ele se tornará”<sup>41</sup>.

A aprendizagem se dá sob diversas categorias, que podem ser controladas, observadas e até mesmo modificadas.

Interessante mencionar o que Jardim dispõe em sua obra sobre o assunto:

A aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação que pode ser retirada e não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento.

O tipo de modificação a que se dá o nome de aprendizagem manifesta-se como uma alteração no comportamento, e infere-se que a aprendizagem ocorreu comparando-se o comportamento possível antes de o indivíduo ser posto em uma “situação de aprendizagem” e o comportamento apresentado após essa circunstância.<sup>42</sup>

Pode-se destacar três elementos relacionados à aprendizagem: o aprendiz, a situação estimuladora e a resposta.

Quando se fala em aprendiz, fala-se também em músculos, em órgãos dos sentidos e em sistema nervoso central transformador de ação, pois são responsáveis pela aprendizagem quando ativados pelo indivíduo, e, a essa ativação dos órgãos dos sentidos, juntamente à soma de fatores que dão ensejo a esta, chama-se de função estimuladora, que fará o indivíduo ter interesse em aprender.

---

<sup>41</sup> JARDIM, Wagner Rogério de Souza. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo, Loyola, 2001. p. 66-67.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p.66.

Já, quando se fala em resposta, fala-se na ação que resulta da estimulação e da atividade nervosa que segue, também chamada de performance em função dos efeitos que resulta.

A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, pois envolve, ainda, aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Ela é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, assim como da transferência destes para novas circunstâncias.

Como foi dito, o processo da aprendizagem é desencadeado a partir da motivação do indivíduo. Tal processo está intimamente associado às relações de troca de informações que ele estabelece com o meio social em que vive, em especial na escola, com seus colegas e professores.

Concernente ao conceito de ensino-aprendizagem, este resta prejudicado uma vez que, não obstante existir uma relação de interdependência entre ensino e aprendizagem e fazerem parte do mesmo processo, faz-se necessário analisar separadamente cada um desses componentes, para que haja uma melhor compreensão da dinâmica do processo de ensino.

Assim, no que tange ao ensino, segundo Veiga, tem-se que:

O ensino como objeto de estudo da didática [...] implica direção, orientando-se para objetivos definidos. É um processo intencional e sistemático. Tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (magistério) com a atividade do aluno (estudo).<sup>43</sup>

Por sua vez, Mizukami, assim o conceitua:

Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório. O grande problema da pesquisa aplicada consiste no controle de variáveis do ambiente social.<sup>44</sup>

Referente à aprendizagem, Veiga e Libâneo nos ensinam:

---

<sup>43</sup> OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995. p.84.

<sup>44</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. p. 30.

A aprendizagem é também um processo intencional, dirigido e organizado. Sendo ele organizado ele tem por finalidade específica [...] “aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convívio social (...). Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições de aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino”.<sup>45</sup>

Pode-se dizer, ante o exposto, que são as finalidades que determinarão os atos de ensinar e aprender, indicando o processo de desenvolvimento e transformação de capacidades dos alunos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

De um modo geral, é possível distinguir três grandes enfoques teóricos ao processo ensino-aprendizagem: o comportamentalista (ou behaviorista), o cognitivista e humanístico.

### **2.2.1. O enfoque comportamentalista**

No âmbito do enfoque comportamentalista, o conhecimento é uma descoberta para o indivíduo que a faz, através de estímulos. Contudo, o que fora descoberto já estava presente na realidade exterior. Assim, o que foi descoberto é cópia do mundo externo.

Os comportamentalistas consideram, outrossim, a experiência como a base do conhecimento, evidenciando a sua origem empirista; não há modelos ou sistemas ideais para que se possa obter conhecimento. A eficácia da utilização e elaboração dos métodos de ensino, depende de uma habilidade do professor ou do planejador. Os elementos a serem observados para a construção de um sistema são: o aluno, um objetivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto.

Esta corrente leva em conta, ainda, o estudo de comportamentos manifestos e mensuráveis, que podem ser controlados por suas conseqüências, e não considera importante o que se passa na mente do indivíduo, uma vez que, para tal corrente, no processo de aprendizagem o estudo do comportamento não depende de conclusões sobre o que está passando no organismo do aprendiz. Aqui o aprendiz é visto tão-somente como um objeto.

Os principais apoiadores desta corrente são Gagné e Skinner.

---

<sup>45</sup> OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). op. cit. p.84.

Para Gagné, o processo de aprendizagem induz uma mudança de estado interior, manifestada através da modificação de comportamento do aprendiz, bem como da permanência da mesma. Às vezes esta mudança é tão persistente que não se caracterizará como aprendizagem, mas sim como maturação, ou seja, mudanças concernentes ao desenvolvimento interno do aprendiz - diferente da aprendizagem, na qual o indivíduo recebe e responde à estimulação de seu ambiente externo.

Sobre o conceito de aprendizagem, segundo Gagné, colhe-se da obra de Moreira:

[...] a mudança comportamental persistente a qual Gagné chama de aprendizagem, refere-se àquela que ocorre quando o indivíduo interage com o seu ambiente externo. A aprendizagem é, segundo ele, ativada por uma variedade de tipos de estimulação provenientes do ambiente do indivíduo.<sup>46</sup>

Destarte, tem-se que o conceito de aprendizagem, conforme Gagné, insere-se no tipo “estímulo-resposta”, importando-se com desenvolvimento interno do aprendiz.

Contrariando a posição de Gagné, está Skinner, que, por sua vez, não está preocupado com o processo entre o estímulo e a resposta, mas sim com o controle do comportamento observado por meio das respostas do indivíduo – não interessando o que se passa na mente do mesmo. Para Skinner, pedagogia, educação e ensino são identificados como métodos e tecnologia.

### 2.2.2. O enfoque cognitivista

Já no âmbito do enfoque cognitivo, encontra-se dentre outros aspectos, o de estudar cientificamente a aprendizagem como um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. São enfatizados os processos cognitivos e a investigação científica separadamente dos problemas sociais atuais. As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento.

Os cognitivistas enfocam, de acordo com Mizukami:

[...] as formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e

---

<sup>46</sup> MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1983. p. 22.

empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las.<sup>47</sup>

A teoria cognitivista trata da cognição, de como o indivíduo “conhece”, processa a informação, compreende e dá significados à mesma. É este tipo de aprendizagem que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do aprendiz.

As principais teorias cognitivistas de aprendizagem, consideradas as mais recentes e influentes, são as de Piaget, Bruner, Ausubel e Vygotsky. Analisa-se a seguir, sumariamente, cada uma delas.

Piaget não utiliza o termo “aprendizagem”; prefere referi-la como “aumento de conhecimento”. Segundo o biólogo e psicólogo sob análise, o aprendiz constrói esquemas de assimilação, os quais vão evoluindo na medida em que o mesmo vai se desenvolvendo mentalmente. Por outro lado, enfatiza que só haverá aprendizagem quando houver acomodação do indivíduo, pois daí resultará em novos esquemas de assimilação, cujo fator preponderante é o de organização interna e adaptação ao meio. Quando o indivíduo rompe este equilíbrio de organização e adaptação, obtendo informações não assimiláveis, dá-se o processo reequilibrador – responsável pela evolução, desenvolvimento mental e “aumento de conhecimento”.

Colhe-se da obra de Moreira:

As implicações dessas proposições para o ensino (e para a educação, de um modo geral) são óbvias e de grande importância: ensinar (ou, em sentido mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela procurando o reequilíbrio (equilíbrio majorante) se reestruture cognitivamente e aprenda. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de se reestruturar-se mentalmente procurando um novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo.<sup>48</sup>

Outra argumentação da teoria de Piaget é a de que o ensino deve ser acompanhado de ações e demonstrações, bem como da oportunidade de realizações de trabalhos práticos, quando possível.

De uma forma resumida, pode-se afirmar que Piaget defende: a construção do conhecimento através da experiência sensorial e da razão; a interação com o meio (pessoas e objetos) como forma de desenvolvimento; o processo de cognição na medida

<sup>47</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, op. cit. p. 59.

<sup>48</sup> MOREIRA, Marco Antônio, op. cit. p. 56.

em que o aprendiz situa-se no mundo e atribui significados à realidade em que se encontra; o processo de compreensão, transformação, armazenamento e o uso da informação envolvida no processo de cognição.

Já o doutrinador Bruner é conhecido mais por ter dito que “é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”, do que por qualquer outro aspecto de sua teoria. Ele quis dizer, com isso, que para ensinar devem ser consideradas as etapas de desenvolvimento intelectual do indivíduo. O que importa no processo ensino-aprendizagem é a estrutura, as idéias e as relações fundamentais. Porém, o estudioso dá enfoque ao processo da descoberta, através da exploração de alternativas e do currículo em espiral; o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação.

Moreira menciona o seguinte entendimento de Bruner em sua obra:

o ambiente ou conteúdos de ensino têm que ser percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. Portanto, o ambiente para a aprendizagem por descoberta deve proporcionar alternativas – resultando no aparecimento e percepção, pelo aprendiz, de relações e similaridades, entre as idéias apresentadas, que não foram previamente reconhecidas... a descoberta de um princípio ou de uma relação, por uma criança, é essencialmente idêntica – enquanto processo – à descoberta que um cientista faz em seu laboratório.<sup>49</sup>

O desenvolvimento intelectual do indivíduo é bastante valorizado pelo mesmo, já que, para ele, ensinar é um esforço para moldar o desenvolvimento, e uma teoria de ensino versa sobre as maneiras de auxiliar no desenvolvimento.

Ausubel, por sua vez, apesar de ser cognitivista, reconhece a importância da experiência afetiva no processo de ensino/aprendizagem. Pode-se dizer, ainda, de um modo mais específico, que sua teoria baseia-se na aprendizagem verbal significativa receptiva. Verbal, no sentido de considerar a linguagem como um importante facilitador da aprendizagem – uma vez que a manipulação de conceitos é aumentada pelo poder de representação das palavras, tornando-os mais precisos. Significativa, pois a linguagem estabelece um vínculo entre a entidade e o signo verbal que a mesma representa. Por fim, receptiva, ou seja, por recepção, por ser mecanismo do aprendiz para adquirir e armazenar ampla quantidade de idéias e informações, seja de qual campo de conhecimento forem.

---

<sup>49</sup> Ibidem, p. 38.

Ausubel argumenta, ainda, que o que predomina em sala de aula é o ensino organizado no que tange à aprendizagem receptiva; que não é porque a aprendizagem é receptiva que será considerada passiva, pois a aprendizagem significativa é um processo dinâmico.

A teoria de Vygotsky é essencial ao desenvolvimento deste trabalho, já que o sistema educacional tratado é o de Santa Catarina, que é baseado na teoria vygotskyana. Ela é fundamentada nas concepções sociointeracionista de aprendizagem – chamada também de histórico-cultural. No entanto, dois estudos são fundamentais para a compreensão da fundamentação sociointeracionista do desenvolvimento do ensino fundamental. Eles são realizados por Vygotsky e Wallon, que conceberam que a relação do sujeito com a realidade acontece através de mediações.

Conforme a concepção sociointeracionista:

[...] a influência do meio sociocultural é determinante na formação das funções psicológicas superiores. A criança e o conhecimento se relacionam através da interação social, isto é, da atividade conjunta, mediada.

A construção do conhecimento é um ato coletivo. Em outras palavras, o conhecimento não existe sozinho, está sempre impregnado em algo humano (pessoa, livro, aparelho, meio sociocultural), reflete as formas de produção e as relações de uma determinada sociedade.<sup>50</sup>

Vygotsky, preocupado com a questão do desenvolvimento do aprendiz, ressalta a importância dos processos de aprendizado, pois, para ele, desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, desenvolvimento este que, não fosse ainda o contato do indivíduo com certo ambiente sociocultural, não ocorreria. Vygotsky leva em consideração, também, o nível de potencialidade do aprendiz durante o processo de aprendizagem, bem como a importância da relação e interação entre professor e aluno na construção do conhecimento.

O aspecto essencial da teoria vygotskyana é a identificação, na experiência compartilhada, das origens da aprendizagem e do desenvolvimento cultural do indivíduo. Ressalta, outrossim, a importância da linguagem (adota também, assim como Ausubel, a aprendizagem verbal significativa receptiva) na organização do pensamento e na do comportamento, pois as funções mentais do aprendiz são reguladas por um sistema de signos. A linguagem é o meio essencial do pensamento e está ligada ao desenvolvimento do gesto, do desenho, da escrita e do jogo.

---

<sup>50</sup> VERAS, Dauro. **Proposta curricular de Santa Catarina**: síntese teórica e práticas pedagógicas. Florianópolis: Secretaria de estado da Educação e Desporto, 1997. p. 14.

Para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, dentro desta concepção, é necessário que o mesmo interaja sua mente com o mundo, recuperando o sentido e não apenas os significados dos conceitos.

Já na teoria de Vygotsky, porém juntamente com Wallon, o processo de desenvolvimento e aprendizagem é permeado por quatro categorias fundamentais: emoção, imitação e representação, movimento e relação com o outro.

Defende, Vygotsky, que a emoção e a inteligência caminham juntas, uma vez que as conquistas afetivas do aprendiz contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, e vice-versa.

Concernente à segunda categoria tem-se, como imitação, a interiorização de gestos e comportamentos, e é caracterizada pelo automatismo e pela invenção. Já a representação diz respeito à capacidade da criança em criar uma imagem em sua mente, que será articulada com outras imagens. Deste modo, a imitação está presa ao âmbito motor, enquanto a representação ocorre no âmbito simbólico.

O movimento (ato motor), além da importante função na relação com o mundo físico, possui função fundamental no âmbito da afetividade e da cognição. Pode o mesmo ser traduzido como expressão da emoção, afora a permissão de apropriação simbólica e abstrata de objetos. Quanto mais cresce a dimensão cognitiva do movimento, mais cresce a autonomia da criança sobre a realidade exterior, e a mesma passa a agir como sujeito distinto dos outros, através de gestos e movimentos corporais.

A relação com o outro é fator preponderante para a formação do ser humano, pois, a partir do nascimento, os gestos e as atitudes da criança terão significados pelo outro, significação esta que permite o contato com a história, com a cultura e com a ideologia nas quais a criança está inserida.

### **2.2.3. O enfoque humanístico**

A idéia que norteia a teoria humanista está baseada no ensino centrado no aluno, sendo que o mesmo possui liberdade para aprender, e o seu crescimento pessoal é valorizado. Nesta teoria, há ainda a integração dos sentimentos, pensamentos e ações.

O processo de aprendizagem sob o âmbito humanista vê o aprendiz primeiramente como pessoa, e centrado na pessoa, dirigindo ela a sua própria experiência para que, possa, conforme tal, agir e se estruturar. E esta é a finalidade do método não diretivo, que, conforme Puente:



[...] pretende ser um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos etc., constituindo-se apenas num método *informante* do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar seu comportamento experiencial.<sup>51</sup>

Assim, tem-se para esta corrente, que o ensino consiste numa personalidade única, que responde a circunstâncias também únicas.

Esta teoria valoriza ainda, a auto-realização e o crescimento pessoal, bem como vê o indivíduo como fonte de seus atos e munido de liberdade para fazer escolhas. Dentro dela, o processo de aprendizagem não possui limitação referente ao aumento de conhecimentos, mas sim possui influência nas escolhas e atitudes do aprendiz.

O principal apoiador da corrente humanística é Rogers; ele procura facilitar o processo de aprendizagem. Ao invés de apresentar uma teoria, baseia-se em princípios norteadores da terapia centrada no cliente, fundamentados basicamente nos seres humanos, e, conseqüentemente, numa aprendizagem significativa adquirida através de seus atos, com a colaboração e a participação do aprendiz no processo de ensino, que, por sua vez, deverá ter atitude na busca constante de novos conhecimentos.

---

<sup>51</sup> PUENTE apud MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, op. cit. p. 49.

### 2.3. O PROFESSOR E A DOCÊNCIA: O TRABALHO EM SALA DE AULA

A Didática, no Brasil, teve seu início entre 1549 e 1759, tendo na figura dos jesuítas sua principal representatividade. Veiga assim a conceitua:

A didática é concebida como uma das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, de natureza teórico-prática, voltada para a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações. Com base em seus vínculos com a pedagogia, a didática generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática pedagógica que ocorre na dinâmica interna da sala de aula.<sup>52</sup>

É considerada, por alguns autores, um eixo norteador no processo ensino-aprendizagem. Houve várias discussões para mudar as metodologias, mas o que prevalece em na sociedade são as metodologias tradicionais adotadas pelos jesuítas, que estão completamente fora da realidade brasileira.

Dentro de uma política econômica baseada na agronomia, a educação não era considerada um fator importante. Priorizava a catequese dos indígenas, mas, para os senhores de engenho e parentes, tinha um contexto completamente diferente. Em outras palavras, pode-se dizer que os escravos e índios foram catequizados e os que apresentavam melhores condições socioeconômicas receberam instrução.

A educação dos jesuítas baseava-se no “*Ratio Studiorum*”, originado na Europa, cujo principal objetivo era a formação do homem universal, humanista e cristão, formação esta totalmente alienada à realidade colonial brasileira nessa época, como já mencionado anteriormente.

Pode-se perceber, claramente, esse tipo de educação nos estudos de Veiga:

Os pressupostos didáticos diluídos no “*Ratio*” enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o *estudo privado*, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as *aulas*, ministradas de forma expositiva; a *repetição*, estimulando a competição; a *disputa*, outro

---

<sup>52</sup> OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). op. cit. p. 79-80.

recurso metodológico era visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno.<sup>53</sup>

Esse tipo de educação prevaleceu no Brasil até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759 e, após essa expulsão, pouca mudança se notou no Brasil no que se refere à educação, mesmo no Império e na República.

A nova educação trazida por Pombal representou uma regressão, pois os professores admitidos nessa nova etapa eram considerados leigos nessa tarefa.

A economia ainda baseava-se na agronomia, só que a cultura açucareira passou a ser substituída pela cafeeira. A mão-de-obra escrava também foi sendo substituída pelos imigrantes. Portanto, o pensamento e as idéias já não eram mais os mesmos.

O ensino religioso nas escolas públicas foi suprimido pelas disciplinas científicas. Essa modificação baseava-se na “Reforma de Ensino” proposta por Benjamin Constant (1890), que visava um rompimento com uma visão burguesa de mundo e sociedade para consolidar a burguesia industrial como classe dominante. Esse tipo de pretensão torna-se utópica uma vez que a classe proletária não tinha muito poder de opinião na época.

A introdução da Pedagogia Tradicional em seu ponto de vista leigo é facilmente compreendida através dos “Pareceres” de Rui Barbosa, de 1882, e a “Primeira Reforma Republicana” de Benjamin Constant, em 1890.

Para Libâneo, sobre este tipo de reforma, temos:

Na Pedagogia Tradicional, a Didática é uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la.<sup>54</sup>

Diante do exposto, fica claro que a Pedagogia Tradicional priorizava a transmissão e a memorização, sendo que o professor é quem detinha o saber, e seus alunos recebiam como verdade absoluta os conhecimentos que lhes eram transmitidos

<sup>53</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 26.

<sup>54</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit., p. 64.

de forma dogmática. Os professores tradicionais valorizavam somente o livro didático e o quadro negro, e os alunos eram vistos como objeto passivo no ato de aprender e, nos dias atuais, percebe-se que a prática pedagógica tradicional persiste nas salas de aula.

A disciplina Didática foi incluída em 1934 em cursos de formação de professores para o ensino secundário. E a crise cafeeira no Brasil trouxe profundas modificações na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que desenvolve o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, culminando com a Revolução de 30, que se tornou a indicadora de uma nova fase na história do Brasil.

Com relação à educação, Getúlio Vargas, em 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. Lança-se também, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” que visa a reconstrução social da escola inserida na sociedade urbana e industrial.

Observa-se, então, na década de 30, profundas mudanças na educação brasileira. Colhe-se da obra de Veiga:

Entre os anos de 1931 e 1932 efetivou-se a Reforma Francisco Campos. Organiza-se o ensino comercial, adota-se o regime universitário para o ensino superior, bem como se organiza a primeira universidade brasileira. A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi o primeiro instituto de ensino superior que funcionou de acordo com o modelo Francisco Campos. A origem da Didática como disciplina dos cursos de formação de professores a nível superior está vinculada à criação da referida Faculdade, em 1934, sabendo-se que a qualificação do magistério era colocada como ponto central para a renovação do ensino. No início, a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no Instituto de Educação, sendo aí incluída a disciplina “Metodologia do Ensino Secundário”, equivalente à Didática hoje nos cursos de licenciatura.<sup>55</sup>

Pode-se dizer, então, que já na época da “Reforma Francisco Campos” havia uma preocupação com a formação e qualificação dos professores ante a introdução da disciplina Didática nos cursos de licenciatura. Porém, não se preocupou com a formação de licenciados para os outros ramos de ensino secundário, como o normal, o industrial, o comercial e o agrícola. Foi quando, em abril de 1939, instituiu-se o Decreto-Lei nº 1190, o qual elenca a formação dos professores para todos os ramos de ensino. Este fato pode ser observado nos dizeres da autora já mencionada:

---

<sup>55</sup> VEIGA, Ilma Passos (coord.), op. cit., p. 29-30.

Por força do artigo 20 do Decreto-Lei nº 1190/39, a Didática foi instituída como disciplina. Com duração de um ano, o Curso de Didática constituía-se das seguintes disciplinas: **Didática Geral**, **Didática Especial**, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Com isso, a antiga disciplina Metodologia do Ensino Secundário desdobra-se nas disciplinas Didática Geral e Didática Especial. O curso de Didática, portanto, substituiu a anterior formação pedagógica que concedia o direito ao exercício do magistério.<sup>56</sup>

No que diz respeito à legislação educacional, esta conferiu modificações até que, em 1941, o curso de Didática foi considerado independente, passando a se realizar após o término do bacharelado.

Durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, tudo o que dizia respeito à evolução da educação estagnou. A educação passa, então, a ser considerada um veículo de apoio ao atual governo, fato este comprovado pela “Reforma Capanema” (1942), que ressalta a educação moral e cívica.

Entre 1930 e 1945 percebe-se um equilíbrio entre as influências da concepção humana tradicional, defendida pelos pioneiros. Tal influência humanista moderna baseava-se em uma visão de homem inserido num contexto existencial e ativo. Percebeu-se, também, um predomínio do aspecto psicológico sobre o lógico. O escalonismo defende um novo modelo de homem baseado nos princípios da democracia, a qual preconiza que todos têm direito à educação; mas, o que se nota é que a teoria não corresponde à realidade, como descreve Veiga: “[...] No entanto, isso é feito numa sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante”<sup>57</sup>.

O movimento escalonista propõe a solução de problemas de ordem educacional restrita à realidade interna da escola, sem se levar em consideração a realidade brasileira. A preocupação maior é na qualidade do ensino, modelo este proposto pela “Escola Nova”.

Dentro do contexto de “Escola Nova”, Libâneo assim se manifesta em sua obra:

A Didática da Escola Nova ou Didática ativa é entendida como “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que

<sup>56</sup> VEIGA, Ilma Passos (coord.). **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p.48.

<sup>57</sup> Idem, op. cit., p. 50.

o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A idéia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos.<sup>58</sup>

A Didática que a “Escola Nova” propõe, portanto, apresenta muitos aspectos positivos, principalmente porque a mesma incentiva o aluno a buscar seu próprio conhecimento através de pesquisa e de estudo. Pode-se também notar claramente que, dentro desta proposta, cabe ao professor saber motivar e despertar a curiosidade do aluno sobre o assunto que se pretende ensinar a fim de que esta tarefa passe a ser encarada de forma prazerosa para o mesmo.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.053/46<sup>59</sup> extinguiu o curso de Didática, sendo este substituído pelo de Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

Por influência de lutas ideológicas, entre 1948 e 1961 (quando uns defendiam a escola particular e outros a escola pública), pode-se notar o surgimento de novas idéias apoiadas pelas ações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Percebe-se, também, certo movimento nas escolas católicas, que, conforme Veiga<sup>60</sup>, passam a inserir-se no movimento renovador, defendendo o método Montessori e Lubienska.

Além desses movimentos, surgem outros como o “Ginásio Orientado para o Trabalho” (GOT), os “Ginásios Pluricurriculares” e os “Ginásios Vocacionais”.

Ao mesmo tempo em que surgem essas idéias, percebe-se um outro redirecionamento à escola renovada trazendo conseqüências importantes à educação.

Referente ao assunto, dispõe Veiga:

[...] Tal redirecionamento trouxe conseqüências importantes para a política educacional que culminaram com as reformas promovidas no sistema escolar brasileiro no período 1968/1971. Por força do convênio celebrado entre o MEC/Governo de Minas Gerais e Missão de Operações dos Estados Unidos (Ponto IV) cria-se o PABAE (Programa Americano-Brasileiro de

<sup>58</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit., p. 65-66.

<sup>59</sup> Tal Decreto-Lei obrigou as faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente aos alunos matriculados em cursos de didática.

<sup>60</sup> VEIGA, op. cit., p. 33.

Auxílio ao Ensino Elementar), voltado para o aperfeiçoamento de professores do Curso Normal. Nesses cursos, começam a ser introduzidos os princípios de uma tecnologia educacional importada dos Estados Unidos.<sup>61</sup>

Veiga ainda menciona, em sua obra, que, pelo fato desses cursos terem uma característica multiplicadora, seu caráter ideário renovador-tecnicista disseminou-se. É importante frisar que, ainda nessa fase, a Didática não se preocupava em considerar a situação política e social do país: esta apresentava um caráter renovador-tecnicista dentro do contexto escalanovista. O ano de 1964 trouxe profundas mudanças na política do país e, conseqüentemente, a educação também acompanhou estas mudanças, sendo que o novo modelo político-econômico tinha como objetivo o crescimento sócio-econômico do país, e a educação desempenhou um papel importante neste contexto, na tarefa de formação de cidadãos capazes de atingir este crescimento de acordo com a nova tendência política que se estabelecia.

Dada a importância da educação no desenvolvimento econômico do Brasil, novas políticas educacionais estabeleceram-se, como se pode perceber no relato de Veiga:

O sistema educacional era marcado pela influência de acordos MEC/USAID, que serviram de sustentáculo às reformas do ensino superior e posteriormente do ensino do 1º e 2º graus. Por influência, também, dos educadores americanos foi implantada, pelo Parecer 252/69 e Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, a disciplina “Currículos e Programas”, nos cursos de Pedagogia, o que, de certa forma, provocou a superposição de conteúdos da nova disciplina com a Didática.<sup>62</sup>

Em virtude da educação ter que se adequar ao novo panorama político no período compreendido entre 1968 e 1971, mais uma vez vislumbrou-se um novo autoritarismo que, aparentemente, buscava atender às necessidades do aluno, mas acabou burocratizando a formação do professor.

A crise da Pedagogia Nova ocorreu no período compreendido entre 1960 e 1968, que também foi marcado pela tendência tecnicista, pertencente ao grupo militar e tecnocrata, tendência esta que fragmentou seus conteúdos, tornando-os ineficientes na aprendizagem do ensino fundamental e médio. O conteúdo de ensino dessa tendência seguiu numa seqüência psicológica inspirada na teoria behaviorista, que funciona como

<sup>61</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro, op. cit., p. 54-55.

<sup>62</sup> Idem. **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 34.

modelador do comportamento humano visando indivíduos com habilidades e atitudes específicas, eliminando qualquer tipo de criatividade e flexibilidade.

Sobre o assunto, dispõe Libâneo que: “esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de uma boa parte das últimas duas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente”<sup>63</sup>. A Pedagogia Tecnicista que se instalou em substituição à Pedagogia Nova adquire um caráter de organização racional dos meios, cabendo ao professor e aos alunos o papel de executores de um processo pré-estabelecido pela classe vigente, desvinculando a teoria e as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, o que se pode notar é que a escola perde totalmente seu poder de decisão em relação à educação, e essa tendência tecnicista restringe a relação aluno/professor a uma visão técnica, ou seja, tem como objetivo principal a melhor maneira de se transmitir os conteúdos sem se importar com a individualidade e necessidade de cada aluno. A Pedagogia Tecnicista generaliza seu método, cria “receitas” para serem seguidas independentemente da realidade de cada educando.

O autoritarismo imposto pelo regime militar passa a se mostrar mais aberto a partir de 1974 e, juntamente com a abertura política no país, surgem estudos em relação à atual política educacional cujo objetivo principal era analisar as verdadeiras funções da educação.

Porém, na busca de querer negar o tecnicismo, vai-se para outro extremo, enfatizando a dimensão política. Então, o que se conclui é que se tem dois opostos: de um lado as dimensões técnicas da Didática e, de outro, suas dimensões políticas. Só que, sob a dimensão política da Didática, muito do que foi discutido não saiu do discurso.

As características dessa dimensão são analisadas por Veiga:

Sob esta ótica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor.<sup>64</sup>

Ainda de acordo com a autora, se de um lado houve uma postura pessimista, por outro a postura crítica passou a ser exigida pelos alunos, fazendo com que os professores revissem sua prática pedagógica, adaptando-a à realidade sócio-cultural.

---

<sup>63</sup> LIBÂNEO, José Carlos., op. cit., p. 67.

<sup>64</sup> VEIGA, Ilma Passos (coord.), op. cit., p. 37.



Os anos 80 foram marcados pelo fim da ditadura militar, surgindo movimentos como o civil, o religioso e o sindical que visavam a melhoria das condições da qualidade de vida. Tem-se como agravante, ainda nesta época, a elevação da inflação no país, desencadeando um aumento no desemprego e o crescimento da dívida externa.

A classe dos trabalhadores, inclusive os professores, mobiliza-se através de associações para lutar contra o quadro político e econômico que então se instalava no país como descreve Veiga em sua obra:

A luta operária ganha força, passando a se generalizar por outras categorias profissionais e dentre elas os professores. Através de suas associações de classe, de eventos, como reuniões, debates, encontros, congressos, os professores entram na luta, não ficando alheios à crise sócio-econômica e política do país, mobilizando-se permanentemente na busca de soluções e, principalmente, na reconquista do prestígio da área educacional.<sup>65</sup>

O que se pode notar também nesta fase é que a escola luta contra todos os princípios pré-estabelecidos pelos burocratas da área da educação. Os educadores organizam e realizam, assim, a “I Conferência Brasileira de Educação” (CBE), na qual se almejava o direito dos educadores de participarem de toda discussão da política educacional e na recuperação da escola pública.

A proposta pedagógica discutida então, leva em consideração o homem inserido dentro de um contexto político e social, e não desvinculado como era considerado até então. Dentro desta proposta, a escola cumpre o papel de divulgar conteúdos condizentes com as realidades sociais; o objetivo pedagógico não tem como figuras centrais o professor ou o aluno e, sim, a formação do homem.

Dentro desse enfoque, a Didática busca trabalhar de acordo com as premissas de uma Pedagogia Crítica, visando a ampliação da visão do professor com relação às práticas pedagógicas, procurando torná-las mais condizentes com a realidade educacional.

Concernente ao assunto, Oliveira e André assim se manifestam:

No âmbito da disciplina de Didática nesse segundo período - do final da década de 70 até o início da segunda metade da década de 1980 -, discutem-se com os futuros professores estudos sobre o cotidiano escolar, conforme mencionado, e temas como as concepções de homem e sociedade, as relações homem/sociedade/educação, com base em teorias e tendências pedagógicas. A finalidade da disciplina é prover reflexões sobre o processo escolar e sobre o seu papel na reprodução das relações sociais de produção, preparando o

---

<sup>65</sup> Idem. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 65.

professor para o enfrentamento crítico da realidade do dia-a-dia da escola brasileira.<sup>66</sup>

Para atingir tais objetivos do que foi descrito acima, começam a surgir alguns estudos com a finalidade de buscar caminhos para a Didática, tendo como base as premissas da Pedagogia Crítica. Criou-se, então, o grupo de Metodologia Didática durante a realização da “V Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPED). Neste mesmo período realizou-se o “I Seminário A Didática em Questão”, na PUC do Rio de Janeiro. Ali, além de apontarem pontos críticos de ensino da didática, buscou-se soluções para eliminar tais falhas.

Por ocasião da “VI Reunião Anual da ANPED”, em 1983, intencionou-se uma análise crítica do conteúdo da disciplina Didática nos cursos superiores de alguns Estados brasileiros. Em tais discussões, além de constatarem a existência de um caráter técnico bem determinante, buscaram corrigir este caráter objetivando uma Didática contextualizada. É dentro deste contexto que surge o “II Seminário A Didática em Questão”, que deu prosseguimento aos estudos do Seminário anterior, tendo como objetivo principal repensar o ensino e a pesquisa em didática. O que foi debatido em tal Seminário visava corrigir o enfoque de uma Didática totalmente desarticulada com a realidade e os problemas da educação, procurando inseri-la numa realidade sociocultural.

Durante o “III Seminário A Didática em Questão”, procurando uma forma mais crítica, objetiva-se a formação de uma Didática fundamental, que atinja todas as classes sociais, principalmente a mais pobre.

Já em 1987, durante o “IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”, a discussão enfocou a prática pedagógica e uma educação transformadora. Percebe-se uma preocupação com uma Didática fundamentada com as premissas de uma pedagogia crítica de ensino, mais contextualizada e inserida no âmbito social e político do país.

É o que relatam Oliveira e André:

As construções desse novo saber didático vão sendo gradativamente consolidadas e adquirem maior organicidade a partir de 1987, quando se realiza o IV Endipe. Nele, ocorre a integração dos seminários nacionais de Didática e de Prática de Ensino como um dos indicadores da busca de uma

---

<sup>66</sup> ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.), op. cit., p. 13.

inter-relação mais efetivas entre essas áreas, e as discussões desenvolvidas demonstram o delineamento de superação do momento de crítica vivido.<sup>67</sup>

Destarte, tem-se que todos os estudos relativos à Didática buscaram inseri-la dentro da realidade socioeconômica e cultural do país. Muitas propostas surgiram no intuito de se atingir tal objetivo; contudo, o que se percebe é que ainda permanecem alguns traços de uma didática fundamentada no autoritarismo de burocratas que, distantes das salas de aula, ditam normas e regras para a prática pedagógica sem terem conhecimento da realidade vivenciada pelos professores, e seus alunos, dentro das escolas.

Percebe-se claramente que, infelizmente, a política interfere na educação (sem competência para isso) por conta dos cargos de confiança criados a cada governo que se instala em detrimento do bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

Com toda esta realidade que se apresenta, o ideal seria criar novas propostas alternativas que buscassem diminuir a evasão escolar, a violência, o índice de reprovação, a fim de que a escola possa cumprir seu papel de formadora de cidadãos críticos e responsáveis, proposta esta que não saiu do papel.

Nessa discussão de se buscar novas alternativas de ensino, deveriam participar e elaborar quem realmente vivencia a tarefa ensino-aprendizagem, ou seja, os professores, os especialistas, os alunos e a comunidade na qual a escola está inserida, ou seja, uma política educacional que venha de baixo para cima e não de cima para baixo.

### **2.3.1. A formação do professor e a Didática**

Como fora relatado, as questões educacionais vêm sofrendo uma crise no que se refere à formação dos professores primários, em especial nos últimos cinquenta anos, principalmente quando se coloca em discussão as suas práticas pedagógicas em sala de aula (ou fora dela), pois pedagogicamente os professores do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral continuam não tendo muita clareza das funções do magistério. Apesar de existir uma discussão acerca da importância de trabalhar com a pedagogia crítica, os formadores/educadores continuam fundamentando-se no autoritarismo, ditando normas sem darem a devida importância à realidade de seus alunos.

---

<sup>67</sup> ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.), op. cit, p. 12.

O professor não deve se ater apenas ao que lhe foi ensinado durante a sua formação no curso superior. É extremamente relevante que o mesmo, com o passar do tempo, adeque-se às exigências do mundo e do mercado atual, considerando a sua atividade profissional – uma vez que os cursos de Magistério e as disciplinas de Didática, como a Prática de Ensino, estão mostrando com maior clareza como lidar e lecionar com a camada popular.

Reitera-se com os dizeres de Azzi e Caldeira:

O conhecimento profissional do docente deve permanecer em estado de contínua construção e de contínuo aperfeiçoamento, para que ele se mantenha em dia com o desenvolvimento acelerado tanto no conhecimento científico, na cultura e na arte, bases do conhecimento escolar, como nas estruturas materiais e institucionais da sociedade, com reflexos significativos nas formas de pensar, agir e sentir das novas gerações de alunos. O docente deve também acompanhar a evolução dos conhecimentos específicos na formação pedagógica, o que o capacita a intervir e a refletir sobre sua própria prática.<sup>68</sup>

No que se refere ao conhecimento, um profissional deve buscar todas as informações possíveis para proporcionar um trabalho diversificado, já que, trabalhando com a camada popular (pobres), existem nas salas de aula grandes diferenças de comportamentos e culturas.

Conforme Alarcão :

É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.<sup>69</sup>

A formação continuada do professor, assim, é de suma importância, e consiste em possuir conhecimento científico e saber manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, através de uma interação inteligente e criativa com a prática. O saber, o saber ser e o saber fazer são preocupações que todo profissional almeja na sua prática educativa. As dificuldades pelas quais o professor passa, muitas vezes, impõem limitações que o impedem de exercer essa função com maior eficácia.

Já a atualização permanente consiste numa necessidade de consciência para

---

<sup>68</sup> AZZI e CALDEIRA apud ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.), op. cit., p. 104.

<sup>69</sup> ALARCÃO apud VEIGA Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 104.

que o educador não caia na acomodação de atos repetitivos ao ensinar. O professor, enquanto profissional, não precisa preocupar-se com a quantidade de seus conteúdos, e, sim, com a qualidade que ele desempenha nas salas de aula ou fora delas, sempre mostrando as transformações do mundo, acompanhando o desenvolvimento, analisando as situações surgidas para os educandos. Dentro da profissionalidade, o professor deverá levar a sério sua profissão enquanto professor, mestre da educação. O esforço e a atualização são um processo que sempre requer competência e permanência naquilo que se faz.

A preparação profissional do corpo docente envolve uma complexidade enorme numa preparação contínua dentro da história da humanidade. Está ele envolvido em dimensões políticas, culturais e técnicas (didáticas). Os professores que almejam formação permanente devem garantir a qualidade do ensino, garantir a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, saber intervir nos processos de realizar, analisar e avaliar as explicações didáticas. É também fundamental a participação dos projetos escolares com a integração da comunidade e das famílias.

Quando se refere à formação permanente, está-se falando inclusive da formação inicial e continuada. A formação continuada é um processo de desenvolvimento profissional de todos os educadores que estão engajados com uma melhoria de qualidade pessoal, da qual todos devem se assegurar para uma qualidade de ensino. Devem apoiar-se em uma reflexão sobre a prática educativa. Um bom profissional leva uma fonte de estímulos para os alunos reagirem no processo da aprendizagem. Tais estímulos deve se distribuir adequadamente entre seus alunos, de maneira que os leve a trabalhar com suas próprias possibilidades. O professor deve compreender o aluno como um indivíduo, devido a grandes diferenças no que diz respeito às suas características, habilidades e necessidades, e também prepará-lo para o exercício da cidadania, instrumentalizando-o, dando-lhe condições para que possa formar-se e construir-se. O aluno adquire, portanto, enormes possibilidades de ser um agente de transformação social. Mas, é preciso que o educador se proponha a ter uma participação ativa no processo pedagógico, discutindo junto com outros profissionais da educação, buscando alternativas para uma qualidade de trabalho e de aprendizagem, e ter, também, compreensão da realidade com a qual trabalha, para entender as dificuldades da sociedade na qual vive, através da sua história, da sua cultura, das suas relações de classe e das suas perspectivas de transformação.

Quando se fala na formação do professor, tem-se ainda que lembrar da contribuição que esta produzirá a ele, assim como da escola enquanto organização, e da profissão docente. Isto porque tem-se como pressupostos da formação: que seja

continuada e centrada na figura do professor; que existam apoios como estímulo à continuidade na busca de inovações do docente; que se saiba da necessidade de docentes reflexivos, observadores e atentos, questionadores, pesquisadores, bem como decisores, experimentadores e avaliadores na escola; que se busque a produção dos saberes dos profissionais de forma continuada.

Então, além da formação inicial no que diz respeito ao magistério, há a formação continuada, cujo entendimento predominante é de que a mesma é de suma importância, como já dito. Cunha a conceitua como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”<sup>70</sup>.

Encontra-se, assim, dois tipos de processos de formação continuada, conforme a origem da iniciativa: o de ordem individual e o de ordem coletiva. Pode-se citar, como exemplo do primeiro, o caso de ingresso em cursos especializantes, escolhidos pelo próprio professor, realizados em horário diferente do seu expediente e de responsabilidade exclusiva. Como exemplo do segundo, cita-se a organização de grupos de professores que pagam a um profissional para que forneça assessoria técnica (geralmente voltada para aspectos psicopedagógicos, com objetivo de ajudar em resoluções de problemas em salas de aula).

As iniciativas das instituições escolares também podem ser de ordem individual ou coletiva. A primeira ordem está presente quando a escola pretende promover a qualificação de seus docentes, liberando-os, total ou parcialmente, de seu expediente, ou arcando com pagamento de despesas para realização de pós-graduação, por exemplo. A segunda está relacionada aos cursos e seminários oferecidos aos professores, por exemplo.

A Didática é uma das disciplinas pedagógicas inseridas no curso de formação de professores (formação inicial), de natureza teórico-prática, voltada à compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Observe-se o conceito de Veiga sobre didática:

A didática como disciplina de cunho teórico-prático não se reduz ao mero domínio das técnicas de orientações didáticas, mas implica também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornece à teoria os problemas e

---

<sup>70</sup> OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.), op. cit., p. 94.

desafios da prática. Nesse entendimento, a didática caracteriza-se como mediação entre “o que”, “como” e o “para que” do processo de ensino.<sup>71</sup>

Então, o papel entre a teoria e a prática está associado mutuamente, assegurando os objetivos da sociedade, da educação e do ensino. Como entende Veiga<sup>72</sup>, há uma articulação entre ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno, com o fim de direcioná-los no processo de ensino, consoante as determinações sociais, filosóficas, psicológicas, pedagógicas. E é justamente para este processo que se utiliza a Didática.

O objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, o que não significa apenas transmitir conhecimentos em sala de aula, mas também planejar as atividades para que o aluno aprenda a construir o conhecimento. E é ao professor que cabe o papel de organizar e reelaborar sua prática pedagógica, visando instigar e provocar nos alunos o interesse para a aprendizagem.

Os conteúdos da Didática possuem uma grande influência sobre o papel sócio-político-econômico da educação, da escola e do ensino, compreendendo as determinações múltiplas do ser humano. O futuro professor deve estar preparado para solucionar os problemas pedagógicos, redimensionando a prática pedagógica através da elaboração da proposta de ensino numa perspectiva crítica de educação.

Já os pressupostos da Didática referem-se à educação, à escola e às práticas pedagógicas, pois caminham juntos, tendo como objetivo maior o bom relacionamento entre educandos e discentes, buscando a democratização do sistema educacional. Veiga<sup>73</sup> fala sobre pressupostos de didática, dividindo-os em três.

O primeiro pressuposto reza que é a partir da realidade sócio-político-econômica em que a sociedade está inserida que deverá ocorrer o processo ensino-aprendizagem, atendendo aos diferentes objetivos e interesses do grupo social, já que a educação é um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade. O segundo pressuposto diz respeito à escola como parte integrante do todo social, e que, com isso, é inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. E o último requisito diz respeito à prática social, na qual a prática pedagógica é orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos na mesma. Assim, a prática pedagógica é teórico-prática, e, portanto, deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora. A

---

<sup>71</sup> VEIGA apud OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 80.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 80.

<sup>73</sup> VEIGA apud OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.), p. 81.

teoria e as práticas pedagógicas devem ser trabalhadas em conjunto, constituindo uma única unidade, pois através desta unidade é que ocorre o processo de conhecimento. Elas complementam-se em se tratando de educação. Pode-se considerar, didaticamente, que esta complementação possibilita a realização de diálogo, e, sendo assim, deve existir uma flexibilidade no ato de ensinar a aprender, pois desta maneira preserva-se a essência dos elementos que dele fazem parte para criar uma nova alternativa. O diálogo possibilita que não haja competitividade entre as pessoas envolvidas, ou seja, ninguém perde ou ganha. Ele, então, possibilita que se chegue a um consenso criando uma nova realidade entre as pessoas envolvidas. A aprendizagem, portanto, também é um processo dialético-diálogo, possibilitando que, através dele, a educação seja realizada.

### **2.3.2. A situação dos professores brasileiros...**

Como se comentou anteriormente, nos últimos cinquenta anos o magistério vem sofrendo a discriminação profissional por todas as regiões do país. O corpo docente é desvalorizado pela classe dominante e é deprimente que a conduta e os comportamentos deste sejam tão desclassificados. A formação do professorado tem que ser revisada a fundo pelos mesmos.

Segundo Rodrigues:

Não podemos ter a ilusão de que os professores a partir de um determinado momento estão preparados. Nenhum professor está preparado porque cursou a faculdade ou a universidade, ou porque leu cinco, dez, cinquenta ou duzentos livros, ouviu um determinado número de conferências, participou de uma determinada quantidade de cursos.<sup>74</sup>

O professor verdadeiramente comprometido deve transformar sempre o ato educativo, não apenas reproduzir. O educador que se diz democrático assume suas tarefas e compreende a importância do trabalho pedagógico coletivo. Rodrigues diz que “à medida que o educador, enquanto educador, compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação, a importância social, cultural, coletiva e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce<sup>75</sup>”. As funções, as ações pedagógicas de um profissional, têm o exercício de preparar os indivíduos à cidadania, ou seja,

---

<sup>74</sup> RODRIGUES, Neidson, op. cit., p. 67.

<sup>75</sup> Ibidem, p. 66.



formar um homem capaz de conviver em harmonia com a sociedade, enfrentando as influências e desafios que o mundo apresenta. Para ser educador é preciso possuir vocação para a vida acadêmica, é preciso ter paixão e sentir prazer pela sua profissão.

O corpo docente depara-se com muitas dificuldades: os recursos que lhes dão são precários e, na maioria das vezes, ineficazes. Mas para elevar o conhecimento do mundo para os educandos, não se pode deixar de atuar com mais participação no processo educativo. O professor assume um papel de mediador para poder ajudar o educando no processo de sua elevação cultural. Segundo Rodrigues, “aquele educador que se sente comprometido politicamente já está com a vontade direcionada para sua preparação técnica. Não há como preparar alguém para o exercício da função educativa se ele não se encontra interior a função”<sup>76</sup>. Os professores que estão comprometidos, que têm um compromisso político, poderão ter melhor seu desenvolvimento para a competência técnica, o que é fundamental no processo educativo.

Na realidade brasileira, como já foi dito, os professores, de um modo geral, não estão altamente habilitados para o exercício de sua função. Existe uma desvalorização pelo próprio processo educativo. Seus salários são baixíssimos, os recursos que as escolas oferecem são precários e muitas vezes ultrapassados, fazendo com que o seu manuseio didático fique impraticável.

Segundo Silva:

Na ótica das autoridades dominantes, o professor é visto como um trabalhador improdutivo, isto é, alguém que não gera divisas econômicas imediatas para o país. Daí as migalhas de verbas dedicadas ao desenvolvimento do setor educacional; daí algumas idéias distorcidas, já presentes no senso comum da população: ‘Se ficar no magistério é porque é ruim ou louco!’, ‘O status do professor já era!’, ‘Ensinar é dom e sacrifício!’, etc. Em essência isto quer dizer que somente os mediocres optam pela carreira do magistério.<sup>77</sup>

Cada professor deve fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica. Deve-se levar para a sociedade que a classe do corpo docente ainda visa uma melhoria na educação. E os professores deverão se atualizar e vivenciar a realidade da sociedade em que vivem, estudar as concepções filosóficas, econômicas e políticas, deverão estar comprometidos politicamente com sua tarefa de educador, desenvolver um trabalho intelectual e transformador. A preparação técnica, a ampliação do conhecimento e a

<sup>76</sup> Ibidem, p. 65.

<sup>77</sup> SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 57. v. p. 24-25.

atualização exigem exercício, força de vontade e desejo freqüente e diário por parte do educador e do sistema no qual está inserido.

Para fazer um trabalho e querer ter uma formação profissional, é preciso que o educador aprofunde-se sistematicamente no ensino, integrando-se com os outros professores da escola onde trabalha, que conheça bem as propostas ou métodos que estão sendo aplicados nas escolas. Dentro desta visão, o professor, de uns anos para cá, mesmo cursando uma faculdade, apresentou poucas mudanças. Mas tratando-se do professor brasileiro, a aferição do conhecimento é importante, pois para realizar a prática de ensino precisa-se dos embasamentos teóricos existentes e de conhecimento bastante da realidade da sociedade vigente. O perfil do educador brasileiro mostra uma enorme ansiedade nas relações com os governantes: o discurso, o desprezo das autoridades diante de tantos problemas educacionais.

Segundo Silva:

O bom professor é sempre definido, ou se define, em função das contradições presentes numa sociedade, numa determinada etapa de sua história. Não existem características eternas e imutáveis, desligadas da dinâmica social, que permitam o enquadramento imediato de um educador na categoria dos bons. Sociedades específicas, nas suas diferentes etapas evolutivas e face a diversos desafios, solicitam ou reclamam com certa postura daqueles que, profissionalmente, executam o trabalho pedagógico. Postura esta que leva as novas gerações a tomar consciência das contradições sociais e a lutar pela superação dessas contradições.<sup>78</sup>

A maneira de como são formados os professores brasileiros deixa muito a desejar para uma boa qualidade de ensino. A pesquisa feita pelo Saeb (Sistema de avaliação do ensino brasileiro), como será visto adiante, mostrou um enorme despreparo quanto ao professorado, que, mesmo cursando uma faculdade, apresenta um nível primário baixíssimo. Também existe a dificuldade que o corpo docente encontra em trabalhar com crianças carentes e problemáticas, e a falta de clareza dos mestres, relacionados com a sua formação em trabalhar nas escolas públicas. A formação que o professor deveria ter ao ministrar aulas a crianças carentes e problemáticas, não poderia restringir-se à mera transmissão de conteúdo. Os professores do ensino fundamental devem levar os educandos a compreender a realidade cultural, social e política, tornando-os capazes de participar do processo educativo, levando-os a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O educador, dentro de sua formação profissional, deverá possuir

---

<sup>78</sup> SILVA, Ezequiel T. da, op. cit., p. 32.

conhecimento e habilidades suficientes para auxiliar os alunos no processo de elevação cultural. É preciso ser capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando, elevando-o ao mais complexo patamar de conduta, tanto no conhecimento quanto na convivência social.

De acordo com Rodrigues:

Há de se lembrar que a preparação técnica, a ampliação do conhecimento e a atualização exigem um exercício freqüente e diário por parte do educador e do sistema no qual ele está inserido. Mas necessariamente exigem vontade, desejo, carência do profissional professor.<sup>79</sup>

Necessário compreender a importância social do trabalho e da dimensão transformadora de sua ação. É preciso ter em mente que ensinar é uma forma de possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos, ter paixão pelo que se faz, pois o processo educativo exige envolvimento afetivo. A conquista do relacionamento professor-aluno é um fator muito importante no processo. É preciso existir confiança mútua, para que, a partir disto, a amizade e o afeto proporcionem um crescimento cultural para ambos. Pode-se considerar como gratificante. É um ato de doação que exige crescimento político, confiança, segurança, competência e trabalho coletivo, não podendo ser um ato puramente mecânico. Sua formação deverá ser permanente.

O perfil do educador deve ser em conformidade com a realidade em que vivem as crianças; ele deve ter consciência de que a sociedade atual vive em crises de valores e que, juntamente com a escola, não pode ignorar problemas como a violência, a competição, a corrupção e as drogas, que estão presentes a cada dia nas salas de aula.

O professor, mais que qualquer outro profissional, tem enormes possibilidades de ser um agente de transformação social. Mas, para que isso realmente ocorra, é preciso que ele se proponha a ter uma participação ativa no processo pedagógico, discutindo junto com outros profissionais da educação, buscando alternativas para aumentar a criatividade dentro do ensino fundamental, fazendo com que os alunos gostem e aprendam o que o ensina. Um mestre, um educador que faz de suas aulas apenas uma mercadoria, dificilmente será um professor comprometido com a elevação cultural dos educandos. Estas críticas ao professor dizem respeito apenas à sua formação no magistério. Na época da escola normal, possuía prestígio quem possuía tal formação; era admirado e respeitado. Hoje, devido às situações sociais e educacionais,

---

<sup>79</sup> RODRIGUES, Neidson, op. cit., p. 66.

as coisas mudaram, e o ensino fundamental deixa muito a desejar nas suas relações pedagógicas e humanas. E isto ocorre em quase todas as regiões. O que se diferencia são as escolas particulares, que apresentam algumas propostas inovadoras.

Como diz Demo:

Não adianta apenas transformar uma Escola Normal em outra de nível superior, porque não seria isso que proporcionaria a competência buscada, mas sim fazer uma guinada radical em termos didáticos e científicos, ao lado de novo compromisso político com a causa. Tão importante quanto superar a Escola Normal é introduzir metodologias inovadoras no processo formativo, para garantir as marcas da competência.<sup>80</sup>

É importante salientar que todo professor que deseja mudanças, mudanças estas que devem ser eficientes e eficazes nos planejamentos escolares, necessita dispor de acesso a recursos como livros, bibliotecas, revistas e jornais, e que seus livros didáticos estejam coerentes com a realidade vigente. Desta forma, pode-se citar algumas características necessárias para o crescimento do educador.

1 – Exercer o ofício com capacidade.

Significa o conjunto de condições necessárias para que o educador possa ministrar suas aulas com um conteúdo mínimo, capaz de ser útil aos alunos. Destacam-se os seguintes pontos:

a – Conhecimento científico. Talvez seja o ponto mais importante. O professor deverá ter um profundo conhecimento dos temas referentes à sua disciplina. Quanto maior for seu conhecimento e quanto mais dominar os conteúdos de suas classes, mais proveitoso será seu ensino. Portanto, deve estar sempre bem atualizado, participar de cursos de aperfeiçoamento, ler livros e revistas especializadas.

b – Habilidades. É a capacidade do docente de administrar suas aulas e alcançar seus objetivos. Suas estratégias de ensino, sua metodologia, devem ser suficientes para transmitir aos alunos os conteúdos dos programas, incentivando-os para o saber e o aprender.

c – Atitudes. O professor deve ser apto à sua formação (as atitudes em geral, ou seja, seu conhecimento de todos os conteúdos e temas ensinados nas escolas). Sem embargo é conveniente que seja mais apto, que tenha um profundo conhecimento da matéria de seu interesse pessoal.

d – Técnicas. Trata-se do conhecimento de todas as técnicas científicas do

---

<sup>80</sup> DEMO, Pedro. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas: Papyrus, 1995. p. 80.

ensino. Não basta somente habilidade pessoal; também é necessário inovar as técnicas e reformular as estratégias para que o ensino seja completamente satisfatório.

2 – Exercer o ofício com aplicação.

O professor precisa ter vontade de ensinar (mesmo que seus recursos sejam ineficientes), para construir e reconstruir estratégias que causem efeito na aprendizagem, tornando o ensino de qualidade. Não tendo tais condições, não haverá motivação, nem para o professor nem para os alunos.

a – Dedicação. É a atitude do professor de buscar exercer sua profissão da melhor maneira possível. Não deve apenas cumprir suas obrigações formais, mas colocar vida e entusiasmo nelas; fazer todo o possível para enriquecer o ensino.

b – Eficácia. É a capacidade de atingir os objetivos de sua profissão, ou seja, de comunicar o conhecimento aos alunos.

c – Professor x educador. O professor é apenas um profissional que cumpre seus deveres legais e exige seus direitos. O educador é também um profissional, mas possui vocação e compromisso com a instituição escolar; procura sempre melhorar, inovar e desenvolver seus conhecimentos e capacidades. O educador tem paixão, esperanças e horizontes utópicos.

3 – Ter autonomia no exercício da profissão. A autonomia é necessária para desenvolver seu trabalho e sua capacidade.

4 – Emitir opiniões independentes que sejam reconhecidas socialmente como qualificadas. Não pode ficar fechado em sua classe. Precisa ter suas próprias opiniões e expressá-las à sociedade (através de periódicos, revistas, etc.).

5 – Deve ter um compromisso para com o bem-estar de seus clientes. Não pode o docente pensar nele mesmo, e, sim, cumprir suas tarefas. É muito importante que o professor faça do seu trabalho uma forma de atender os interesses dos alunos, de seus pais e da sociedade como um todo.

6 – Ter reconhecimento público e condições materiais de trabalho. Precisa demonstrar à sociedade o seu valor, os anos de dedicação aos estudos, as dificuldades para ser um bom profissional. Somente o reconhecimento da sociedade pode possibilitar as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. São fatores:

a – Remuneração. Sem ganhar remuneração reconhecida e adequada às suas necessidades, dificilmente terá estímulo para o bom desempenho da profissão.

b – Incentivo. Alguns incentivos são fundamentais, tais como a participação

em cursos de especialização, as boas condições físicas de trabalho, o acesso a boas livrarias e demais materiais pedagógicos, os intercâmbios com outros professores, etc.

c - Marco de espaço de tempo de atuação. O professor deve desenvolver suas atividades em poucas escolas, para que não tenha dificuldade de locomoção. Também não pode trabalhar em muitas classes, pois necessita de preparação, de estudo com afinco, de uma organização temática para comunicar aos seus alunos.

7 – Existir uma valorização social para sua função. Como já foi dito, o reconhecimento pela sociedade do valor de sua função enquanto professor é importante. Fundamentos:

a – Utilidade. A sociedade deve compreender que o ensino é algo útil para o desenvolvimento do país e da própria democracia. Reconhecendo suas utilidades haverá uma sociedade disposta a construir as condições necessárias para praticar um ensino de qualidade.

b – Benefícios sociais de atividades. A utilidade do seu trabalho está diretamente ligada aos benefícios sociais e culturais. Um bom ensino cria jovens são e críticos, aptos para construir uma sociedade sem exclusão.

8 – Existir um regulamento em defesa da profissão. A organização profissional é imprescindível para o professor poder desenvolver um trabalho com profissionalismo e eficácia. Seria o caso da deontologia profissional: um código de ética é de grande utilidade e necessário para evitar práticas educacionais prejudiciais, tanto para os alunos como para a sociedade.

A evolução e a atualização do professor são um compromisso que ele deverá cumprir de maneira consciente e crítica. A atualização permanente deverá ser contínua e até mais importante que o diploma.

Como menciona Demo:

Um professor - objeto - que copia conhecimento alheio e, de forma copiada, repassa para frente, tende a moldar alunos objetos, cuja função será apenas absorver e reproduzir. além de não se constituir o passo primeiro da emancipação, que é formação da consciência, afasta-se a oportunidade de, manejando adequadamente conhecimentos, emergir na sociedade com as condições mais decisivas de intervenção alternativa.<sup>81</sup>

O papel do professor diante de tantas críticas destrutivas em relação a seu trabalho acadêmico força mais a crescer todas as habilidades e conhecimentos, para

---

<sup>81</sup> DEMO, Pedro, op. cit., p. 43.

criar ou reconstruir um conhecimento que seja motivador e estimulador ao saber e como saber fazer. A reconstrução dos conhecimentos, muitas vezes, dá-se através de liberações de materiais didáticos adequados para diminuir o fracasso do ensino fundamental.

Vários autores da educação, como Libâneo, Saviani, Veiga e Freire<sup>82</sup>, entendem que, para diminuir o fracasso escolar, todo educador, juntamente com sua instituição, deverá construir um projeto político-pedagógico. E é através deste trabalho feito na escola, de uma maneira coletiva, que resultará no auxílio da redução da evasão e do fracasso escolar. O projeto deverá ter seus objetivos bem definidos, para que o professor exerça com qualidade a sua profissão.

Com a formação permanente o professor deve combater o fracasso do ensino fundamental, principalmente da primeira à quarta série, fazer suas próprias ações pedagógicas, participando ativamente no processo coletivo da escola, atualizando, adquirindo habilidades para produzir seus instrumentos didáticos, motivando cada vez mais o educando.

O educando de hoje precisa ter um professor que o acompanhe, que o compreenda, que fale a mesma linguagem e que valorize seu potencial. A participação do professor no exercício da função educativa é de suma importância na sua preparação de educador. A profissionalidade de um professor, e seu papel nas escolas, depende do desempenho de suas atividades com consciência, responsabilidade e da tomada de decisões. Para exercer bem suas funções, e ser um bom profissional, a informação é um fator imprescindível para sua atuação. A tomada de consciência tem que ser feita com o trabalho democrático, solidário e cooperativo.

O ato educativo no qual o professor está inserido não é aquele em que somente repassa aos alunos o conteúdo de sua disciplina, mas, sim, formá-los para a cidadania. Para que isso se torne realidade, o professor deverá estar interiormente comprometido com sua função de educador e preocupar-se em manter uma formação continuada.

Segundo Vasconcellos:

Cabe às instituições criarem as condições que favoreçam esta formação permanente do educador, em termos de acesso a materiais, cursos, reciclagens,

---

<sup>82</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit.;  
SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30.ed. Campinas: Autores Associados, 2003;  
VEIGA, Ilma Passos (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996;  
FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

acompanhamento, tempo de pesquisa, etc. Endentemos, no entanto, que é fundamental nesta formação o espaço de trabalho coletivo constante na escola, concretamente, as reuniões pedagógicas semanais.<sup>83</sup>

O desenvolvimento profissional do professor é de suma importância, e deverá seguir todos os princípios acadêmicos. Os trabalhos acadêmicos de um educador exigem uma busca constante que o leve a ser o profissional realmente ligado à profissão, que tenha consciência política do seu trabalho no próprio processo.

A vida do professor, ou melhor, do educador, exige uma responsabilidade de conduzir o processo de ensino. Muitas destas condições básicas deverão ser levadas em consideração pelo educador no sentido de não somente transmitir conhecimentos, e, sim, um conhecimento significativo de valor educativo para o aluno, levando-o à visão crítica dos conteúdos que estão sendo administrados.

Segundo Veiga:

Para a maioria das pessoas, o professor é insubstituível e a ele cabe a tarefa de conduzir o processo ensino-aprendizagem. A não diretividade deixa o aluno à mercê dos seus próprios desejos e a intervenção do professor é para ajudá-lo a superar suas necessidades, compreender o contexto social e escolar, garantir a aquisição dos conhecimentos.<sup>84</sup>

A coletividade de professores faz com que os problemas educacionais sejam mais fáceis de serem resolvidos, sem contar com a troca de experiências, as quais podem ajudar muito em sala de aula. Outro aspecto fundamental na formação e desenvolvimento de um educador é que toda ação educativa deve estar alicerçada no princípio do respeito pela dignidade humana.

A situação brasileira vem discutindo sempre a formação permanente de formadores da educação, bem como a existência de uma consciência de melhora, promovendo encontros, simpósios, seminários e congressos. Os professores do ensino fundamental e do ensino médio estão conscientes do apelo da população por uma melhoria de ensino e por uma atualização e ampliação dos conhecimentos do mundo e da realidade de seus educandos.

Reitera-se com os dizeres de Marques:

As complexidades do exercício das profissões do mundo atual exigem processos de formação explícitas e formais, em que se condensem, sistematizem e

---

<sup>83</sup> VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003. p. 181.

<sup>84</sup> OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.), op. cit., p. 86.



generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais, desde o ensino fundamental.<sup>85</sup>

Dentro da profissionalidade que o professor e o educador exercitam no mundo atual, não somente no ensino formal como também no ensino informal, deverão existir habilidades cognitivas para atingir a aprendizagem dirigida. O educador deverá, enquanto profissional, acompanhar seus alunos, abrindo horizontes e ajudando-os a ver as ambigüidades existentes, assim como auxiliando seus educandos a serem livres dos preconceitos, das críticas, da ignorância, da opressão.

Em todas as profissões circula a dimensão ética dos seres humanos, e a profissão do educador não é diferenciada de qualquer outra. O professor, na sua formação, deverá ter uma compreensão científica do mundo, abrindo caminhos para os saberes, iluminando a ação humana. A formação dos professores é um processo, uma preocupação de ensinar, ou melhor, de comunicar as culturas aos que os cercam. Daí, repassam a profissionais que tenham iniciativa própria, autodeterminação em tudo o que realizam, conscientes, críticos, criativos, transformadores e inovadores, ou seja, a seres humanos em constantes transformações e comprometidos com a realidade em que estão inseridos.

Segundo Imbernón:

La competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto . La competencia no implica homogeneidad sino aplicación diversa según la situación y el saber escoger y organizarse según las capacidades y conocimientos adquiridos.<sup>86</sup>

Um educador que esteja engajado com o projeto político-pedagógico, que tenha postura vinculada com a educação, é um mediador, um orientador, um questionador, além de estar comprometido com a qualidade e ter bem claro qual é o seu papel dentro de uma determinada sociedade: o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

### 2.3.3. A organização do professor e suas estratégias

<sup>85</sup> MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992. p. 50.

<sup>86</sup> IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. 2. ed. Barcelona: Graó, 1997. p. 28.

A organização da instituição escolar possui como escopo o ato de planejar, que é um processo de racionalização, coordenação e gestão da ação docente, e envolve as atividades letivas, a escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade, que participam do processo de ensino-aprendizagem considerando a problemática do contexto social, econômico, político e cultural em que vivem.

Observemos o conceito de planejamento colhido da obra de Libâneo:

[...] é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão de atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.<sup>87</sup>

A organização requer procedimentos explícitos com a finalidade de ser reflexiva nos procedimentos didáticos. Vallejo propõe duas formas de planejamento:

Por um lado, devemos planejar, isto é, determinar as metas a longo prazo de uma organização considerada como um todo e, logo, gerar planos ideais para alcançar essas metas, levando em consideração as prováveis mudanças no meio exterior.

Além disso, precisamos planejar, isto é, definir alguns objetivos concretos e esboçar os sistemas a seguir para alcançá-los, como também quantificar os meios necessários, estabelecendo alguns prazos de tempo determinados.<sup>88</sup>

Desta forma, pode-se dizer que o planejamento educativo deve ser um processo que possua objetivos e conteúdos bem definidos e quantificados, sistemático, organizado, com regras e métodos a serem observados, assim como prazos. Todo o corpo docente deve seguir estas metas para que se tenha aulas bem administradas e produtivas.

O planejamento é engajado em diversos níveis: plano da escola; plano de ensino; plano de aula.<sup>89</sup>

O primeiro refere-se ao plano pedagógico e administrativo da escola, dentro do qual devem ser expressos os objetivos dos docentes empenhados numa tarefa que lhes é comum, bem como as bases metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, os objetivos

---

<sup>87</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit., p. 221.

<sup>88</sup> VALLEJO, José M. Batista. **Uma escola com projeto próprio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49.

<sup>89</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit., 221.

educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação e a estrutura organizacional e administrativa.

O segundo abrange o roteiro organizado das unidades didáticas para o ano letivo. O plano de ensino é feito por escrito e é composto por: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, e delimitação dos conteúdos por unidades didáticas, com a divisão temática de cada uma, sendo que tais divisões são para o semestre, especificando todo o conteúdo programático.

O último, além de orientar as ações do professor, possibilita criar estratégias dinâmicas, delimitando, também, prazos para uma melhor organização em sala de aula, ou fora dela. O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino, cujas unidades, que foram previstas em linhas gerais, são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. Diz respeito a toda preparação dos conteúdos, conteúdos estes que devem considerar as habilidades, as capacidades e as atitudes de todos os discentes, respeitando sua faixa etária de aprendizado. Todavia, deve ser lembrado, quando da sua elaboração, que a aula possui tempo variável, já que o processo ensino-aprendizagem compõe-se de várias fases. Assim sendo, todo plano de aula deverá ser organizado com as propostas do projeto pedagógico, e o corpo docente deverá elaborar em conjunto para que haja uma mesma linguagem pedagógica.

As escolas, juntamente com os gestores, deverão utilizar os instrumentos já existentes, bem como criar novas alternativas, para que os alunos sintam-se interessados no ato de aprender. É através das estratégias que se aplicam os meios, os modos, as formas e os jeitos de expressar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para utilizá-las, devendo considerar o organismo em atividade (modo de ser, agir, estar e dinâmica pessoal de cada aluno). Assim, o conhecimento do aluno é requisito essencial para a escolha da estratégia pelo professor.

Desde a década de 60 o termo “estratégia” vem despertando um grande interesse no meio social, político e empresarial, chegando a ocupar um lugar de destaque na literatura especializada. Como resultado, tem-se que a maior parte dos trabalhos publicados em tais áreas está sendo orientada para o desempenho público e privado, o que gera dificuldades iniciais para a sua aplicação em outros tipos de organização, tal como as do setor educacional. Segundo Parente, “a estratégia é

entendida como um plano de ação completo, onde o responsável pela decisão explora todas as possibilidades de ação apresentadas em uma determinada situação”<sup>90</sup>.

O conceito de estratégia no processo educacional trata de ações, que devem estar desenvolvidas com objetivos bem delineados, para que a aprendizagem aconteça; toda estratégia de ensino envolve uma transformação, que por sua vez é uma ação inovadora, e, como tal, muda o desempenho do professor e do aluno. Desta forma, importante também mencionar que o conceito de estratégia no âmbito da educação está em constante evolução, pois como fora mencionado, é um processo inovador. Ou seja, com o surgimento de novos recursos, o conceito deverá acompanhá-los, já que é através da aplicação dos mesmos que se proporcionará uma eficácia de estratégias.

A estratégia de ensino e aprendizagem é recomendada, principalmente, quando os alunos apresentam dificuldades para atingirem um bom aprendizado. As dinâmicas (técnicas) existem, porém a realidade é outra; com a problemática educativa não estão surtindo efeitos satisfatórios, pois os alunos continuam com dificuldades na aprendizagem, principalmente quando se diz respeito à leitura e à escrita.

Quando o corpo docente elabora suas estratégias, automaticamente há uma mudança no que se refere à maneira de identificação e preparação pedagógica, tornando-o mais aberto, pois sua conduta passa a ser inovadora para o processo educacional.

Zandavalli conceitua estratégia como “o conjunto de procedimentos de ensino e recursos auxiliares selecionados como meios de ajuda para obtenção dos resultados pretendidos”<sup>91</sup>. Sendo que: procedimentos de ensino são as ações ou processos planejados pelo professor para colocar o aluno em contato com o que lhe está sendo ensinado, possibilitando o seu amadurecimento; recursos auxiliares são os componentes do ambiente de aprendizagem, que estimulam o aluno a aprender, sendo que o professor, comumente, é a maior fonte.

Os procedimentos de ensino dividem-se em: gerais e especiais. Os procedimentos de ensino gerais são os que compreendem, principalmente, as habilidades do professor em variar a situação de estímulo, ilustrar com exemplos, propiciar *feedback*, empregar reforços, formular perguntas e facilitar a comunicação, enquanto os procedimentos de ensino especiais compreendem as atividades e as técnicas de que o professor se valerá no processo de ensino. As atividades devem ser

---

<sup>90</sup> FILHO PARENTE, José. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2001. p. 36.

<sup>91</sup> ZANNAVALLI, Leda B. **Caderno de didática**. Passo Fundo: Livraria das Faculdades, 1982. p. 71.

satisfatórias, originais, econômicas, socializadoras, planejadas e adequadas. São exemplos dessa modalidade: ler, escrever, observar, experimentar, planejar, discutir, relatar e formular hipóteses.

As técnicas dizem respeito a um modo particular do professor de organizar o ensino, a fim de provocar a atividade do aluno para a aprendizagem e são divididas em individualizadas e socializadas. Na primeira, pode-se citar como exemplo o estudo através de fichas e, na segunda, as discussões acerca de uma matéria.

Os recursos auxiliares são classificados em humanos e materiais. Enquanto os humanos envolvem professor, alunos, funcionários da escola e comunidade, os recursos materiais são divididos em naturais (folhas, pedras e aves, por exemplo), próprios da escola (audiovisuais, por exemplo), da comunidade (biblioteca pública e teatro, por exemplo).

Mintzberg<sup>92</sup> comenta que a estratégia, de modo geral, pode ser ainda conceituada de pelo menos cinco maneiras diferentes: (1) como plano - a estratégia trata da definição de objetivos e dos cursos de ação para alcançá-los; (2) como padrão - que se refere a uma consistência de comportamento adquirida ao longo do tempo; (3) como posição - que trata da localização de determinados produtos em determinados mercados; (4) como perspectiva - que se refere à maneira através da qual uma organização desempenha suas atividades; (5) como uma manobra específica - para fazer frente aos concorrentes ou oponentes.

Nesta tese, a estratégia deverá ser entendida como as *ações necessárias para se atingir os objetivos pretendidos*. Assim, a partir dos problemas relacionados aos alunos, às suas famílias, aos professores, à direção das escolas e às autoridades educacionais (governo), serão apresentadas estratégias que possam caracterizar-se como propostas de ação capazes de apoiar as atividades dos dirigentes das escolas objeto de estudo.

---

<sup>92</sup> MINTZBERG, Henry. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 16-20.

## 2.4. CONCLUSÃO

A educação é o melhor caminho para que o indivíduo possa realizar seus desejos e aspirações enquanto sujeito. Todas as ações humanas possuem uma intencionalidade por estarem ligadas a sua história e cultura, mesmo existindo grupos sociais economicamente diferentes.

Corroborando o estudado neste capítulo, conclui-se que a educação é um processo permanente e que a família é um dos veículos responsável pela transmissão da educação do homem através de seus hábitos e costumes, exercendo nele uma grande influência que poderá ser negativa ou positiva. Quando a estrutura familiar do indivíduo for desestruturada, ele é inserido no processo educativo já com graves dificuldades, tornando o processo ensino/aprendizagem muito mais complexo. Por isto, os educadores necessitam estar preparados de forma especial para desempenharem suas funções, pois tanto o ensino como a aprendizagem são sistemáticos e possuem uma intencionalidade.

Na formação destes indivíduos os professores não podem ignorar os valores constitutivos de cada um, sendo importante o trabalho pedagógico atento às diversidades culturais existentes nas regiões brasileiras. Com isto, diante de tantas diferentes, o educador poderá motivá-los, orientá-los e conscientizá-los para a busca de novos conhecimentos.

A formação do ser humano dá-se por diversos processos de aprendizagem, como: conhecimentos, valores, costumes, hábitos, atitudes, liberdade e responsabilidade. As duas últimas são consideradas as mais importantes. Todo indivíduo almeja a liberdade, mas isto não impede o estabelecimento de alguns parâmetros para lhe dar alguns direcionamentos para suas ações.

A escola é uma instituição socializadora e para conseguir este fim possui vários elementos vantajosos, como a interação com o outro, a relação afetiva entre indivíduos, a criação de amizade, entre outros. Esta socialização é proporcionada, ademais, sobre dois pilares, quais sejam, o do conhecimento e o da informação. O avanço tecnológico fez com que as escolas privadas dispusessem destes recursos para serem acrescentados em seus trabalhos curriculares. Entretanto, o mesmo não correu

com as escolas públicas, pois estão, na maioria, privadas de um mínimo de tecnologia, ou, quando a possuem, não a utilizam.

Por tudo isto, os conceitos elaborados pela ciência da educação, sobre o que é uma escola, sobre o sentido do processo ensino-aprendizagem, sobre o significado de ser um bom professor e exercer corretamente a docência, acabam se diluindo diante da realidade material de determinadas instituições públicas de ensino e das crianças que nelas adentram, como será visto nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 3.

### ORIGENS E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. INFLUÊNCIA PARA O MOMENTO ATUAL

- 3.1. A chegada dos Jesuítas
  - 3.1.1. As primeiras escolas jesuítas
  - 3.1.2. O apogeu da educação jesuítica - expulsão dos Jesuítas
  - 3.1.3. A reconstituição da educação no Brasil
  - 3.1.4. O ensino superior no Brasil
  - 3.1.5. A educação voltada às elites
  - 3.1.6. O desenvolvimento da educação popular
- 3.2. A educação no Brasil e as normativas
  - 3.2.1. A renovação do ensino no Brasil
  - 3.2.2. Tímida tentativa do incentivo ao ensino da ciência
  - 3.2.3. Rui Barbosa e o Parecer nº 64
- 3.3. As mudanças no poder político e sua incidência na educação (1960 – 1985)
  - 3.3.1. Autonomia pedagógica *versus* autogestão
  - 3.3.2. A democratização do ensino no Brasil
  - 3.3.3. Ensino público e seu papel na educação do Brasil
  - 3.3.4. Tentativas da reforma na educação do Brasil; autonomia, democracia – “Escola Nova”
- 3.4. Conclusão





### 3.1. A CHEGADA DOS JESUÍTAS

A história da educação no Brasil iniciou-se com a vinda dos padres jesuítas, em 1549. Inicialmente eram apenas seis, que aportaram na Bahia juntamente com o governador-geral, Tomé de Souza. Pertencentes à Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, espalharam-se primeiramente pela Europa, e tinham como objetivo o combate à heresia e a divulgação do Evangelho aos povos. E, logo conquistaram uma grande autoridade moral. Eles se tornaram fiéis combatentes ao protestantismo, imbuídos por uma fé inabalável, dispostos a qualquer sacrifício em prol da Igreja Católica.

Com o propósito de propagar a fé, foram enviados ao Brasil por D. João III. Suas missões políticas e educadoras subordinavam-se diretamente às exigências da Igreja. Ao chegarem no Brasil, fundaram residências às quais denominaram "colégios". Logo entraram em contato com os índios e espalharam-se rapidamente ao longo da costa brasileira, em direção ao sul, onde se estabeleceram na Capitania de São Vicente, sob o comando do Pe. Manoel da Nóbrega, por reconhecerem que ali seria o meio de acesso mais propício para as "entradas" ao sertão.

Durante dois séculos, foram os jesuítas os únicos educadores do Brasil. Apesar de religiosos de outras ordens (como franciscanos, carmelitas e beneditinos) também aportarem no Brasil, não tinham como prioridade a educação, como os jesuítas que contribuiram (e muito) na divulgação da cultura européia aos povos conquistados.

De acordo com o que descreve Azevedo<sup>93</sup>, o sistema de educação no Brasil obteve um grande progresso devido à expansão territorial do domínio português e à propagação da educação, a qual realizou-se com tamanha rapidez que, como cita Serafim Leite, quinze dias após a fundação da cidade de Salvador, os jesuítas já colocaram em funcionamento uma escola de ler e escrever.

---

<sup>93</sup> AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UnB, 1996.

Os historiadores brasileiros, tais como Manacorda<sup>94</sup> e Azevedo<sup>95</sup> afirmam que uma das figuras de maior destaque na propagação da educação no Brasil é, sem dúvida, o Padre Manuel da Nóbrega. Ao falecer, em 1570, depois de 21 anos de Brasil, legou ao país cinco escolas de instrução elementar, fixadas em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga. Além disso, fundou três colégios (no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia).

Cinco anos após a morte desse jesuíta, o colégio da Bahia chegou a colar graus de bacharel em artes e, em 1576, colou graus de licenciado. Certamente Nóbrega não conseguiria atingir esse feito não fossem os esforços de jesuítas, irmãos e leigos.

Azevedo salienta, também, outros dois missionários que desempenharam um importante papel na propagação da educação no Brasil. João de Aspilcueta, que foi o primeiro a aprender a língua indígena e dela se utilizar na pregação aos selvagens, e o primeiro evangelizador das entradas aos sertões. E também José de Anchieta, que dedicou 44 anos de sua vida ao apostolado. Desde sua chegada até sua morte, José de Anchieta desenvolveu um trabalho apostólico tão grande que se tornou o personagem principal na difusão da fé entre os pagãos. Mas não se deve desmerecer seus companheiros da Ordem, que muito contribuíram com Anchieta em seu trabalho. Ainda jovem, fora designado para ensinar Latim e Humanidades a seus irmãos, no pequeno colégio de Piratininga, onde se concentravam, às vezes, mais de vinte companheiros do apostolado. Anchieta conseguiu, ali, alfabetizar e ensinar bons hábitos aos seus pequenos pupilos índios. A carência de material necessário à sua tarefa não o desestimulou. Era ele que compunha canções, escrevia peças de teatro e organizava apontamentos, vários deles utilizados em outros colégios. Utilizava-se de vários artificios, como o teatro, a música, os cânticos e até danças para atingir seu objetivo na propagação da educação. Grande conhecedor da alma infantil, dedicou-se à instrução e catequese dos meninos, a quem se dirigia para convertê-los à sua fé com uma inteligência digna de admiração.

Através dessa obra de educação nas aldeias dos índios ou nos colégios, os jesuítas fundamentaram seu sistema de ensino em mais de dois séculos, e espalharam a mesma fé, a mesma língua e costumes, constituindo, assim, a unidade política da nova pátria.

---

<sup>94</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

<sup>95</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

Não só os filhos dos índios, como também os filhos de colonos aprendiam a ler, escrever, contar e falar português nessas simples escolas. Por meio desse contato entre filhos de índios e filhos de brancos houve um intercâmbio no aprendizado entre as suas linguagens.

A exemplo do que ocorria nas Índias Orientais, os indígenas do Brasil encontraram bastante facilidade em aprender o idioma português, sendo sua cultura substituída em função da influência dos missionários e em conformidade a outros povos.

Em contrapartida, os nativos foram perdendo suas referências, seus valores e seus costumes, considerados em desacordo com os moldes ditados pelos jesuítas. De acordo com Manacorda<sup>96</sup>, o grande interesse de manter a integridade européia, uma vez que a Colônia fora ameaçada por duas vezes (século XVI e XVII) por invasões estrangeiras (francesa e holandesa), sempre contou com o apoio dos jesuítas. Se não fosse o seu trabalho, os valores intelectuais e sociais da Colônia não seriam resguardados.

Dois personagens lideraram esse movimento contra as invasões estrangeiras: Padre Manuel da Nóbrega, contra os franceses, e Padre Antônio Vieira, durante a invasão holandesa.

É muito louvável o trabalho dos jesuítas na educação, pelas dificuldades que tiveram que enfrentar numa sociedade de muitas raças (como brancos, negros, índios e mestiços). Durante o século XVII, ao Norte, com a lavoura da cana, predominava o regime escravagista submetido aos senhores de engenho e, ao Sul, os desbravadores dos sertões praticavam todos os excessos contra os indígenas.

Os jesuítas, para imporem uma moral católica, tiveram que lutar contra esta postura despótica dos senhores de engenho em relação aos escravos, e contra o homem branco que, em função de novas descobertas no interior do Brasil, cometiam grandes injustiças em detrimento da liberdade do índio.

Ainda que os missionários tentassem manter a ordem em favor da justiça, os senhores de engenho se opunham à ação educativa desses jesuítas, com autoridade adquirida devido à posição social que ocupavam, impedindo não só aos escravos, como também à mulher e aos filhos, o acesso à ação educativa.

---

<sup>96</sup> MANACORDA, Mario Alighiero, op. cit.

Nessa época, de acordo com Ghiraldelli Jr.<sup>97</sup>, estabeleceu-se um sistema patriarcal no qual as mulheres cresciam e se criavam subordinadas ao chefe de família, sem poder sequer sair de suas casas. Casavam-se muito cedo e ficavam limitadas aos cuidados de seus filhos, aos serviços caseiros e às práticas religiosas, na capela ou nas igrejas, levando-as a uma condição intelectual diferente das mulheres de Portugal, durante a colonização. Raramente aprendiam a ler e escrever.

Entretanto, os jesuítas conseguiram quebrar este domínio quase que inviolável, estabelecido pelos senhores de engenho, tanto aos escravos como às suas mulheres e filhos, em favor da Igreja através dos colégios, de confessionário e até mesmo pelo teatro revertendo esse quadro de subordinação à autoridade patriarcal.

Segundo Freire<sup>98</sup>, os educadores jesuítas, usando de uma grande sutileza para conseguir que tanto os índios como os colonos brancos lhes confiassem seus filhos para que fossem educados, tornava-os mais filhos desses padres e da Igreja do que dos caciques, das mães caboclas e dos senhores de engenho. Isso tudo ocasionou que, de cada família que entregava seus filhos à educação sob os cuidados dos jesuítas, pelo menos um filho seguiria a carreira religiosa.

E essa instituição educacional que exercia influência na “Casa Grande” passou a ser sustentada, mais tarde, pelos religiosos pertencentes à própria família patriarcal.

### **3.1.1. As primeiras escolas jesuítas**

Os jesuítas também objetivavam amortecer as influências africanas por constituírem uma ameaça à língua pátria, à autoridade da Igreja, à moral e aos costumes. O progresso que conseguiram estendeu-se às senzalas e às aldeias dos índios. Dentro de uma cultura heterogênea, conseguiram transmitir, quase que em sua totalidade, uma cultura homogênea.

Por possuírem uma personalidade humanista, suas atividades acadêmicas estavam voltadas a formar letrados e eruditos. Esse tipo de cultura repudiava qualquer outra técnica de análise crítica, pesquisa e experimentação que, com o decorrer do tempo, rompeu o caminho por entre as forças tradicionais.

---

<sup>97</sup> GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo, op. cit.

<sup>98</sup> FREIRE, Paulo, op. cit., p. 33.

Os jesuítas que começaram sua ação educativa no século XVI não se restringiram apenas ao ensino elementar que, na realidade, era a base em suas ações catequizadoras. No fim desse século, a Bahia já contava com um curso de Artes com quarenta estudantes. Fica entendido, portanto que, o primeiro século de seus trabalhos limitou-se a um planejamento e, o segundo, ao de desenvolvimento e à expansão do sistema educacional, com o surgimento de novas escolas.

Assim, o plano completo dos estudos dos missionários deveria abranger o curso de Letras Humanas, o de Teologia e Ciências Sagradas e o de Filosofia e Ciências, sendo que o curso de Letras, era dividido em Gramática, Humanidades e Retórica. O curso de Humanidades foi considerado uma grande base da estrutura do ensino dos jesuítas, e o curso que mais se destacou na Colônia.

O curso de Filosofia e Ciências tinham por objetivo a formação do filósofo através dos estudos de Lógica, Metafísica Geral, Matemáticas (elementares e superiores), Ética, Teodicéia e Ciências Físicas e Naturais, ciências estas baseadas em Aristóteles consideradas como a razão de ser de tudo no universo. O curso de Artes instalou-se inicialmente na Bahia, no século XVI.

Tem-se então, que o aluno que almejasse formar-se um humanista deveria seguir o curso de Letras; se desejasse ser um filósofo, seguiria o curso de Artes e, finalmente, querendo seguir a carreira sacerdotal, enfrentaria o curso de Teologia e Ciências Sagradas que se constituiria em quatro anos, em seminários maiores ou em instituições voltadas à formação intelectual dos jesuítas com o aluno diplomado em todos os estudos.

No século XVII, eram essas as escolas fundadas pelos jesuítas, além de escolas para meninos e outros colégios menores: o de Todos os Santos, na Bahia voltado ao ensino de Retórica, Filosofia e Teologia; o de São Sebastião, no Rio de Janeiro; o de Olinda; o de Santo Inácio, em São Paulo; o de São Miguel, em Santos; o de São Tiago, no Espírito Santo; o de Nossa Senhora da Luz, em São Luís do Maranhão; o de Santo Alexandre, no Pará; o de Nossa Senhora do Ó, no Recife; o da Paraíba e o Seminário de Belém. Além desses estabelecimentos, pode-se citar os seminários fundados pelos jesuítas na Paraíba, em Paranaguá, na Bahia, no Pará e no Maranhão.

Como colégios que merecem destaque, de acordo com Azevedo, estão o de Todos os Santos, na Bahia, onde se educou o Padre Antônio Vieira, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, os quais apresentavam desde o curso de Letras Humanas e

o de Artes até o de Teologia e Ciências Sagradas. Esses colégios, que foram os responsáveis na formação de sacerdotes de alto nível na Colônia, também forneciam subsídios necessários a quem se interessasse em seguir carreira de Direito e Medicina, tendo que realizá-los em Coimbra. Isto ocorria porque no Brasil essas instituições apenas preparavam bacharéis e letrados, apesar de esforços por parte dos jesuítas e dos mercadores da Bahia, em 1671, para que houvesse uma equiparação do Colégio de Salvador ao de Évora (Portugal), a fim de evitar que os jovens daqui fossem para lá, para completar seus estudos.

Isso fazia com que os jovens enviados a uma nação que não a deles, com o propósito de terminar seus estudos, despertassem para um sentimento nacionalista muito grande em função das lembranças da família e da pátria distantes.

Com a formação, na Colônia, de graus de bacharel e de mestre em Artes, constituiu-se uma aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados, fazendo com que despertasse em todos (mestiços, filhos de senhores de engenho e burgueses) um desejo de ascensão social, tornando a universidade um ideal comum.

Ao terminar o curso de Artes, o ensino ramificava-se em dois caminhos: o que levava ao curso de Teologia e Ciências Sagradas, ministradas pelos próprios jesuítas em seminários maiores na Bahia ou na Faculdade de Teologia em Coimbra, e o que levava aos cursos de Cânones, Leis e Medicina, ministrados somente em universidades européias, principalmente em Coimbra.

Com a necessidade de se formar um clero pertencente à Colônia, os jesuítas fundaram seminários para essa finalidade, no século XVIII, caracterizando o período como o século da organização de seminários, criados na Paraíba em 1745, no Pará em 1749, no Maranhão em 1751, e em Paranaguá em 1754, sendo que os do Pará e do Maranhão atingiram o grau de maior importância. Esse fato, segundo Manacorda<sup>99</sup>, merece destaque, pois, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, houve uma continuidade da tradição humanística e literária por parte desse clero formado na Colônia, que aqui permaneceu, não obstante o fato de, no século XIX, a cultura brasileira sofrer influências da língua e literatura francesas.

Desde o século XVIII, pode-se notar o despotismo com que Portugal tratava a Colônia, impedindo-a que evoluísse, haja vista a destruição, por ordem do governo

---

<sup>99</sup> MANACORDA, Mario Alighiero, op. cit.

português, da primeira oficina tipográfica, no Rio de Janeiro. Ao contrário da Colônia inglesa, que tinha como objetivo a instrução e não um ideal religioso, a educação da Colônia tornou-se um monopólio dos jesuítas. A educação, passou, então a ser um meio de submissão e domínio político alcançados facilmente através da propagação da fé e da autoridade da Igreja.

A universidade e a circulação de livros representavam uma ameaça ao domínio português fechado às novas correntes européias e à agitação intelectual e científica. Com isso, o Brasil foi atirado a uma sombra onde somente perto dos colégios dos jesuítas havia claridade. A Companhia de Jesus, fiel à tradição e aos costumes dos portugueses, só formou no Brasil clérigos e letrados sem qualquer interesse pelas ciências físicas e naturais. Pode-se citar cronistas e historiadores formados nessa escola, como Frei Vicente do Salvador, Rocha Pita e Pedro Taques, poetas como Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa e José Basílio da Gama, ou oradores sacros como Eusébio de Matos.

Azevedo<sup>100</sup> comenta que, apesar da educação na Colônia estar voltada à área de Humanidades, houve uma tentativa, durante a invasão holandesa em Pernambuco, de uma publicação científica tratando de assuntos referentes à Medicina, à flora e à fauna do país e, mesmo publicada em latim, língua oficial em todos os colégios, não despertou interesse no Brasil, o que evidencia a falta de estímulo às influências renovadoras.

Comenta também, Azevedo, que os jesuítas tiveram interesse pela lavoura e pela indústria. Inicialmente foi utilizada mão-de-obra de escravos, de operários vindos de Portugal ou de irmãos leigos, na construção de suas igrejas, seus colégios e suas fazendas. Mas com os recém-formados na Companhia (noviciados), antes mesmo de vestirem sua batina viam-se lado a lado com os mais velhos. Mas tudo não eram, senão, meios para a realização dos fins religiosos e educativos.

Reforça-se, com isso, a vocação dos jesuítas, que não era voltada à educação primária ou profissional, mas sim às classes dirigentes, aristocráticas, tendo como base o ensino de Humanidades Clássicas, vocação essa que exerce influência até os dias de hoje.

Desenvolve-se, então, uma cultura urbanizadora veiculada pelos alunos de colégios de padres, servindo como base ideológica, lingüística, regional e cultural à unidade e defesa nacionais, formando-se um triedro entre a língua, a religião e a cultura.

---

<sup>100</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.



De acordo com o mesmo autor, a influência da Companhia de Jesus foi tão grande que não se poderia imaginar a unidade brasileira desvinculada de sua unidade nacional. Esta exerceu uma função unificadora independente das diferenças regionais, não sendo ameaçada nem pelos progressos da língua tupi. Com as melhores intenções os jesuítas confinavam os índios convertidos em grandes aldeias, dispersadas pelo movimento dos bandeirantes que as invadiram em suas entradas nos sertões à caça dos índios.

### **3.1.2. O apogeu da educação jesuítica - expulsão dos Jesuítas**

O auge da educação jesuítica foi atingido no século XVIII, concomitantemente com as lutas contra a Companhia, na Europa, que tinham como objetivo sua extinção e partiam das universidades e dos parlamentos, das autoridades civis e eclesiásticas, e das próprias ordens religiosas. Todos esses ataques à Companhia estavam embasados no fato de que esta havia perdido o antigo espírito, e estava movida por interesses políticos e pela ambição do poder e de riquezas. Alegava-se, também, que o ensino jesuítico não evoluíra, fazendo com que Portugal caísse numa grande miséria econômica e intelectual, originando com isso uma evasão popular mais esclarecida, em busca de novos horizontes em outros países, cuja cultura se apresentava mais evoluída.

Com a evolução intelectual por toda a Europa, Portugal viu-se obrigado a realizar reformas de estudos que se opunham aos da escola jesuítica. Visando esse objetivo, surge uma obra de pensamento em Portugal denominada "Verdadeiro método de estudar", de Luís Verney, em 1746, considerada a maior dentro deste contexto.

Essas lutas contra o sistema pedagógico autoritário dos jesuítas, segundo Azevedo<sup>101</sup>, encontraram no Brasil um meio favorável de propagação, culminando com sua expulsão, em 1759, pelo Marquês de Pombal, terminando assim a obra desses missionários que, durante dois séculos, educaram os jovens brasileiros e auxiliaram os portugueses na colonização.

Com a expulsão dos jesuítas fecharam-se, repentinamente, todos os colégios por eles fundados, levando à falência todo o sistema de educação montado por eles no território brasileiro, o que foi um duro golpe para o Brasil. Não se tomou o cuidado de se lançar medidas eficazes a fim de reduzir os efeitos dessa destruição. A não ser o

---

<sup>101</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

ensino de Arte Militar, dois ou três seminários, algumas aulas de Filosofia em conventos de carmelitas e franciscanos. Até 1759 o ensino brasileiro concentrava-se quase todo nas mãos dos jesuítas.

A educação dos jovens brasileiros estava monopolizada pelos padres, não apresentando elasticidade para se ajustar às novas necessidades, cujos métodos eram autoritários e conservadores - além de não apresentar o ensino das ciências e de línguas modernas - sendo digno de admiração aquele que, na Colônia, soubesse francês. Estas foram, do ponto de vista pedagógico, as principais acusações aos jesuítas.

A partir de 1727, o governo da Metrópole, escandalizado com o uso da língua tupi em detrimento da própria língua portuguesa, proibiu terminantemente o uso da língua tupi.

### **3.1.3. A reconstituição da educação no Brasil**

Uma vez destituído todo o sistema de ensino dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, a educação no Brasil reconstruiu-se somente treze anos depois. Sobre isto Azevedo<sup>102</sup> diz que, lamentavelmente, o que levou dois séculos para ser construído, teve que ser reorganizado e partido praticamente da "estaca zero", através de uma série de medidas incoerentes e tardias, que não conseguiram suprir o vazio aberto na educação com a determinação do Marquês de Pombal.

Em 1772 instituiu-se o "subsídio literário", com a finalidade de manter o ensino primário médio, que, a bem da verdade, nunca conseguiu recursos necessários para tal manutenção.

No ano de 1774, inaugurou-se em São João Del-Rei, Minas Gerais, uma aula régia de Latim; no Rio de Janeiro, pelos frades franciscanos, aulas de Grego, Hebraico, Filosofia e Teologia; em 1783, na mesma cidade, aulas de Retórica e Poética; inauguram-se aulas de Desenho e de Figura em 1800 e, também, aulas elementares de Aritmética, Geometria, Francês e Desenho, dirigidas a militares.

Apesar de, em 1759, através de um alvará de Portugal, ser criada uma diretoria-geral a fim de fiscalizar as aulas na Colônia, somente a partir de 1799 essa fiscalização passou a ser realizada com mais afinco, tendo o vice-rei o direito de nomear anualmente um professor para essa tarefa.

---

<sup>102</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

Uma vez suprimida a Companhia, coube ao Estado a função de administração das escolas elementares e secundárias. A educação adquiriu um grande potencial de desenvolvimento com a introdução do ensino do Grego e do Hebraico, das línguas modernas como o Francês e o Inglês e, principalmente, das Ciências matemáticas, físicas e naturais. Porém, foi muito difícil quebrar o bloco homogêneo na educação deixada pelos jesuítas. Essa fragmentação tornou-se prejudicial porque o governo reformador não teve capacidade de recrutar mestres competentes e tampouco assegurou-lhes condições dignas capazes de manter o corpo docente.

Os principais educadores dos jovens brasileiros, a partir da reforma, foram os mestres nomeados pelos bispos, padres-mestres e capelães de engenho. Esses mestres não conseguiram assimilar o espírito da reforma ditada pelo Marquês de Pombal, apresentando uma total ignorância do conteúdo a ser ensinado, sendo este repassado sem nenhum senso pedagógico, neutralizando, assim, o novo espírito filosófico e científico a que se propunha a reforma.

De acordo com Azevedo<sup>103</sup>, uma das conseqüências da reforma foi a estagnação do ensino para os níveis superiores, diminuindo as possibilidades de desenvolvimento devido à falta de recursos e de órgãos competentes que garantissem a continuidade da ação dos mestres, e seus progressos.

Enquanto a educação transmitida pela Companhia de Jesus era organizada e hierarquizada, facilitando sua ação e favorecendo a autonomia de seus colégios, a reforma pombalina não criava requisitos básicos a grandes iniciativas. Tudo dependia do poder do Reino, que coordenava à distância, o desenvolvimento do ensino ditado pela reforma, tornando-o quase sem evidência, na Colônia.

Apesar dos investimentos realizados na Universidade de Coimbra, nenhuma instituição de nível superior foi criada no Brasil pelo governo português. Houve uma única tentativa que merece destaque: o curso de estudos literários e teológicos criado pelos padres franciscanos, no Rio de Janeiro, destinado à preparação de sacerdotes.

Conclui-se, portanto que, os únicos beneficiados da Colônia eram os jovens que tinham condições de freqüentar a Universidade de Coimbra, em Portugal, para completar seus estudos. A cultura científica brasileira, portanto, teve suas origens na Universidade de Coimbra. Exceto o incentivo dado pelo Reino a alguns jovens brasileiros atraídos pela universidade, devido à escassez de matrículas em alguns cursos,

---

<sup>103</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit., p. 504.

todo o período que vai desde a expulsão dos jesuítas à vinda da família real para o Brasil, é de decadência e transição.

Ghiraldelli Jr.<sup>104</sup> destaca que, no século XIX, houve uma definição na qual as duas tendências, uma jesuítica e outra pombalina, defrontam-se, e a educação começa a se definir de uma maneira mais evoluída, dando lugar a novos horizontes, como o desenvolvimento científico, a penetração de línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa), surgindo, também, idéias inovadoras de grandes enciclopedistas franceses. Essas novas idéias também eram trazidas por moços vindos de Edimburgo, Paris, Montpellier, ou recém saídos da Universidade de Coimbra.

Deve-se considerar, entretanto, que outros elementos mais eficazes também contribuíram para a propagação de novas idéias estrangeiras, ocasionando os primeiros choques políticos entre a tradição e a nova corrente, que se baseou em doutrinas vindas de fora, oferecendo uma base ideológica para a independência e a organização nacional.

No Brasil, as teorias de enciclopedistas influenciados pela Independência dos Estados Unidos estimularam a Conjuração Mineira, de 1789, que tinha como objetivo, a independência do Brasil baseada numa forma de governo republicano. De tal movimento faziam parte alguns pensadores brasileiros formados na Inglaterra, e outros, França.

O poeta Silva Alvarenga, um dos participantes da Conspiração e que estudou em Coimbra, de volta ao Brasil funda no Rio de Janeiro uma Sociedade Científica, transformada, em 1786, em sociedade literária, conservando ainda os interesses científicos mas sendo fechada pelo Conde de Resende, por motivos políticos.

As lojas maçônicas trazidas de Portugal, no século XIX, foram veículos importantes na propagação de novas tendências da Europa, principalmente da França, onde alguns enciclopedistas articularam a Revolução Francesa, influenciando, assim, as tendências dos inconfidentes.

Mas, a cultura da Colônia, estava bastante enraizada, não se deixando dominar totalmente pelas novas influências européias. De acordo com Azevedo<sup>105</sup>, há que se considerar três fatos que, sob o ponto de vista pedagógico, são importantes: o Seminário de Olinda, criado em 1798 e fundado em 1800 pelo bispo Azeredo Coutinho, o projeto de organização do ensino de Garção Stockler, inspirado nas idéias

---

<sup>104</sup> GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo, op. cit.

<sup>105</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

enciclopedistas, e a introdução do ensino científico do Colégio Pedro II, mas com a predominância do ensino literário clássico. O Seminário de Olinda logo foi considerado "o melhor colégio de instrução secundária no Brasil", e representava uma "ruptura com a tradição colonial". Manifestam-se, através do Seminário de Olinda, as novas tendências pedagógicas, respeitando-se a individualidade de cada aluno e preocupando-se com as relações adulto/criança e mestres/discípulos, com destaque à importância dada ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais.

De uma maneira geral, o Seminário, além de formar sacerdotes, preocupava-se com o ensino de ciências úteis, a fim de formar rapazes aptos a corresponder às necessidades do meio brasileiro que exigia, cada vez mais, técnicos bem orientados a atender essas necessidades.

O Seminário de Olinda também se tornou um foco de propagação de idéias liberais, culminando na revolução pernambucana de 1817. Azeredo Coutinho não se limitou a fundar apenas o Seminário de Olinda. A ele se deve, também, a criação, no Recife, do primeiro colégio dirigido às meninas da "Casa Grande" e do sobrado.

#### **3.1.4. O ensino superior no Brasil**

Com a chegada de D. João VI ao Brasil em 1808, a cidade do Rio de Janeiro foi agraciada com a imprensa, sendo a "Gazeta do Rio de Janeiro" a primeira publicação do jornalismo brasileiro. Instalam-se, também, na cidade, uma biblioteca e um museu, fazendo transformando-a num grande centro intelectual.

Freitag<sup>106</sup> diz que, por volta de 1800, já se fazia sentir uma manifestação anti-universitária por toda parte da França em função do domínio que as escolas técnicas exerciam sobre as universidades, favorecidas pela necessidade de uma profissionalização do ensino superior. Explica ainda, Freitag, que não se pode confirmar até que ponto esse fato influenciou na decisão de D. João VI de criar escolas capazes na formação especializada, e na preparação de pessoas aptas a atender o serviço público. Duas escolas surgiram a fim de atender essa necessidade: a Academia de Marinha, criada em 1808, e a Academia Real Militar, fundada em 1810.

Com a necessidade de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha, criou-se na Bahia, em 1808, o curso de Cirurgia, acrescentando-se em 1809 o curso de

---

<sup>106</sup> FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

Medicina. Pode-se dizer, portanto, que a origem do ensino médico no Brasil, originou-se no Rio de Janeiro e na Bahia.

Não menos importante foi a necessidade de se formar homens especializados em Economia, Agricultura e Indústria. Instala-se, em 1808, na Bahia, a cadeira de Economia, o curso de Agricultura em 1812, o de Química em 1817, o de Desenho Técnico em 1818 e, no Rio de Janeiro, o laboratório de Química em 1812, e o curso de Agricultura, em 1814.

Excluindo-se algumas cadeiras que se instalaram para preencher o vazio do ensino tradicional, pode-se afirmar que D. João VI, com sua obra escolar, muito contribuiu para o total rompimento com a instituição escolar ditada no período colonial. Apesar dessa obra restringir-se apenas à Bahia e ao Rio de Janeiro, deixando o restante da Colônia naufragada no mesmo atraso, houve uma grande evolução cultural no Brasil.

E, com a proclamação da Independência do Brasil, uma nova política educacional surgiu, em 1823, através de debates realizados na Constituinte do mesmo ano, com a vitória dos liberais contra os conservadores. Essa nova política estava voltada à educação popular, retirando do Estado o poder de instrução e instituindo a liberdade de ensino sem restrições.

O artigo 179, inciso XXXII, da Constituição, garantia "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos", e a Lei de 15 de outubro de 1827, considerada a única específica no assunto no país, determinava a criação de escolas primárias em todos os lugares (cidades, vilas e lugarejos).

Referida lei, porém, não atingiu os objetivos a que se propôs, por vários motivos (econômicos, técnicos e políticos). O governo não se mostrou capaz de cumpri-la, sendo poucas as escolas criadas. Imbuídos pela decisão ilusória da aplicação do método Lancaster, o qual quase não necessitava da presença do professor, passaram-se quinze anos até que todas essas ilusões se esgotassem.

Com relação ao ensino superior, os debates na Constituinte determinaram uma mudança na política de D. João VI: ao invés de projetos sobre escolas especiais, surgiram sugestões e propostas para o ensino universitário e, por uma questão de conveniência, que se crie rapidamente uma universidade em São Paulo.

O projeto da Constituição Brasileira, apresentado em uma sessão de 1º de setembro de 1823, previa em seu artigo 250 a criação de "escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais". A bem

da verdade, apesar das boas intenções, nada foi feito no sentido de criação de universidades ou instituições de cultura e de formação geral.

Às escolas dirigidas à preparação profissional criadas por D. João VI, o primeiro Império acrescentou dois cursos: de Ciências Jurídicas e Sociais, instalados em São Paulo, no convento de São Francisco e, em Olinda, no Mosteiro de São Bento. Com a fundação dessas duas escolas, destinadas à preparação de profissionais, uma no norte, outra no sul, completou-se o quadro de escolas especializadas na área.

Esse conjunto de escolas, criadas com a finalidade de formação de profissionais (médicos, engenheiros e bacharéis), foi o foco mais importante na vida profissional e intelectual do Brasil no período de 1827 a 1839.<sup>107</sup>

O sistema educacional no Brasil sofreu um profundo abalo em 1834, pelo Ato Adicional, considerado um instrumento de estagnação total na evolução da política imperial.

Comentando sobre o assunto, Azevedo<sup>108</sup> afirma no aspecto educacional, o Ato Adicional acabava com todas as possibilidades de estabelecer uma unidade orgânica ao sistema que, do ponto de vista mais otimista, partir-se-ia em vários sistemas regionais incompletos. Pelo artigo 10, inciso II, do Ato Adicional, caberia às Assembléias das províncias a função de controlar a instrução primária e secundária e reportando-se à administração nacional, o ensino superior em todo o país e a organização escolar do Município Neutro.

O governo da União, a quem competia à coordenação da vida política do país, não seria mais o responsável de cuidar que a democracia fosse a catalisadora dos deveres públicos, cuidando ela que a educação fosse um direito de todos.

A descentralização ditada pelo Ato Adicional, e mantida pela Republica, impediu durante um século que o ensino superior fosse estruturado numa base sólida da educação comum, fazendo com que ficassem cada vez mais distantes as camadas sociais inferiores e as elites do país.

O ensino público, fundamentado e estruturado através de um centro diretor nacional, estava ameaçado de desorganizar-se. Nem as províncias onde se reportavam o ensino primário e secundário, nem o governo, conseguiram instituir, através do ensino elementar médio, um sistema nacional de educação.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit., p. 513.

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> FREITAG, Bárbara, op. cit., p. 48.

Todas as tentativas realizadas para modificar a fragmentação do ensino, ditada pelo Ato Adicional, falharam. A desorganização social dificultou a unificação política e a solidificação educacional. Por todo o século XIX a educação estendeu-se desorganizada e constantemente desagregada. Com relação ao ensino primário e secundário, pode-se afirmar que cada um partiu em direções diferentes. Não foi diferente com o ensino superior, que, apresentando as mesmas dificuldades em cursos diferentes nas mesmas cidades, sentia-se incapaz de se ajudar mutuamente.

Não se pode ignorar, todavia, que não houvesse ensino básico geral, ou mesmo algum ensino superior desinteressado. Logicamente o havia. O que não existia era um plano geral de organização.

Uma das conseqüências do regime descentralizador do Ato Adicional, segundo Freitag<sup>110</sup>, foi o notável desenvolvimento do ensino secundário particular em quase todas as províncias, principalmente nas capitais.

O Colégio Caraça, fundado em 1820, organizado nos moldes jesuíticos, transforma-se numa instituição que merece relevância com relação ao ensino secundário. Os jesuítas, que voltaram ao Brasil oitenta e três anos após sua expulsão, fundam, em 1845, o primeiro colégio em Desterro (atual Florianópolis, Santa Catarina), que adquiriu uma ótima fama, assim como o Seminário e o Colégio de Pernambuco, em 1867 e, no mesmo ano, o Colégio de São Luís, em Itu (São Paulo). Em toda parte destacam-se colégios e liceus. Houve idéias de se criar uma universidade, mas não se passou de debates na Constituinte.

De acordo com Azevedo<sup>111</sup>, a única instituição destinada ao ensino geral, desde a Independência até a República, foi o Colégio Pedro II, fundado em 1837, considerado um excelente estabelecimento de ensino secundário, onde, após sete anos, o estudante recebia o grau e as cartas de bacharel em Letras numa grande solenidade. Apesar desse notável evento, o Colégio Pedro II não poderia ser comparado a uma faculdade de Letras ou a uma instituição superior. Embora tenha passado por transformações, o Colégio Pedro II manteve seu caráter de cultura básica dirigida às elites do país. Uma das transformações foi ressaltada no plano de ensino apresentado pelo reitor Joaquim Caetano da Silva, quando este modificou os estatutos do Colégio. Esse plano de estudos confere ao Colégio um ensino secundário de tipo clássico, com predominância nos estudos literários. O ensino da língua pátria reduziu-se a um ano de

---

<sup>110</sup> Ibidem.

<sup>111</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.



Gramática geral e nacional; o de Retórica e Poética, a dois anos; e os Estudos Científicos, condensados na última parte do curso, juntamente com os de Língua Clássica.

Esse tipo de educação, dirigida principalmente às elites e não ao povo, desenvolveu-se durante o Império, seguindo sem nenhum desvio suas tradições intelectuais do país, através do regime patriarcal e pelo ideal de cidadania. O tipo de cultura a que se objetivava era influenciado pela tradição colonial europeia e pela estrutura social que se estendeu por todo o Império.

### **3.1.5. A educação voltada às elites**

Com a transformação da situação política de Colônia para Nação, e com a fundação da Monarquia Constitucional em 1822, não se realizaram mudanças na estrutura da sociedade, que se manteve organizada em bases da economia agrícola e patriarcal do sistema escravocrata.

Esse regime de educação domiciliar e escolar, segundo Azevedo<sup>112</sup>, favorecia uma cultura antidemocrática, de elites, do vazio existente entre crianças e adultos, da falta de colaboração da mulher, da diferença de educação entre meninas e meninos, do domínio total das atividades intelectuais sobre as manuais e mecânicas. Servem como referência de indicação sobre até que ponto a civilização baseada na escravidão influenciou na educação.

O sistema escravocrata, a que se destinavam todos os serviços manuais e mecânicos, estimulou o comodismo, fazendo com que esse tipo de trabalho fosse considerado repulsivo por parte da sociedade, sendo as artes e os ofícios profissões consideradas com grande descaço.

Conseqüentemente a educação não se preocupou em transmiti-las, valorizando-se, portanto, as atividades administrativas e políticas. Eis o motivo de se formarem, na época, tantos bacharéis, doutores e letrados. Observa-se, com isso, uma educação elitizada, ofuscando a educação popular, ocorrendo uma grande desigualdade entre a cultura de classes menos favorecidas, de nível muito baixo, e, as classes mais favorecidas. Despontam-se uma elite em que não se observa nenhuma diferença se se comparar com a da sociedade europeia.

---

<sup>112</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

A instrução primária, confiada às províncias, limitada ao ensino de leitura, escrita e cálculo, não possuía nenhum caráter formativo, e apresentava, em suas instituições, poucos alunos, despreparada a suprir as necessidades reais do povo.

Em 1867 Liberato Barroso calculava que, numa população livre de 8.830.000, apenas 107.483 matrículas foram efetuadas nas escolas primárias das províncias, ou seja, para cada 80 habitantes, apenas um indivíduo recebia instrução.

O Liceu de Artes e Ofícios fundado em 1856, no Rio de Janeiro, não obteve destaque, pois os ensinamentos a que se propunha transmitir não despertaram interesse de quase ninguém. A bem da verdade, nenhuma escola voltada aos ensinamentos da Indústria, Comércio e Agricultura prosperou no país.

Azevedo<sup>113</sup> comenta que esse fato denuncia claramente o descaso pela educação popular e profissional, ofuscada pela mentalidade literária e retórica. Alguns dados revelam que havia uma diferença muito grande entre o número de alunos que procuravam instituições comerciais e agrícolas (85 alunos) e alunos que se inscreveram na Faculdade de Direito (396 alunos), e confirma o aumento de espaço entre a cultura das elites e a das classes populares.

Logo, eliminando-se os escravos e os povos primitivos, relegados ao total abandono numa sociedade livre, onde conviviam os mais diferentes graus da civilização, a classe dominante distinguia-se das demais em matéria de estilo de vida, nível e, principalmente, sob o ponto de vista cultural. Uma pequena parcela de eruditos e uma grande massa de analfabetos. Enquanto na América do Norte havia uma preocupação voltada à homogeneização das classes, no Brasil observa-se, cada vez mais evidentes, os níveis culturais entre as elites e o resto da população.

Com o crescimento dos centros urbanos surgiu uma nova classe social mais interessada, acessível e atraída pelos estudos. Uma das causas dessa transformação é o fato das escolas superiores profissionais desempenharem o papel de transmitir uma bagagem cultural, de uma geração a outra.

O ginásio preparava para as escolas superiores, e estas, com a função de formar bacharéis, ofereciam ao aluno requisitos básicos para o acesso ao Jornalismo e às Letras, aos cargos administrativos e às atividades políticas. Isso tudo já não era mais privilégio dos brancos, mas também dos mestiços que, durante o período colonial, evoluíram através das Artes, das Letras e das funções eclesiásticas, encontrando, assim,

---

<sup>113</sup> Ibidem, p. 562.

oportunidades de ascensão social através de escolas superiores, onde se achavam, cada vez mais, em maior número e em pé de igualdade para desenvolverem as chamadas profissões liberais.

Em se tratando de procura e interesse pela formação profissional superior, as faculdades de Direito, em 1864, eram as que apresentavam, sem dúvida nenhuma, maiores matrículas, se comparadas a outras faculdades como, Medicina e Engenharia, por exemplo.

O desenvolvimento do ensino superior contava com o apoio do poder imperial, não só pelo fato do Ato Adicional ser deslocado para as províncias, como também pela relevância que as escolas das profissões liberais assumiram no sistema de educação.

Considerando-se as iniciativas por parte do regime imperial com relação ao ensino superior, pode-se destacar os decretos de validades, no governo do Marquês do Paraná (decretos nº 1386 e nº 1387, de 1854); as reformas efetuadas no governo do Visconde de Rio Branco (1871 - 1875) e o famoso decreto nº 7247 de 1879, no qual Leôncio de Carvalho decretou a liberdade de ensino e de freqüência, e realizou grandes transformações no plano das faculdades oficiais.

Essas reformas, de caráter geral e específico, dirigidas às instituições de ensino, mostram o empenho das autoridades na adaptação dessas à nova realidade, principalmente em 1854, 1874 e em 1884, fazendo com que o ensino superior do Império evoluísse bastante.

Porém, o que se pode ainda deduzir é que, não obstante essas reformas, o ensino ainda continuava superficializado, apoiado numa base frágil, marcado, ainda, em aspectos literários de caráter profissional, sem o aprofundamento de estudos científicos e filosóficos, que permitiria o desenvolvimento do espírito crítico e experimental e o gosto da observação e dos fatos.

O que se pode notar é uma tendência de pôr a quantidade acima da qualidade, fortificando cada vez mais a prioridade de ensinamentos enciclopédicos em detrimento do gosto da apreciação, da exatidão e da maturidade crítica.

### **3.1.6. O desenvolvimento da educação popular**

Em seu ensaio sobre a evolução da política imperial, Azevedo Amaral<sup>114</sup> enfatiza a presença de mestiços à nova classe social, desde o século XVIII, cada vez mais numerosa, exercendo uma grande influência nas determinações da vida política do país. Dotados de uma personalidade instável, faziam-se presentes nas tomadas de decisões em períodos de transição e insegurança econômica, tornando-se um pólo de articulações políticas e demagógicas.

Porém, não se pode atribuir aos mestiços a evolução da burocracia e do profissionalismo político. As escolas superiores, monopolizadoras do sistema de educação de caráter enciclopédico, também contribuíram para tornar inviável ao indivíduo sua participação nas realidades econômicas da vida nacional. Procuradas por todos os que desejassem uma ascensão social através da aquisição de nível superior, quer pelos mestiços ou pequenos burgueses, rapidamente transformaram-se em focos geradores de oposição.

Entretanto, independentemente do fato dessas escolas estarem voltadas a uma cultura enciclopédica, não se deve ignorar que as escolas superiores prestaram, de um certo modo, relevantes serviços (sejam as de Direito, de Medicina ou de Engenharia).

Elas muito contribuíram para elevar o nível intelectual do Brasil, atraindo indivíduos de qualquer nível social, ricos e pobres, brancos e mestiços, oferecendo a oportunidade de todos participarem de um processo comum de assimilação intelectual.

Obviamente, essa nata da sociedade formada pelas escolas superiores, alienada da realidade política nacional, não se encontrava preparada a resolver problemas técnicos e econômicos do país, tornando-se inapta a enfrentá-los com decisão, como observaram José Bonifácio e Louis Agassiz, em suas análises.

Essa realidade não foi a única responsável pelo atraso na educação popular durante o Império. Ghiraldelli Jr.<sup>115</sup> diz também que havia uma grande carência de condições de ambiente favorável às mudanças para que a educação evoluísse, como o sistema econômico alicerçado em bases fracas, a falta de uma cultura econômica básica ou de uma fonte de riqueza de relevância.

Ao Ato Adicional atribui-se a responsabilidade de designar às províncias, a dupla função da instrução primária e secundária, dividindo em dois o sistema de ensino,

---

<sup>114</sup> AZEVEDO, Amaral apud AZEVEDO, Fernando de, op. cit., p. 566.

<sup>115</sup> GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo, op. cit.

ainda em fase embrionária, tornando quase impossível qualquer tentativa de organização.

Alguns poucos esclarecidos, como J. Liberato Barroso, Tavares Bastos e João Alfredo, dentre outros, tiveram a perspicácia de perceber que a causa de toda desordem, em se tratando de cultura e educação popular, estava no Ato Adicional.

Em 1882, o ministro Rodolfo Dantas clamava pela necessidade de: difundir, pelas províncias, escolas normais subsidiadas pelo tesouro nacional; criar escolas modelo de ensino primário; fazer uso de terras públicas para instituir estabelecimentos de instrução popular, e designar, à educação geral, uma parcela dos impostos cobrados.

A instrução primária, pela qual as províncias eram responsáveis, vai-se organizando de acordo com suas limitações, na dependência de resoluções de um outro grupo partidário ou à boa vontade do presidente, percebendo-se, assim, o porquê das mudanças nas políticas locais de educação.

O corpo docente, quase todo formado por pessoas incapacitadas, não apresentava nenhuma melhora, ainda que tivessem surgido as primeiras escolas normais no país, todas com uma organização precária.

Somente em 1854, no Município Neutro, onde competia ao Governo-geral a organização do ensino, é que se criou, através do Decreto nº 3331-A, o Conselho Diretor da Instrução Pública, a fim de promover e desenvolver o ensino primário. E, em 1870, com verbas destinadas anteriormente à confecção de uma estátua a D. Pedro II e, por vontade do Imperador, doadas, construíram os primeiros estabelecimentos escolares. No entanto, o ensino técnico, responsável pela formação de profissionais especializados à Agricultura, Comércio e Indústria, não conseguia evoluir da sua forma rudimentar.<sup>116</sup>

Um marco na evolução do ensino secundário foi o Colégio Pedro II, que, apesar de limitado a uma pequena fatia da população, seguido do Seminário de Olinda, pelo Decreto Legislativo de 7 de agosto de 1832, transformava-se em colégio de preparação das artes do curso jurídico. Tal fato influenciou enormemente a abertura de novas instituições com a mesma finalidade.

As escolas públicas de instrução secundária, espalhadas, ou se reúnem em colégios como o Ateneu, do Rio Grande do Norte, em 1836, ou o Liceu Provincial da Bahia, em 1838, ou são eliminadas, como as do Rio de Janeiro; embora, pelo Decreto de

---

<sup>116</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit., p. 572.

17 de setembro de 1851, houvesse uma ordem para agregá-las, num externato, nos mesmos moldes do Colégio Pedro II.

Do renascimento de estudos, com a finalidade de ensino mais completo, é que se pode notar os primeiros sinais de organização, fato este comprovado com a absorção das escolas públicas em colégios, com as mudanças crescentes para o curso em série e com a criação de novos colégios, tanto particulares como oficiais (pode-se citar os liceus de Taubaté e de Curitiba, fundados em 1846). Em São Paulo, nota-se escolas secundárias organizando-se, com personalidade própria, embora ainda mantendo restos do velho padrão de aulas régias.

Porém, as ações das províncias criando liceus não conseguiram acompanhar a evolução de instituições particulares de ensino secundário.

O quadro a seguir<sup>117</sup> revela a frequência de alunos em nível secundário, em instituições particulares e públicas, no Brasil no ano de 1865:

	Instituições particulares	Instituições públicas	Total de escolas
Ceará	283	156	439
Pernambuco	536	99	635
Bahia	860	337	1.197
Município Neutro	2.223	327	2.550

**Tabela 1 -Escolas particulares e públicas**

A análise do quadro faz concluir-se que as instituições particulares, naquele ano, ainda detinham a maioria dos alunos, com exceção da província de Minas Gerais, onde escolas como o Colégio de Caraça e o Seminário de Mariana possuíam uma clientela equiparada, em termos de número de alunos, ou superior, se se comparar às instituições particulares do lugar.

Essa exceção deve-se ao fato de que o Ato Adicional, transferindo para as províncias a instrução primária e secundária, sempre relegava para um plano inferior uma ou outra, limitadas em função de seu pobre orçamento, deixando-as seguir seu rumo em direção à rotina que insistia em existir longe da Corte. Tudo com o agravante das faculdades que se reportavam ao Governo-Geral não aceitando os exames dos liceus provinciais, colocando-os no mesmo nível dos colégios particulares, devido à concorrência gerada entre esses dois tipos de instituições. Isso tudo ocorria na mesma época em que era conferido ao Colégio Pedro II o privilégio de somente seus alunos

<sup>117</sup> Retirada de AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

serem habilitados a realizarem suas matrículas nas faculdades do Império; sendo que, os demais alunos deveriam prestar exames caso manifestassem o desejo de ingressar nas mesmas.

Para reverter essa situação fora dos padrões, sucedeu-se um período muito rico de estudos, visando substituir esse sistema rígido e burocrático através do surgimento de instituições que não se reportavam ao Estado e, pela rivalidade criada entre os dois sistemas, a eficiência do ensino só teve a lucrar.

Em consequência disso, entre 1860 e 1890, surgiram instituições que marcaram o ápice do ensino secundário particular, como: o Colégio do Caraça, os colégios de Campo Belo e de Congonhas do Campo, em Minas Gerais; o do Dr. Köpke, que trouxe professores da Europa; e o Colégio São Pedro de Alcântara, em Petrópolis; o Ginásio Baiano, o Colégio de São João e o de Ernesto Carneiro Ribeiro, na Bahia; o Ateneu Sergipano, em Sergipe; os colégios Stall, Menezes Vieira, Abílio, Externato Aquino e o Colégio Progresso onde Rui Barbosa inspirou-se para seu plano de reforma (de 1882), no Rio de Janeiro; o Colégio dos Jesuítas, em Santa Catarina; e, em São Paulo, o Colégio São Luís, em Itu, e o de Campinas, fundado pela Sociedade Culto à Ciência, considerado uma das melhores instituições de ensino.

Azevedo<sup>118</sup> comenta que esse período é considerado como o apogeu do ensino particular na história da educação do Brasil, do qual uma grande gama de educadores projetou-se.

---

<sup>118</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

## 3.2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS NORMATIVAS

### 3.2.1. A renovação do ensino no Brasil

A concorrência gerada entre os colégios provocou o surgimento de novas instituições particulares, florescendo valores que colaboraram na introdução de novas forças pedagógicas, instituídas em estabelecimentos de ensino surgidos com a iniciativa privada. Os primeiros sinais de renovação vieram, na realidade, dos colégios leigos mais atualizados pela participação ou de seus fundadores ou de seus professores, vindos da Europa ou escolhidos entre os melhores da "Colônia".

Nesses colégios, começa-se a perceber um sentimento inovador traduzido pelo fim de castigos corporais, no estímulo aos estudos das línguas modernas e das ciências, no equipamento de seus laboratórios e no desenvolvimento de novas técnicas de ensino. O médico Joaquim José Meneses de Vieira, e fundador do colégio que leva seu nome, realiza viagens à Europa a fim de se reciclar e funda a "escola de domingo", dirigida à educação de operários, denominada, posteriormente, *Pedagogium*, além de publicar obras didáticas que, juntamente com os livros escolares do Barão de Macaúbas, constituem a contribuição pedagógica mais importante da época, com a finalidade de renovação no ensino secundário. Onde a concorrência entre colégios não se manifestou, como é o caso da província de Minas Gerais, a educação manteve sua personalidade conservadora.

Às mudanças na educação, instituídas com a livre concorrência entre as escolas, nada mais se acrescentou, a não ser o aparecimento, nos fins do Império, das primeiras escolas protestantes, como a Escola Americana (1870) em São Paulo, destinada ao ensino elementar, e a Escola Secundária (1880), ambas do Mackenzie College, ou o Colégio Piracicabano (1881) para meninas, em São Paulo, e o Colégio Americano (1885) em Porto Alegre.

No Brasil, com a crença religiosa e cristã, a Igreja Romana, monopolizadora da fé no país, mantém afastada a influência do protestantismo num meio predominantemente católico. No plano educacional, faz-se sentir as primeiras



batalhas das duas concepções escolares ligadas a culturas distintas: a européia e a americana, esta tendendo à emancipação do espírito mais do que a uma domesticação intelectual; aquela, valorizando a cultura do espírito em detrimento da emancipação cultural.

O Imperador Pedro II foi um grande incentivador da nossa cultura, sempre estimulando, através de sua palavra, instituições de ensino e homens ligados à educação, valorizando as letras, as ciências e as artes. Financiou obras, subsidiou viagens de estudos aos artistas da Academia Imperial de Belas Artes ou do Conservatório de Música.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 21 de outubro de 1838, teve como seu maior protetor a figura de D. Pedro II, que, mesmo exilado, deixou-lhe como herança sua biblioteca particular e uma valiosa coleção de retratos, gravuras e mapas antigos. E foi através dessa generosidade que grandes instituições se beneficiaram, como o Museu Nacional, o Observatório Astronômico, o Instituto Histórico e a Biblioteca Nacional. O Instituto Histórico Brasileiro, que atualmente possui uma biblioteca de 80.000 volumes, 50.000 manuscritos e 3.000 mapas do país, faz da publicação de sua revista, regularmente editada desde sua fundação em 1839, uma fonte de pesquisas históricas nacionais.<sup>119</sup>

### **3.2.2. Tímida tentativa do incentivo ao ensino da ciência**

Também foi a partir de 1876, por iniciativa de seu diretor Ladislau Neto, que o Museu Nacional iniciou cursos de Ciências e várias conferências públicas sobre Botânica e Zoologia, Antropologia e Fisiologia reunindo personalidades ilustres, fazendo com que fosse despertado o interesse pelas ciências puras.

Conclui-se, portanto, que D. Pedro II foi o grande catalisador da expansão cultural no que se refere aos estudos científicos. Porém, essa “ajuda”, muitas vezes criticada, não foi suficiente para que a atividade intelectual despontasse totalmente, pois a política imperial da educação agia em discordância com as atitudes do Imperador. Não houve nenhum apoio, por parte do governo, para convencer a população da importância do trabalho científico. Este, só pôde desenvolver uma reconstrução do

---

<sup>119</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit., p. 523.

sistema educacional numa das tréguas durante a Campanha da Abolição, da Guerra do Paraguai, enfim, de todos os problemas que afetavam a ordem do país.

Por intermédio das reformas de Luís Pereira do Castro Ferraz (Visconde do Bom Retiro), pelo Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, criou medidas referentes ao ensino primário e secundário no Município da Corte, dando, também, nova estrutura ao Colégio Pedro II e ao ensino superior do Império.

Através da influência de Visconde do Rio Branco, surgiu a Escola de Minas, em Ouro Preto, responsável pelo marco inicial do desenvolvimento brasileiro. Pela ação do Conselheiro João Alfredo, que sugeria, em 1874, a criação de escolas profissionais, assim como a criação de bibliotecas populares, o ensino orientou-se voltado mais às necessidades econômicas e sociais. É também, por intermédio do Visconde do Rio Branco, engenheiro e professor da Escola Central (na qual foi diretor), que a mesma reorganiza-se em 1874, passando a denominar-se "Politécnica", colocando os cursos de Ciências Físicas e Matemáticas e Ciências Físicas e Naturais na base dos três cursos de especialização: Engenharia Civil, de Minas e de Artes e Manufaturas. A ele se deve, também, a criação, da Escola de Minas, em 1875, em Ouro Preto.

É difícil imaginar, no entanto, que os políticos do Império tivessem consciência do interesse das instituições em favorecer do trabalho científico se se considerar os retardamentos, as legislações (muitas vezes ineficientes) e a falta de disposição de verbas no incentivo às pesquisas em prol das ciências.

A Escola Politécnica foi organizada com a finalidade de ser ela um grande centro de educação profissional superior e, também, de ser a propagadora dos mais altos conhecimentos das Ciências Exatas. Porém, não se pode deixar de ressaltar a Escola de Minas, que se transformou numa grande instituição, responsável pela formação de especialistas em Mineralogia, Geologia e Minas.

A Reforma de 1854, a mais importante do século XIX em termos científicos, ampliou a preparação profissional e fundamentou as Reformas de Leôncio de Carvalho, considerado o inovador de ensino mais intrépido no período imperial.

Os decretos de 20 de abril de 1878 e de 19 de abril de 1879, aboliram de vez a obrigatoriedade do ensino religioso no Colégio Pedro II, permitindo aos alunos católicos receberem grau de bacharel sem o curso de Religião, instituindo-se a liberdade de ensino primário e secundário no Município da Corte.

Ao se analisar porém, as Reformas de Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, dificilmente se reconstruirá as diferentes etapas ou mudanças de uma política de

educação definida. Na realidade, conforme diz Freitag<sup>120</sup>, o que elas apontam são as influências passageiras dos gabinetes dos ministérios que, com exceção à de Visconde do Rio Branco, apenas conservaram e aperfeiçoaram as instituições fundadas por D. João VI, ou aquelas do primeiro Império exemplificadas pelos cursos jurídicos, ou durante a Regência, pelo Colégio D. Pedro II. Excetuando-se esses decretos, nenhum programa político sério ou projeto de reforma geral se fez sentir, pois essas iniciativas oficiais estavam alicerçadas em bases frágeis, não tendo condições de sustentar uma reforma de grande vulto.

### 3.2.3. Rui Barbosa e o Parecer nº 64

Foi o Conselheiro Dantas que apresentou a primeira proposta que atingia, bem no fundo da questão, uma necessidade de cooperação de todos os dirigentes do governo, visando uma aplicação maior de recursos provinciais. Esse projeto de reforma foi apresentado ao Parlamento, onde foi estudado por uma comissão nomeada pela Câmara de Deputados. Rui Barbosa, eleito relator dessa comissão, escreveu o Parecer nº 64, considerado por muitos como uma "obra-prima" referente ao ensino primário. Embora o Parecer seja digno dos melhores elogios, não era adaptado à realidade nacional na qual se coordenam, através de grande versatilidade, elementos e instituições de idéias diferentes, baseados nos mais variados meios sociais como Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos.

Rui Barbosa reuniu, nesse trabalho parlamentar, a documentação mais completa em se tratando de instituições de ensino. Imbuído por um grande idealismo impedindo-o de encarar a realidade e afastando-o do espírito crítico, limitou-se a enfatizar as esquematizações teóricas, em detrimento da observação e da reflexão crítica e objetiva dos fatos. Mas não se pode ignorar que seu parecer abriu novos horizontes à educação no Brasil, embora sua ideologia fosse voltada mais às lutas sociais do que a um pensamento pedagógico.

Rui Barbosa foi o relator e na Fala do Trono, em maio de 1889, em sua última sessão o Imperador solicitava a criação de um Ministério responsável pela instituição pública, pela fundação de escolas técnicas melhores adaptadas à realidade, pela constituição de duas universidades (uma ao norte, outra ao sul do país), assim como

---

<sup>120</sup> FREITAG, Bárbara, op. cit.

a criação de faculdades de Ciências e Letras em algumas províncias ligadas ao sistema universitário.

Toda essa solicitação do Imperador, que culminava com as duas universidades, basear-se-ia na instrução primária e secundária divulgada amplamente por todo o país. Essa idéia ainda levou meio século para amadurecer pois, na época em que foi exposta (1889), não era apoiada numa mentalidade nova, nem numa realidade social que justificasse grandes mudanças no sistema educacional.

Sob o ponto de vista cultural e pedagógico do Império, de acordo com o que argumenta Azevedo<sup>121</sup>, o valor quantitativo equiparava-se ao valor qualitativo. Numa população de 14 milhões, havia 250 mil alunos matriculados em escolas primárias, não chegando a 300 mil o número de estudantes matriculados nos diversos graus existentes em escolas do país. Obviamente que a instrução, durante o Império, não foi suficiente para determinar a evolução do ensino.

Afirma o estudioso, também, que a educação resumida em instituições de ensino é um dos fatores que mais influem na formação do indivíduo e no desenvolvimento das sociedades. No processo contínuo da educação, que se estende desde o nascimento até a morte do indivíduo, a escola caminha ao lado das igrejas, da família, das bibliotecas, para formá-lo, uma vez que este é constantemente submetido aos mais variados estímulos externos. Não se deve ignorar, também, que a escola, não podendo ser superior à sua sociedade, age à mercê da oposição de seus ideais.

As ciências físicas e médicas apresentaram uma evolução muito grande, na Europa, nos séculos XVI e XVII. Esse impulso não se deve às universidades pelo fato delas não perceberem o valor do estudo científico na época.

Assim, pode-se vislumbrar, através deste estudo, como um país evoluiu em sua cultura, durante o século XIX, isento do mais valioso veículo de transformação social de que se valiam outros países do mundo, ou seja, as universidades.

---

<sup>121</sup> AZEVEDO, Fernando de, op. cit.

### 3.3 AS MUDANÇAS NO PODER POLÍTICO E SUA INCIDÊNCIA NA EDUCAÇÃO (1960 - 1985)

#### 3.3.1. Autonomia pedagógica *versus* autogestão

No início dos anos 60, a palavra autogestão passou a fazer parte do vocabulário político e, principalmente, dos meios intelectuais da esquerda francesa insatisfeita com a burocracia.

Conforme os PCNs<sup>122</sup>, é necessário ter cuidado para não confundir autogestão com participação, pois esta significa entrosar-se com uma atividade já existente e, aquela, tem como objetivo maior a transformação.

E para melhor explicar o conceito de autogestão, o PCN faz uma analogia com as empresas cooperativas, onde são os trabalhadores quem pagam os salários dos diretores. O trabalhador, na autogestão, exerce diretamente seu poder. Tem a capacidade de dirigir a produção de uma empresa, eliminando a barreira entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Analogicamente às empresas, no campo educacional a autogestão forma um campo de liberdade, a fim de que a escola possa ter uma participação efetiva para realizar transformações sociais em sua direção.

No que se refere à educação, principalmente da Europa, a partir dos anos 60, a autonomia pedagógica foi diretamente relacionada com a autogestão em nível social. E um dos objetivos da autogestão, nas escolas, é romper os laços criados pela família, em que forma uma dependência psicológica entre o adulto e a criança, dependência esta reforçada pela escola tradicional, onde se nota o autoritarismo professor x aluno, e estendendo-se, nas empresas, a patrão x empregado.

O fracasso da autogestão deve-se ao fato de que exista uma ideologia muito grande dentro daquilo que a pedagogia pretendia num momento histórico, quando o monopólio da escola em relação à transmissão e aquisição de saberes já não existia. Porém, se a autogestão não conseguiu atingir seus objetivos no ensino básico,

---

<sup>122</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

no ensino superior e na educação teve uma presença marcante. Como exemplo do insucesso da autogestão pode-se citar que a hierarquia entre trabalho manual e intelectual não cessou, apesar do que rezava essa autogestão. Nas escolas, os professores e alunos continuavam a exigir de seus trabalhadores os serviços em dia, esquecendo-se que, minutos antes, esses mesmos trabalhadores haviam participado de assembléias em igualdade de condições com os citados professores e alunos. Portanto, a autonomia não conseguiu diminuir as desigualdades existentes entre professores, alunos e funcionários.

Ao final de dois anos de experiência da autogestão, chegou-se à conclusão de que a mesma só seria viável se fosse instituída paulatinamente, dando um passo de cada vez e, se necessário, efetuando reparos entre um passo e outro.

### **3.3.2. A democratização do ensino no Brasil**

Durante o regime autoritário no Brasil (1964 - 1985), a democratização do ensino era tema importante dos educadores, tanto no ensino público quanto no ensino privado.

No governo de Figueiredo, o “III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos” (1980 - 1985) foi elaborado através de participações eliminando o autoritarismo do regime militar, numa tentativa relativa de democracia.

Houve também, durante o regime militar, algumas tentativas isoladas na democratização do ensino, as quais eram evidentes, através de alguns educadores em suas escolas. Porém, quando eles as deixavam, essas experiências deixavam de existir. Merecem destaque, também, as escolas alternativas e as escolas cooperativas, que ofereciam resistência ao regime oficial de ensino vigente.

Com a eleição direta para governador de Estados, vale destacar as sessões públicas no Fórum de Educação do Estado de São Paulo, onde os educadores puderam opinar sobre metas de educação. Em Minas Gerais, essa participação dava-se através de colegiados constituídos pela comunidade, gerados dentro da escola e por representação delegada, em que foram estabelecidas metas educacionais.

Em relação aos municípios, onde também realizaram-se eleições diretas, os partidos populares conseguiram chegar ao poder municipal, o que ocasionou o

surgimento de vários projetos democráticos, como a eleição para diretor de escola, a implantação de Conselhos de Escola e a administração colegiada.<sup>123</sup>

Discutindo estes fatos, Valle diz que é só de uns cinco anos para cá que a autonomia da escola é debatida mais freqüentemente em reuniões pedagógicas, substituindo os temas participação e autogestão, assim demonstrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, a qual assegura às escolas públicas a autonomia pedagógica.

A autonomia das escolas ocorre com a criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) e dos CIACs (Centros Integrados de Apoio à Criança).

Os CIEPs, criados no governo de Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983 - 1987), são instituições que possuem consultório médico e odontológico, biblioteca, quadras de esporte e refeitório, e sua proposta pedagógica é a não-reprovação. No lugar de provas, os alunos são avaliados por objetivos; se não forem atingidos pelo aluno no decorrer do ano, poderão ser trabalhados no ano seguinte sem que isso implique na sua reprovação. A França também adota esse sistema.

Os CIACs possuem o mesmo modelo dos CIEPs, e sua proposta pedagógica fundamenta-se no Estatuto da Criança e do Adolescente. Não se trata, apenas, de escolas, mas de centros de atenção integral à criança representados por educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

Tanto nos CIACs quanto nos CIEPs o aluno é incentivado a permanecer nessas instituições por tempo integral. O projeto dos CIACs atende às diferenças regionais; sendo assim, comporta-se de maneira diferente em cada região.

### **3.3.3. Ensino público e seu papel na educação do Brasil**

A comunidade exerce um importante papel para o crescimento do ensino público. Em Brasília, as escolas públicas dispõem de todos os recursos necessários a um ensino de qualidade, pois os professores, dispondo desses requisitos básicos, sentem-se mais motivados, garantindo a seus alunos um bom ensino, refletido nos

---

<sup>123</sup> VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação**: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1996. p. 32.

altos índices de aprovação em vestibulares, sem a necessidade de cursinhos pré-vestibulares.

Isso tudo os pais conseguiram sem que nada seja pago em troca. Esse tipo de escola existente em Brasília reforça a idéia de que, para que haja uma boa educação, é necessário à participação de todos: pais, alunos e comunidade. Essa mobilização obriga o Estado a garantir a educação pública, gratuita e de bom nível.

Dentro dos projetos de reformas político-pedagógicas, o ex-Ministro Paulo Renato destaca: a) jornada de trabalho maior tanto aos professores quanto aos alunos; b) atendimento integral à criança e ao adolescente; c) participação ativa da comunidade.

Esses três fatores implicam no aumento da autonomia das escolas, pois o que se pode perceber atualmente é que, em referência às escolas, o poder de decisão e controle continua nas mãos de pessoas de fora dela, enquanto que os demais executam serviços sem saber, às vezes, qual a finalidade deles.

A divisão social do trabalho existente nas escolas deve-se ao fato de que, com a criação do curso de Pedagogia durante o regime militar, houve uma diferenciação entre os funcionários da instituição escolar segundo suas competências e especialidades.

Leva-se em conta, também, que todo o ideal do professor desvanece-se na medida em que ele não possui o livre arbítrio de conduzir suas aulas, agindo por vontade de outras pessoas no poder, que direcionam e ditam regras sobre seu trabalho, impondo-o pacotes pedagógicos; apesar dessas pessoas estarem munidas das melhores intenções.

Por isso a idéia da autonomia nas escolas é defendida por muitos, porque ela sugere democracia e cidadania, pois o cidadão é aquele que tem participação com o governo e só poderá participar do mesmo aquele que tiver liberdade e autonomia para isso.

#### **3.3.4. Tentativas da reforma na educação do Brasil; autonomia, democracia – “Escola Nova”**

A Europa já vem preparando seu sistema educacional para o século XXI desde a década de 90, direcionando a escola pública à autonomia. Inspirado nesse



movimento, o Brasil já começa a dar seus primeiros passos em direção à reforma do sistema educacional.

Todavia, é muito prematuro ainda saber as conseqüências dessa reforma. O que se pode prever é um grande incentivo às escolas, diferenciando umas das outras. Mas uma diferença positiva, pois a autonomia fornece requisitos básicos para uma maior flexibilidade e responsabilidade, a fim de que o pluralismo seja sinônimo de coordenação, transparência e organização.

No Brasil, um dos pesquisadores que merece destaque já está preocupado em apresentar a autonomia como sendo viável, é o professor José Carlos Melchior, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em sua proposta, apresentada no “IX Encontro Estadual da ANPAE” (Associação de Profissionais de Administração da Educação), em outubro de 1991, apresentou a autonomia da escola nos seguintes aspectos:

- a) como “autonomia filosófica”, a qual transforma determinados valores em fins e objetivos;
- b) como “autonomia política”, voltada à autonomia frente à política educacional;
- c) como “autonomia administrativa”, funcionando com objetivos políticos-filosóficos;
- d) como “autonomia pedagógica”, que sugere a capacidade de elaborar seu próprio currículo, e,
- e) como “autonomia didática”, que se refere às atividades de ensino-aprendizagem.

De um modo geral a autonomia compreende novas relações, contrárias às relações autoritárias existentes. Por isso a escola autônoma não pode significar escola isolada, mas estar sempre em contato com a sociedade. Assim, uma escola autônoma é aquela que forma uma nova sociedade, e nela o educador luta por uma igualdade.

Para que a autonomia e a democracia sejam instituídas numa escola, é necessário que haja uma mudança total no sistema educacional. As escolas não são iguais para todos; as camadas populares, em verdade, não recebem o mesmo tratamento. O melhor caminho para a cidadania é a participação e a democratização num sistema de ensino público, efetivada com a participação no processo de decisão representado pela criação dos Conselhos de Escola. Estes, com a atuação dos membros

da escola e da comunidade, tornam-se os órgãos mais importantes das escolas autônomas.

A função do Conselho de Escola é decidir sobre a organização do trabalho na instituição, seu funcionamento, a escolha da direção e, para que ele tenha uma participação efetiva na autonomia da escola, deve, também, decidir sobre o currículo, a formação das classes, ou seja, deliberar sobre a escola como um todo. Deve também, o Conselho de Escola, deliberar sobre a aplicação de recursos, matrículas e elaboração do plano escolar.

O Conselho de Escola porém, não consegue acabar com o clima de tensão entre a escola e a comunidade. Ele também é uma escola para os pais num sistema em que a escola amplia sua função pedagógica para a sociedade e, esta, exercendo influências sobre o destino daquela.

Ainda, o Conselho de Escola não deve ser o único meio para a democratização, pois, muitas vezes, os pais encaram a escola de uma maneira enganosa, porque ao mesmo tempo em que sugerem que sejam adotadas medidas autoritárias na escola, podem não ter uma representatividade dentro da sociedade.

Como proposta de escola democrática voltada à comunidade, Genuíno Bordignon<sup>124</sup>, sugere, em suas palavras, a “escola cidadã”, a qual visa ser uma escola dentro de um sistema único de educação pública, livre de padrões. A “escola cidadã” seria, então, uma escola pública autônoma popular, fazendo parte de um sistema único (público) e descentralizado (popular).

Rousseau, em discordância da escola tradicional, deu abertura à Escola Nova, dissociando-a da sociedade, pois acreditava que toda criança nasce com boa índole; a sociedade a corrompe. Em contraposição, Rousseau e Durkheim afirmavam que somente a sociedade poderia formar uma criança generosa que apresentasse características egoístas.

Com uma sinopse entre essas duas propostas surge Dewey, unindo a escola e a sociedade, para que se formem cidadãos democratas agindo nessa sociedade. Gramsci reafirma a tese de Dewey, porém, com outro objetivo: formar governantes. Mas não se formam governantes se eles não possuem uma autonomia intelectual. Tal idéia foi defendida por Lênin, mas repudiada por Stalin.

---

<sup>124</sup> BORDIGNON apud GADOTTI, Moacir (coord.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 219.

Assim, para se chegar à verdade de que a escola burocrática não forma governantes mas, sim, governados, o socialismo percorreu um longo caminho. Portanto, deve-se construir uma escola pública universal, na qual as diferenças regionais, locais, e a pluralidade de cultura, sejam respeitadas. Com isso, a escola pública encara um grande desafio: garantir uma qualidade de ensino a todos, respeitando, ao mesmo tempo, as diferenças locais.

De acordo com Gadotti<sup>125</sup>, para se construir uma “escola cidadã” é necessário que se juntem todas as forças mobilizadas até então em função da educação. Uma educação para todos, de boa qualidade e democrática.

Essas forças, que até então lutaram por uma educação democrática, estão inseridas em dois movimentos: o “movimento em defesa da educação pública”, voltado à educação formal, e o “movimento por uma educação popular”, voltado à educação informal de jovens e adultos trabalhadores. O isolamento dessas duas forças implica num atraso na transformação da educação no Brasil. O projeto do MOBREAL, na opinião de Freire<sup>126</sup>, é um exemplo que indica o fracasso das mudanças educacionais, pois, apesar de imbuídas das melhores intenções, eram elaboradas por especialistas e não inseridas num movimento vivo da educação.

A administração pública da escola, segundo Freire, fundamenta-se em dois sistemas: o “sistema fechado”, que objetiva o fim das contradições e conflitos, e o “sistema aberto” que trabalha com a tensão e o conflito. Isso não quer dizer que no primeiro não existam conflitos; eles se apresentam de uma maneira disfarçada.

Freire destaca, também, que os sistemas de educação no Brasil passam constantemente por reformas, mas sem valor significativo. Além de serem muito frágeis, são administrados pelos ideais de patrimonialismo e paternalismo, incentivando a dependência e a falta de interesse.

Um dos movimentos mais fortes atualmente, na educação, é a descentralização demonstrada pelas últimas reformas realizadas pelos Estados e Municípios, também pelo Governo Federal, confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>127</sup> voltada, embora timidamente, à descentralização do ensino. Sobre isto Freire argumenta que não se pode ignorar que o ensino brasileiro

---

<sup>125</sup> GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>126</sup> FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>127</sup> Lei que estabelece as diretrizes e as bases da educação brasileira.

---

está falido, devido à perda dos ideais oriunda do magistério e, principalmente, pela burocracia imposta por órgãos governamentais que elimina a iniciativa das escolas.

### 3.4. CONCLUSÃO

Este capítulo nos põe em evidência que desde a vida dos jesuítas até o momento atual não houve transformações sociais e educacionais capazes de favorecer um ensino de qualidade para as camadas populares.

A educação (ensino) adquire um caráter voltado às elites e não ao povo, proporcionando uma grande desigualdade entre a cultura de classes menos favorecidas, de nível muito baixo, e as classes favorecidas. Estas desigualdades ficam patentes quando do estudo das tendências educacionais brasileiras fixadas já no império, através de ato adicional. Desigualdades estas não extirpadas no período republicano, que manteve as classes excluídas distantes da escola, em todo os seus níveis. Alguma modificação nesta realidade deu-se a partir do regime militar autoritário, instalado em 1964, que deu à educação certo destaque, inclusive na escola pública. Já a partir da década de oitenta iniciam a aparecer escolas alternativas e cooperativas. Estas iniciativas, entretanto, sempre enfrentaram a resistência das classes dominantes.

Uma tentativa de realmente popularizar a escola pública deu-se com os CIEPs e os CIACs, quando adquiriram mais autonomia, maior respaldo financeiro, disponibilizando aos alunos carentes período integral de ensino.

Há, também, atendimento diferenciado de região para região, pois alguns Estados da Federação mais ricos dão às escolas públicas maior atenção. Também houve uma tentativa de humanização da legislação nacional de ensino a partir da década de noventa. Entretanto, infelizmente, no cotidiano concreto, as escolas não são iguais para todos, pois, historicamente sempre foi, as camadas sociais mais pobres continuam recendo um atendimento diferenciado.

O exercício de cidadania plena necessita de uma base sólida construída a partir de um ensino público com amplo acesso a toda a população, no qual haja real participação e democratização. Em sua ausência, formam-se enormes camadas sociais excluídas do próprio exercício da condição de cidadão brasileiro.

## CAPÍTULO 4.

### A REALIDADE EDUCATIVA ATUAL DO BRASIL COMO PRODUTO DO PASSADO

- 4.1. Panorâmica da educação
  - 4.1.1. O contexto geográfico-social do Brasil
    - 4.1.1.1. A geografia do Brasil – aspectos físicos e políticos
    - 4.1.1.2. A geografia do Brasil – aspectos sociais
    - 4.1.1.3. As crianças, os adolescentes e a escolarização
  - 4.1.2. O ensino brasileiro
    - 4.1.2.1. A organização do ensino: financiamento e escolarização
    - 4.1.2.2. O nível de formação no Brasil
- 4.2. Currículo brasileiro
  - 4.2.1. Breve histórico da LDB
  - 4.2.2. O Currículo
  - 4.2.3. Situação da educação nas diversas regiões do Brasil
  - 4.2.4. Diagnóstico da educação no Brasil
  - 4.2.5. Necessidades de alfabetização e adequação por parte da escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais
  - 4.2.6. A escola segundo o PCN
  - 4.2.7. Como fica o educando dentro do PCN
  - 4.2.8. Subsídios oferecidos pelas novas propostas curriculares
  - 4.2.9. A escolarização em ciclos do PCN
  - 4.2.10. As áreas disciplinares *versus* os temas transversais
  - 4.2.11. O papel do aluno e do professor dentro do PCN
  - 4.2.12. A visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais
  - 4.2.13. Dos objetivos gerais dos conteúdos e avaliação
- 4.3. Conclusão



## 4.1. PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO

### 4.1.1. O contexto geográfico-social do Brasil

Até a atualidade o Brasil passou por inúmeras transformações, em diversas áreas, cujo comentário de todas não é objetivo deste trabalho. No entanto, a geografia brasileira também é contemplada nas referidas transformações.

A complexidade estrutural geográfico-social do Brasil é motivo de estudos de diversos aspectos.

Isto porque se trata de um território muito extenso, no qual se originou uma série de particularidades, em todos os aspectos. É caracterizado pela sua grande diversidade de culturas e costumes e, também, por suas diferenças sócio-econômicas. As desigualdades socioeconômicas brasileira são extremamente graves, e seus efeitos disseminam-se por todas as áreas, influenciando principalmente o ambiente educacional. Baseado nisto foram elaboradas abordagens relacionando uma perspectiva geográfico-social brasileira, até a sua incidência e influência nos processos educacionais.

#### 4.1.1.1. A geografia do Brasil – aspectos físicos e políticos

Como órgão avaliador de todos os aspectos geográficos do Brasil, encontra-se o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o qual é fonte para inúmeras pesquisas deste âmbito e, citado neste trabalho<sup>128</sup>.

Os aspectos físicos da geografia brasileira são algo de muita complexidade. Situado na América do Sul, com uma área total de 8.514.215,3Km<sup>2</sup>, entre os paralelos de 5°16'20" de latitude Norte e -33°44'32" de latitude Sul, faz fronteiras territoriais com todos os países da América do Sul, com exceção de Equador e Chile.

---

<sup>128</sup> Os dados seguintes foram obtidos e pertencem à: FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil em números**. Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, Vol. 2, 1993.



É uma República Federativa com 5.507 Municípios que compõem 26 Estados e um Distrito Federal, onde está localizada a sede do governo, na cidade de Brasília, sua capital, e possui 5 regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Tem como poderes o Executivo, o Legislativo e o Judiciário.

Os Estados do Norte são: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins. Do Nordeste são: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Do Sudeste: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. E do Centro-Oeste são: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal.

Os Estados constituem as unidades de maior hierarquia dentro da organização político-administrativa do país. São subdivididos em municípios, e podem incorporar-se (entre si), ou desmembrar-se, para anexarem a outros, ou formar novos Estados ou territórios federais, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito e do Congresso Nacional, por lei complementar. Organizam-se e regem-se pelas constituições e leis que adotarem, observados os princípios da Constituição Federal. A localidade que abriga a sede do governo denomina-se capital.

Os Municípios, por sua vez, constituem as unidades autônomas de menor hierarquia dentro do país. A responsabilidade das leis estaduais, e qualquer mudança de conformação municipal, deve ter aprovação do Estado pertencente. Assim, os municípios organizam-se em distritos, subdistritos e bairros, submissos às leis municipais.

Por possuir uma área física tão extensa surge uma variedade de condições dentre todos os aspectos geográficos. Um grande exemplo é o aspecto termoclimático: as temperaturas médias anuais mais elevadas (26° a 28°C) ocorrem no interior da Região Nordeste e ao longo médio e baixo no Amazonas. Nas regiões serranas do Sudeste e na maior parte da Região Sul ocorrem valores médios de 15°C a 17°C.

As temperaturas máximas absolutas, superiores a 40°C, são registradas em terras baixas interioranas do Nordeste; nas depressões, vales e baixadas do Sudeste, no Pantanal, nas áreas rebaixadas do Centro-Oeste, nas depressões centrais e no vale do rio Uruguai, na Região Sul. Quanto ao aspecto termoclimático, registram-se temperaturas mínimas absolutas, com valores negativos. São freqüentes nos cumes serranos do Sudeste e em grande parte do Sul, onde são acompanhadas de geadas e, eventualmente, de neve em regiões serranas.



Mapa 1 – Mapa do Brasil: Estados.

Outra ocasião que sua extensa área influencia nas características de um aspecto geográfico é em relação aos fusos horários. A distância entre os pontos extremos, leste e oeste, é de 8.319,4 Km. Esta distância faz com que o país seja cortado por quatro fusos horários. A maior parte do Brasil está três horas atrasadas em relação ao meridiano de Greenwich.

Quanto ao aspecto hídrico, as áreas mais chuvosas correspondem ao litoral do Pará e à parte ocidental do Amazonas. O Brasil é um país com uma vasta e densa rede hidrográfica, sendo que muitos de seus rios destacam-se pela extensão, largura e profundidade. Em decorrência da natureza do relevo, os rios do planalto apresentam um alto potencial para a geração de energia elétrica.

As bacias do São Francisco, do Atlântico Sul, trechos leste e sudeste, do Uruguai e do Paraná são, no momento, as responsáveis pelo fornecimento de energia hidroelétrica ao trecho de maior concentração demográfica e industrial do país.

A Floresta Amazônica e o Pantanal Mato-grossense constituem as duas maiores reservas biológicas intactas que existem no mundo.

Quanto ao relevo, o Brasil é composto predominantemente de planícies e depressões. O Brasil tem como pontos culminantes o Pico da Neblina (3.014 m), o Pico 31 de Março (2.992 m), ambos na Serra Imeri (fronteira Brasil/Venezuela) e o Pico da Bandeira (2.890 m), na Serra Caparaó (divisa Minas Gerais/Espírito Santo).

#### **4.1.1.2. A geografia do Brasil – aspectos sociais**

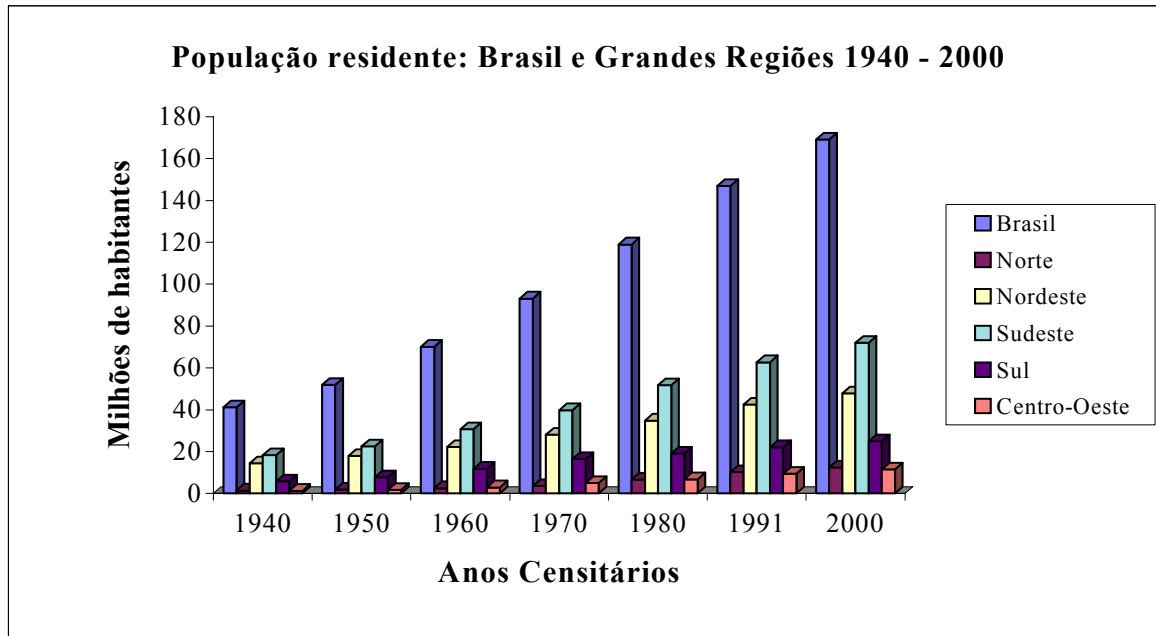
Quanto aos aspectos sociais e humanos, a geografia brasileira também é composta de diferentes aspectos e particularidades.

A população brasileira, em todo o território, fala o português, existindo apenas diferenças fonéticas e alguns vocábulos típicos de cada região. Existe, também, uma perfeita compreensão idiomática entre seus habitantes, residentes em todas as regiões.

O Brasil possui atualmente uma população total de 169.779.170 habitantes, sendo que na região Sudeste concentram-se quase 43% de toda a população. A segunda maior concentração está na região Nordeste, com 29%, e a região Sul figura com 15%.

Na região Norte estão apenas 7% da população e, na região Centro-Oeste, 6,5%, sendo que estas duas regiões vêm apresentando crescimento, enquanto que no Nordeste e no Sul a população vem apresentando um certo decréscimo.

A região Sudeste mantém-se praticamente estável, como mostra o gráfico correspondente a seguir.



**Gráfico 1 –População residente no Brasil**

A taxa global de crescimento da população brasileira vem diminuindo bastante em função de vários aspectos, sendo os de maior influência a queda de fecundidade de mulheres brasileiras e de um controle subjetivo de natalidade associada às doenças sexualmente transmissíveis. O uso de preservativos e métodos anticoncepcionais aumentou expressivamente nas últimas décadas, usados cada vez mais cedo, tanto por homens quanto para mulheres.

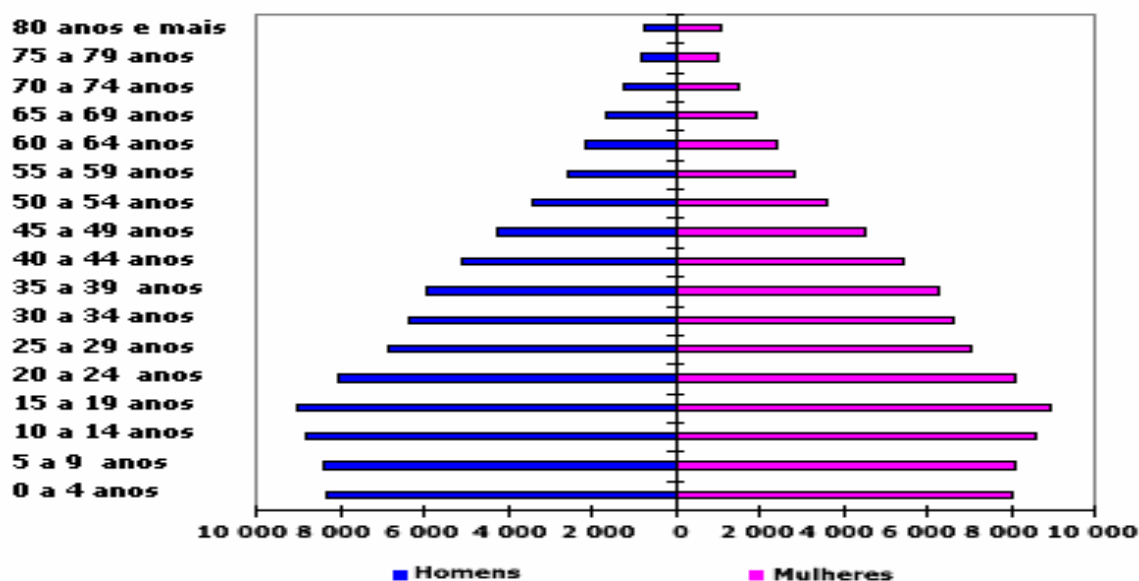
O número de filhos por mulher vem diminuindo ao longo do tempo no Brasil. Enquanto nas décadas de 60 e 70, caracterizada pela explosão demográfica, a taxa de fecundidade média era de seis filhos por mulher, nas décadas de 70 e 80 reduziu-se para 4,5. Nas décadas de 80 e 90 caiu para menos de três filhos por mulher, e, em 97, o índice no país era de 2,4, devido aos fatos citados anteriormente e a outros, como o custo de vida de uma família torna-se muito alto.

Atualmente, os investimentos em saúde e educação quase que triplicaram para uma família. Logo, o rendimento familiar do brasileiro não acompanhou

globalmente esta tendência, e ter mais do que dois filhos num país nestas condições tornou-se praticamente inviável. A tendência de decréscimo só não ocorreu em famílias de classe pobre, visto que a utilização dos métodos anticoncepcionais partiu de uma ideologia de educação e reeducação sexual. Ter acesso naturalmente a um meio intelectualizado é uma tarefa quase que inviável para famílias de baixa renda que, na sua grande maioria, não são devidamente escolarizadas.

Com isso, gradualmente, há uma tendência de envelhecimento, pois os idosos, pessoas com 60 anos ou mais, passaram de 6,4% da população em 1981 para 7,7% em 1990. As mulheres idosas representavam 6,7% em 1981 e 8,2% em 1990, enquanto que os homens idosos figuravam 6,2% em 1981 e 7,7% em 1990, 7,8% em 1992, 8% em 1993, e, em 1998, 8,7% da população. Isto é percebido segundo o gráfico demonstrado seguinte.<sup>129</sup>

**Pirâmide etária brasileira-2000.**



**Gráfico 2 –População de homens e mulheres do Brasil**

A pirâmide etária brasileira mostra graficamente como a taxa de crescimento

<sup>129</sup> Todos os dados mencionados neste item, até o ano de 2000, são retirados e pertencentes à: FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2000.** Características da população e dos domicílios; Resultados do universo. Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, 2000.

global brasileira decresceu nas duas últimas décadas anteriores, levando a concluir-se através deste aspecto, que o Brasil é um país em desenvolvimento.

Em 1998, o número de eleitores brasileiros foi de 106.101.067. São formados por maiores de 18 anos e menores de 70 anos, para quem o voto obrigatório. Para analfabetos, pessoas acima de 70 anos e jovens de 16 a 18 anos, o voto é facultativo, estando vedado o alistamento eleitoral aos estrangeiros e aos que estejam cumprindo serviço militar obrigatório.

O Brasil é referência mundial como pioneiro no sistema de votação eletrônica computadorizada, no qual cédulas de papel foram praticamente extintas e o resultado apurado em aproximadamente 24 horas em eleições presidenciais.

A tabela abaixo mostra alguns dados referentes à população brasileira, inclusive uma distribuição pelas grandes regiões do país.

Grandes Regiões	População Residente	População Masculina	População Feminina	População Urbana	População Rural	Taxa de Urbanização
Brasil	169.799.170	83.576.015	83.223.155	137.953.959	31.845.211	75,47%
Norte	12.900.704	6.533.555	6.367.149	137.953.959	31.845.211	57,84%
Nordeste	47.741.711	23.413.914	24.327.797	32.975.425	14.766.286	60,64%
Sudeste	72.412.411	35.426.091	39.986.320	65.549.194	6.863.217	88,01%
Sul	25.107.616	12.401.450	12.706.166	20.321.999	4.785.617	74,12%
Centro-Oeste	11.636.728	5.801.055	5.835.723	10.092.976	1.543.752	79,16%
Distrito Federal*	2.051.146	981.356	1.069.790	1.961.499	89.647	94,56%

\*O Distrito Federal não é considerado uma grande região.

**Tabela 2 – População residente, masculina, feminina, rural e urbana, participação relativa das grandes regiões no total do país, taxa de urbanização.(Dados referentes ao ano de 2000).**

A população brasileira vai para o trabalho muito cedo. Em 1990, o país possuía 7,5 milhões de pessoas, de 10 a 17 anos de idade, trabalhando nos diversos ramos de atividade. A luta pela sobrevivência faz com que todos saiam para as ruas buscando trabalho. Do total mencionado, 40% são constituídos por crianças de 10 a 14 anos. Esta tendência permanece atualmente.

Os adolescentes de 15 a 17 anos normalmente trabalham 8 horas (ou mais) por dia, sendo que seus vencimentos, quando muito, não passam de um salário mínimo. No mesmo ano (1990), havia no país 64,5% de homens e 35% de mulheres economicamente ativos.

Já no ano de 2000 havia 58,6% de homens e 41,7% de mulheres economicamente ativos, confirmando a tendência mundial de que aumentou o número de mulheres economicamente ativas na última década.

As pessoas que trabalham em empreendimentos de pequeno porte chegam a 86,8%. É também comum a relação informal de emprego, sendo elevado o número de pessoas trabalhando sem contrato de trabalho.

O número de trabalhadores legalmente empregados (com contrato de trabalho assinado pelo empregador), girava em torno de 40 milhões no ano de 1990. Em idade ativa, mas não economicamente, havia 49.161.000 pessoas (13.656.000 homens e 35.505.000 mulheres).

Em 1990 a participação econômica das mulheres passou a representar 35,64% da população ocupada, e se fez acompanhar por uma diversificada fonte de trabalho. Isto é visível no crescimento das ocupações urbanas de nível superior e gerencial que elevaram as taxas médias anuais em aproximadamente 10%.

As mulheres são responsáveis por mais da metade (51,8%) do crescimento do mercado urbano entre 1981 e 1990. Isto ocorreu em semelhantes proporções até o final da década de 90. Os diversos estudos de caráter sociológicos e antropológicos, feitos nos grandes centros urbanos do país, indicam que o trabalho de um grande número de mulheres provenientes dos grupos de baixa renda afigura-se mais propriamente como um dever do que como um direito adquirido.

Alunos e jovens entre 10 e 17 anos passam a entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho, geralmente atuando em sub-empregos. Esta participação está no conjunto de pessoas ocupadas, que decresceu de 14,2% para 11,6% entre 1981 e 1990.

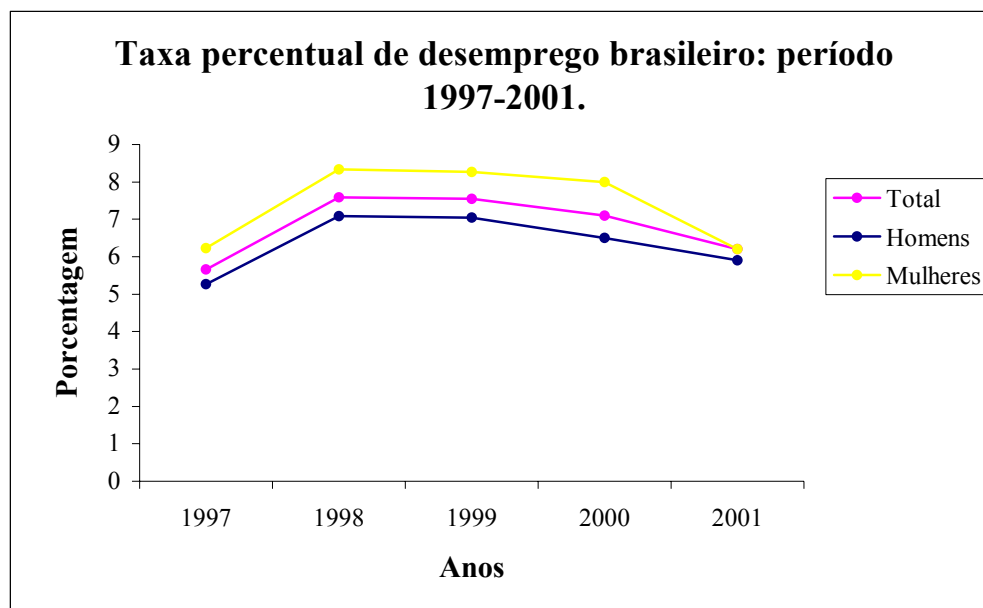
Os números absolutos brasileiros permanecem ainda em patamares elevados: em 1990, 2.873.523 crianças, na faixa de 10 a 14 anos, e 4.425.822 adolescentes, na faixa de 15 a 17 anos, um contingente equivalente à população da Suíça e duas vezes superior à do Uruguai, estavam trabalhando no Brasil, o que dá testemunho da dimensão que assume no país o recurso do trabalho infanto-juvenil.

A população brasileira sofre muito com as diferenças sociais e com a má distribuição de renda entre os trabalhadores brasileiros. Atualmente o salário mínimo está fixado em R\$ 300,00 (trezentos reais), cerca de US\$ 129,00 (cento e vinte e nove dólares).

A luta dos brasileiros para sobreviver é enorme, gerando um desgaste emocional muito grande em toda a população, pois o custo de vida é superior ao que se

recebe, e o desemprego cresce bastante, em decorrência da política econômica do governo.

Nos anos de 1990 a 1993, o desemprego no Brasil aumentou de 3,7% para 6,8%. Até o ano 2000 o desemprego aumentou, tendo um pico de 7,59%, como mostra o gráfico que segue<sup>130</sup>:



Fonte: IBGE 2001

Gráfico 3 – O desemprego Brasileiro. (1997-2001)

O panorama geral da miséria nacional no ano de 1990 pode ser assim resumido: Brasil (31.679.095), 100%; Norte (685.204), 2,1%; Nordeste (17.238.528), 54,6%; Sudeste (7.982.453), 25,2% e Sul (4.082.314), 12,9%. A metade dessas pessoas reside nas cidades e 17,3 milhões estão localizados no Nordeste. Na região rural, mais de 60%.

Os índios brasileiros também vivem situações de miséria e violência. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) cedeu às tribos um pedaço de terra com posse permanente, mas sem a propriedade. No Brasil, há 509 áreas indígenas, com uma superfície total de 9.419.108 hectares, ou seja, 94.191 km<sup>2</sup>, 1,1% da superfície do país.

Nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, onde, respectivamente, 84,62% e

<sup>130</sup> FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil em números**. Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, Vol. 2, 2001.



83,9% dos índios passam muitas necessidades, não há comida suficiente para todos. No Sudeste 48,82%, e no Sul 46,62%, também passam fome. Dos 129.858 índios pesquisados, mais da metade, 58,73%, tem alimentação insuficiente. Os índios vivem na mais profunda miséria, suas crianças morrem de desnutrição e a taxa de mortalidade infantil é de 140 óbitos para cada 1.000 nascimentos.

As desigualdades sociais e econômicas que a população brasileira vive é drástica, gerando brutalidade entre os seres humanos. O Estado, por sua vez, não assume qualquer culpa no comportamento do homem. As classes dominantes também não se sentem responsáveis por aqueles que não conseguem elevar seu nível econômico, e, sim, considera-os perdedores e incapazes.

Até 1990 houve um crescimento de novas favelas nas grandes metrópoles. As ruas das cidades estão sendo ocupadas por pessoas que não têm sequer condições de alugar um *barraco*. Atualmente isto continuou acontecendo em suas devidas proporções.

A taxa de homicídios (calculada por 100 mil habitantes) no país está numa tendência crescente desde os anos 80. Subiu de 13,4, em 1980, para 24,8, em 1996. Na faixa etária de 15 a 29 anos, é de 44,8.

A taxa de criminalidade no Brasil é extremamente elevada na região Sudeste, onde São Paulo e Rio de Janeiro têm seus índices de criminalidades comparados a Cali e Medellín, na Colômbia. A violência urbana vem gerando pavor nas pessoas. Segundo Andrade:

[...] Além destas formas de violência, com estatísticas disponíveis, existem outras não contabilizadas, mas com a mesma gravidade, como:  
1 - violência das esperas, ocorridas nas filas para consultas, exames ou internações na rede pública hospitalar, com milhares de enfermos necessitando dormir na rua para obter uma autorização de atendimento, quando muitos morrem e os que conseguem, são pessimamente atendidos;  
2 - violência do percurso, ou seja, o risco diário de vida sofrido por milhões de trabalhadores, submetidos às modalidades de transportes cada vez mais precários e inseguros.<sup>131</sup>

As camadas populares sofrem muito com a brutalidade, a discriminação, o mau trato, sendo que os governantes admitem o mau atendimento e não se sentem culpados pela situação em que vivem. No período de 1983 a 1993, os 10% mais pobres da população brasileira ficaram mais pobres e os 10% mais ricos ficaram mais ricos. A

---

<sup>131</sup> ANDRADE, Lédio Rosa de. **Introdução ao direito alternativo brasileiro**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996. p. 45.

participação dos 10% mais pobres dos rendimentos pessoais no Brasil caiu de 0,9% para 0,7%, enquanto que os ricos sem participação era de 48,1% e foi para 49,8%.

Segundo Andrade:

As brutais diferenças sociais não são fruto só da concentração de renda. Um outro fator importante é a má distribuição da terra e a falta de uma reforma agrária. O Brasil é um país de 8.511.996,3 km<sup>2</sup> e, 80% desta imensidão de terras, ou seja 6.809.597 km<sup>2</sup>, pertencem a 10% de fazendeiros. Existem fazendas de propriedade de uma só pessoa, maiores que países. Isto faz do Brasil uma das nações com maior índice de concentração de propriedade da terra na atualidade.<sup>132</sup>

As injustiças e a desigualdade social brasileira sofrem uma variação dependendo de cada região do país: as regiões Sul e Sudeste têm os melhores índices, e a região Nordeste tem os piores.

A taxa de mortalidade infantil, por exemplo em 1997, era de 59 óbitos para cada 1.000 crianças nascidas vivas no Nordeste; na região Sul, era de 22,5. No Brasil, a média é de 36,7. A mortalidade dá-se mais pelas condições sociais e pelos fatores sociais (por exemplo condições familiares, desnutrição e baixo peso) do que por fatores biológicos e físicos. Uma das principais causadoras da morte infantil são a diarreia, as infecções respiratórias agudas e as infecções intestinais.

Das crianças brasileiras com menos de 5 anos, 15,4% sofrem de desnutrição crônica e 2% de desnutrição aguda. Estes tipos de doenças afetam somente filhos de famílias pobres. No Nordeste são comuns as mortes por causas não definidas ou mal definidas, revelando uma precariedade dos serviços de saúde, como a subnotificação de dados. A taxa é de 32,4%. Na região Sudeste, a taxa é de 9,2%. Na região Sul, é de 8,9%. Conforme Andrade:

O Brasil apresenta uma mortalidade infantil que o coloca em 83º lugar no planeta. Uma criança morre a cada dois minutos. A renda salarial das pessoas gira em torno de 4,9 salários mínimos, isto é, mais ou menos, 500 dólares, sendo que a diferença entre os salários (menores ou maiores) é alarmante. Entre a população, os indivíduos com idade de trabalho ganham até dois salários mínimos.<sup>133</sup>

As desigualdades salariais aparecem em todos os níveis de trabalho, como por exemplo os obreiros das indústrias de transformação, que tiveram uma perda de 15,5% em seus rendimentos, enquanto que outros, no comércio, obtiveram um ganho de

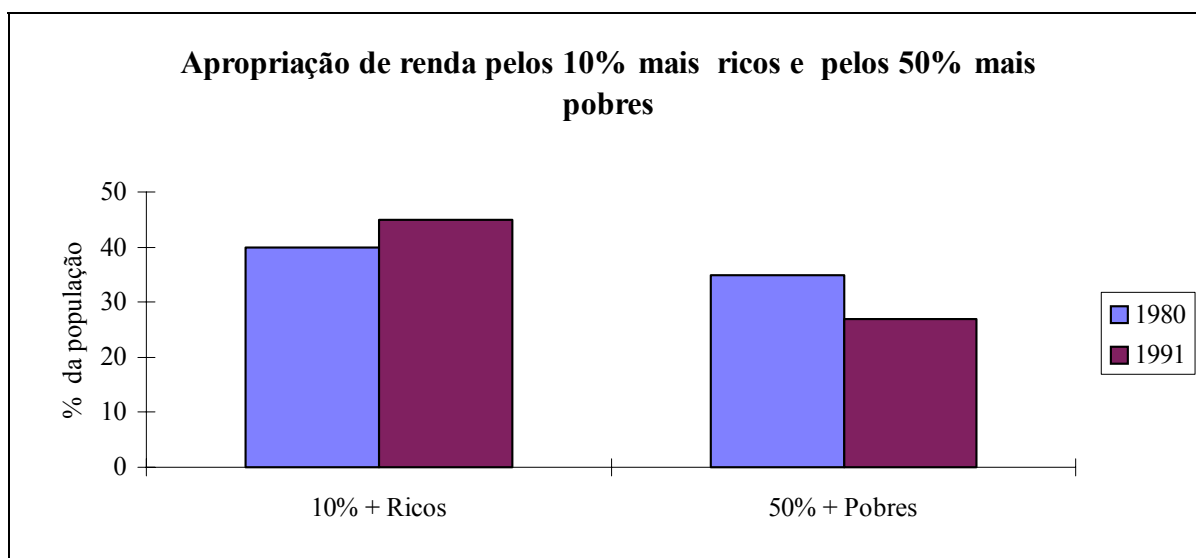
<sup>132</sup> ANDRADE, Lédio Rosa de, op. cit., p. 47.

<sup>133</sup> Ibidem, p. 43.

9,7% e 8,21%, sendo que 23,9% para pessoas de nível superior e gerenciais, 17,9% para nível médio e 14,7% para os manuais, os que menos recebem.

Nos anos de 1981 a 1990, apenas 20%, os mais ricos, lograram elevar sua participação relativa na apropriação do rendimento, sendo mais expressivos os ganhos dos 10% mais ricos, mantendo-se esta tendência em todo o decorrer da década de 90.

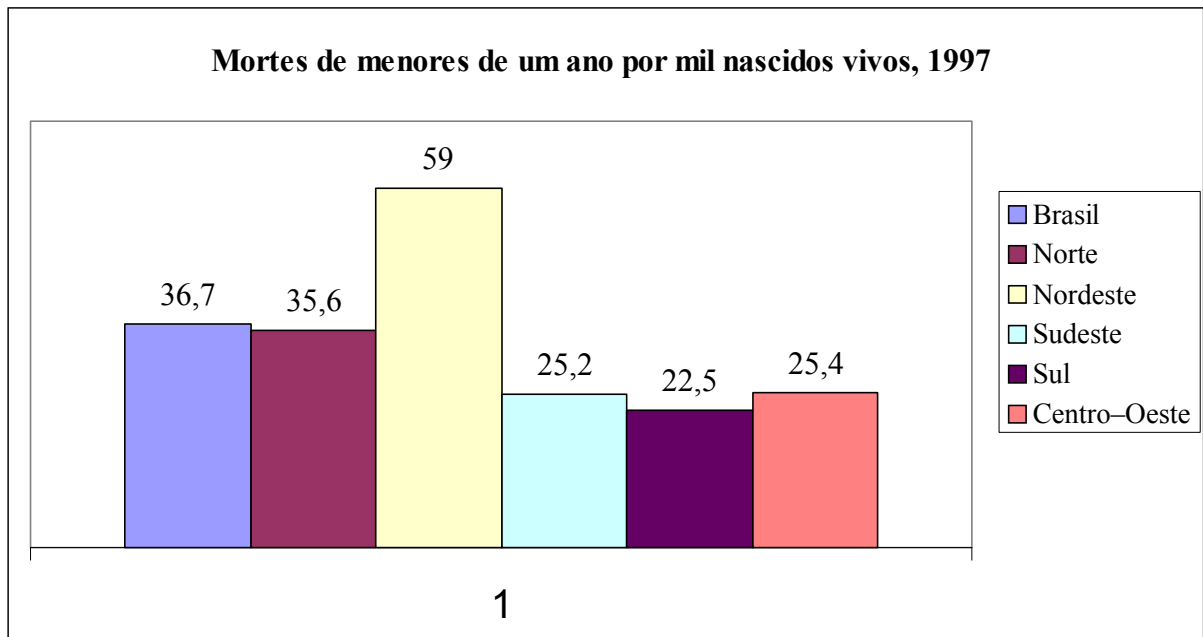
Além disso, observou-se, também, um movimento de “reconcentração” no topo da pirâmide, passando os 5% mais ricos a se apropriarem de 35,4% dos rendimentos, contra 31,9% em 1981, e o 1% mais rico, de 13,9% contra 12,1%, em 1981. O gráfico da pirâmide etária brasileira, demonstrado anteriormente, ilustra bem esta afirmação. Já o gráfico a seguir mostra que 10% dos mais ricos se apropriaram de 48% dos rendimentos da população brasileira. Observe-se<sup>134</sup>:



**IBGE 1997**

**Gráfico 4 – Apropriação de renda. (1980-1991)**

<sup>134</sup> Dados retirados de: ANDRADE, Lédio Rosa de, op. cit., 47-57.



IBGE 1997

Gráfico 5 – Índice de mortalidade de menores de um ano (1997)

Segundo o “Mapa da Fome”, elaborado em 1993 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) do Ministério do Planejamento, o número de miseráveis no país era de 32 milhões, sendo que são assim considerados aqueles que têm renda insuficiente *básicas* para as necessidades de alimentação.

Outro órgão internacional, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), quantifica os brasileiros como abaixo da linha de pobreza em 28,7% da população, segundo a definição internacional: renda inferior a US\$ 1 por dia por pessoa.

Em cidades como Rio de Janeiro e Belo Horizonte, o aumento da pobreza é superior a 50%, sendo que os serviços públicos são precários, gerando situações de violência e intranquilidade entre as pessoas que residem nestes centros grandes.

Segundo Andrade,

O Brasil é um país com elevado gasto no setor social. As camadas mais pobres da população, proporcionalmente, pagam mais pelos programas sociais destinados à pobreza. Mas, paradoxalmente, as camadas mais ricas se beneficiam mais desses programas.<sup>135</sup>

Entre os problemas mais sérios que o país vem passando encontram-se a

<sup>135</sup> ANDRADE, Lédio Rosa de, op. cit., p. 58.

corrupção e os desvios de dinheiro público para contas bancárias particulares e para o benefício próprio de pessoas mal intencionadas. O governo investe em obras e mais de 40% são consumidos em corrupção. Nos contratos em execução, em 1994, representou-se 20 bilhões de dólares. A corrupção é maior nos seguintes ministérios: Transportes, Bem-Estar Social, Integração Regional e Saúde. Todos direcionados à classe pobre.

Existe uma diferenciação nos atendimentos em relação às regiões do país. As regiões mais ricas, como o Sul e o Sudeste, recebem tratamento convencional em 80% da água produzida, enquanto na região Nordeste, mais pobre, só 69,4% da água produzida é tratada. Nas outras regiões é tratada parcialmente, ocasionando doenças transmissíveis.

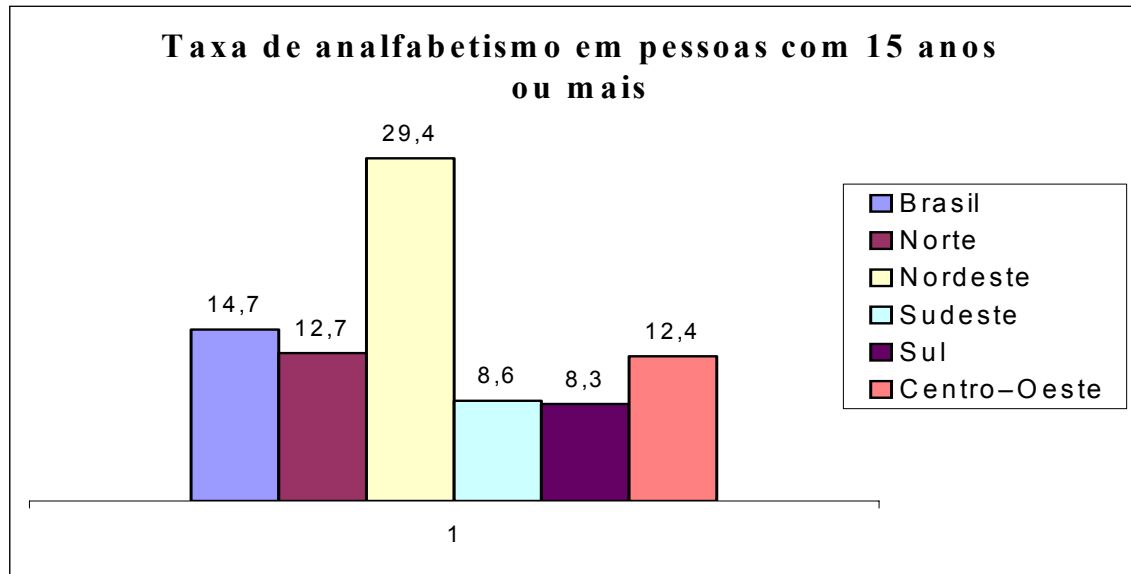
#### **4.1.1.3. As crianças, os adolescentes e a escolarização**

Em 1998, segundo o IBGE, havia um número de 14,7% analfabetos no país: 8,3% na região Sul, 8,6% no Sudeste e 29,4% no Nordeste. Os analfabetismos funcionais, constituídos por pessoas que sabem soletrar, mas não dominam as formas de expressão escrita, chegam a um índice de 32% no país. No 1º grau, a permanência é de 22 para cada 100 que ingressam. Só 20% conseguem concluir a 8ª série. Muitas dessas crianças saem das escolas e vão para o mercado de trabalho.<sup>136</sup>

Estas crianças e adolescentes nascem e vivem em condições muito precárias, saem para o trabalho para ajudar no sustento da família, são completamente exploradas, recebendo menos de um salário mínimo. Diante de todas essas dificuldades, começam a praticar pequenos furtos e envolvem-se com drogas. As meninas, por sua vez, prostituem-se, acarretando um alto índice de abandono escolar. Disso, resulta um analfabetismo de 21% de população entre 7 e 17 anos.

---

<sup>136</sup> Dados extraídos de: ANDRADE, Lédio Rosa de, op. cit. p. 61-75.

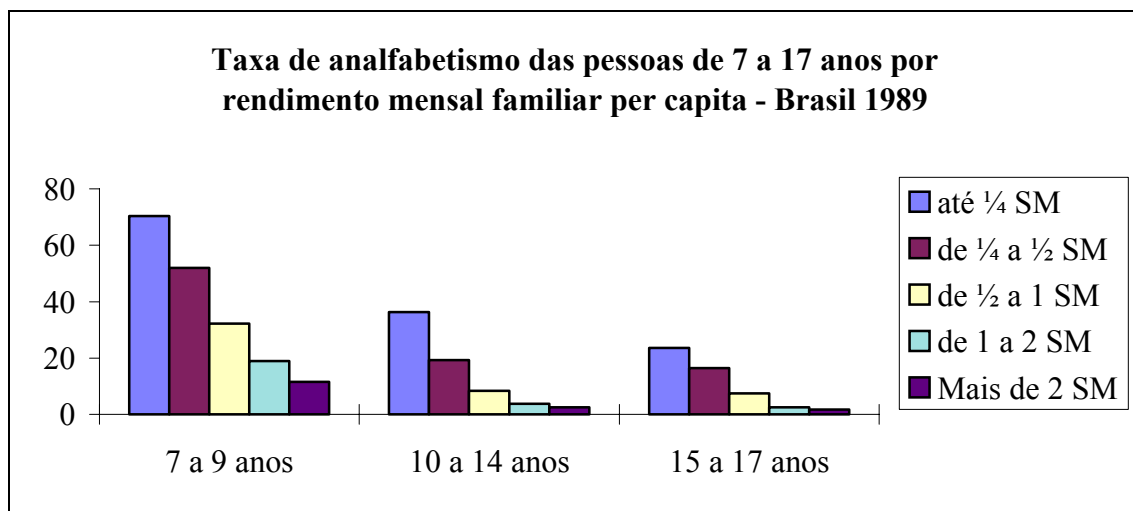


**IBGE 1997**

**Gráfico 6 – Taxa de analfabetismo de adultos**

O problema da evasão escolar engloba vários motivos, como a necessidade de trabalhar, a quantidade insuficiente de escolas e a necessidade de dinheiro para o material escolar. O Currículo está completamente fora da realidade e as discriminações sociais e raciais são visíveis no cotidiano escolar.

O gráfico seguinte mostra o analfabetismo proporcional à renda familiar.



**IBGE 1997**

**Gráfico 7 – Taxa de analfabetismo familiar (Brasil-1989)**

No ano de 1990, trabalharam 2.873.523 crianças com idade entre 10 e 14 anos, e 4.425.822 adolescentes na faixa de 15 a 17 anos. 95% das crianças trabalham em regime clandestino (geralmente em sub-empregos). Não existe lei que os proteja, nem Previdência Social. As crianças trabalham, em média, 62 horas semanais, e recebem um salário inferior ao salário mínimo. Ajudam seus pais no trabalho e não ganham nada; são exploradas. A tabela seguinte demonstra um panorama geral das características do trabalho infantil.

<b>Características do trabalho de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos – 1990</b>	
Especificação	Valores Percentuais
<b><i>Taxa de atividade da população</i></b>	
- 10 a 14 anos	17,2
- 15 a 17 anos	50,4
Pessoas de 10 a 17 anos	
- Só estudam	35,4
- Estudam e trabalham	19,5
- Só trabalham	31,7
- Não estudam, nem trabalham	13,4
<b><i>Características do trabalho</i></b>	
- Atividades não-agrícolas	59,9
- Empregados	62,4
- Empregados com carteira de trabalho assinada	25,6
- Mais de 40 horas semanais de trabalho	65,1
- Com rendimento de até 1 salário mínimo	86,2

**IBGE**

**Tabela 3 – Percentuais de crianças e adolescentes que trabalham**

Esse tipo de trabalho fez com que muitos empresários viessem a preferi-lo, pois é menos remunerado, sendo que tem a mesma ou maior capacidade de produção dos adultos. Em 1980 o Brasil apresentou uma taxa de atividade infantil de 18%, em condições inferiores a países como a Indonésia (11,1%), Marrocos (14,3%) e República Dominicana (15,5%).

O Brasil é um país onde a violência está em todas as regiões. As crianças e adolescentes estão submetidas a maus tratos e violências. Em 1988, um milhão de pessoas se declararam vítimas de agressões físicas, dos quais 20% eram crianças e adolescentes, sendo 61% meninos e 39% meninas. Geralmente, as pessoas que atacam são pessoas conhecidas (57%); pessoas desconhecidas correspondem a 27%, parentes são 18% e policiais 3%.<sup>137</sup>

<sup>137</sup> Dados extraídos de: ANDRADE, Lédio Rosa de, op. cit., p. 61-75.

De acordo com Andrade:

Há também a institucionalizada, aquela que faz parte do cotidiano e tem origem no sistema sócio-econômico vigente. Pode ser subdividida em muitas formas de violência, como a miséria, a fome, a mortalidade infantil, a falta de assistência médica, habitacional, educacional, a exploração no trabalho, na criminalidade e na prostituição, as torturas e toda sorte de violência praticadas nas delegacias de polícia e, inclusive nos centros oficiais de atendimento às crianças e aos adolescentes, chegando à discriminação e ao preconceito social, entre tantas outras.<sup>138</sup>

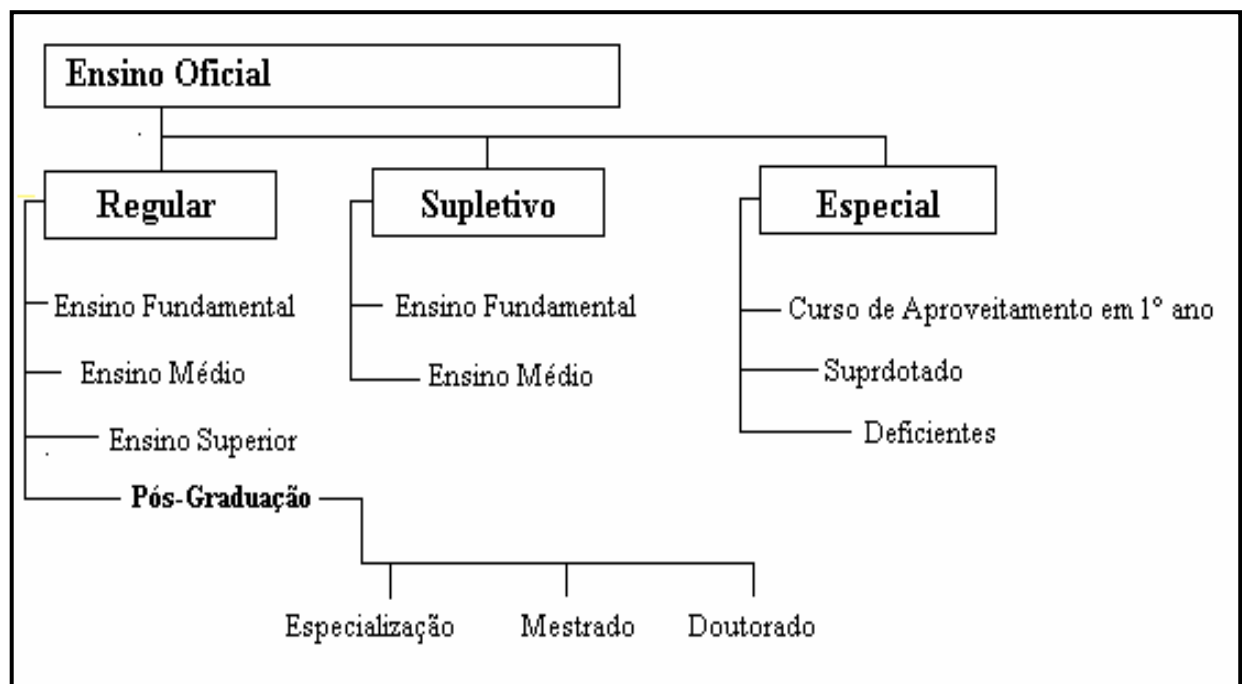
A atual realidade brasileira é de dor e sofrimento, existindo, também, agressões diretas por pais e familiares. As crianças sofrem todos esses tipos de violência e, geralmente, fogem de casa, tornando-se meninos de rua, praticando furtos e outros delitos.

Muitos são utilizados por traficantes de drogas e pela própria polícia. As meninas são levadas à prostituição. Há 800 mil meninas prostitutas, e o Brasil é o primeiro país da América Latina e o segundo no planeta em prostituição infantil.

#### 4.1.2. O ensino brasileiro

##### 4.1.2.1. A organização do ensino: financiamento e escolarização

No Brasil, a organização do ensino inclui três sistemas básicos: regular, supletivo e especial, conforme demonstra o organograma a seguir:



Organograma 1 – O ensino do Brasil

<sup>138</sup> ANDRADE, Lédio Rosa de, op. cit., p. 62.



O ensino regular está subdividido em várias formas: o pré-escolar, o ensino fundamental (que vai da 1ª à 8ª série), o ensino médio (que são três anos) e o ensino superior, que compreende a universidade e a pós-graduação.

O supletivo tem o objetivo de regularizar a escolaridade para jovens e adultos que não foram à escola em idade própria. O ensino especial é para deficientes ou superdotados. Existem por volta de 1200 destes estabelecimentos, abrangendo 88 mil alunos.

A estrutura do ensino brasileiro pode ser observada na tabela seguinte<sup>139</sup>:

Grau e Dependência Administrativa		Estabelecimentos de Ensino	Professores	Matrículas Efetuadas
Pré-escolar	Pública	40.160	(1)...	2.355.151
	Particular	11.397	(1)...	1.040.923
Ensino fundamental 1º grau	Pública	6.963	1.040.384	24.114.558
	Particular	3.794	160.650	3.442.984
Ensino médio 2º grau	Pública	3.028	158.811	2.421.390
	Particular	1.827	77.270	1.056.469
Ensino superior 3º grau (2)	Pública	222	79.946	578.625
	Particular	696	65.639	961.455

Nota. O mesmo professor pode exercer mais de uma função docente.

- (1) Os dados fornecidos não discriminam o total de professores por dependência administrativa e, sim, o total geral de 147.087 professores.
- (2) Os dados referentes ao 3º grau são de 1990, mais especificamente de 30 de abril, e abrangem os docentes de pós-graduação.

### IBGE

**Tabela 4 – Os estabelecimentos de ensino**

A dificuldade que as famílias de renda mais baixa passam para manter suas crianças no ensino fundamental é de grande consternação. Os estabelecimentos escolares, muitas vezes, já estão lotados. Apenas 2/5 concluem as quatro séries iniciais

<sup>139</sup> FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, 1990.

e, menos de 1/4 concluem o ano sem repetência.

Nas regiões brasileiras, entre as redes estaduais e municipais e entre as escolas urbanas e rurais, as escolas, especialmente na zona rural, não oferecem as oito séries, e as escolas que funcionam têm jornadas escolares reduzidas, oferecendo uma insuficiente atenção pedagógica.

Na área urbana, o nível de escolarização para crianças de 10 a 14 anos atinge 90%, enquanto que na área rural atinge 70%.

As crianças que habitam as áreas rurais sofrem muito com a falta de unidades de ensino: limitam-se à 4ª série do primeiro grau. Muitas das crianças são incorporadas a tarefas agrícolas e, com isto, são obrigadas a abandonar a escola.

A UNICEF qualificou a educação básica brasileira como a pior do mundo, ficando atrás de países como Somália, Etiópia e Haiti. Na realidade atual, o ensino público serve às elites e não à grande maioria. O pobre é condenado a ser passivo, à ignorância e ao subdesenvolvimento. No país há cerca de 180 mil escolas que estão completamente mal equipadas. O material didático é mínimo para a efetivação de uma boa qualidade de ensino. Essas escolas atendem apenas 25% do total de alunos, em sua maioria na zona rural. Nas 50 mil escolas com mais de quatro salas de aula e seriação completa, a precariedade é menor. A conservação das escolas, principalmente a dos municípios, é de péssima qualidade.

Não há cuidado com os prédios, e instalações como banheiros, cozinhas e até mesmo as salas de aula, deixam muito a desejar. O material didático, quando existente, é pouco usado pelo corpo docente.

Com isso, o resultado do processo educacional do ensino fundamental é deficiente. As inquietações da população brasileira, em relação à crise da educação, geram uma exclusão social. A maioria das crianças que está fora da escola é excluída da participação política, econômica, social e cultural por não ter ensino básico.

Segundo Zarbar:

A crise da educação que ocupa a imprensa diária e as inquietações familiares, tem sido estudada em seus aspectos pedagógicos, políticos, administrativos e financeiros. O chamado 'processo' da educação brasileira faz com que a população considere esse problema, juntamente com o salário, como o mais grave, com o qual se defronta o país. Ao mesmo tempo, o problema passará a ocupar, com a educação, o primeiro lugar na pauta das inquietações da população.<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> ZARBAR, op. cit., p. 25.

A população brasileira padece de carências múltiplas, não tem sequer condições de reverter o quadro instituído. As pessoas que são capazes de ler e escrever, no Brasil, são consideradas alfabetizadas. O analfabetismo vem caindo, mas, mesmo assim, o número daqueles que não sabem ler e escrever ainda é alarmante. A frequência à escola está diretamente relacionada com a renda familiar.

Os problemas econômicos que as famílias passam são fatores de grande influência nas condições de escolaridade das crianças brasileiras. 97% das crianças de 7 a 14 anos que pertencem a famílias com renda de mais de dois salários mínimos *per capita* freqüentam a escola.

E dos que vivem com meio salário, apenas 74,5% das suas crianças freqüentam a escola, sendo que muitas das mesmas, em idade escolar, estão na escola, mas não conseguem ali permanecer.

	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	14,7	6	7,1	8,1	10,2	15,5	31,5
Norte	11,6	3,3	4,2	6,2	8,6	14,5	32,7
Nordeste	28,7	14,1	16,9	19,1	24	33,8	52,7
Sudeste	8,7	1,8	2,6	3,3	4,9	8,7	21,9
Sul	8,9	2	2,8	3,8	5,2	8,5	22
Centro-Oeste	11,6	2,5	3,9	4,8	8,1	14,1	32,6

**IBGE**

**Tabela 5 - Taxa de analfabetismo nas regiões do Brasil em 1996**

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo Das pessoas de 15 anos ou mais de idade			Taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	13,3	13,3	13,3	95,7	95,3	96,1
Norte	11,6	11,7	11,5	95,5	95,3	95,7
Nordeste	26,6	28,7	24,6	94,1	93,2	95,0
Sudeste	7,8	6,8	8,7	96,7	96,6	96,9
Sul	7,8	7,1	8,4	96,5	96,7	96,3
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0	96,0	95,6	96,4

**IBGE**

**Tabela 6 - Taxa de analfabetismo nas regiões em relação de sexos do Brasil em 1996**

Mesmo com um número grande de analfabetos, nos anos de 1995 a 1996, o número de matrículas no ensino fundamental cresceu em ritmo maior do que o crescimento da população brasileira em 12 Estados. Foi realizada uma pesquisa nas escolas públicas e particulares e dos Estados onde foram feitos os levantamentos, só houve queda no número de matrículas em Goiás (4,8%) e em São Paulo (1,6%).

A queda no Estado de Goiás aconteceu, principalmente, nas escolas municipais e particulares. Já em São Paulo, foi resultado de um recadastramento, promovido em 1995, onde havia 285 mil alunos fantasmas nas escolas públicas de 1ª e 2ª grau.

Os Estados do Ceará e Alagoas apresentaram maior crescimento de alunos matriculados. Em Alagoas, o aumento nas matrículas do 1º grau chegou a 4,03%. Registre-se que o crescimento, no número de crianças e adolescentes que estudam no Ceará, é fruto, sobretudo, do trabalho dos agentes comunitários de saúde. No Ceará, 229,4 mil novos alunos passaram a freqüentar a escola em 1996 - o equivalente a um aumento de 16,3%.

As escolas que têm mais de dois especialistas fazem os levantamentos, casa a casa, do número de crianças e jovens que estão sem estudar, dialogando com os pais ou responsáveis pelas crianças, isto é, fazem um trabalho de conscientização sobre a importância da escola. O quadro seguinte mostra os percentuais de matriculados nos Estados:

Estado	Percentual
Amapá	2%
Maranhão	4%
Minas Gerais	2,4%
Santa Catarina	3,3%
Tocantins	6,2%
Paraíba	2,3%
Rio Grande do Sul	1,3%
Distrito Federal	3,6%

**Tabela 7 - Taxa de crianças não escolarizadas**

Total de matrículas no Brasil, nas duas redes			
	Total 1995	Total 1996	Varição total 1995/1996 (%)
<b>Norte</b>			
Rondônia	283.817	286.287	0,87
Roraima	58.424	59.204	1,33
Amapá (*)	99.456	101.471	2,03
Tocantins	300.470	319.166	6,22
<b>Nordeste</b>			
Maranhão (*)	1.342.400	1.361.918	1,45
Ceará	1.406.497	1.635.940	16,3
Rio Grande do Norte	584.124	590.437	1,08
Paraíba	673.556	689.394	2,35
Pernambuco	1.687.876	1.700.721	0,76
Alagoas	545.972	567.944	4,03
<b>Sudeste</b>			
Minas Gerais	3.516.444	3.604.124	2,49
Espírito Santo	607.481	613.382	0,97
São Paulo	6.662.469	6.553.834	-1,63
<b>Sul</b>			
Paraná	1.772.823	1.781.937	0,51
Santa Catarina (*)	923.317	954.502	3,38
Rio Grande do Sul	1.715.171	1.738.014	1,33
<b>Centro-Oeste</b>			
Mato Grosso do Sul	430.065	432.998	0,68
Goiás	998.104	949.932	-4,82
Distrito Federal (*)	387.554	401.528	3,60

(\*) Dados preliminares

(\*\*) Dados referentes apenas à rede estadual

**Tabela 8 - Taxa de crianças matriculadas nas escolas****Secretaria Estadual de Educação.**

As escolas particulares tiveram uma queda forte, principalmente em Tocantins. No ano de 1995 foram registrados 12.721 alunos matriculados. Já em 1996, o número caiu para 9.608, isto é, uma queda equivalente a 24,5%. No Amapá a queda foi de 6,2%, no Rio Grande do Norte de 6,5% e em Pernambuco de 8,5%. Nas escolas particulares, nos Estados do Ceará, Alagoas, Distrito Federal e Santa Catarina, aumentaram muito de 95 para 96.

O Brasil é um país onde o objetivo na área da educação, é criar projetos a fim de erradicar o analfabetismo. Os Estados deveriam priorizar o ensino, mas a qualidade continua baixa.<sup>141</sup>

Em 1998 entrou em funcionamento no país o Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), com a finalidade de redistribuir para cada Estado e seus Municípios os recursos para o ensino fundamental.<sup>142</sup>

As origens da receita provêm do Fundo de Participação dos Municípios, que, no ano de 1999, deveriam contribuir com 13,2%; do Fundo de Participação dos Estados, com 11,6%; do ICMS, com 63,8%; do ressarcimento pela desoneração das exportações, com 3,7% e do IPI exportação, com 1,7%.

O caminho do dinheiro percorre as seguintes etapas:

1. A cada mês, 15% do que os Estados e Municípios arrecadam com as cinco fontes de receita que compõem o Fundef, são automaticamente repassados para o fundo único.

2. A partir do total arrecadado, o dinheiro é dividido entre os Estados e os Municípios, com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental.

3. Cada Estado e Município têm uma conta corrente no Banco do Brasil, específica para receber os depósitos referentes ao fundo. Os depósitos são feitos três vezes ao mês (dias 10, 20 e 30).

4. Feito o depósito, o dinheiro pode ser usado segundo os critérios estabelecidos na Lei: 60% para o pagamento de salário dos professores, sendo que, deste total, uma parte pode ser aplicada, até 2001, para capacitar professores leigos, e 40% em ações para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, construção e reforma de escolas, compra de material didático e equipamentos, capacitação de professores, serviços diversos e pagamento de inativos.

Periodicamente os Estados e Municípios têm que prestar contas, enviando para os Tribunais de Contas, relatórios detalhando como o dinheiro foi aplicado. Ainda existem conselhos de níveis municipal, estadual e federal para fazer o acompanhamento dos gastos do recurso.

A verba repassada aos Estados, para ser repartida com seus Municípios, fica

---

<sup>141</sup> GOIS, Antônio. Escola pública reprova mais que particular. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. C1, 29 jun. 2001.

<sup>142</sup> ROSSETTI, Fernando. Prioridade para o nível fundamental começa com atraso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-7, 5 fev. 1999.

assim distribuída:

Valores em 1999 (em R\$ milhão)*			
Acre.....	82,7	Paraíba.....	250,8
Alagoas.....	192,5	Paraná.....	724,1
Amapá.....	79,5	Pernambuco.....	502,0
Amazonas.....	239,5	Piauí.....	207,8
Bahia.....	1.051,2	Rio de Janeiro.....	1.061,8
Ceará.....	511,7	Rio Grande do Norte.....	204,9
Distrito Federal.....	115,7	Rio Grande do Sul.....	900,8
Espírito Santo.....	321,5	Rondônia.....	118,3
Goiás.....	384,8	Roraima.....	59,2
Maranhão.....	471,3	Santa Catarina.....	447,1
Mato Grosso.....	224,3	São Paulo.....	4.052,3
Mato Grosso do Sul.....	578,8	Sergipe.....	156,2
Minas Gerais.....	1.285,9	Tocantins.....	135,3
		Pará.....	678,2

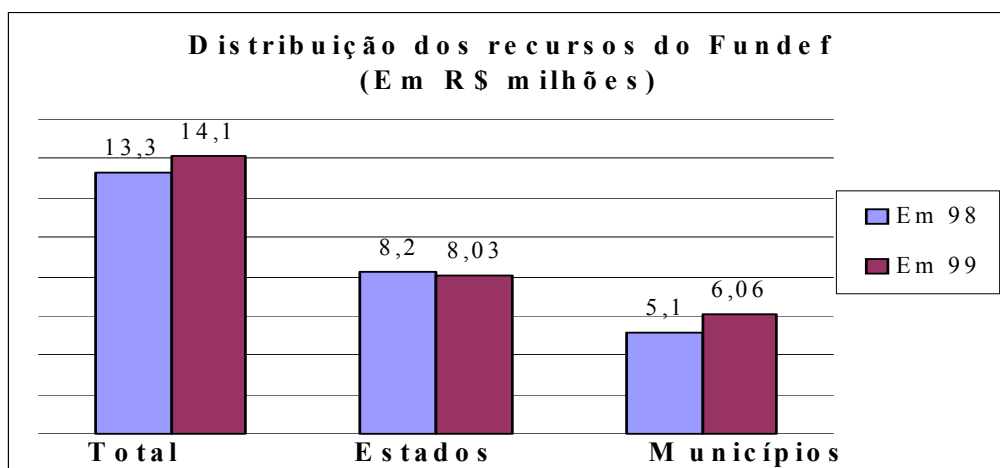
\*Previsão

Fonte: Diretoria de Acompanhamento do Fundef/MEC e Banco do Brasil.

**Tabela 9 – Distribuição monetária para a educação nos estados**

Comparando-se à distribuição dos recursos em 1998, a previsão para 1999 tende a ser maior, com uma maior distribuição entre os municípios, conforme pode-se observar no gráfico a seguir:

*Gráfico 6*



Fonte: Diretoria de Acompanhamento do Fundef/MEC e Banco do Brasil

**Gráfico 6 – Distribuição dos recursos do Fundef**

Porém, a corrupção já tomou parte da situação. Muitas vezes o dinheiro não chega ao seu destino. De julho de 1999 até o mês de setembro, o MEC recebeu 271 denúncias de desvio ou mau uso do dinheiro, envolvendo 173 Municípios. Na Bahia, 63 cidades são investigadas pelo Ministério Público Federal. No Ceará, a Comissão Parlamentar de Inquéritos apura suspeita de irregularidade em 106 dos 184 Municípios do Estado. No Rio Grande do Norte, quatro prefeitos foram afastados devido ao mau destino da verba do Fundef.<sup>143</sup>

No Município de Santa Brígida, na Bahia, a professora Valmira Santana reclama de ter que dar as aulas, para 20 crianças, na varanda de sua própria casa, que é composta de três cômodos de taipa, sem água ou luz, no meio da caatinga.

Segundo a Prefeitura Municipal, a professora não deveria reclamar, já que, oficialmente, ela trabalha numa escola que recebeu R\$ 1.640,00 do Fundef. Mas esse dinheiro nunca chegou ao seu devido fim; certamente foi desviado, como acontece em muitos outros lugares que deveriam estar sendo realmente beneficiados com o Fundo.



**Foto 1 - A varanda da professora Valmira Santos (Santa Brígida, no interior da Bahia), usada para dar**

<sup>143</sup> ROSSETTI, Fernando, op. cit., p. 3-7.



**aulas; teve reforma fictícia de R\$ 1.640,00.**

Das denúncias recebidas pelo MEC, a mais comum é o atraso dos salários dos professores (27%), o que não tem uma explicação coerente, devido ao fato de que o Fundo tem depósito automático três vezes ao mês.

Ainda existem reclamações acerca do uso indevido do dinheiro, como por exemplo, lugares que têm funcionários cadastrados na folha de pagamento da educação, mas que trabalham em outras atividades, como na delegacia de polícia.

No mesmo Município da escola da professora Valmira, existem outras escolas com muitos outros “maus gastos” relativos ao Fundef aparecem com frequência, e a fiscalização tem se demonstrado muito ineficiente. Os conselhos previstos desde a implantação do Fundo para acompanhar os recursos e os gastos não têm atendido às necessidades, e se mostram extremamente deficientes.

Uma pesquisa do MEC indica que somente 80% dos Municípios têm Conselhos constituídos, resultando que pelo menos os outros 20% sejam fonte de preocupação.

As verbas que o governo manda são muito mais direcionadas aos cursos superiores do que para o primeiro e segundo graus. As desigualdades são tantas que condenam as pessoas a crescerem com a estagnação social.

Segundo Farias Filho:

Os mais ricos beneficiam-se de uma universidade gratuita e, muitas vezes, de boa qualidade. Para quem é pobre, porém, a educação elementar é simplesmente desastrosa. Na prática, o acesso ao ensino superior e os cargos qualificados são garantidos a quem pode pagar por uma boa formação no primeiro e segundo grau e é barrado a quem só pode contar com a educação oferecida pelo Estado.<sup>144</sup>

As universidades públicas são gratuitas, e as particulares, por óbvio, pagas. A classe média alta, com uma formação superior (melhores colégios, professores particulares, cursos preparatórios para o vestibular), ingressam nas universidades gratuitas, enquanto que os jovens de famílias mais pobres não conseguem e, quando conseguem, vão para faculdades pagas.

---

<sup>144</sup> FARIAS FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 55

Nas instituições públicas de ensino superior há um número menor de estudantes do que nas particulares. Nas públicas, há um número maior de professores, e são melhores qualificados (18,4% têm doutorado e 25,8% mestrado).

Nas particulares há um número menor de docentes, com pior qualificação (4,9% com doutorado e 15,4% com mestrado). Isto significa que nas escolas públicas e gratuitas estão os filhos das famílias mais ricas. Significa, também, que há uma média de um professor para cada grupo de 7,2 alunos, e os jovens de famílias humildes estão nas particulares, e há em média 14,6 alunos para cada professor.

O dinheiro público, no Brasil, é gasto para ajudar quem não precisa, agravando a desastrosa situação social do país. Considerando os gastos públicos nos três níveis de educação, constata-se que, no agregado, as famílias mais ricas terminam ficando com o dobro do que recebem as famílias de mais baixa renda. E como as últimas têm um tamanho médio bem maior que as primeiras, verifica-se que uma criança que nasce de alta renda recebe, em média, quatro vezes mais subsídios do governo, para sua educação, do que uma criança oriunda de família pobre.

Devido a distorções desse tipo, os gastos *per capita* representariam hoje apenas US\$ 110 por ano para os segmentos mais pobres e US\$ 737 para os segmentos mais ricos, o que reforça e amplia o círculo vicioso da reprodução da pobreza.

#### **4.1.2.2. O nível de formação no Brasil**

Segundo os novos dados, feitos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), divulgados pelo Ministério da Educação, o ensino fundamental vem melhorando, mas ainda está bem longe de ser satisfatório.

Nos últimos meses de 1996, o MEC realizou as provas de 1º grau e 2º grau em todas as regiões do Brasil. As provas foram realizadas em 2.289 escolas públicas e em 511 particulares, e 90,4 mil alunos participaram dos testes finais.

O SAEB concluiu que 35% dos alunos da 4ª série não sabem somar os números naturais, e 32% não consegue selecionar informações de textos. Já no 2º grau, os alunos do 3º ano, mais de 60%, não conseguiram responder as questões de matemática que deveriam ter aprendido na 7ª ou 8ª série.

As avaliações foram para estudantes da 4ª e da 8ª série do 1º grau, e do 3º ano do 2º grau. Os resultados obtidos pelo MEC pegaram de surpresa o próprio pessoal do MEC: "Fomos surpreendidos pelo péssimo desempenho dos alunos do 3º ano do 2º

grau. Eles não dominaram nem sequer conteúdos curriculares da 8ª série. É uma tragédia", afirma Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária de Avaliação e Informação Educacional.

Nas pesquisas realizadas no Centro-Oeste, os alunos do 2º grau saíram-se menos mal: onde 1,5% conseguiram responder a questões como ler poesias ou manuais de informática, e 7% as de Matemática, como cálculos, logaritmos e sistemas de 1º grau.

O pior resultado foi no Norte, onde só 0,5% dos estudantes resolveram as questões de Português e 1% as de Matemática. Nas regiões Sul e Sudeste, os alunos responderam 80% das questões de Matemática, como números decimais e fracionários.

No Nordeste, somente 85% responderam as questões de Matemática.

A tabela a seguir mostra como está o ensino nas regiões brasileiras<sup>145</sup>.

Como vai o ensino no Brasil	
O ranking dos estados segundo percentual de acerto na prova do MEC	
1- Distrito Federal.....	51,8%
2- Minas Gerais.....	49,4%
3- Rio Grande do Sul.....	48,2%
4- São Paulo e Paraná.....	47,8%
5- Santa Catarina.....	47,0%
6- Goiás.....	46,7%
7- Rio de Janeiro.....	45,7%
8- Espírito Santo e M. G. do Sul.....	44,5%
9- Sergipe.....	43,3%
10- Ceará.....	42,9%
11- Bahia, Paraíba e Mato Grosso.....	42,5%
12. Pará.....	41,9%
13. Amazonas.....	41,8%
14- Rondônia, Roraima e R. G. do Norte.....	41,6%
15- Pernambuco e Alagoas.....	41,2%
16- Piauí.....	41,1%
17- Amapá.....	40,5%
18- Acre.....	40,0%
19- Tocantins.....	39,2%
20- Maranhão.....	38,0%

**Tabela 10 – O ensino no Brasil**

Como mostra a tabela anterior, o desempenho pior foi no Norte e no Nordeste. As regiões Sul e Sudeste saíram-se praticamente iguais. Na questão do ensino, a qualidade é muito discutida e o problema está em todas as partes do país.

Os alunos que terminam a 8ª série sabem mais Português do que os que terminam o 2º grau no Nordeste. Dos alunos da região Norte, 47% têm nível de conhecimento abaixo do mínimo esperado em Matemática.

Segundo Paulo Renato de Souza, o quadro é desastroso e ele espera que,

<sup>145</sup> O desafio da educação. **Revista Isto É**, São Paulo, p. 49, nov. 1996.

dentro de dez anos, reduza-se em níveis internacionais as taxas de repetência, hoje de 33% entre 1ª e 8ª série, e de 32% no 2º grau.

Os problemas de evasão escolar e repetência são alarmantes, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde o desempenho do ensino é inferior ao resto do país. Uma das principais causas do péssimo desempenho do 2º grau nestas regiões é que os alunos já estão com idade bem avançada e cansados: 66% deles estudam à noite e 60% são maiores de 18 anos.

A idade avançada é porque repetiram de ano várias vezes, ou porque param na metade do ano letivo. Outros trabalham durante o dia e, quando vão para a escola, já estão bem cansados, e o seu rendimento é insatisfatório. Segundo Maria Helena: "Não é de estranhar que os estudantes de 2º grau nordestinos tenham o segundo pior desempenho do Brasil, perdendo apenas para os da região Norte".

A educação é muito importante para todo o ser humano, mas precisa-se levar a sério. O desenvolvimento de um país depende do seu povo e da instrução que tem. Hoje, apenas 50 alunos de cada 100 que entram chegam ao fim do ginásio.

Estudos feitos pelo INEP, órgão responsável por pesquisas na área da educação ligado ao MEC, revelam que 17% da população economicamente ativa do Brasil conseguiram concluir o ensino médio.

Nas pesquisas feitas no final do ano de 1996, apenas 23,2% dos alunos brasileiros conseguiram concluir o 2º grau. Para aqueles que querem um trabalho um pouco melhor, o 2º grau é muito importante.

Outro fator muito importante que surge com frequência é a falta de vagas. No Estado da Bahia existem cerca de 4,3 mil escolas com cerca de 2 milhões de alunos, mas o Ministério da Educação avaliou um déficit de 6.616 salas de aula. No Paraná, o número de crianças fora da escola caiu em 75%. No ano de 1993, 179.110 crianças não eram atendidas pela rede escolar de ensino. Já em 1995 caiu para 47.898, contra 1.464.198 crianças matriculadas.

O problema do não atendimento às crianças é maior nas cidades de Curitiba, Londrina, Maringá, Cascavel e Foz do Iguaçu. Segundo Martins, são construídas salas de emergência (salas pré-fabricadas e até mesmo de madeira), principalmente nos chamados "bolsões de miséria". Mesmo construindo algumas salas, ainda não é suficiente para atender todos.

Há uma grande quantidade de alunos que estão cursando séries em idade já atrasada à do que deveriam estar. Para corrigir este mau andamento, o MEC implantou

classes de aceleração, em que os alunos aprendem os conteúdos de várias séries em apenas um ano. Na verdade não aprendem o conteúdo de uma série regular, aprendem só o “essencial”.

As primeiras classes de aceleração foram implantadas no Maranhão, em 1996, antes mesmo da aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que tornou legal esta medida para os alunos atrasados.

Dos 35,8 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, em 1998, no Brasil, 16,7 milhões (46,6%) já repetiram o ano pelo menos uma vez, segundo dados do MEC. Esses números incluem as redes de ensino público e privado.

O número de alunos aumenta muito devido à repetência. Se todos cursassem o curso normalmente, não ocorreria este tipo de problema. Mesmo construindo e ampliando novas escolas, não seria suficiente para sanar o problema.

Ensino médio	
Nº total de matrículas	6,9 milhões
Nº de alunos com 18 anos ou mais	3,7 milhões
% de alunos atrasados	52,8

Fonte: Secretaria de Ensino Fundamental do MEC

**Tabela 11 - Ensino Médio: alunos que estão fora da idade escolar no Brasil: período de 1999**

Ensino fundamental	
Nº total de matrículas	35,8 milhões
Nº total de alunos com 14 anos ou mais	8,5 milhões
% de alunos atrasados	23,75

Fonte: Secretaria de Ensino Fundamental do MEC

**Tabela 12 - Ensino Fundamental: alunos que estão fora da idade escolar no Brasil: período de 1999**

No Brasil há 31 milhões de crianças matriculadas no 1º grau. Mais de 63% tem idade superior ao habitual. Já no 2º grau, há 5 milhões de alunos, sendo que 60% estudam a noite, e o rendimento é inferior ao dos alunos do período da manhã. Nas

regiões Sudeste e Sul as escolas municipais são um pouco melhores do que nas regiões Norte e Nordeste.

O tempo médio em que os estudantes ficam nas escolas é de cinco anos. Eles logo desistem: 44% dos estudantes do ensino fundamental repetem a 1ª série.

O mau funcionamento das escolas públicas é caótico, e 38% das escolas não têm biblioteca para realizar seus trabalhos. À parte da disciplina de Educação Física também é muito precária, pois 43% dos alunos brasileiros não têm quadra de esportes nas escolas.

Quanto ao lado pedagógico, a dificuldade dos trabalhos com as crianças também é alarmante, e 9,7% dos estudantes não têm livros didáticos.

A grande preocupação dos educadores brasileiros é que se está no final do século com um ensino básico nada satisfatório, pois só se ganha do Haiti. Geralmente, os alunos que mais repetem o ano são crianças pobres, ferindo fortemente sua auto-estima. Mais de 3 milhões de crianças repetem a 1ª série. As crianças que freqüentam as escolas públicas são oriundas das camadas populares.

E como foi dito antes, o problema da repetência se dá por motivos de fome, subnutrição, problemas familiares, como rejeição, maus tratos, violências sexuais e outros, e, quando repetem o ano, sentem-se cada vez piores.<sup>146</sup>

Os problemas educacionais vêm também da falta de professores qualificados para o ensino. Segundo a Folha de São Paulo, “Todos os países que alcançaram um bom nível de desenvolvimento econômico e social investiram fortemente em educação - aproximadamente 9% do PIB (Produto Interno Bruto), inclusive países ainda considerados do Terceiro do Mundo”<sup>147</sup>.

O Estado mais desenvolvido da Federação aplica apenas 2% do PIB no setor. Em 1993, o governo gastou mais de 200 milhões no orçamento da Secretaria de Educação.

Ainda, segundo a Folha de São Paulo:

O Governo Federal gastou US\$ 1,355 bilhões a mais do que o orçado com a Secretaria de Transportes; US\$ 1,906 bilhões a mais com o Judiciário; US\$ 941,5 milhões a mais com a Secretaria de Energia e Recursos Humanos e US\$ 925,8 milhões também a mais com a Segurança Pública<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> GOIS, Antônio, op. cit., p. C1.

<sup>147</sup> ROSSETTI, Fernando. Mudança exige professor melhor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-1, 31 mar. 1997.

<sup>148</sup> Ibidem, p. 1-3.

Os únicos que não receberam o suficiente foram a escola pública e a saúde. O Governo Federal investiu mais com o transporte, 18%, este percentual daria para pagar os professores durante o ano (17,94%).

Em 1994 os problemas não mudaram muito. O governo em 1994 só gastou 18,38%. A educação brasileira já deve o equivalente a US\$ 218 milhões, isto é, um gasto de 23,06% da arrecadação do ICMS com a folha de pagamento da Secretaria de Educação. A folha de pagamento gerou US\$ 100 milhões. Com este total, o governo poderia ter pagado dois salários a mais para todos os professores de São Paulo. Está prevista para os anos seguintes uma aplicação de 34% do ICMS com educação de 1º e 2º graus, e o pagamento deverá ser de 25%. Em 1996 a Secretaria de Educação discutiu sobre as verbas (o que pode e o que não pode na educação brasileira).

Uma das principais causas do mau desenvolvimento dos alunos na aprendizagem é a má qualidade de vida. Muitos trabalham durante o dia para ajudar na renda familiar. Isso dificulta bastante o rendimento dos mesmos. A má qualidade de vida dos brasileiros faz com que alguns alunos desistam de estudar.

Segundo a Folha de São Paulo, o Estado do Piauí é o campeão na concentração de renda, seguido pela Paraíba e pelo Espírito Santo. São Paulo e Alagoas apresentam a menor concentração. A renda média dos 10% mais ricos da população é quase 30 vezes maior do que a renda média dos 40% mais pobres. São Paulo tem cerca de 74 mil crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Isto representa 2,9% de iletrados infantis. Este total dá para encher duas vezes o Estádio do Pacaembu.

Os dados são colhidos através do Sistema Educacional de Análise de Dados para verificar também e calcular o desemprego na cidade de São Paulo, junto com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio-Econômico. Foi feita uma comparação com os anos anteriores, mostrando a frequência escolar: em 1985, 7,3% não estudaram; em 1986, 5,8%, e em 91, há oito anos, 5,3%.

Segundo a diretora de análise da Fundação Seade, Felícia Madeira, vem diminuindo o número de crianças fora da escola, não só os menores, mas sim as pessoas de 20 anos em diante. Isso mostra que o ensino está praticamente universalizado. O problema na Grande São Paulo já não é tanto de acesso, mas de persistência de qualidade. A diretora afirma ainda que: “mesmo assim, 24 mil crianças fora da escola é um número muito grande que, além disso, não está distribuído igualmente pela cidade, mas concentrado na zona oeste e zona sul”.

A má qualidade do ensino brasileiro faz com que a evasão aumente. As crianças, quando vão, não se sentem bem, pois verificam que o ambiente não tem nada a ver com a realidade de suas vidas. Em torno de 1 a 2% sentem dificuldades para o acesso à escola.

Em Natal, Estado do Rio Grande do Norte, 9.000 crianças estão fora da escola. As vagas são limitadas, em alguns bairros faltam salas, e o problema da evasão é imenso. Estes bairros estão localizados nas regiões norte e oeste, consideradas regiões críticas.

Segundo Esther Grossi<sup>149</sup>, a prioridade da atual gestão, é o ensino fundamental (1ª a 8ª série). O coração da PEC (Proposta de Emenda Constitucional) é a criação de fundos estaduais que destinarão, a esse nível de ensino, 60% das verbas que o artigo 212 da Constituição determina que os Estados e Municípios gastem (o mínimo de 25% da arrecadação em impostos) com a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com isso, o governo diz pretender garantir R\$ 300,00 como gasto mínimo por aluno/ano, bem como um salário nacional médio de R\$ 300,00 por turno de 20 horas semanais aos professores. O MEC estima que desembolsarão anualmente R\$ 870 milhões para suplementar os fundos que não atingirem o gasto mínimo por aluno previsto.

Segundo Grossi, “o que é apresentado como um avanço é, na verdade, um retrocesso mesmo, em termos aritméticos”<sup>150</sup>. Basta ver que:

a) esse é um valor menor do que a despesa nacional *per capita* de 1991 (ano em que Collor e a recessão derrubaram substancialmente e receitas tributárias) como educação básica, calculada pelo IPEA, em R\$ 364,00;

b) pelos cálculos da CNTE, o gasto potencial nacional *per capita* no ensino fundamental, hoje, está na casa dos R\$ 621,55.

Os educadores brasileiros que estão engajados e preocupados com o conhecimento das camadas populares afirmam que não existe escola de qualidade que custe míseros R\$ 25,00 por aluno/mês. Os professores, por sua vez, não são valorizados, trabalham o dia inteiro e ganham cerca de R\$ 300,00 por mês, o que mal dá para sobreviver. O que os governantes continuam fazendo é socializar a miséria no ensino fundamental.

---

<sup>149</sup> Retirado de: FALCÃO, Daniela. Cidade-símbolo de FHC está abandonada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-6, 7 mai. 1997.

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 3-6.



As verbas que os governantes brasileiros repassam para o ensino são ínfimas. Os gastos públicos totais não chegam a 4% do PIB, e o Brasil está no 80º lugar nos levantamentos da UNESCO: está atrás de países latino-americanos, como a Venezuela, ou africanos, como o Quênia. Não se deve fazer vistas grossas, fingir que se desconhece os graves desperdícios e desvios de verbas públicas que param em qualquer setor, menos na educação.

Os educadores (professores) brasileiros almejam construir um país, uma sociedade de não-subalternos. O governo precisa colocar em prática e tornar realidade as melhorias educacionais para desenvolver, cada vez mais, a educação das crianças e dos jovens. Precisa-se investir algo como 10% do PIB para arrancar o país do atual patamar.

40 que demanda, como um fator decisivo, é uma implementação de uma reforma tributária e fiscal que faça justiça, que aumente substancialmente a arrecadação e inverta o sentido regressivo que historicamente caracteriza a tributação no país.

O ensino brasileiro fundamental também passa por certa dificuldade no fator merenda escolar. É um tema muito discutido em quase todas as regiões do país. Por exemplo, no Estado de São Paulo, há 5 milhões e 170 mil crianças que, em princípio, deveriam receber merenda escolar.

Segundo a Folha de São Paulo:

a União só financia 845 mil reais, deixando ao desabrigo mais de 4 milhões de crianças. A União também faz uma contribuição irrisória de 4% das matrículas existentes no ensino superior público de São Paulo. [...] O governo estadual arca com 58% e as prefeituras com 38%. Em nenhum outro estado a participação federal é tão insignificante.<sup>151</sup>

A cidade de São Paulo é a maior cidade do Brasil, e necessita de uma boa reorganização administrativa.

E os planejamentos de médio e longo prazo precisam ser mais eficazes na estrutura administrativa. Os investimentos que são direcionados aos professores são de baixa eficiência; eles são colocados somente para cumprir os quadros da burocracia.

O ensino básico (fundamental) requer mudanças, mormente escolas que tenham, em suas salas de aula, outras atividades, e que os professores, diretores e supervisores de ensino possam trabalhar com eficácia.

---

<sup>151</sup> FALCÃO, Daniela., op. cit., p. 3-7.

As escolas, na realidade, precisam ser o mais autônomas possível. O lado pedagógico deve ser de livres realizações para o ensino-aprendizagem.

Mas a população brasileira enfrenta problemas educacionais não só no ensino básico. A pré-escola também vem tendo sérias dificuldades para prosseguir seu caminho.

A freqüência às creches e pré-escolas muito contribui para o desenvolvimento e a educação futura da criança, principalmente daquela oriunda de população carente. No início do ano de 1989 o atendimento com creches e pré-escolas era de 5% das crianças na primeira infância, e pouco mais de 32% das crianças de 4 a 6 anos. Poucas crianças recebem atenção educativa de boa qualidade.

Na cidade de São Paulo, 37% das crianças de 4 a 6 anos não freqüentam a pré-escola. Há 195 mil crianças dessa faixa etária que não estão na escola. Esta pesquisa foi realizada pela Fundação Instituto de Administração da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.

Nas escolas municipais, estaduais e particulares foi feito um perfil dos alunos que estão dentro e fora da escola. Na Zona Sul de São Paulo, como em Santo Amaro, Grajaú e Capela do Socorro, o índice é muito alto: 51,5% das crianças entre 4 e 6 anos estão fora da pré-escola.

Os principais motivos alegados pelos pais para o fato de seus filhos em idade pré-escolar não estarem matriculados são a falta de vagas na rede pública, a falta de condições financeiras para pagar uma escola particular e a pena de colocar essas crianças na escola.<sup>152</sup>

Como não é obrigatório colocar crianças na pré-escola, os pais de alunos que vêm de um meio socioeconômico inferior, principalmente, não os matriculam. Alegam que fica mais fácil deixá-los em casa do que colocá-los na escola. Dizem, também, que mesmo sendo pública, sempre têm que levar algum material, e isto torna impossível mantê-lo desde o início.

A importância da pré-escola é que a criança desenvolve a linguagem e descobre o mundo através do convívio com outras crianças, socializando seus próprios conceitos do mundo.

O quadro a seguir mostra o percentual de crianças que não estão na pré-escola, e os principais motivos<sup>153</sup>.

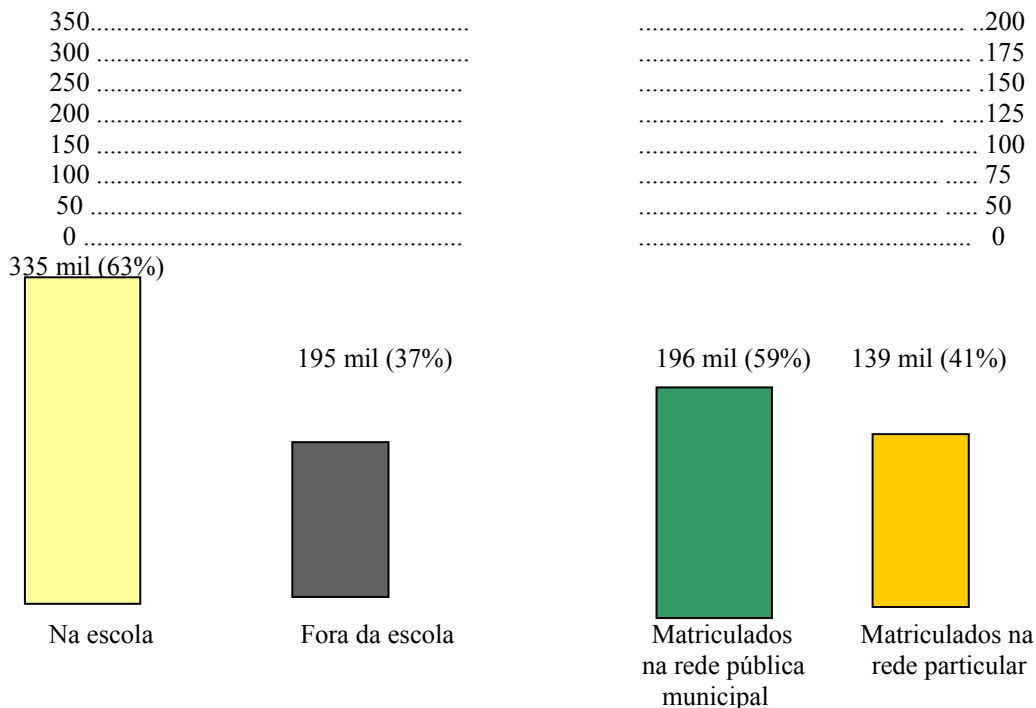
---

<sup>152</sup> ROSSETTI, Fernando, op. cit. p. 3-7.

<sup>153</sup> ROSSETTI, Fernando, op. cit., p. 3-7.

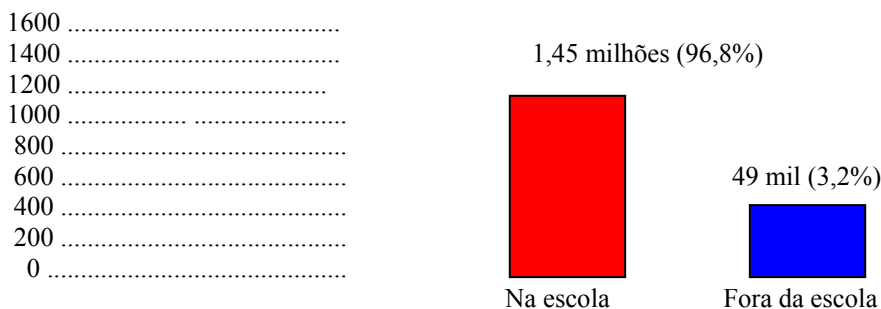
**A situação escolar das crianças de São Paulo**

**Crianças de 4 a 6 anos**



**Principais motivos alegados para a criança estar fora da escola**

Não existe vaga na rede pública .....	44%
Os pais não têm condições de pagar escola particular .....	23%
Os pais têm pena de colocar a criança na escola .....	22%
Os pais acham que só devem colocar a criança na escola aos 7 anos.....	14%
Não existe escola perto da residência .....	13%
Os pais acham que a criança não estaria bem atendida na escola.....	11%
Os pais não têm tempo de levar a criança à escola .....	04%



**Principais motivos alegados para a criança estar fora da escola**

Existência de deficiência (física, mental, auditiva, visual).....	25%
Falta de recursos para pagar os estudos .....	13%
Falta de vontade e de interesse em estudar .....	13%
A criança precisa trabalhar .....	4%
A criança precisa cuidar de irmãos menores.....	2%

**Tabela 13 – Crianças matriculadas nas escolas de São Paulo**

Segundo a Folha de São Paulo, “uma sentença dada pelo Juiz de Infância e Juventude do Fórum de Pinheiros, Marcos Cosme Porto, autorizou as crianças ao completarem 7 anos a matricular-se e também há uma determinação que no processo não estão proibidas as matrículas para as crianças que completarem 7 anos depois de 30 de junho”<sup>154</sup>.

A proibição de matricular crianças que só completariam 7 anos no meio do ano fazia com que os pais desanimassem com a sua volta à escola, preferindo deixá-las em casa. As pessoas que não têm acesso à educação básica têm seus caminhos direcionados a uma forma de vida inadequada e até violenta.

No final de 1998 houve uma discussão feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre uma possível ampliação de um ano no ensino fundamental, ou seja, em vez de oito passaria a ter nove anos. Esta ampliação é prevista pela LDB, aprovada em dezembro de 1996. Nesta medida, as crianças com seis anos de idade deveriam se incorporar ao quadro escolar. A verba, provavelmente, teria que ser repartida por mais pessoas, e isto significa que o investimento por aluno/ano seria diminuído.

Mas, no início do próximo ano, o MEC ordenou que para que isso aconteça, as redes de ensino terão de provar que estão atendendo 95% das crianças em idade escolar (entre 7 e 14 anos), e terão que mostrar que possuem espaço físico para trabalhar com crianças de 6 anos.

O objetivo das exigências do MEC é evitar que se aumente o ensino fundamental, com o único intuito de receber mais dinheiro do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o “Fundão”. Hoje, as crianças, quando freqüentam a escola, estão matriculadas em classes de pré ou de alfabetização, que fazem parte da educação infantil, e são financiadas por recursos exclusivamente municipais. Se elas fossem transferidas para o ensino fundamental, resultaria num acréscimo de 10% no número de alunos desse nível, o que obrigaria um elevado aumento no repasse de verbas.

Em 1995 o Brasil começou a distribuir, em quase todas as regiões, um equipamento para todas as escolas públicas e municipais. Este *kit* continha uma televisão, um vídeo-cassete e uma antena parabólica. O objetivo do atual governo é usar

---

<sup>154</sup> ROSSETTI, Fernando, op. cit., p. 3-7.

a televisão como recurso para a atualização de professores e para o apoio aos seus trabalhos nas salas de aula.

O Programa TV Escola é o treinamento dos professores do ensino fundamental. Programas com objetivos semelhantes vêm sendo implantados no Canadá e no Reino Unido, iniciados pouco tempo antes da experiência brasileira.

Quis, o Governo Federal, oferecer a todos os sistemas de ensino, estaduais e municipais, um material de apoio à escola com qualidade de Primeiro Mundo. Toda produção é terceirizada, sendo boa parte da programação adquirida no exterior e, o restante, produzido no país, pelas TVs educativas e por universidades. A programação é acompanhada por textos de apoio e por uma revista bimestral, que informa a programação diária de três horas, repetida quatro vezes a partir das 7 horas, de segunda a sexta-feira.

A programação é transmitida através do satélite Brasilsat, e o objetivo maior é atingir a Floresta Amazônica e as regiões Sudeste e Sul do país. O *kit* gastou R\$ 1.500,00 por escola e mais de 50 mil escolas ganharam - todas as que possuem mais de 100 alunos. Os investimentos custaram mais de R\$ 80 milhões. Mas, não houve treinamento dos professores, o que, na realidade, assusta, pois o objetivo é conquistar o corpo docente para uma tecnologia avançada e, com isso enriquecer sua prática pedagógica.

Nas escolas públicas que receberam os equipamentos, alguns professores reclamam que não podem usar devido à falta de fitas pedagógicas. Mas, mesmo esses imprevistos, de não estarem usando o equipamento, não representam o fracasso do programa.

A TV Escola iniciou suas atividades no dia 04 de março de 1996. A análise dos relatórios emitidos mostra uma evolução extremamente positiva. No final do mesmo ano, 23 Estados já haviam instalado 100% dos equipamentos e, nos 4 restantes, o percentual era superior a 80%.

Em 17 Estados, o percentual de escolas que receberam regularmente o material impresso, de apoio, era superior a 60%. Em 23 estados, onde foi possível colher os dados, 57% das escolas, em média, utilizaram a TV Escola e, em 43%, os programas eram gravados para utilização posterior pelos professores. O relatório aponta os casos de maior êxito, justamente nos Estados onde foi feito um esforço maior de motivação dos professores, com o apoio dos secretários de educação e da equipe do MEC.

Em alguns Estados, como Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Acre, Rondônia e Distrito Federal, houve uma audiência de 60%. O Brasil pretende caminhar para um desenvolvimento diferente na área da educação. Como já foi dito antes, o problema maior da qualidade de ensino, de 1º grau, são nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O MEC pretende assinar, até o final de 96, um acordo de empréstimo de US\$ 1,3 bilhões, com o BIRD (Banco Mundial) para serem investidos em projetos de melhoria nas escolas públicas. Segundo o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, este projeto está inspirado no Projeto Nordeste - programa do MEC e do BIRD para melhoria dos índices educacionais nos nove Estados nordestinos, criado em 94 e que já recuperou 13.500 salas e treinou 162 mil professores. A verba é de R\$ 800 milhões.

O Nordeste, como também já foi dito, é uma das regiões com grandes dificuldades sociais. Mas, mesmo com grandes problemas, o índice de matriculados subiu bastante em 95 e 96. O crescimento de matrículas na região foi de 4,6%, enquanto a taxa nacional foi de 1,8%.

Os investimentos têm como objetivo ampliar o número de vagas nas escolas, melhorar a qualidade do ensino, combater a repetência e a evasão nas três regiões. Para o Norte-Centro-Oeste serão desenvolvidos programas voltados para o atendimento de alunos residentes em assentamentos, reservas indígenas e áreas de fronteira.

O quadro que segue mostra, nestes últimos anos, a evolução do projeto no Nordeste.<sup>155</sup>

Livros didáticos de 1ª e 4ª série distribuídos .....	62 milhões
Livros de leitura suplementar distribuídos .....	10 milhões
Salas de aula recuperadas .....	13.500
Fornecimento de equipamentos e móveis escolares.....	2.400
Professores treinados .....	162.000
Diretores e técnicos treinados .....	35.000
Aquisição de microcomputadores para as secretarias estaduais .....	2.700
<b>Total de Recursos do Projeto</b>	<b>Total liberado até Dez/96</b>
<b>R\$ 800 mi</b>	<b>R\$ 312 mi</b>

Evolução da matrícula no ensino fundamental no Nordeste

**Tabela 14 – Balanço dos primeiros 3 anos do Projeto Nordeste**

<sup>155</sup> CARVALHO, Mario César. Só 47% das escolas vêem a TV do MEC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-13. 8 set. 1996.

Existe, ainda, a questão referente à violência nas escolas. A população de Campinas, uma cidade que fica a 99 km de São Paulo, vive amedrontada com a violência nas escolas. As 87 escolas municipais tiveram problemas de vandalismo e até agressões físicas contra os alunos.

Devido à grande violência que existe, as escolas estão sendo patrulhadas pela Guarda Municipal, que coloca 4 homens por escola, fixos, nos estabelecimentos que estão situados na periferia de Campinas.

Para possibilitar aos filhos uma educação de melhor qualidade, e sem ter gastos exorbitantes, como com as escolas privadas, que têm como finalidade o lucro, alguns pais estão utilizando o sistema de cooperativas. Segundo a OCB (Organização de Cooperativas Brasileiras), de 1995 a 1998 houve um acréscimo de 77% dessas instituições de ensino.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> ROSSETTI, Fernando. Violência atinge 56% das escolas do país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-14, 19 abr. 1998.

## 4.2 CURRÍCULO BRASILEIRO

### 4.2.1. Breve histórico da LDB

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9394 de 20/12/1996 (LDB), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações sociais.

Ela passou a vigorar em substituição à Lei Federal nº 5692, de 11/08/1971, que tinha como objetivo básico a preparação do aluno para o trabalho e exercício da cidadania, levando-se em conta suas potencialidades, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Através dessa Lei, o ensino desenvolve-se em instituições próprias e deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O educando deverá ter garantido seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A aprovação da nova LDB institui, como obrigação do governo, a educação de uma maneira geral, principalmente o ensino fundamental, a fim de que todos tenham acesso à formação básica comum; e isso implica na formulação de um conjunto de diretrizes que orientem os currículos, incumbência essa que coube à União.

Alguns princípios deverão ser observados na transmissão do ensino, como: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional de educação escolar; gestão democrática do ensino público na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia do padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

E para que esse objetivo fosse atingido, houve a necessidade de conferir aos componentes curriculares uma flexibilidade de maneira que tivessem uma abrangência



de âmbito nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais), sendo complementados por todo sistema de ensino diferente.

#### 4.2.2. O Currículo

As questões sobre currículo estão no centro das discussões que se trava hoje, e as ações sobre elas precisam indicar, além de fazer críticas, o caminho a seguir.

Currículo não é apenas, como era ensinado, “tudo o que o aluno executa sob a direção da escola”. Neste sentido, Saviani afirma que, segundo concepção mais moderna, “tudo o que a escola executa tem a ver com a direção que se dará ao currículo, tem a ver com o saber do qual o aluno deverá se apropriar, naquela instituição (a escola)”<sup>157</sup>, que se define exatamente por esta possibilidade social. As questões das diretrizes curriculares modernas indicam as mudanças que permitem mostrar o rumo e a rota possíveis e necessários. O Brasil, na questão de currículos, teve um avanço do qual não se deve nem pode recuar. Houve uma avassaladora penetração de livros-texto norte-americanos sobre currículos nos cursos de Pedagogia e Licenciatura do Brasil. Esta penetração teve um caráter continental.

Saviani<sup>158</sup> destaca que os currículos devem atender a uma formação básica comum para todos os brasileiros que, respeitando as características locais, ao mesmo tempo superem as diferenças regionais. Devem ser tomados, em seu sentido mais abrangente, como tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade, função que se define na escola.

Então, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>159</sup>, no currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, tornou-se obrigatório o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Físicas e Naturais, da realidade social e política do Brasil, da Arte e da Educação Física.

Quanto ao ensino de pelo menos uma língua estrangeira, este se tornou obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. Com relação ao ensino religioso, desde que não onerasse as despesas públicas, tornou-se facultativo nos

---

<sup>157</sup> SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 38.

<sup>158</sup> SAVIANI, Nereide, op. cit.

<sup>159</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

horários normais das escolas públicas, respeitando-se as preferências de seus alunos ou de seus responsáveis.

De acordo com o artigo 32 da LDB<sup>160</sup>, o educando deverá ter seu aprendizado desenvolvido a partir do domínio da escrita, da leitura e do cálculo; o conhecimento dos valores da sociedade em que ele está inserido a partir da compreensão de seu sistema político, da tecnologia, das artes; do reconhecimento da família como a base principal de sua formação em relação à solidariedade humana e tolerância, assegurando-o uma educação democrática.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais fundamentou-se em estudos realizados nos Estados e Municípios brasileiros, na Fundação Carlos Chagas e em informações obtidas de experiências em outros países.

Uma proposta inicial passou por um processo de discussão de caráter nacional, em 1995 e em 1996, com a participação de professores de universidades públicas e particulares, profissionais de secretarias estaduais de educação e educadores.

Com aproximadamente 700 sugestões, sua reelaboração foi definida. Essas sugestões apontavam, inicialmente, para uma necessidade de implantação da proposta de educação já demonstrada. Surgiu, também, a possibilidade de elaboração de novos programas de formação de professores em universidades e faculdades de educação, a fim de se obter uma melhoria no ensino das séries iniciais.<sup>161</sup>

#### **4.2.3. Situação da educação nas diversas regiões do Brasil**

A maior concentração de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste. Com relação às regiões Sul e Sudeste, há um desequilíbrio na localização das escolas e insuficiência de vagas nas grandes cidades, gerando a formação de novos turnos escolares para atender a demanda.<sup>162</sup>

A oferta de vagas em escolas públicas urbanas em função da urbanização do país, nas últimas décadas, é maior que a do setor privado. Com relação a estabelecimentos de ensino, mais de 70% são rurais, com a região Nordeste responsável por 50% deles.<sup>163</sup>

---

<sup>160</sup> Lei que estabelece as diretrizes e as bases da educação brasileira.

<sup>161</sup> SAVIANI, Nereide, op. cit., p. 94.

<sup>162</sup> ROSSETTI, Fernando. Repetência e evasão emperram ensino no Brasil. *Folha de São Paulo*, p. 3-8, 8 fev. 1998.

<sup>163</sup> *Ibidem*.

Observando o nível de escolaridade brasileiro, percebe-se facilmente que, no que se refere à primeira fase de ensino (primeira a quarta séries), evoluiu bastante. Porém, em relação aos demais níveis, a escolaridade é insuficiente, o que torna muito grave a situação se for considerado que o ensino fundamental e o médio garantem a formação de indivíduos preparados a participar da vida social de uma maneira democrática. Esse quadro exige medidas imediatas do Estado e da sociedade.

Além disso, há indicativos de que os fatores raça e regiões do País proporcionam um grande desequilíbrio em relação ao número médio de anos de estudo, desequilíbrio este não encontrado no fator gênero.

De acordo com o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica), no ensino fundamental, entre 1981 e 1992, verificou-se um aumento nas taxas de promoção e queda nas taxas de repetência e evasão.<sup>164</sup> Considerando que a repetência é um dos grandes problemas na educação brasileira, essa taxa é muito importante, levando-se em conta o tempo que um aluno repetente leva para concluir as oito séries do ensino fundamental, ocasionando a desistência de seus estudos em função do desestímulo gerado pela repetência.

Embora se tenha observado uma melhora nos índices de evasão, as taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental não mostram resultados positivos.

Considerando-se as regiões do país, com exceção do Norte e do Nordeste, verificou-se um aumento nas taxas de promoção e queda nas taxas de repetência. Entretanto, nas regiões Norte e Nordeste as taxas de evasão diminuíram, comparando-se, em 1992, à média nacional. A falta de competência dos sistemas educacionais e das escolas em permitir a permanência do aluno e a baixa qualidade do ensino são fatores que, demonstrados pelas altas taxas de repetência, prejudicam, principalmente, alunos carentes economicamente.

A reprovação de um aluno implica em um gasto extra aos cofres públicos, enquanto que os recursos humanos e materiais oferecidos pela escola são pouco utilizados nas séries finais, uma vez que um número muito pequeno de alunos as conclui devido à evasão escolar.

Como consequência grave das altas taxas de repetência, há alunos em idade mais avançada cursando séries as quais já deveriam ter concluído, com as regiões Sul e

---

<sup>164</sup> ROSSETTI, Fernando. op. cit.

Sudeste representadas por 42% e 54% dos alunos, respectivamente e, as regiões Norte e Nordeste, numa situação ainda mais drástica, com 78% e 80% respectivamente, dados esses levantados no período de 1984 a 1994.<sup>165</sup>

Algumas providências começam a ser tomadas por alguns Estados e Municípios, os quais iniciaram a implantação de programas que visam melhorar esse quadro. Esse tipo de medida é de grande valia, pois pesquisas realizadas pelo MEC, em 1995, revelam que, quanto maior a diferença idade/série, menor o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A reprovação do aluno, portanto, não melhora em nada seu rendimento em termos de aprendizagem.

#### **4.2.4. Diagnóstico da educação no Brasil**

A educação, no Brasil, apresentou relativos progressos nos últimos vinte anos. A taxa de analfabetismo diminuiu, o número de matrículas aumentou e a média de escolaridade da população também aumentou. Não obstante, por meio de pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, obteve-se como resultado um nível baixo de qualidade dos alunos do ensino fundamental no que se refere à leitura e à Matemática. Esses dados sugerem investimentos a fim de melhorar a qualidade do ensino fundamental.

O SAEB destaca que, no caso de alunos que conseguem completar a 8ª série do ensino fundamental, nota-se que não aprenderam o suficiente à sua introdução em campos de trabalho. Isso ocorre porque, em função de seus interesses voltados apenas à nota e à promoção, o conteúdo estudado é facilmente esquecido, fato esse adicionado aos problemas de disciplina e desinteresse total no saber, no aprender, no conhecer.<sup>166</sup>

O desempenho do aluno está diretamente ligado à formação do professor. Por isso, não se pode desconsiderar a necessidade de um investimento significativo nesses profissionais da educação, para que seu conteúdo, sua metodologia, sejam renovados e atualizados, melhorando, assim, sua atuação no campo de trabalho.

O processo educacional numa sociedade democrática, segundo Garcia<sup>167</sup>, deve estar voltado ao atendimento de diversos interesses, no sentido de solucionar os

---

<sup>165</sup> Ibidem.

<sup>166</sup> ROSSETTI, Fernando, op. cit.

<sup>167</sup> GARCIA, Walter E, op. cit.

conflitos existentes no âmbito social, e um dos maiores obstáculos encontrados no Brasil são as diferenças sociais e a distribuição de renda injusta.

É obrigação do governo, portanto, diminuir esses obstáculos, investindo em escolas voltadas à preparação dos alunos para o processo democrático, possibilitando uma educação de boa qualidade, atendendo às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais existentes, promovendo, assim, a motivação desses jovens ao aprendizado, oferecendo a eles requisitos básicos para sua atuação no futuro, de uma maneira digna e responsável.

A função de um professor sempre implica em um conceito de ensino e aprendizagem para direcionar a relação professor/aluno, surgindo mais de uma linha pedagógica sobre as tendências existentes. E sua análise evidencia bem a influência de tendências pedagógicas de outros países, da mesma maneira que indica as particularidades dos momentos históricos da política e da cultural, em seus diferentes períodos. Com isso, pode-se destacar, na história da pedagogia brasileira, quatro tendências determinantes: a tradicional, a renovada, a tecnicista e as voltadas a caracteres sociais e políticos.

Por “pedagogia tradicional”, segundo Libâneo<sup>168</sup>, entende-se a proposta voltada ao professor, que tem como função observar os alunos, ensinar e corrigir a matéria. A metodologia usada é a exposição oral dos conteúdos pré-fixados e a aplicação de exercícios de fixação. Seu objetivo principal é passar para o aluno noções disciplinares, para que o mesmo possa inserir-se na sociedade e escolher uma boa profissão. Destaca, ainda, que os conteúdos de ensino são transmitidos de geração em geração, sem haver a preocupação dos interesses do aluno, muito menos com os problemas reais da vida, ocasionando uma sobrecarga de informações, tornando o processo de ensino burocratizado e sem significado. Em resumo, a escola é caracterizada como conservadora, e o professor, como autoridade máxima no processo de ensino.

A “pedagogia renovada” inclui várias correntes, reportadas ao movimento da “Escola Nova” ou “Escola Ativa” que, apesar de admitirem as diferenças, têm como objetivo a valorização da pessoa como ser livre, ativo e social. O aluno torna-se o centro da atividade escolar. O professor, portanto, é visto como um mediador no processo de conhecimento do aluno, adaptando suas atitudes a cada aluno em particular contudo,

---

<sup>168</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit.

essa idéia não levou em consideração a necessidade de um trabalho planejado. Entrou em vigor no Brasil nos anos 30 e até hoje influencia práticas pedagógicas usadas na pré-escola.

Ainda de acordo com o que afirma Libâneo<sup>169</sup>, a “escola tecnicista” desenvolveu-se na década de 70 e era voltada à valorização da tecnologia programada de ensino, na qual o professor controlava a prática pedagógica, sujeita a ser toda programada em detalhes, deixando a falsa idéia de que o aprendizado não era algo natural, e sim, dependia de especialistas e técnicas. Ao aluno era dispensada a atenção, no sentido de adequar seu ritmo de aprendizagem ao programa a ser ensinado. Muitos materiais didáticos, de caráter técnico e instrumental, até hoje são utilizados.

Com a abertura política no início dos anos 80, houve uma grande busca, por parte dos educadores, de uma educação que atendesse às modificações sociais, econômicas e políticas. Paralelamente às teorias crítico-reprodutivistas, surgem a “pedagogia libertadora” e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, seguidas por educadores com idéias marxistas.

A “pedagogia libertadora”, interrompida pelo golpe militar de 1964, ressurgiu com a proposta de que o professor, juntamente com os alunos, coordena e atua suas atividades, e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” estimula os alunos a não só adquirirem conhecimentos e habilidades como também a utilizá-los na sua prática de defender seus interesses sociais. Esse processo, segundo Libâneo<sup>170</sup>, é marcado pela influência da psicologia genética que favoreceu o aprofundamento da compreensão sobre a evolução do conhecimento. O tipo de metodologia nesse processo foi considerado como “pedagogia construtivista” para a alfabetização, o que incorreu em um grande equívoco e trouxe sérios problemas ao processo ensino-aprendizagem, pois não levou em consideração a função principal da escola, que é ensinar para que seus alunos aprendam, tarefa que sozinhos não teriam a mínima condição de realizar.

#### **4.2.5. Necessidades de alfabetização e adequação por parte da escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Na atual circunstância, temas como mundo do trabalho, ecologia e educação sexual, que outrora eram vistos como de caráter regional ou individual, são vistos numa

---

<sup>169</sup> LIBÂNEO, José Carlos, op. cit.

<sup>170</sup> Ibidem.

outra dimensão, de caráter nacional. A escola, portanto, assume uma missão importante nesse caso: a de proporcionar, ao educando, o alcance do domínio desses tópicos.

Sobre isto, Perrenoud<sup>171</sup> diz que, com o avanço da tecnologia e com a introdução de computadores como parte essencial na vida do indivíduo, à escola não basta somente capacitar os estudantes a profissões tradicionais. Ela também deve prepará-los no que se refere a competências profissionais, com a nova realidade que então se apresenta, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades não só para o trabalho individual mas, principalmente, para o trabalho coletivo.

Independentemente das condições socioeconômicas, o jovem brasileiro tem o direito de ter a seu alcance, conhecimentos indispensáveis à sua formação, para que possa exercer sua cidadania de maneira plena e, ao Estado, cabe a obrigação de garantir tal direito.

Castro<sup>172</sup> destaca também que, tendo em vista as grandes diferenças sociais no Brasil, o processo educacional deve ter uma linha de trabalho flexível, que atenda a essa realidade diferenciada sem que isso implique na descaracterização da cultura de cada região. É por isso que a instituição de uma referência curricular comum ao País procura respeitar essa diferença cultural, sendo aberta a adaptações, facilitando a prática na educação.

Assim, foram criados, os Parâmetros Curriculares Brasileiros<sup>173</sup>, que se apresentam em quatro níveis distintos, levando-se em conta a estrutura do sistema educacional brasileiro. O primeiro nível propõe uma norma educacional para a qual todas as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto devem estar voltadas à cultura de seu país. Sua função é fornecer apoio necessário à elaboração ou revisão curricular dos Estados e Municípios. O segundo nível reporta-se às propostas curriculares dos Estados e Municípios, fornecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais subsídios para adaptações ou elaborações curriculares efetuadas pelas Secretarias de Educação. O terceiro nível diz respeito à elaboração da proposta curricular de cada estabelecimento de ensino, levando-se em conta a discussão de seu projeto educativo, que é peculiaridade de cada escola, em que toda a equipe pedagógica deve participar buscando também a participação de todos com o trabalho realizado e a

---

<sup>171</sup> PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

<sup>172</sup> CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira**: concertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

<sup>173</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

adaptação do projeto às necessidades particulares da escola. Nesse processo devem estar estabelecidos, ainda, tanto pelos professores quanto pela equipe pedagógica, critérios de avaliação para cada ciclo, e o subsídio necessário à escola na instalação de sua proposta educacional deve ser fornecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas propostas das Secretarias de Educação. E o quarto nível é o momento do professor colocar em prática, em sala de aula, a programação das atividades, adequando-a às necessidades particulares de cada grupo de alunos. Essa responsabilidade do professor deve ser dividida com a equipe da escola. A proposta descrita será melhor concretizada levando-se em consideração uma formação contínua do professor, uma revisão salarial e um fornecimento de instrumentos que promovam maior apoio em seu desenvolvimento do trabalho.

#### 4.2.6. A escola segundo o PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>174</sup> foram estabelecidos com a finalidade de promover o desenvolvimento do educando, desde que os conteúdos curriculares atuem como meios de aquisição desse desenvolvimento. Assim, o aluno e o professor atuam como sujeito de sua formação e sujeito de conhecimento, respectivamente.

Mas, para que tal desenvolvimento ocorra de uma forma efetiva, a escola deverá ter o compromisso de garantir o acesso a conhecimentos que assegurem ao indivíduo, o exercício da cidadania numa sociedade democrática, e deve ser encarada como o espaço de confronto de saberes. Discutindo o tema, Demerval Saviani<sup>175</sup> comenta que é o saber escolar das formas de enfrentamento da realidade que as classes populares criam que resulta o saber popular do aluno/coletivo e o próprio patrimônio cultural da humanidade.

Desta forma, os conteúdos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais devem estar em concordância com os fatos sociais de cada momento histórico, possibilitando ao aluno a oportunidade para o seu ingresso e participação em todos os acontecimentos culturais, nacionais ou internacionais.

---

<sup>174</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

<sup>175</sup> SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.



A educação nas escolas é diferente da educação informal, praticada na família, no trabalho, no lazer, nos meios de comunicação, etc, por ser uma prática planejada para as crianças e jovens por um determinado tempo, tendo, como compromisso educativo, propiciar ao educando seu engajamento na sociedade, o que implica no desenvolvimento individual e no conjunto social e cultural.

A escola, na busca da construção da cidadania, deve conhecer a cultura da comunidade em que está inserida e ampliar seu horizonte, proporcionando a todas as crianças, independentemente de sua classe social, o acesso ao aprender, tanto em nível da cultura brasileira, quanto no que diz respeito à cultura universal.

Os conhecimentos transmitidos em uma escola são resultados de uma construção que interage com o saber escolar, e com outros saberes, ou seja, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz à escola, de uma maneira contínua, em que fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos estão constantemente presentes.

A escola também não deve ignorar a globalização, as evoluções científicas e tecnológicas. Ela tem, como dever, preparar os jovens a fim de que possam participar dessa nova realidade que se apresenta e, agindo dessa maneira, cria oportunidades para que seus alunos possam discutir livremente temas vistos com um certo preconceito, como política, economia, sexo, drogas, saúde, etc.

Entretanto, o quadro que se apresenta em relação à escola e seus profissionais é desolador: falta de recursos básicos à educação, baixos salários, falta de apoio por parte dos órgãos responsáveis. Tudo cria, na população, um certo descrédito para que essa situação seja modificada.

O professor fica à mercê da visão política de cada governante. Ora uma proposta, ora outra, gerando um certo desânimo para que ele se comprometa aos projetos de trabalho propostos, pois sabe que, por mais interessante que possa parecer um projeto, dificilmente permanecerá no contexto escolar.

Assim, para que a escola desempenhe seu papel dentro das possibilidades aqui citadas, deve estar integrada com a comunidade da qual faz parte e com todos os envolvidos no processo educativo. O aluno, fazendo parte desse universo, convive com situações das quais ele aprende o sentido do respeito e sua participação na vida social, política e cultural do país e do mundo, e torna-se mais ativo. Para que isto ocorra, a escola deve estar perfeita e vinculada a esses processos sociais e, para que consiga cumprir esses objetivos, torna-se vital que cada instituição de ensino realize reuniões a fim de discutir seu projeto na área de educação, projeto este que atenda às necessidades

particulares de cada escola através de um trabalho pedagógico no qual haja um engajamento de todos os membros da comunidade escolar.

Os profissionais na área de educação acumulam experiências que devem servir como base na elaboração do projeto educativo. A escola também deve estilizar recursos importantes para a realização desses projetos, tais como: currículos locais, bibliografia especializada, troca de experiências com outras escolas, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituem uma referência importante e atualizada sobre o funcionamento da escola.

Dessa forma, a escola discute e demonstra claramente os valores assumidos, relacionando prioridades, os resultados que ela espera e institui na auto-avaliação ao trabalho do professor. Das ações do dia-a-dia devem ser subtraídas todas as condutas que não fazem parte do projeto elaborado e discutido.

Esse processo de reflexão coletiva não consegue atingir resultados imediatos pela complexidade da realidade em que cada escola se encontra, e é necessário que as autoridades locais colaborem a fim de favorecer o alcance de todos os objetivos almejados.

#### **4.2.7. Como fica o educando dentro do PCN**

Durante muito tempo a pedagogia centralizou o processo de ensino no professor. Conseqüentemente, o ensino tornou-se autônomo em relação à aprendizagem, relegando-a a um segundo plano.

O ensino e a aprendizagem constituem uma unidade na qual um não se desenvolve sem o outro. A busca de um fator explicativo dentre dessa unidade e da criação de novos instrumentos de análise, de acordo com os PCNs<sup>176</sup>, baseia-se na perspectiva construtivista da educação. Esta perspectiva é representada por vários princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem que se interagem, complementando a análise e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

O estabelecimento do marco explicativo construtivista, na educação escolar, aconteceu a partir da psicologia genética, da teoria sócio-interacionista e das explicações da atividade significativa.

O termo construtivismo origina-se da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de saberes. Logo, o conhecimento é visto como

---

<sup>176</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

uma construção histórica e social, sofrendo influências de fatores culturais e psicológicos.

O processo de aprendizagem envolve erros que dele fazem parte, e a intervenção pedagógica ajuda a superá-la quando novas idéias surgem e quando idéias pré-existentes são transformadas.

A atuação do próprio aluno no processo de aprendizagem é muito importante, pois é ele que a modifica. A co-participação do professor, juntamente com os materiais didáticos, também é muito importante nesse processo. A aprendizagem realizada com sucesso estimula o aluno e sua auto-estima, ao contrário da aprendizagem fracassada, a qual transforma o ato de aprender em um fator que gera medo, desestimulando-o.

No setor educativo, segundo o PCN<sup>177</sup>, deve-se levar em conta o nível de desenvolvimento real que determina o que o aluno pode fazer sem a intervenção de ninguém e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que o aluno pode fazer interagindo com outras pessoas seguindo suas observações, discutindo idéias com elas, sejam professor ou colégio.

Desta forma, tanto o conceito escolar, como os fatores referentes à sua organização e funcionamento influenciam na qualidade do ensino e no direcionamento do aprendizado dos alunos. Os processos de construção dos conteúdos escolares estão presentes não só na própria escola como também na família, na igreja, nos meios de comunicação e nos próprios amigos (este tipo de influência contribui para a solidificação da aprendizagem). Muitas vezes, porém, esses fatores apresentam-se de forma divergente dos objetivos propostos. Cabe à escola detectar as diferenças, a fim de que seu setor pedagógico intervenha no sentido de ultrapassá-las e direcioná-las no caminho certo do processo de aprendizagem.

O professor deve ter pleno conhecimento do conteúdo a ser transmitido e a maneira pela qual será ensinado, para que o planejamento de suas atividades seja realizado de tal maneira que consiga se adequar às suas propostas, e a programação diária de serviços em sala de aula é determinada a partir dessa análise, ajustando-a às potencialidades de seus alunos.

#### **4.2.8. Subsídios oferecidos pelas novas propostas curriculares**

---

<sup>177</sup> Ibidem.

As propostas realizadas pela Fundação Carlos Chagas direcionam a uma visão democrática e participativa, comprometendo o ensino fundamental a uma educação essencial à formação de cidadãos atuantes e críticos. Entretanto, a maioria delas apresenta fatores discordantes entre as metas anunciadas, e o que é aconselhado a alcançá-las. Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscaram a superação dessa dificuldade.

A verdadeira intenção educativa origina-se a partir de objetivos reais de cada área e cada tema transversal, sendo os objetivos (definidores das capacidades) e os conteúdos (a serviço do desenvolvimento dessas capacidades) fatores norteadores na formação de uma unidade orientadora da proposta curricular.

A fim de que a prática escolar atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o corpo docente a trabalhar, desde as séries iniciais.

As propostas curriculares oficiais, estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Alguns municípios escolheram princípios direcionadores, eixos ou temas, que buscam tratar dos conteúdos de maneira interdisciplinar, fazendo com que o cotidiano social e o saber escolar se integrem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam as áreas de uma maneira específica, dada a importância de cada uma, mas objetivaram de integrá-las. Com relação às questões sociais indispensáveis, aconselham sua análise, incorporá-las a temas transversais. São elas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os conteúdos propostos são considerados como um veículo ao desenvolvimento pleno do aluno, e necessários à sua formação como cidadão.

#### **4.2.9. A escolarização em ciclos do PCN**

A organização desses conteúdos pelos Parâmetros é feita de maneira a atender às particularidades de Estados e Municípios. A avaliação deixa de ser uma arma contra o aluno e passa a ser considerada como um elemento de melhoria à qualidade da aprendizagem, e ela abrange o aluno, o professor e a própria instituição de ensino.

A partir da análise de experiências nacionais e internacionais, assim como da análise das tendências mais atuais de investigação científica, os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam a escolaridade em ciclos, com a finalidade de superar a excessiva divisão em séries.

Anteriormente, na década de 80, as séries iniciais do ensino fundamental foram reestruturadas em vários Estados e Municípios. Essa reestruturação tinha como objetivo diminuir a repetência e a evasão escolar, e como referência a flexibilização da seriação, permitindo que o currículo fosse trabalhado em um período de tempo maior, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Discutindo o tema, os PCNs<sup>178</sup> dizem que os ciclos básicos, com a duração de dois anos, entraram em substituição às séries iniciais objetivando oportunidades de escolarização voltadas à alfabetização, mostrando que, embora apresentassem problemas de ordem estrutural, colaboraram para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar e, onde foram implantados, mantiveram-se, apesar das mudanças efetuadas nos governos.

A proposta de elaboração por ciclos visa distribuir os conteúdos, respeitando o processo de aprendizagem.

Continuando sua análise, os PCNs afirmam que, fora da escola, os alunos adquirem conhecimentos que o influenciam em seu processo de aprendizagem, transmitidos de uma forma diferente uns dos outros, ocasionando ritmos de aprendizagem desiguais, incorrendo em se rotular incorretamente alguns alunos como sendo lentos, uma vez que esses não tiveram os mesmos contatos e conhecimentos extra-escola que os outros.

Um aluno, por exemplo, que ingressa na primeira série já alfabetizado, não pode ser considerado mais rápido que outro que não teve a mesma oportunidade de se alfabetizar antes de seu ingresso escolar. É de vital importância que o professor reverta essa situação desfavorável ao aluno.

Pela flexibilidade que proporciona, os ciclos básicos visam trabalhar melhor com essas diferenças, deixando claro que o aprendizado adquirido na escola é resultado de um trabalho contínuo, e não realizado em etapas pré-fixadas, permitindo aos professores a realização de contínuas adaptações pedagógicas, atendendo às necessidades dos alunos.

Os ciclos foram organizados de tal maneira que não se desconcilie com a atual estrutura do ensino fundamental, e eles se apresentam da seguinte forma: o primeiro ciclo diz respeito à primeira e segunda séries, o segundo ciclo, à terceira e quarta séries, e assim sucessivamente para as outras quatro séries.

---

<sup>178</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

Um dos princípios e preocupações na formação dos ciclos, de acordo com os PCNs<sup>179</sup>, foi o de não unir a quarta e quinta séries, pois é de conhecimento de muitos que é nesse período que ocorrem os maiores índices de repetência e evasão escolar. Portanto, os ciclos não se estabeleceram para mascarar problemas evidentes na escolaridade do país.

#### **4.2.10. As áreas disciplinares *versus* os temas transversais**

O desenvolvimento das capacidades ditadas nos objetivos gerais está diretamente ligado às diferentes áreas, aos conteúdos selecionados em cada uma dessas áreas e ao tratamento de questões sociais.

Para o conhecimento de uma área e seu conteúdo, é necessário também o conhecimento das diversas disciplinas, que vão colaborar na compreensão da realidade dos alunos.

Referindo-se a este assunto, os PCNs explicam que as áreas disciplinares estão diretamente relacionadas umas com as outras; uma não pode caminhar separadamente da outra. Ao se trabalhar conteúdos de uma determinada área, verifica-se que se deve ter, também, o domínio de outras áreas que auxiliarão em seu aprendizado.

A partir do momento em que a “Concepção de Área” é fundamentada, os Parâmetros Curriculares a especificam para o primeiro e segundo ciclos, determinando “Objetivos e Conteúdos”, assim como “Critérios de Avaliação”, “Orientações para a Avaliação” e “Orientações Didáticas”.

Para que a escola atualize-se de acordo com a evolução da sociedade, de acordo com os PCNs<sup>180</sup>, faz-se necessária à abordagem de temas que influenciam na vida dos alunos. As questões sociais já têm sido discutidas freqüentemente, pois foram inseridas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais. Assim, essas questões sociais são incorporadas na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais como “Temas Transversais”. Não se tratam de novas áreas, mas sim de, questões que caminham transversalmente em cada área discutida. A função da escola é tratar essa transversalidade, fazendo com que haja uma interação entre as áreas, tendo como compromisso levar em consideração as relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas no tema, para que haja uma coerência entre os valores

---

<sup>179</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

<sup>180</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

que a escola proporciona aos alunos ao longo de sua experiência e o contato intelectual com esses valores.

Numa primeira parte, os “Temas Transversais” discorrem sobre a necessidade de sua existência a fim de que a escola possa cumprir sua função social, cujo tratamento transversal para os temas sociais deverá ser conceitualizado e deve haver um documento específico para os seguintes temas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, escolhidos por se tratarem de problemas sociais atuais, de caráter nacional e universal.

Cada região ou cada escola apresenta realidades diferentes. Portanto, esses temas devem ser abordados com adaptações a fim de atenderem a essas particularidades adequadamente. Além dessas adaptações, é de grande relevância que alguns temas locais sejam discutidos para complementar os “Temas Transversais”. Existem, também, temas como paz ou uso de drogas, que devem ser abordados, constituindo-se assim subtemas desses temas gerais e, dependendo da situação, podem exigir uma atenção maior. Assim, deverão ser incluídos como temas básicos.

As pretensões educacionais são firmadas através dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas intenções dizem respeito às capacidades desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua vida escolar. Sendo assim, esses objetivos são definidos a fim de promoverem uma formação ampla ao educando.

Com o propósito de possibilitar uma formação de grande abrangência, os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são formados levando-se em conta a capacidade do aluno em adquirir conhecimentos, tendo em vista caracteres físicos, afetivos, éticos e de interação social. Para que o indivíduo esteja preparado a solucionar seus problemas de forma consciente e atinja seus propósitos, é preciso que sua capacidade em adquirir conhecimentos esteja bem desenvolvida. A capacidade física envolve o autoconhecimento e o uso do corpo na manifestação de suas emoções, nos jogos e sua desenvoltura nos movimentos; e a capacidade afetiva engloba a sensibilidade, a auto-estima, as motivações nas quais o ser humano aprende a conviver e produzir com os outros. Essa capacidade é desenvolvida nas escolas através de trabalhos em grupo e práticas de participação cooperativa.

A capacidade ética determina as ações e as tomadas de decisões, levando-se em conta um conjunto de princípios e valores, e a ação pedagógica contribui para o desenvolvimento da ética. A capacidade estética propicia ao indivíduo a produção de arte e a apreciação de obras artísticas produzidas nas mais diversas culturas. A

capacidade de inserção social desperta, no aluno, sua percepção como parte de uma comunidade, e seu interesse em participar de questões sociais que considere importante a ele. Essa capacidade é garantida pelas diferentes formas de aprendizado.

Todas essas capacidades, segundo os PCNs<sup>181</sup>, tornam-se viáveis com a apatia pela aprendizagem, de um modo geral, e seu conteúdo deve-se mostrar ao educando de tal maneira que ele se sinta motivado a essa ação. Por isso, a figura do professor e seu desempenho torna-se de vital importância, pois ele será o catalisador de toda essa motivação, compreendendo que as pessoas têm diferentes interesses e habilidades e a maneira como elas aprendem também é diferente de pessoa para pessoa. Partindo do reconhecimento dessas diferenças entre as pessoas, será possível atingir os objetivos aos quais o profissional da educação se propôs atingir.

Para a escola, cabe o papel de selecionar os conteúdos, ajustando-o às capacidades do aluno e avaliando aqueles que apresentam dificuldades.

#### **4.2.11. O papel do aluno e do professor dentro do PCN**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>182</sup> oferecem orientações didáticas com a finalidade de facilitar o alcance dos objetivos para o ensino fundamental, cujo alicerce é a formação de um cidadão apto a participar de sua vida social e profissional.

O aluno é o personagem principal no processo de aprendizagem, sendo, o professor, o mediador no engajamento dos alunos, com veículos de seus conhecimentos, e a aprendizagem enfoca também a integração dos alunos entre si, levando-os a conhecer a essência da socialização. As orientações didáticas, portanto, enquadram a ação do professor em situações que dizem respeito a esse ponto de vista.

Cada área possui um conjunto de orientações didáticas de caráter geral, que orientam a maneira pela qual o ensino estabelecer-se-á dentro dessa área. Orientações didáticas específicas orientarão a maneira pela qual cada bloco de conteúdo deverá ser trabalhado, estabelecendo propostas na ação cognitiva. Deve-se considerar que a dinâmica dos fatos em cada sala de aula é tamanha que, não obstante uma aula planejada, muitas vezes não ocorre de acordo com o estipulado.

---

<sup>181</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

<sup>182</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.



Na opinião da maior parte dos profissionais da área da educação, os principais fatores que interferem no que foi planejado são: a autonomia; a diversidade; a interação e cooperação; a disponibilidade para a aprendizagem; a organização do tempo; a organização do espaço e a seleção de material. Estes fatores serão abordados mais detalhadamente a seguir.

A **autonomia** é considerada, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto como uma capacidade a ser trabalhada pelos alunos quanto uma norma didática geral, que direciona as práticas educacionais.

Para que um objetivo seja realizado, é necessário pô-lo em prática, uma vez que uma capacidade só é desenvolvida praticando-a. Por essa razão, a didática exerce um papel de grande relevância na medida em que ela estabelece as relações entre alunos e professores.

Dentro do princípio da autonomia, o aluno aprende a participar de todos os projetos educacionais, cooperando, posicionando-se, estabelecendo critérios, etc.

Não se deve confundir, entretanto, autonomia com independência, pois o aluno pode ter independência para realizar determinadas tarefas, enquanto que seus recursos individuais para se governar ainda não se iniciaram.

A **diversidade** dos alunos é um fator a ser considerado como de grande importância para se obter bons resultados no ensino aprendizagem.

Um professor preocupado em atender às particularidades de cada aluno é um profissional que leva em consideração a diversidade. Estar atento à diversidade significa pôr em prática normas que não somente visam capacidades intelectuais e conhecimentos que o aluno detém, como também seus interesses e motivações. Assim, o professor garantirá a aprendizagem a todos os alunos, atendendo às necessidades particulares de cada um.

Ao se levar em consideração a diversidade, haverá um respeito às diferenças que não devem ser consideradas como obstáculo e, sim, um fator de enriquecimento para a escola, engajada no direito de todos seus alunos terem acesso ao aprendizado.

Por **interação e cooperação** compreende-se o aluno que aprende a trabalhar em grupo. Para isso, é fundamental que se criem situações em que eles aprendam a dialogar, a cooperar, a pedir ajuda, etc.

O professor, portanto, deve criar um clima que favoreça tal situação, respeitando a opinião de seus alunos, mesmo que confusa, porque assim estará favorecendo que todos os alunos participem.

Nesse sentido, os alunos aprenderão a dialogar, a respeitar a opinião do outro, a exemplificar, estabelecendo-se, dessa maneira, o conhecimento. Cria-se, assim, uma disponibilidade ao conhecimento e ao emocional dos alunos.

A organização de grupos depende da atividade a ser trabalhada. Nesse momento, o professor deverá levar em consideração as diferenças existentes entre seus alunos. O professor também deverá deixar claro as normas a serem respeitadas nesse processo, a fim de que possa conseguir atingir o aprendizado do conteúdo a ser trabalhado.

**Disponibilidade para a aprendizagem** significa o engajamento do aluno. É também usar os instrumentos adequados para que o processo se estabeleça, levando o aluno a um desejo de aprender.

A disponibilidade para a aprendizagem não é uma tarefa exclusiva do aluno. Ela requer que existam práticas didáticas favoráveis para que esse desejo se manifeste.

O professor deve proporcionar ao aluno aquilo que se espera dele, ou seja, se ele espera uma atitude de curiosidade, deve antes propor atividades que levem o aluno a tal comportamento.

Aprender não é um processo fácil. Exige que o aluno se depare o tempo todo com o desconhecido. Isso pode gerar uma certa ansiedade por parte do educando e não permitir uma apatia ao aprendizado. Essa ansiedade pode ser justificada pelo medo do fracasso, gerando um sentimento de impotência perante situações novas da aprendizagem, originando uma certa insegurança no aluno. Para se obter sucesso nessa tarefa, é preciso que se crie situações baseadas na confiança e no respeito, por parte do professor e por parte do aluno. Mas não pode limitar-se somente a esse fator; é necessário, também, que os alunos aprendam a se respeitar mutuamente. Havendo um clima favorável, certamente o aluno corresponderá às expectativas de aprendizagem por inteiro.

A **organização do tempo** está vinculada à autonomia. Nesse processo, o professor deve sugerir situações com as quais o aluno pode controlar suas atividades e decidir como usar seu tempo. Assim, o professor será um mero orientador do trabalho, restando aos alunos como planejá-lo e executá-lo, usando o tempo da maneira que for conveniente e adequada à execução de tal tarefa.

Atribuir essa função ao aluno não significa dizer que ele vá agir como e quando quiser na escola. Os limites de controle do tempo devem ser estipulados pelo

professor e, à medida que seus alunos desenvolvam sua autonomia, esse controle do tempo pode ser mais flexível.

Outra questão relevante é o horário escolar estipulado pela legislação de cada região. Partindo daí, a distribuição horária será realizada adaptando-a às realidades daquela instituição de ensino.

Com relação ao terceiro e quarto ciclos, cujas aulas se organizam por áreas com professores próprios a cada uma e hora-aula pré-estabelecida, uma das maneiras de fazer com que as aulas produzam um rendimento melhor é organizando-as em aulas duplas. Dessa maneira, o professor terá mais tempo de trabalhar com seus alunos em grupo, tarefa essa que exige mais tempo.

Com relação à **organização do espaço**, tal fator mostra claramente a metodologia usada pelo professor e pela escola. Segundo os Parâmetros, no espaço utilizado pelos alunos, as carteiras devem ser soltas, os alunos devem ter acesso aos materiais de uso freqüente para que possam aprender a preservá-lo e as paredes devem ser destinadas à exposição de trabalhos realizados em sala de aula, desenhos e murais. Nesse projeto, os alunos também podem se responsabilizar pela limpeza, decoração e ordem da classe.

Esse espaço de aprendizagem não deve se limitar apenas à escola. É aconselhável que haja atividades fora dela, como: excursões, passeios, teatro, etc, para a complementação do ensino.

Se a escola não possui infra-estrutura para que algumas atividades ocorram fora da sala de aula, deve-se improvisar para que algumas atividades realizem-se, como: laboratório, artes, bibliotecas, etc.

A **seleção de material** também interfere na autonomia. O livro didático não deve ser o único recurso material utilizado. É importante haver uma variedade de fontes de pesquisa, pois contribuirá para que o aluno amplie seus horizontes durante a aprendizagem.

Outras fontes de informação, como jornais, revistas, enciclopédias, etc, são de grande importância porque colaboram no sentido de estabelecer um elo entre o que é aprendido na escola e o conhecimento fora dela, tornando o aluno mais participativo com o mundo em sua volta.

Atualmente, o uso de computadores está se tornando cada vez mais um elemento que faz parte do dia-a-dia do indivíduo. Inserir o aluno no aprendizado do

manuseio dos computadores, colaborará no sentido de prepará-lo às exigências que o futuro lhe trará.

Diante da realidade de algumas escolas, que às vezes nem giz têm para trabalhar, é uma utopia considerar o computador como elemento indispensável na vida escolar dos alunos. Portanto, há que se tomar medidas urgentes e imediatas a fim de instrumentalizar as escolas com todos os recursos indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Para que haja qualidade de ensino, não basta um ou outro professor desejá-lo. É necessário que todos os profissionais comprometidos com a educação participem desse processo para a tomada de decisões sobre a prática educativa, sem deixar de levar em consideração as particularidades de escola para escola.

É preciso, também, ter consciência que o que se deseja atingir não ocorrerá em curto prazo. Os profissionais envolvidos com a educação devem dispor de tempo e recursos necessários. Mesmo assim dificuldades surgirão, porque é na escola que problemas sociais manifestam-se.

Todos esses tópicos descritos e relacionados têm a intenção de colaborar com os professores e as escolas na elaboração do programa a ser seguido. Não devem ser considerados como leis que devem ser seguidas ou não. Entretanto, é necessário que acordos sejam estipulados nas escolas sobre a utilização de estratégias mais adequadas à realidade delas, garantindo o sucesso do cumprimento de seu planejamento.

#### **4.2.12. A visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>183</sup> têm sua estrutura baseada nos “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental”, que firmam as capacidades cognitivas, afetivas, físicas, estéticas, éticas, de atuação e inserção social, como recursos necessários ao exercício da cidadania, que os alunos adquirirão ao final da escolaridade obrigatória.

Tanto os “Objetivos Fundamentais da Área” quanto os “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental” expõem as capacidades adquiridas ao final da escolaridade obrigatória, sendo que os primeiros expressam mais detalhadamente a colaboração nos diferentes campos da cultura. São, portanto, objetivos referentes a cada área em particular. Tanto um quanto outro foram formulados respeitando as particularidades

---

<sup>183</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

sociais e culturais, e são flexíveis o suficiente para atender às necessidades de cada região.

Os “Objetivos de Ciclo por Área” sugerem as conquistas intermediárias dos alunos, seguidos pelos “Blocos de Conteúdos” e/ou “Organizações Temáticas de Área por Ciclo”, abrangendo as principais orientações didáticas. O Ministério da Educação e Desporto priorizou esses “Blocos de Conteúdos” apenas para o primeiro e segundo ciclos.

Os “Critérios de Avaliação” demonstram a aprendizagem alcançada em cada ciclo e indicam a reorganização do processo de ensino-aprendizagem, em caso de necessidade. Esses critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação.

As “Orientações Didáticas” referem-se aos conteúdos e a qual forma coerente de ensiná-los. É preciso ressaltar que o valor da educação é cada vez mais reconhecido, desde o ensino que a criança recebe no lar até ter sua continuidade nas escolas. O Estado e a família deverão garantir, à criança, o exercício da cidadania e o seu preparo e qualificação para o trabalho.

O ensino fundamental deverá abranger a todos, inclusive aos que não tiveram oportunidade na ocasião própria, desde as creches até aos níveis mais elevados, de acordo com a capacidade de cada um. Não deverá haver discriminações, e abrangerá a todo o território nacional, garantindo a liberdade e a oportunidade a todos através do ensino gratuito. O Poder Público deverá ainda, dar oportunidade de completar os demais níveis e modalidades de ensino ao concluir o obrigatório.

Mas não existe um entrosamento entre a proposta e a realidade. Embora tenha havido um avanço e uma melhoria, o ensino fundamental ainda não satisfaz plenamente. Especialmente nos meios rurais e mais pobres, não existem oportunidades para que a criança desenvolva todas as suas capacidades. Muitas vezes os estabelecimentos de ensino ficam por demais distantes. Nos estabelecimentos os professores nem sempre possuem preparo nem condições de exercer condignamente suas funções. Há falta de incentivo e de material pedagógico.

E a má remuneração faz com que os mais habilitados procurem outros meios de vida e não dêem o devido valor ao ensino. A maioria das crianças, nos meios rurais, não conclui nem mesmo o ensino fundamental. A falta de condições financeiras faz com que as crianças abandonem os bancos escolares para trabalhar.

Deve-se reconhecer, porém, que o governo atualmente tem procurado adotar medidas para que a educação real fique dentro do proposto no Currículo Brasileiro. Estas medidas devem ser incentivadas, porque estão longe de corresponder às expectativas. Mesmo nos meios de poder aquisitivo maior, a educação não corresponde totalmente às diretrizes propostas no Currículo. Enfatizando, mais uma vez, o preparo pedagógico dos professores é deficiente e o material que lhes é fornecido é insuficiente e inadequado, em muitos casos.

Para que o Brasil consiga preparar seus filhos com mais eficiência e dignidade, há a necessidade de um esforço conjunto das autoridades nacionais, estaduais e municipais, juntamente com a sociedade brasileira.

Somente dessa maneira ter-se-á brasileiros que saibam exercer a cidadania com responsabilidade e sentimentos dignos de amor à pátria, e que saibam exercer realmente suas obrigações perante suas famílias, perante a comunidade, para tornar o Brasil verdadeiramente forte, onde reine a paz, o amor ao trabalho, o desenvolvimento do saber, onde as capacidades de seus filhos tenham oportunidades de ser desenvolvidas além do ensino fundamental obrigatório. Só assim poder-se-á ter políticos responsáveis, profissionais capacitados e bons pais de família, que encarem a educação como um fator primordial.

#### **4.2.13. Dos objetivos gerais dos conteúdos e avaliação**

Os “Objetivos Gerais” do ensino fundamental orientam a estrutura dos currículos e são estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segue-se, a partir daí, os “Objetivos Gerais da Área” e os “Temas Transversais”, assim como seu desdobramento no primeiro e no segundo ciclos. Como exemplo desse desdobramento tem-se: “Objetivo Geral do Ensino Fundamental”, “Objetivo Geral do Ensino de Matemática” e “Objetivo do Ensino de Matemática” para o primeiro ciclo.

Os objetivos fazem refletir sobre o que se espera dos alunos, constituindo-se em referenciais na ação educativa, abrangendo todas as áreas do ensino obrigatório. Nesse sentido, selecionam conteúdos a serem transmitidos e indicam meios didáticos utilizados para que sejam totalmente aprendidos pelos alunos. Devem também, os objetivos, ser uma maneira indireta de avaliar a escola sob o ponto de vista pedagógico.

As capacidades dadas nos objetivos dos Parâmetros Curriculares constituem-se em ponto de referência, de uma maneira geral, mas possuem flexibilidade

para atender às particularidades de cada escola. De acordo com os PCNs<sup>184</sup>, os conteúdos deixam de ser um fim no processo de aprendizagem e passam a ser um meio, para que os educandos desenvolvam suas capacidades.

Independentemente da linha pedagógica, tanto alunos quanto professores trabalham em cima de conteúdos. Entretanto, nessa nova proposta, sugere-se que os conteúdos devem assumir um papel central, porque é através deles que os objetivos da escola são efetuados. Isso não significa dizer que eles devam continuar a ser tratados segundo uma tradição escolar. Propõe-se que os conteúdos devem ser ampliados para além de conceitos e definições. Incluem-se neles valores, normas e atitudes, possibilitando, assim, um aprendizado mais amplo. Esta proposta, divide os conteúdos em três classes: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Dentro dos conteúdos conceituais, o aprendizado realiza-se através de aquisição de informações e vivência de situações, por parte do aluno.

Com relação aos conteúdos procedimentais, os conceitos adquiridos delegam significados aos conteúdos aprendidos, relacionando-os entre si. O professor pode ou não atuar na realização de um certo procedimento por parte do aluno, permitindo analisá-lo, adequá-lo ou corrigi-lo, para que seu objetivo seja atingido.

Os conteúdos atitudinais penetram em todo conhecimento escolar. Mas, para ensinar e aprender atitudes, é preciso que haja uma coerência entre o que e como se ensina na escola, e isso só ocorrerá quando o projeto educativo da escola estiver definido.

Quando se trata de atitudes e valores, é de conhecimento de todos que, por serem complexos, são fatores pouco explorados no campo pedagógico. E para que ocorra uma assimilação de atitudes, é necessário que haja informação e uma prática constante e de forma coerente, em que esses valores e atitudes são apresentados na maneira das pessoas relacionarem-se e na escolha dos tópicos a serem discutidos. Deve-se levar em consideração, também, que cada aluno pertence a um grupo social diferente. Os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais devem integrar-se entre si no processo de aprendizagem, e não tratados separadamente.

De acordo com os PCNs<sup>185</sup>, pelas diferenças existentes no país é necessário que os conteúdos definidos atendam às particularidades de cada região. A definição

---

<sup>184</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

desses conteúdos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta flexibilidade suficiente para que os professores e técnicos de ensino tenham a liberdade de os adequarem às realidades sociais de seus alunos.

E os Parâmetros Curriculares Nacionais quando se trata de avaliação, não a restringe apenas como sendo um meio de controle do aluno baseada em notas ou conceitos. Sob um ponto de vista mais amplo, entendem que a avaliação consiste em um conjunto de atitudes que visam dar apoio às atuações pedagógicas. A avaliação é realizada de uma maneira contínua e sistemática, e permite conhecer até que ponto o professor conseguiu atingir seus objetivos em termos de aprendizagem, e o leva a refletir sobre sua prática educativa e, quando necessário, criar novos instrumentos de trabalhos ou rever conteúdos trabalhados.

Sob o ponto de vista do aluno, é uma forma de medir suas dificuldades ou qualidades e a maneira pela qual suas posturas devem ser modificadas para que seu aprendizado realize-se de uma maneira satisfatória. Para a escola, permite definir medidas que visem detectar quais fatores dos atos educacionais merecem maior atenção.

A avaliação é um processo contínuo, e não se deve utilizá-la somente ao final do conteúdo trabalhado, como é de costume, o que permitirá que se elaborem modificações necessárias ao longo do processo educativo.

Esse acompanhamento constante e sistemático requer uma avaliação inicial, necessária ao planejamento do professor, e uma avaliação ao final de cada fase trabalhada.

A avaliação inicial subsidiará o professor para que ele possa trabalhar seu planejamento adequando-o às necessidades de seus alunos. Nesse momento, o professor tomará conhecimento sobre o que o aluno já sabe e, a partir daí, formular sua programação, escolhendo os conteúdos e de que maneira serão transmitidos.

É de vital importância que essa avaliação ocorra no início do ano, pois a aprovação de um aluno para uma série nova não significa que ele tenha pleno domínio dos conteúdos trabalhados na série anterior. Ainda que o professor tenha acompanhado a mesma classe de um ano para outro, no período de férias muita coisa pode ter sido modificada. Essa avaliação também deve ser aplicada toda vez que o professor trabalhar um conteúdo novo. A avaliação inicial instrumentaliza a avaliação final. Nunca deve ser utilizada para rotular o aluno, e sim como um instrumento para a evolução no processo de aprendizagem. Para isso, deve ser efetuada de uma forma dinâmica.

---

<sup>185</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.



Sob o ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>186</sup>, a avaliação é um objeto que integra a aprendizagem e o ensino, cujo objetivo é que o aluno aprenda da melhor maneira, e é um conjunto de atitudes que visam obter informações sobre o que foi assimilado e como, levando tanto o aluno quanto o professor a refletirem sobre suas dificuldades e práticas de ensino, respectivamente.

A maneira pela qual a avaliação deve ser efetuada é definida através do conhecimento de ensino-aprendizagem, e do papel que desempenha no ato educativo.

A avaliação, segundo os PCNs, deve ser realizada utilizando várias maneiras como a oral, a escrita, através de desenhos, etc, pois muitas vezes o aluno pode dominar um assunto e só conseguiu-lo expor através da linguagem oral, por não dominar a escrita perfeitamente. Então, a avaliação pode ser realizada levando-se em consideração esse fato, através da observação contínua, da análise das produções do aluno ou através de atividades específicas.

A tarefa de avaliar não deve ser de exclusividade do professor. Em alguns momentos, a auto-avaliação dos alunos possibilita desenvolver, entre eles, critérios de interpretações de suas potencialidades.

Para a avaliação escolar é necessário que se estipulem a que nível de aprendizagem sobre os alunos se pretende chegar, explicitada nos objetivos, nos critérios de avaliação escolhidos e o que será considerado o indicador de aprendizagem. Na diferença existente entre os critérios de avaliação e indicador de aprendizagem é que consiste o ponto essencial da avaliação.<sup>187</sup> Assim, os critérios de avaliação direcionam a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

Não se pode permitir, porém, que os critérios de avaliação representem objetivos, pois isso implicaria em um rebaixamento no nível de ensino. Logo, esses devem ser considerados como representantes indispensáveis ao final de cada ciclo, aos quais todos os alunos implicados na tarefa desse aprendizado têm capacidade de alcançar.

Esses critérios, de acordo com os PCNs, não representam todos os conteúdos trabalhados, mas sim aqueles considerados imprescindíveis, a fim de avaliar se um aluno conseguiu adquirir capacidades que lhe dêem condições de continuar aprendendo no ciclo seguinte.

---

<sup>186</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, op. cit.

<sup>187</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 84.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham os “Critérios de Avaliação por Área e por Ciclo”, e considerem qual o grau de aprendizagem que se espera que o aluno possa atingir, são formulados de tal maneira que oferecem condições para adequações próprias de cada escola, contribuindo, assim, para a realização dos objetivos propostos ao longo dos ciclos.

Nos “Critérios de Avaliação” deve-se levar em conta aspectos diferenciados, como por exemplo a faixa etária dos alunos de primeiro ciclo que, por uma razão ou outra, não corresponde aos sete ou oito anos, ou condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada. Não se deve desconsiderar que as decisões pedagógicas originadas dos resultados de avaliação são tão importantes quanto o que, o como e o quanto avaliar. Isso significa que, em caso de necessidade, algumas atividades complementares devem ser instituídas como um trabalho extra-classe, efetuado pelo professor, de acompanhamento individualizado, ou até mesmo a solicitação de profissionais que não façam parte da escola, a fim de proporcionar o apoio que a situação exige.

O conceito de aprovação ou reprovação não deve ser encarado como uma “punição” ao aluno. Deve ser o resultado de uma análise criteriosa do professor sobre as diferenças de capacidade dos alunos. Se a avaliação está a serviço do ensino e da aprendizagem, deve-se considerar alguns aspectos, como os critérios de avaliação e de ordem emocional, para que a escolaridade continue sem desmotivação. A decisão de reprovar um aluno requer um estudo, levando-se em consideração opiniões trazidas pelos pais e discussões nos conselhos de classes, o que muito contribuirá na decisão do professor.

Segundo o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Nacional), o fracasso do sistema público brasileiro de ensino é indicado pelos altos índices de repetência, levando educadores e políticos a se incomodarem com tal situação. A tendência é considerar que a repetência é um problema do aluno, e não uma demonstração da baixa qualidade do ensino e da aprendizagem. A repetência deve ser considerada quando se esgotarem todos os esforços realizados em relação ao aluno que não conseguiu atingir os objetivos propostos.

O aproveitamento do aluno deve estar documentado através de notas, históricos escolares, boletins ou diplomas, de modo que o professor poderá se valer da avaliação bimestral, ou semestral, quando precisar registrar seus conceitos ou notas, através de uma síntese de seus recursos utilizados no processo de avaliação.

### 4.3 CONCLUSÃO

Em quase todas as regiões do país os problemas das escolas públicas são bem conhecidos. As dificuldades são sempre as mesmas: falta de merenda, falta de professores, violência entre os alunos (o que gera uma enorme indisciplina), prédios escolares completamente precários (com falta de cadeiras para os alunos sentarem), banheiros estragados, índice enorme de reprovações, dentre tantos outros.

Dependendo de alguns Estados, certos problemas já foram superados. Também em alguns municípios, quando são bem administradas, as escolas funcionam razoavelmente e o atendimento é satisfatório.

O que impede de melhorar cada vez mais as instituições públicas brasileiras é o descaso dos governantes em relação ao pagamento dos professores. Como um professor poderá dar uma boa aula com o baixo estímulo que a secretária da educação lhe dá? O desinteresse é enorme e, com isso, a qualidade de ensino cai a cada dia, o aprendizado é quase nulo e o problema de reprovações é alarmante.

A escola é uma instituição na qual todos devem trabalhar juntos por uma mesma causa, pois o trabalho coletivo faz com que as pessoas cresçam por um bem-estar geral. A escola tem várias dimensões, como o lado pedagógico, político, social, administrativo, e, sem dúvida, a relação entre as pessoas é bastante diferenciada e se choca, às vezes. As insatisfações são alarmantes.

O próprio conflito de geração entre pais e alunos é muito discutido e levado para a escola, com a intenção de que a própria escola tome algumas decisões em relação a esses problemas.

A escola pública brasileira é precária, e cerca de 80% da população não tem acesso ao ensino fundamental. As classes populares sofrem com a desigualdade; sentem que, mesmo sendo um ensino público, nada é para eles. Muitos saem dele sem completar o ano letivo, pois a necessidade de trabalhar é enorme. Como podem pensar em estudar se a cada dia faltam os alimentos básicos para a sua família?

Corroborar-se com a manifestação de Silva:

A situação precária da educação básica em nosso país tem recebido explicações genéricas, tais como: professores mal formados; descompromisso do magistério com as clientelas populares; falta de recursos; currículo inadequado; desestímulo das famílias pobres; e assim por diante.<sup>188</sup>

E se não bastasse tais níveis de problemas, somam-se a eles outros de caráter pedagógico, pela ineficácia dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. Esta ineficácia dá-se pela não observação destes parâmetros por parte dos professores, pois muitos nem sequer os conhecem, gerando uma falta de sintonia entre os conteúdos ministrados aos alunos carentes e seu contexto social.

Diante de tantos problemas, está na hora da população brasileira e dos próprios professores fazerem uma mudança, uma transformação nas escolas públicas.

---

<sup>188</sup> ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer. **Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio.** v.50. São Paulo: Cortez, 1990. p. 55.



## **CAPÍTULO 5.**

### **SANTA CATARINA, NÚCLEO DO ESTUDO**

- 5.1. Um pouco de história
- 5.2. O sistema educacional no Estado de Santa Catarina
  - 5.2.1. O Conselho Estadual de Educação
  - 5.2.2. A história econômica de Santa Catarina
  - 5.2.3. Legislação e reformas a partir da década de 50
  - 5.2.4. Democratização do ensino
- 5.3. Breve visão histórica de Tubarão
  - 5.3.1. A escolarização tubaronense
- 5.4. Conclusão



## 5.1. UM POUCO DE HISTÓRIA

A expansão da Europa, no século XV, deu início às grandes navegações. Cristóvão Colombo chegou à América; Vasco da Gama chegou às Índias, e Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil. Com a descoberta de Cabral, os Portugueses realizaram expedições para o reconhecimento da terra descoberta.<sup>189</sup>

Toda a Europa estava interessada em descobrir o caminho para as Índias. Expedições espanholas, portuguesas, francesas, inglesas e italianas, investigando a terra descoberta, chegaram à conclusão de que a mesma era, na verdade, um continente.

Em função dessas explorações, e da busca de uma passagem que ligasse o Atlântico ao Pacífico, é que o litoral Sul do Brasil veio a ser descoberto. É provável que o primeiro navio a atingir a costa Sul do Estado de Santa Catarina foi o Francês Espoir, comandado por Binot Palmier de Gonneville, que em 1504 deve ter atingido a Ilha de São Francisco.

Em 1515, Lolis, um navegador espanhol, conseguiu atingir o rio da Prata, pela margem uruguaia, mas foi mal sucedido e acabou sendo morto. Os sobreviventes desta aventura regressaram para a Espanha. Ao passar pela Ilha de Santa Catarina, um dos seus navios naufragou. A tripulação deste barco, onze homens, salvou-se, juntando-se aos indígenas que habitavam a Ilha. Foram estes sobreviventes os primeiros habitantes europeus da terra catarinense, os quais fizeram as primeiras incursões pelo sertão.

Em 1521 e em 1527, o navegador português Cristóvão Jacques esteve no litoral da Santa Catarina.

Em 1525, uma expedição espanhola comandada por Jofre Garcia de Loaysa, que se dirigia para as Índias, pelo Estreito de Magalhães, por causa de um forte temporal refugiou-se numa enseada do litoral de Santa Catarina.

Em 1526, outra expedição espanhola, dirigida por Sebastião Caboto, chegou à Ilha de Santa Catarina. De acordo com alguns, Caboto deu o nome da Ilha de Santa

---

<sup>189</sup> SANTOS, Silvio Coelho dos. **Nova história de Santa Catarina**. 3 ed. Florianópolis: Terceiro Milênio, 1995.



Catarina em homenagem à sua mulher, Catarina Medrano, ou, segundo outros autores, como homenagem a Santa Catarina de Alexandria.

Como o litoral catarinense oferecia a segurança de portos excepcionais, como o de São Francisco a esta região era quase uma parada obrigatória. Nela os tripulantes das embarcações encontravam segurança para o descanso das tripulações e para o abastecimento de víveres e água fresca.

De várias expedições, alguns naufragos deixaram-se ficar entre os indígenas que habitavam a Ilha. O litoral de Santa Catarina era habitado por índios, cuja população foi chamada de Carijó. Era uma população Tupi-Guarani, que se dividia em várias tribos e aldeias, ocupando a maior parte do litoral brasileiro.

A entrada dos primeiros asiáticos na América fez-se há mais de 50.000 anos. A entrada desta população no Brasil Meridional deu-se através do Rio Paraná e seus afluentes. Em Santa Catarina, provavelmente pelo Rio Uruguai, afluente do Paraná. Houve, seguramente, uma sucessão de povos pré-históricos ocupando e disputando parcelas do território que hoje é Santa Catarina.

O primeiro mapa do litoral catarinense foi feito por Hans Staden. Na Ilha de Santa Catarina havia diversos aldeamentos e, no continente fronteiro, à cabeceira da Ponte Hercílio Luz, nas imediações do atual quartel do Exército, localizava-se uma aldeia maior. Vários vestígios ficaram como lembrança do povoamento pré-histórico. Os principais encontram-se nos sítios arqueológicos, denominados Sambaquis (Pontas das Almas, na Lagoa da Conceição, e Ponta das Canas, em Canavieiras, entre outros) ou inscrições rupestres (Santinho, Campeche, etc).

Segundo interpretação portuguesa, o litoral e a Ilha de Santa Catarina pertenciam legitimamente a Portugal. Várias foram as expedições para a conquista de riquezas, representadas por ouro, prata e pedrarias, com a finalidade de colonizar e se apoderar, não só das riquezas catarinenses, mas de outras localidades brasileiras também.

Porém, considerando a Ilha de Santa Catarina como propriedade da Coroa, o Rei da Espanha, Carlos V, enviou expedições, no século XV, para se apoderarem da terra.

Em 1580, com a reunião das Coroas portuguesas e espanholas sob o comando de Felipe II, da Espanha, a Ilha de Santa Catarina e o litoral fronteiro pertenciam tanto aos portugueses como aos espanhóis, que tudo fizeram para estimular o povoamento.

Enquanto que no interior e no planalto o comércio do gado foi a razão para a abertura de caminhos e a localização de moradores, no litoral as disputas político-militares entre Portugal e Espanha foram o motivo do povoamento.

Portugal, em 1746, resolveu promover a emigração de açorianos para a Ilha de Santa Catarina, para o litoral fronteiro e para o Rio Grande do Sul. Entre o primeiro transporte e o último, ocorrido em 1756, cerca de 5.000 pessoas foram transferidas do Arquipélago dos Açores para Santa Catarina.

Os açorianos localizaram-se, preferencialmente, na Ilha e no continente fronteiro, da altura de São Miguel até vizinhanças de Laguna. Alguns foram para o Rio Grande, localizando-se nas cercanias de Porto Alegre. Distribuídos em diversas freguesias, os açorianos imprimiram feições particulares ao ambiente. Feições que ainda hoje existem. Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora da Lapa do Ribeirão da Ilha e Santo Antônio de Lisboa, locais que foram instalados quando da colonização açoriana em Santa Catarina, ainda hoje apresentam características particulares quanto à arquitetura das construções, às propriedades, ao sistema econômico, às tradições, ao folclore e à maneira de falar.

Dentro do folclore há as festas do Divino, que ainda hoje são praticadas na Ilha e nas cidades litorâneas, a farra-do-boi, tradição mediterrânea que foi levada para os Açores pelos portugueses, e está presente em boa parte do litoral catarinense.



Mapa 2 - Os estados do Brasil. Santa Catarina é um estado do Sul

Santa Catarina faz parte de uma grande sociedade que é o Brasil. Sua área territorial é ocupada por gente que sabe lutar, sabe idealizar metas e alcançá-las, com o intuito de conseguir o progresso, competir, para que haja integração, usando com capacidade os instrumentos culturais e tecnológicos. Fica localizada na região Sul, entre o Paraná e o Rio Grande do Sul. Sua área é de 95.751 km<sup>2</sup>. Em 1993 sua população era de 4.618.268 habitantes, que ocupavam seus 260 Municípios. Em 1998, já existem 293 Municípios.

O Estado catarinense tem múltiplas origens. Convivem, lado a lado, imigrantes de várias origens, com seus costumes e múltiplas atividades econômicas.

E Santa Catarina é conhecida por seu equilíbrio econômico. Em 1992, o Produto Interno Bruto ultrapassou a 15 bilhões de dólares, com uma renda *per capita* anual de US\$ 3.260,00, e contava com 28.000 estabelecimentos industriais, com cerca de 45.000 empresas comerciais e com 235.000 propriedades rurais.

Possui um dos menores índices de analfabetismo do país. Em 1991, cerca de 1/4 de sua população estava matriculada nas diversas redes de ensino, o que constituía 1.128.074 alunos.

Cerca de 35% da população é formada por indivíduos com menos de 15 anos de idade. Apenas 29% da população vive em área rural. Engloba 1,12% do território nacional e sua população representa 3% da população do país.

Sua paisagem geográfica engloba litoral, serra, planalto e os campos.

Suas riquezas são:

- uma bacia petrolífera em sua plataforma submarina, em fase inicial de exploração;
- recursos marinhos e uma expressiva frota pesqueira;
- as maiores empresas de papel e celulose do país;
- lindas paisagens e extensão litorânea, que incentivam o desenvolvimento de seu potencial turístico;
- quinto produtor de alimentos;
- quanto à iniciativa e capacidade de trabalho e treinamento no setor educacional, sua população possui uma expressiva representação;
- no setor exportação está em sexto lugar;
- faz parte da sociedade ocidental, sua estrutura social repousa na livre

iniciativa econômica;

- um grande número de estabelecimentos de pequeno porte, ao lado das empresas transnacionais;
- o desenvolvimento pode ainda contar com uma variada paisagem geográfica e humana;
- trabalhadores de setores tradicionais e técnicos, professores e profissionais liberais, com sofisticadas formações acadêmicas;
- indústrias, comércio, artesanato, agricultura, pesca, exploração mineral, energia, pecuária, turismo, festas, escolas, imprensa, universidades;
- a distribuição de Municípios é razoavelmente homogênea.

Sempre houve, em Santa Catarina, uma preocupação com o progresso. Na década de 50, o Governo Estadual criou uma primeira experiência de atividade planejada, através do Plano de Obras e Equipamentos (POE). Esta iniciativa contribuiu para a solução de vários problemas e incentivou a criação do Gabinete de Planejamento do Plano de Metas do Governo em 1961. Realizou-se um “Seminário Socioeconômico” em 1959.

As autoridades e os estudiosos do programa de desenvolvimento compreenderam a necessidade de sistematizar, para que as soluções fossem mais adequadas e úteis à população. Para que isso acontecesse, foi de grande valia a instalação da Universidade Federal, e o Estado, por sua vez, criava a UDESC, Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina. Outras foram criadas no interior do Estado, o que facilitou o acesso à universidade dos jovens catarinenses.

Santa Catarina também foi beneficiada com a conclusão da BR 101, que ligava, pelo litoral catarinense, Porto Alegre e Curitiba.

Porém, o regime militar implantado no país, na década de 60, criou sério problema no ponto de vista democrático e dos direitos sociais e políticos de todos os brasileiros.

Grandes são os problemas a serem resolvidos. Santa Catarina não é isolada, faz parte de um todo: o Brasil, a América, a Humanidade. Assim sendo, o seu desenvolvimento depende da solução de vários problemas como: a duplicação da BR 101, o assentamento das famílias dos Sem-Terra, a eliminação os bolsões de miséria. As áreas de educação e saúde estão carentes de maior atenção.

A participação do Estado no cenário nacional não pode ficar apenas no nível

de produção, rendas e impostos. A expressão política do Estado deve ser aumentada.

É preciso reivindicar e lutar pelos direitos, tomar consciência da realidade histórico-social. A submissão silenciosa das representações políticas só interessa às oligarquias. O povo catarinense já demonstrou em diversas ocasiões, que sabe fazer valer sua cidadania, que é um povo ordeiro, responsável, trabalhador, mas que sabe fazer valer seus direitos.

Setor econômico	Total Adm.	Total Desl.	Saldo	Varição
Extrativa Mineral	1.313	1.436	-123	-2.33
Ind. Transformação	99.022	117.822	-18.800	-5.42
Serv. Ind. Util. Pública	1.627	3.474	-1.847	-12.64
Construção Civil	30.024	29.696	328	0.78
Comércio	75.038	76.923	-1.885	-1.14
Serviços	100.422	98.398	2.024	0.81
Administração pública	5.781	6.167	-386	-1.88
Agropecuária	16.019	19.539	-3.520	-11.53
Outros	114	269	-155	-8.63
<b>TOTAL</b>	<b>329.360</b>	<b>353.724</b>	<b>-34.464</b>	<b>-2.78</b>

**Tabela 15 - O emprego formal em Santa Catarina (nov./97 a out./98)<sup>190</sup>**

Setor econômico	Total Adm.	Total Desl.	Saldo	Varição
Extrativa Mineral	8.419	8.848	-429	-7.68
Ind. Transformação	521.508	561.945	-40.437	-10.98
Serv. Ind. Util. Pública	5.682	8.761	-3.079	-19.43
Construção Civil	103.301	104.922	-1.621	-3.69
Comércio	324.093	322.156	1.937	1.20
Serviços	487.419	477.290	10.129	4.17
Administração pública	22.001	20.725	1.276	6.77
Agropecuária	70.421	73.673	-3.252	-10.75
Outros	3.874	3.906	-32	-1.91
<b>TOTAL</b>	<b>1.546.718</b>	<b>1.582.226</b>	<b>-35.508</b>	<b>-4.00</b>

**Tabela 15 - No período do Plano Real (Jun./94 a Out./98)<sup>191</sup>**

<sup>190</sup> FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2000**. Características da população e dos domicílios; Resultados do universo. Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, 2000. 520 p.

<sup>191</sup> Ibidem.

## **5.2. O SISTEMA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

### **5.2.1. O Conselho Estadual de Educação**

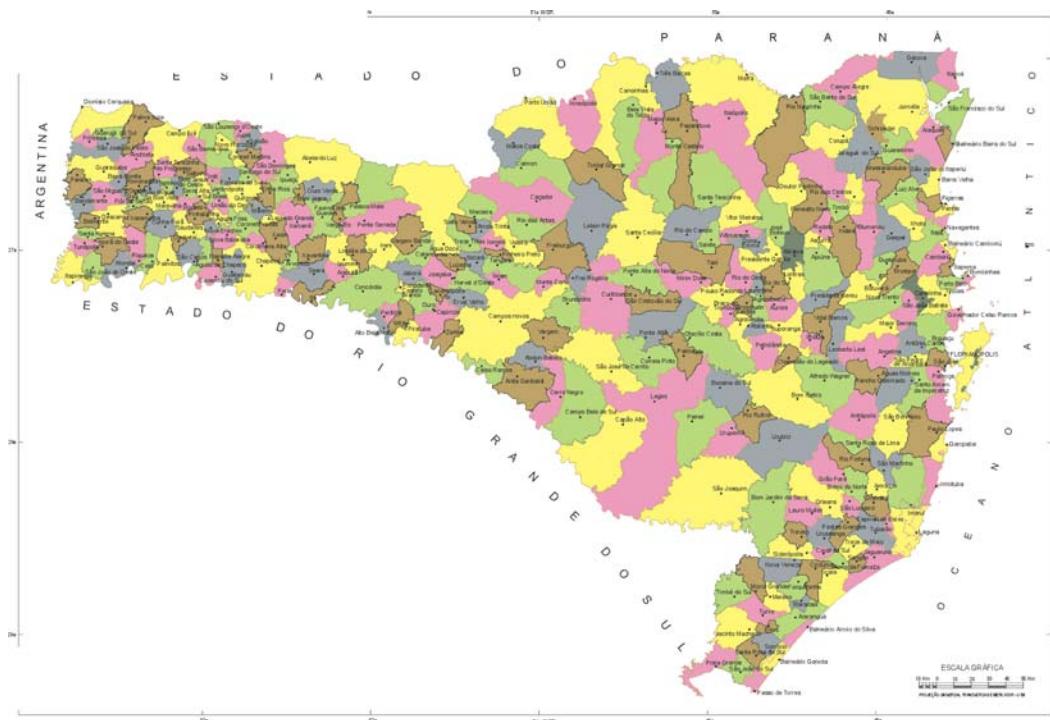
O Conselho Estadual do Estado de Santa Catarina foi criado com a finalidade de ser um órgão independente do Sistema Estadual de Ensino no que diz respeito à gestão da política educacional. Contudo, o Conselho Estadual de Educação não conseguiu fugir da burocracia do sistema deixando de atingir a descentralização e a autonomia ditadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), em cima da qual foram implantados os Conselhos de Educação.

Para analisar o poder de decisão do Conselho Estadual de Educação, necessitou-se compreender a ação das organizações burocráticas e seu funcionamento, estabelecendo ligações entre a dimensão formal e a dimensão política do poder de decisão destas organizações para definir a política educacional. Para que esta análise se concluísse, agentes das organizações realizaram estudos relacionados ao enfoque sociológico e burocrático a partir de duas perspectivas diferentes, mas independentes. A primeira refere-se ao caráter de funcionalidade e racionalidade das organizações burocráticas, que explicam bem a estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação. A segunda refere-se à dimensão do poder presente nas organizações burocráticas. Weber (1977), em sua análise sobre a burocracia, enfatizou os princípios das competências da autoridade, da hierarquia, e a importância dos documentos escritos e a formação técnico-específica para o exercício de funções no interior das organizações.

Segundo Merton (1968), a hierarquia cria um esquema rígido através de uma complexa estrutura burocrática de poder, que compreende a distribuição de papéis oficiais, referentes aos diversos cargos que abrangem um determinado grau de autoridade. Esta autoridade, ainda de acordo com Merton, é ligada ao cargo e não à pessoa que o desempenha.

Para que se entenda melhor o processo decisório no Conselho Estadual de Educação, deve-se buscar informações em Crozier e Lapassade, autores que

desenvolveram suas análises sobre as organizações burocráticas baseados na dimensão do poder.



**Mapa 3 – Estado de Santa Catarina. Municípios**

A análise de Crozier (1981) salienta o processo formal e político constante na trajetória histórica das organizações burocráticas, e ressalta a necessidade de entendimento dos diferentes interesses presentes na organização burocrática e a autenticidade do exercício do poder visando o bem da comunidade.

Já Lapassade (1989) vê o processo de burocratização baseado na organização de seus membros em funções e lugares determinados, originando com isso, um conformismo com a situação, e visando uma diminuição da oposição.<sup>192</sup>

Como houve uma grande necessidade de conciliação entre os diferentes interesses e o conjunto da organização, o sistema burocrático instaurou-se ditando suas normas e regras sem maiores contestações. Instalaram-se, assim, a conformidade e a

<sup>192</sup> WEBER, MERTON, CROZIER, LAPASSADE apud SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

racionalidade, tão necessárias ao funcionamento da organização, e à cúpula do Estado delegou-se o poder de todas as decisões.

A organização burocrática necessita de uma “defesa particular” para garantir sua segurança, sua estabilidade e sua continuidade, e ela é alcançada através de sua própria estrutura organizacional. Sendo assim, todas as relações do ensino encontram-se concentradas na cúpula da administração da educação.

### **5.2.2. A história econômica de Santa Catarina**

A situação econômica dos diferentes momentos históricos do país influenciou bastante a política educacional brasileira, traduzida na legislação do ensino. Para que se entenda melhor o Sistema de Ensino de Santa Catarina e seu Conselho Estadual de Educação, é preciso realizar um estudo nos grandes momentos político-econômicos, principalmente os situados nas décadas de 60, 70 e 80, assinalados pelo processo de internacionalização da economia, pelo autoritarismo burocrático e pelo fortalecimento das bases democráticas.

A evolução de um modelo econômico agro-exportador para um modelo urbano-industrial, surgido em 1930, provocou mudanças na estrutura social, exigindo ampliação das oportunidades educacionais, pois este modelo exigia recursos humanos com maiores conhecimentos e cultura.

Nos anos 50, a fase político-econômica caracterizou-se pela harmonização entre os diferentes interesses da economia nacional, que objetivavam a ampliação da participação social e política e à melhor redistribuição de renda à população. Esta aliança foi uma tática de acomodação social e, segundo Cardoso<sup>193</sup>, obteve sucesso na execução da economia de base urbano-industrial e na ampliação da soberania nacional nas decisões econômicas e políticas, para que a classe média e alguns ramos de trabalhadores tivessem uma participação na economia e na política do país.

No início dos anos 60 surgiram duas forças diferentes, oriundas do processo de industrialização da década de 50. Estas forças tinham como base, por um lado, os interesses multinacionais e nacionais, associados ao capital estrangeiro e, por outro lado, eram formadas pelos interesses das classes trabalhadoras industriais cada vez mais organizadas.

---

<sup>193</sup> CARDOSO apud VALLE, Ione Ribeiro, op. cit.



A diferença encontrada nestas duas forças, principalmente a das classes trabalhadoras, pressionou de tal forma o Poder Executivo e o Congresso Nacional, que estes passaram a atuar em favor dos interesses regionais e locais.

Resumindo, o aparelho do Estado cresceu com a finalidade de atender às necessidades surgidas com o processo de desenvolvimento, criando vários mecanismos para realizar sua finalidade. Pode-se focar, portanto, a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) junto ao Ministério da Educação e Cultura, mas com autonomia e liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Este Instituto foi definido, por Toledo<sup>194</sup>, como núcleo de auxílio, apoio e sustentação da política econômica definida no Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek. O ISEB possuía características transformadoras, capaz de interferir na criação de uma nova consciência social e política do país.

E foi na situação político-econômica dos anos 50 e 60 que se aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), baseada nos princípios de democracia, apesar de atender às elites.

### **5.2.3. Legislação e reformas a partir da década de 50**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi marcada pela aceleração do processo de industrialização, iniciada na década de 50, e seu objetivo maior era o desenvolvimento econômico, que dependia da educação. Sendo assim, esta obteve um papel importante no processo de desenvolvimento, e foi considerada como um investimento econômico.

Pela situação capitalista da época era de suma importância que a educação fosse voltada à formação do trabalhador e adequada às necessidades da empresa, e deveria, também, ser responsável pela criação de uma mentalidade de consumo e produção nos mesmos moldes dos países desenvolvidos.

Com o movimento civil-militar de 1964, houve um desejo de substituir padrões e valores nacionalistas para padrões mais capitalistas a fim de substituir a economia da época, considerada dependente por uma economia interdependente.

O militarismo assume o poder e impulsiona a reorganização do Estado e da sociedade, sendo que esta reorganização caracteriza-se pela racionalidade técnica.

---

<sup>194</sup> TOLEDO apud VALLE, Ione Ribeiro, op. cit.

Instala-se, portanto, um novo regime político: o regime autoritário-burocrático. Com o apoio das instituições e da Lei, o Estado organiza-se a fim de manter a estrutura social vigente, reproduzir a divisão de classe e garantir o autoritarismo existente. Segundo Cardoso, a rigidez originada por este sistema está contida nos “canais competentes”, mas incapazes de resolver problemas básicos de comunicação entre o Estado e os setores sociais.

O autoritarismo-burocrático fixa-se no Brasil por meio do Estado de Segurança Nacional que controlava qualquer manifestação social contrária ao novo regime. Inspirado na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento que era executada pela Escola Superior de Guerra (ESG), promoveu importantes treinamentos voltados tanto a militares de alta patente, quanto a tecnocratas da burocracia pública e privada.

O Governo Militar criou diretrizes político-administrativas para ter um maior controle do Estado. O Poder Executivo controlava quase tudo, controle este assegurado pelos Atos Institucionais n<sup>os</sup> 1 (abril de 1964), 2 (outubro de 1965) e 5 (dezembro de 1968), em prejuízo dos demais poderes (Legislativo e Judiciário).

A burocracia pedagógica, principalmente no Ministério da Educação, teve sua atuação reforçada pelo Estado de Segurança Nacional, que instalou as “Comissões Especiais de Inquérito”, levando-as a todas as universidades brasileiras e fazendo com que o Ministério da Educação se envolvesse diretamente com a demissão do pessoal universitário. Por meio desse Ministério os militares insistiam que os inquéritos policiais-militares eram necessários para acabar com a penetração de agentes comunistas, que utilizavam as instituições de ensino para “conquistar as mentes do povo”<sup>195</sup>.

Segundo Amorim<sup>196</sup>, ocorreu uma racionalização voltada à eficiência das ações educacionais. O planejamento da educação estava diretamente ligado à melhoria do controle das ações realizadas na área da educação, gerando um controle muito grande em todo o Sistema de Ensino.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi criado em 1961 com o objetivo de estudar as reformas básicas necessárias à implantação do modelo de capitalismo multinacional e associado, e merece destaque pela sua contribuição na

---

<sup>195</sup> ALVES apud VALLE, Ione Ribeiro, op. cit..

<sup>196</sup> Ibidem.

elaboração de diretrizes políticas, com o objetivo de divulgar a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

O IPES desenvolveu estudos para definir metas de uma política educacional dirigida ao desenvolvimento econômico, na qual a educação deveria desempenhar um papel importante no processo de mobilidade social e na qualificação da força de trabalho adequada às características do processo de industrialização. E, segundo Souza<sup>197</sup>, este Instituto trazia como seu objetivo o conceito de que a educação desempenharia um importante papel no progresso, e compreendia os diversos graus e modalidades do ensino, objetivos, metodologias educacionais, estruturas dos sistemas de ensino e financiamento da educação. O projeto educacional do Governo Federal, após 1964, ficou ligado à divulgação desse tipo de desenvolvimento.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1972/1974) surgiu no Governo Médici, e suas diretrizes planejaram a política educacional expressa, principalmente através das Leis nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma do Ensino Superior) e nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus).

A Reforma do Ensino Superior tinha como objetivo uma maior eficiência e produtividade das universidades, e compreendeu aspectos como: departamentalização, matrícula por disciplina e regime de créditos, e a instituição Universidade passou a ser considerada como um dos tópicos responsáveis ao desenvolvimento nacional, preocupada com a preparação técnico-profissional de recursos humanos necessários à indústria que surgia. Porém, essas alterações produzidas pela Reforma promoveu a desorganização de grandes setores educacionais.

A Lei nº 5.692/71 tinha como objetivo: do ponto de vista individual e econômico, a “qualificação para o trabalho”; e, como aspecto principalmente social, o “preparo para o exercício consciente da cidadania”, e seus efeitos atingiram, principalmente, a organização dos sistemas de ensino.

Saviani<sup>198</sup>, ao analisar esses dispositivos legais, considerou-os como estratégia de consolidação do autoritarismo. A Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68) consistiria na estratégia do autoritarismo desmobilizador. A “Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus” foi caracterizada como a estratégia do autoritarismo triunfante.

---

<sup>197</sup> SOUZA apud VALLE, Ione Ribeiro, op. cit.

<sup>198</sup> SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

A referida estratégia tinha como objetivo, também, marginalizar as classes trabalhadoras e as elites divergentes.

A política educacional, introduzida após 1964, foi fruto do planejamento técnico-econômico, surgido do Poder Executivo Federal. Todos os pontos-chave dessa política visavam manter o *status quo* vigente no período político-militar. Tal política tinha como premissa esvaziar a ideologia estudantil e outras forças sociais que pretensamente poderiam ser uma ofensiva ao regime oficial reinante. Visavam, também, criar novas consciências que fossem favoráveis ao aparato político-militar.

Entretanto, tal política tendeu-se a desacelerar com os novos rumos econômicos que se delineavam a partir de 1970. Já no Governo Geisel começa o declínio do autoritarismo militar, que tem prosseguimento no Governo Sarney, com o crescimento das forças democráticas. Vários setores da sociedade começam a realizar manifestações em favor de mudanças do regime vigente.

O processo de democratização tem por meta a liberdade de todos para empregarem e desenvolverem suas capacidades, reforçando as alianças estratégicas que minavam as práticas autoritárias do regime militar. Esse movimento político-econômico teve reflexos no setor de ensino com reformas no dispositivo que regia os cursos de 1º e 2º graus. Porém, ficou mantida a política educativa do regime militar, tal como a preparação de recursos humanos para o setor produtivo e nos Sistemas de Ensino relacionados com o autoritarismo militar. Os Conselhos de Educação foram utilizados nesse regime, como estratégia para consolidar o poder autoritário do momento.

Deve-se lembrar que o Conselho Nacional de Educação foi criado para nortear os assuntos técnicos e didáticos de relevância nas universidades em geral. Foi instituído no Governo Provisório de Getúlio Vargas, em 1931, e foi considerado de grande competência na elaboração de Conselhos de Estados e no Distrito Federal. Sua promulgação como Conselho Nacional de Educação deu-se somente em 1961, com as Leis de Diretrizes e Bases, sem antes ter sido alvo de críticas no Congresso Nacional, dadas as divergências entre quem usufruiria as bolsas de estudos que os respectivos Conselhos teriam.

O Ministério da Educação queria, nesse contexto, manter os seus poderes de alocar e distribuir recursos, contrariando a nova ordem na Educação. Esse processo levou 14 anos em tramitação no Congresso Nacional, dada a grande divergência de opiniões dos interessados no projeto sobre a criação dos Conselhos.

Apesar de todos os fatos relacionados, os Conselhos passam a integrar os Sistemas de Ensino, formando um “corpo” de manifestação conjunta e majoritária da vontade de seus membros, prevalecendo a decisão da maioria, configurando-se como Agentes Políticos no cargo de Conselheiro.

Em se tratando de Agentes Políticos da Administração Pública, esse poder caracteriza-se pelo vínculo com o poder político vigente, o qual foi o que fez com que esses Agentes se subordinassem ao Comando Militar, que propôs uma série de dispositivos nos Conselhos, tornando-os reféns do Golpe Militar de 64, em diversos momentos da ditadura militar.

As dificuldades encontradas nas décadas de 50 a 60, nos diversos movimentos que visavam um ideário desenvolvimentista que abrangia também a Educação, influenciou o Governo na criação de um projeto que redirecionasse a prática educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) foi o órgão que articulou as diferentes estâncias da Educação, descentralizando-as em seu aspecto nacional para o de Conselhos Estaduais de Educação, respeitando as características de autonomia dos Estados, tendo como decisão a Reunião Anual dos Conselhos de Educação, que aglutinava os Conselhos Federal e Estadual de Educação.

A I Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, de 11 a 13 de novembro de 1963, versou sobre as relações entre os Conselhos Federal e Estadual, discorrendo sobre o tema o Conselheiro Newton Sucupira, que assegurava a condição de autonomia dos Conselhos, tornando-os responsáveis do Conselho Federal de Educação. Cada Conselho teria autonomia na solução de seus problemas, afetos à sua esfera de competência.

Essa nova política de descentralização, articulada no plano educacional, na visão dos conselheiros Clóvis Salgado e José Salles de Souza, desvinculava os Conselhos de se virem como meros joguetes nas mãos de “politiqueiros” com pouca formação no ensino.

Nas Reuniões Conjuntas dos Conselhos de Educação, realizadas em dezembro de 64 e em dezembro de 66, foram definidas metas para a concessão de Bolsas de Estudo e do Financiamento da Educação que, na visão do Conselheiro Abel Fagundes, viria a atenuar a injustiça cometida contra aqueles alunos mais pobres que, por sua condição, não tinham habilidade para a disputa de vagas em escolas públicas. Nessas reuniões também foi discutida a necessidade de implantação nos currículos escolares, da disciplina sobre Educação Cívica e Organização Social e Política

Brasileira, tema defendido pelo Conselheiro Erasmo de Freitas Muzzi, de São Paulo. Tais novas disciplinas visavam promover a integração social.

A difusão das disciplinas também teria o apoio da mídia e de convênios com empresas privadas. No 1º e 2º graus, por Decreto de nº 58.023, de 21 de março de 1966, foram incluídas as novas disciplinas de Educação Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Nos cursos superiores, foi incluída a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, que tinham características ideológicas sobre a situação política vigente, a partir de 64.

Na Terceira Reunião Conjunta, o Conselheiro Gildo Willadino (D.F.) enfocou a necessidade de elaboração de Planos Estaduais de Educação, que definiria critérios para a metodologia dos Grupos de Trabalho que elaborariam os Planos Educacionais. No bojo desses Planos havia indicadores de controle ideológico-político por parte dos Governos Federal e Estadual. Tal ordem política levou a uma Reunião (IV) Conjunta dos Conselhos, que tinha como tema central: “Implicações e Limites da Autonomia dos Sistemas Estaduais de Ensino”.

Essa intromissão política, além de atingir vários setores da sociedade, também se estendia ao ensino a partir de 64.

Nas discussões dos Conselhos ficava evidente a incorporação, em seus estatutos, do regime autoritário-burocrático instalado no país. A “autonomia” dos CEEs ficava atrelada à nova ordem jurídico-institucional, o que levou alguns Conselheiros a se colocarem “solidários” às deliberações do Poder Executivo. Essa conduta por parte de alguns Conselheiros (Santa Catarina) enfatizava a importância da ligação entre o CEE e a SEE, esperando, de tal apoio, respaldo para as decisões dos órgãos colegiados da educação.

As posteriores Reuniões Conjuntas dos Conselhos de Educação (V, VI, VII), realizadas em 68, 69 e 70, respectivamente, foram mais informativas e orientadoras do que as anteriores. Propunha “Educação Técnica”, “Competência dos CEE a respeito do Ensino Superior”, “Expansão do Ensino e Formação de Professores de 1º e 2º Graus”. As reuniões, de anuais passaram a ser mais espaçadas, sempre com destino às deliberações do Conselho Federal de Educação, em convergência com o Ministério da Educação.

A “VIII Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação”, realizada em 20 de fevereiro de 1971 teve como premissa a adoção de delimitação rigorosa dos respectivos papéis dos Conselhos, eliminando-se as controvérsias existentes.

O Padre José Vieira de Vasconcelos apontou dificuldades que seriam encontradas na delimitação das competências dos órgãos ligados ao ensino. A preocupação do respectivo Conselheiro era a desvinculação dos poderes normativo, administrativo e político, que deveriam ter competência para cumprir os papéis de fiscalizar, articular e executar as leis da Secretaria, e não caberia ao Ministério da Educação executar as medidas tomadas pelos Conselhos e Secretaria da Educação. A Conselheira Ester de Figueiredo Ferraz também demonstrou-se favorável à delimitação das esferas de competência entre as instâncias do Ensino. Todavia, os Conselhos de Educação foram se esvaziando de sua independência, ampliando, dessa forma, o poder do Executivo na área de Educação.

A “X Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação” em 13 de setembro de 1973, teve como tema básico o relacionamento entre os Ces, reafirmando-se o seu caráter “consultivo” e de assessoramento do CFE. Houve, com isso, uma valorização do intercâmbio entre os órgãos colegiados ligados, tendo como premissa a descentralização e a autonomia.

Em 1986, com o avanço das propostas democráticas, houve, em Santa Catarina, a “XXII Conjunta dos Conselhos de Educação”, onde foi defendida a recriação dos Conselhos de Educação face à nova ordem constitucional e redemocratização do Estado Brasileiro, para a consolidação da nova ordem.

O tema central foi enfocado pelo Conselheiro Lourenço de Almeida Prado, que defendeu as diretrizes da educação baseadas nos princípios democráticos, sendo, pois, um direito de todos.

A “XXIII Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação” foi realizada em Brasília, em 1988, discursando em sua abertura o Ministro da Educação Jorge K. Bornhausen, que enfocava um caráter conciliatório na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando-a democrática, numa sociedade pluralista e que representasse as opiniões da mesma.

Essa política foi acentuada, em Santa Catarina, através dos Planos de Metas do Governador Celso Ramos (1961-1965), e na qual priorizava a formação de Recursos Humanos, meta executada pelo governo de Ivo Silveira (1966-1971).

A política educacional de Santa Catarina foi estruturada através de planos de educação, que foram os seguintes: Plano Estadual de Educação (1969/1980) e Plano Setorial de Educação (1973/1976), adaptados ao processo democratizante em pauta no

país. Esta análise visa verificar a atuação dos Planos de Educação do Estado de Santa Catarina.

A participação do CEE foi determinante na política educacional do Estado de Santa Catarina que, inicialmente como Plano Estadual de Educação (PEE) (1969/1980), reestruturava o Sistema Estadual de Ensino aos parâmetros do Governo Militar. Para conjugar os diversos setores das propostas educacionais foram buscadas assistências internacionais para definir a política educacional em nível estadual.

Organismos internacionais também colaboraram na modernização do setor público, influenciando o sistema educacional em todos os níveis - 1º, 2º e 3º graus -, o que caracterizava um forte domínio sobre as estruturas educacionais do período militar (1966/1980). Entendiam, os “peritos” estrangeiros, que o CEE não oferecia condições de elaborar o desempenho do CEE; embora já fosse estabelecida a competência do CEE pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todavia, o Grupo de Trabalho na elaboração do Plano era composto em sua maioria, por técnicos do CEE, ficando constituída por antigos conselheiros.

Conclui-se que a política educacional do Estado de Santa Catarina foi estabelecida de acordo com os princípios da Comissão Superior de Estudos, e que foi coordenada pelo então Secretário de Educação, o General Jaldyr Bhering Faustino da Silva (1969/1980), que constituiu uma Comissão de Implantação (Decreto nº 8.1144, de 2/7/69) sob a presidência do Secretário da Educação. Houve uma sintonia entre o “espírito da época” e a coordenação dos Planos em nível federal e estadual.

#### **5.2.4. Democratização do ensino**

O pressuposto das disciplinas instituídas no Plano Estadual de Educação era o de dar base à formação de homens com “valores espirituais” e “econômicos”, preconizando um desenvolvimento democrático a todas as categorias sociais, afirmando a nacionalidade. Também estava impregnado de ideologias tecnicistas, de controle sócio-político e na nova versão da divisão social do trabalho.

Em conformidade com os acontecimentos, Santa Catarina foi palco de diferentes movimentos, o que foi decisivo para a redemocratização do regime político em vigor. Os catarinenses rebelavam-se contra a repressão militar, sendo o confronto realizado em Florianópolis em novembro de 1979, contra o então presidente militar Figueiredo. O episódio demonstrava a insatisfação popular pela política econômica, não



condizente com os discursos oficiais. Também em Lages, o autoritarismo do Executivo Municipal foi colocado em xeque, visando a construção de um projeto administrativo democrático pela mobilização e participação da população.<sup>199</sup>

Essas rebeliões de diversas forças sociais, em âmbito nacional e regional, na década de 70, fez com que fossem elaborados em Santa Catarina, visando a ampliação das oportunidades de ensino, os seguintes Planos: Plano Setorial de Educação (1973/1976) e Plano Setorial de Educação (1977/1980), que objetivavam a adaptação do Sistema de Ensino de Santa Catarina às exigências federais e estaduais - Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71.

O Segundo Plano Estadual de Educação foi feito pelo Decreto nº 12.355 de 8/10/80, no governo de Jorge K. Bornhausen, que continha o crescimento das idéias democráticas. Esse novo Plano foi iniciativa do então Secretário de Educação, Antero Nercolini, que, com o apoio de vários membros com responsabilidade no ensino catarinense, planejou a política educacional (Decreto nº 7.520, de 14/5/79). O Plano Estadual de Educação identificava-se com a filosofia do governo estadual, mas articulava-se com o já estabelecido pelo Governo Federal e a outras políticas educacionais. O Plano Estadual de Educação foi discutido e aprovado por representantes de diversas instituições, salientando-se que a composição dos membros era formada por 50% dos integrantes dos CEE. Destes, dois membros assumiram o mandato de Conselheiros. A configuração da Comissão Superior de Educação demonstra o seu controle pela burocracia pedagógica pública e privada. O Plano refletia os “sinais dos novos tempos” ao apontar a importância educativa enquanto ação transformadora da sociedade.

Novos estilos de avaliação foram empreendidos, dando ênfase à participação de pais, alunos e professores na pesquisa, renovando o caráter educacional desde então. Essa estratégia da Secretaria tinha como finalidade exercer o poder. A estratégia do planejamento da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina promove a concentração de poder na burocracia, atuando como mecanismo de barganhas políticas, sacrificando o ensino em função de interesses externos e afetando a aplicação de projetos vitais na educação.

O clientelismo marginalizava a população no planejamento educacional, segundo Koch<sup>200</sup>, esta inovação na avaliação educacional não teve êxito, dada a

---

<sup>199</sup> ALVES apud VALLE, Ione Ribeiro, op. cit.

dificuldade em manter a hegemonia nos procedimentos tradicionais de avaliação, levando a que se formasse uma nova consciência profissional aos membros ligados ao ensino, não rompendo contudo, com a estrutura de poder dos órgãos.

Dentro do próprio Ministério da Educação recrudesciam as forças democráticas nas unidades federadas. Assim, a educação, em 1980, contou com um documento denominado “Subsídios do Planejamento Participativo”, cujo teor consistia em dar respostas aos reais problemas da educação brasileira.

Em Santa Catarina, em 1983, ao Planejamento Participativo deu-se nova dimensão, fundando-se novas articulações, tais como a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), a Universidade Federal de Santa Catarina e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, abrangendo todo o Sistema Educacional de Ensino, pais, alunos e professores, e que buscava uma nova direção às suas realidades sociais e econômicas. Embora tenha sido elaborado com vistas aos problemas educacionais de Santa Catarina, esse projeto de participação não foi utilizado pela Secretaria de Educação ficando clara a necessidade de se elaborar um novo Plano de Educação o qual foi feito na gestão do Governador Esperidião Amim, em 1983.

Esse fato contribuiu para que o governo se beneficiasse em dividendos políticos. Várias instituições interessadas no Plano de Educação configuraram-se como elaboradores nesse novo projeto para a educação. Alguns se destacaram na discussão sobre os salários dos profissionais da educação.

A heterogeneidade de interesses na elaboração do Plano de Educação gerou acaloradas discussões, que significavam o equívoco de que a participação de vários setores da área de educação não logrou resultados satisfatórios para o Plano de Educação. Na análise de Fontana (1987), o Plano estava vinculado às forças político-oligárquicas do então Governador Amin (1988), ficando, com isso, relegado ao nível de retórica liberal e populista.

O Conselho Estadual de Educação, embora representado na elaboração do Plano de Educação, rejeitou o processo participativo numa reunião entre a comissão para a elaboração do Plano de Educação e o Conselho Estadual de Educação, porque era contraditória e, segundo o Conselheiro Flávio Collaço, estavam regredindo nas propostas de democratização e educação. A ausência de Conselheiros que haviam participado de seminários para a elaboração do Plano Estadual de Educação fez com que

---

<sup>200</sup> ALVES apud VALLE, Ione Ribeiro, op. cit., p. 166.

o Conselheiro Waldir Berndt comentasse sobre a necessidade de rejeitar algumas propostas do referido Plano.

Na segunda Sessão Plenária do CEE (1985) coube ao Conselheiro Clóvis de Souto Goulart a análise do documento “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses, Plano Estadual de Educação, 1985/1988”, o qual propôs a constituição de uma comissão para analisá-lo e sugerir algumas modificações necessárias. O citado documento foi rejeitado em função de sua característica tradicional técnico-burocrática.

O Conselheiro Osvaldo Ferreira de Melo enviou ao Conselheiro Flávio Roberto Collaço uma mensagem declarando discordar do conteúdo do documento “Democratização da Educação”. Houve um impasse na posição de alguns conselheiros, o que levou o CEE a deliberar a não aceitação de mais modificações no documento, não o reconhecendo como integrante das deliberações havidas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina.

Contudo, o CEE de Santa Catarina reconheceu o Plano Estadual de Educação como “documento alimentador das políticas educacionais”, nas palavras do Conselheiro Lauro Ribas Zimmer.

O Plano Estadual de Educação não foi concretizado em função das características do Sistema de Ensino e da falta de vontade do Governo Amin. Ficou demonstrado que o Conselho Estadual de Educação mantinha o caráter conservador em relação às modificações no Sistema de Ensino, desvalorizando a atuação da comissão (seminários, Congressos, etc.). Esse fato pode ser explicado pelo motivo do CEE não haver controlado, como sempre fez, o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação.

Esses aspectos na burocracia pedagógica têm seu fundamento na “Doutrina de Segurança Nacional” (1960/70), que refletia sua ideologia nos anos seguintes, para o Plano de Educação, em seus diferentes aspectos. Há que se considerar que os Conselhos de Educação conviveram harmoniosamente com o Regime Militar (1964/83). Essa posição do CEE também foi regra em Santa Catarina, ficando à margem das mudanças que decorreram na década de 80. Esse fato está demonstrado na rejeição do documento “Democratização da Educação”.

A ordem político-econômica brasileira dos anos 60 fez com que houvesse mudanças de atuação no ensino federal e estadual. A nova ordem impôs a implantação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação com base nos

princípios “Democracia Representativa Descentralização e Economia”, criados pelo Conselheiro Newton Sucupira, relacionados com a política educacional (1963).

A concepção da “Democracia Participativa” foi alavanca para os Conselhos de Educação. Ela sacramentava os interesses de grupos no poder executivo. Para Newton Sucupira, a democracia, como forma livre de manifestação, tem que ser “ordenada e dirigida” para um bem coletivo.

Para Newton Sucupira, a descentralização funcional e territorial do processo educacional é uma das grandes conquistas da Lei de Diretrizes e Bases (1961). Era uma imposição dada à extensão territorial do Brasil e suas características regionais, contendo as diversas instâncias articulando-se numa unidade orgânica. Os Conselhos de Educação desenvolveriam suas atividades dentro da representação formal e de seu espírito de harmonia onde a lei é a garantia.

Os Conselhos (Federal e Estadual) eram considerados estâncias legítimas para a coordenação de políticas educacionais. Foi de relevância a discussão, no Congresso Nacional que ressaltava a necessidade da criação dos Conselhos e de sua dinâmica, incrementando-os como mais uma organização burocrática no sistema de ensino.

Para que seja criado um órgão com competência para exercer qualquer domínio de caráter burocrático, em nível municipal, estadual ou federal, são necessários e imprescindíveis alguns procedimentos que abrangem a ordem jurídico-administrativa brasileira e que tenham como fio condutor o Direito Administrativo Brasileiro, que cuida dos aspectos legais para o seu desempenho.

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina é um dos órgãos que compõem o Sistema Estadual de Ensino e, por extensão, a Organização Administrativa do Estado. Sua composição e dinâmica de ação são definidas pelo Direito Administrativo Brasileiro.

Entre 1962 e 1987 vigiam em Santa Catarina duas estruturas do Sistema Estadual de Ensino, que divergiam em alguns aspectos e, em outros, assemelhavam-se. Os sistemas implantados em 1963 e 1969, aprovados respectivamente em 8/5/63 (Lei nº 3193) e em 29/6/69 (Lei nº 4394), compreendiam todo o complexo educacional do Estado de Santa Catarina.

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) foi criado pela Lei nº 2975, de 18/12/1961, e dispunha sobre a reorganização da então Secretaria

de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, fato que antecedeu em dois dias da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases.

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina era um órgão de complementação das ações da Secretaria Estadual de Educação e que consistia em: a) colaborar com o Secretário de Estado na organização e direção do ensino; b) estudar e elaborar leis, decretos e regulamentos; c) sugerir medidas necessárias à melhor solução dos problemas educacionais; d) opinar nos casos em que divergiam os processos dos órgãos técnicos ou administrativos da Secretaria de Educação.

A implantação do Conselho ocorreu em 1962 (Lei nº 3030, de 15/5/62) e sua função foi ampliada para atender às necessidades da Lei de Diretrizes e Bases, passando a ter relevância na coordenação e orientação do ensino nos órgãos competentes.

Sua implantação cercou-se de expectativas como órgão catalisador de reformas no campo educacional e econômico. Esse órgão faria uma ligação entre estabelecimentos públicos e particulares no ensino. O então Governador Celso Ramos via, no CEE, um “convite à capacidade inventiva e de concretização de nossos educadores”, pois representava uma resposta ao desejo de descentralização do Governo Federal. Esse órgão colegiado da Educação, sendo legalizado, significava maior respeitabilidade e legitimidade no exercício do poder.

Ele representava o órgão máximo de orientação e coordenação do ensino, tendo sua composição, funcionamento e processo deliberativo assumidos em benefício da coletividade, sendo respaldado pelo Direito Administrativo Brasileiro. O CEE de Santa Catarina esteve sob a égide de diferentes Regimentos Internos dos anos 70,74,85 e 87, sempre adaptando-se ao modelo educacional dos vários períodos da história, sendo representado por Conselheiros com destaque profissional e social. A análise do processo de recriação do CEE leva a entender sua flexibilidade face aos vários aspectos sociais, econômicos e políticos que definem sua estrutura. O CEE expressa o aparelho de Estado utilizado para legitimar o exercício do poder.

A estrutura do CEE compreende: Conselho, Plenária, Secretaria Executiva, Presidência e Comissões, com poderes técnico-burocráticos, a seguir descritos:

- . Conselho: composto por conselheiros nomeados pelo Governador do Estado, sendo 14 os seus membros, posteriormente ampliado para 14 titulares e 14 suplentes;

- . Plenária: com grande espaço nas deliberações coletivas sobre a política educacional do Estado;
- . Presidência: autoridade máxima nas questões político-administrativas. Composta ainda pela Vice-Presidência e pela Secretaria, como apoio às decisões do CEE. Estes membros eram empossados mediante eleições por seus pares;
- . Comissões: estudavam assuntos específicos para o Ensino Básico, o Ensino Médio, o Ensino Superior, a legislação e as normas do CEE. A Comissão era nomeada pelo Presidente do Conselho;
- . Secretaria Executiva: subordinada ao secretário do Conselho, era formada por “funcionários requisitados” junto aos órgãos governamentais.

O regime autoritário dos governos militares excluía a sociedade civil do comando de organizações ligadas ao Governo Federal, mas preservava os interesses de alguns setores no processo de tomada de decisões. Assim, a estrutura das organizações tinha uma postura hierárquica rígida, na qual se concentrava o poder autoritário. Segurança e estratégia de comando eram seu mote, que se estendia às demais instâncias administrativas.

A partir de 1969/80, a “necessidade de reestruturação” do Sistema Educacional fez com que os Órgãos deste estivessem sob o controle da Secretaria da Educação que, por sua vez, era regida pelo Ministério da Educação. Nesse novo sistema de poder autoritário foi reformulado o Conselho, através da composição das novas funções administrativas, ampliando o quadro de funcionários “indicados pelo presidente”. Assim, todos estavam subordinados ao Presidente do Conselho, que via seu poder fortalecido.

Em 1987 (Decreto 31397/87), foram feitas novas alterações, porém, mantendo-se a estrutura tradicional do CEE.

Como decorrência do poder político-militar de 1964, foram configuradas como dependentes da nova ordem as organizações do Sistema de Ensino. O Conselho Federal de Educação subordinava os CEE às suas determinações, de caráter eminentemente político, condicionando-os como coadjuvantes na implantação de sua diretriz.

Desse modo, o CEE de Santa Catarina foi organizado em duas dimensões específicas: de caráter técnico-administrativo e de caráter político (entre o período de 1962 e 1987).

O técnico-administrativo, apresentava as seguintes funções:

- 1) fixar normas para a autorização, funcionamento, reconhecimento e inspeção nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis;
- 2) decidir sobre os quadros curriculares dos diferentes cursos;
- 3) zelar pela integral observância da legislação do ensino;
- 4) promover a melhoria na qualidade de ensino, elevando a produção em relação ao seu custo;
- 5) examinar e aprovar proposta orçamentária de um dado exercício, prestar contas dos exercícios anteriores dos Conselhos Municipais de Educação (micro-região);
- 6) sugerir à Secretaria de Estado da Educação as medidas que julgar necessárias à solução dos problemas educacionais;
- 7) aprovar os regulamentos e a orientação do ensino dentro dos limites expressos na legislação federal e estadual;
- 8) regulamentar os exames de capacidade dos docentes e estabelecer critérios para promoção, frequência, matrícula e transferência dos alunos;
- 9) fixar regras para a cobrança dos encargos educacionais de acordo com os serviços prestados;
- 10) realizar investigações e inquéritos sobre a situação do ensino em qualquer parte do Estado.

Já o político tinha as seguintes atribuições:

- 1) aprovar os Planos Estaduais de Educação e controlar sua execução;
- 2) aprovar os Planos Orçamentários do Sistema de Educação de Ensino do Estado e seus municípios;
- 3) organizar e aprovar o seu Regimento Interno;
- 4) delegar parte de sua competência a Conselhos Municipais;
- 5) examinar a composição dos Conselhos Municipais;

- 6) aprovar o Plano de Expansão do Ensino de 1º e 2º graus da Secretaria de Educação;
- 7) fixar as competências das congregações de professores oficiais de 2º grau;
- 8) fixar as normas para a elaboração do regimento das escolas em todos os níveis, assegurando a unidade funcional do Sistema Educacional do Estado;
- 9) aprovar os projetos do estatuto que estruturam a carreira do magistério de 1º e 2º graus;
- 10) propor a reforma do Sistema Estadual de Ensino e as leis que o regem;
- 11) estimular o setor privado, fazendo com que o mesmo se proponha a colaborar com os poderes públicos.

Essa nova competência atribuída ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina aponta conservadorismo em suas competências, visto que não foi realizada nenhuma mudança que radicalizasse uma nova composição. Serve como indicador das normas que norteiam a escolha de conselheiros e de seus pares.

A composição dos Conselhos de Educação criou problemas na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gerando discussões no Congresso Nacional. Concluía-se que a composição dos órgãos colegiados deveria conter representantes do Presidente da República e de Governadores de Estado, nomeados pelas “autoridades competentes”. O Conselho Estadual da Educação de Santa Catarina inspirou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), e sua composição foi normatizada pela legislação estadual, pelas leis que criaram o CEE e pelos seus Regimentos Internos (1962/70/74/85/87). Deu-se a partir de meios legais quanto às nomeações de seus membros.

A Lei nº 2975, de 18/12/61, que criou o Conselho Estadual de Educação, regia em seu artigo 9º que seus membros deveriam possuir notórios conhecimentos em assuntos pedagógicos.

Já a Lei nº 3030, de 15/5/62, ditava que, além do conhecimento específico na área de educação, seus membros deveriam ter experiências profissionais na área, que culminou com a mudança na forma de composição do órgão colegiado, alterando sua terminologia, e que favorecia ao Governador realizar nomeações da maneira que achasse mais conveniente.



É a seguinte a composição do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (1962/87):

1º Regimento Interno. Nomeação: pelo Governo do Estado (1962). Critérios: pessoas de notório saber, capacidade, experiência no trato educacional. Representação: magistério oficial e particular.

2º Regimento Interno (1970). Nomeação: pelo Governador. Critérios: os mesmos do 1º. Representação: magistério oficial e particular e dos diferentes ciclos e ramos do ensino.

O 3º, o 4º e o 5º Regimentos Internos possuíam os mesmos aspectos dos anteriores, reafirmando as disposições de nomeações.

O mandato dos conselheiros seria de 6 anos. Porém, na primeira nomeação, 50% dos conselheiros teriam um mandato de 3 anos apenas, evocando-se a necessidade da não simultaneidade dos mandatos para preservar a experiência de alguns membros anteriores, mantendo-se, com esse critério, um grupo antigo (50%) e um grupo novo (50%). Os conselheiros, assim, poderiam ser reconduzidos a seus postos pela Lei nº 3030 de 1962.

Como foi afirmado, cada conselheiro possuía um suplente. Esse recurso na condução do CEE teve relevância no processo de democratização da educação em Santa Catarina (1983), o que levou a novos critérios na composição dos membros, restringindo o poder decisório do Governador e enfatizando a participação da sociedade na representação das instituições educacionais e representantes de associações de classe.

Foram elaborados documentos que sacramentavam as decisões na composição dos membros do CEE (1985/87), baseados na proposta “Democratização da Educação”. Todavia, os critérios anteriores a esse documento pouca alteração sofreram, mantendo-se a sistemática de nomeações. Tais nomeações baseavam-se na agregação de figuras proeminentes da burocracia pública e pedagógica, salientando-se que havia três níveis de poder no órgão: Plenária, Comissões e Presidência.

A dinâmica dos Conselhos, em seus três níveis, explicita os meios pelos quais são conduzidos os trabalhos, sua aprovação e sua execução, cabendo a cada nível mantê-lo coeso com os demais. Entre 1962 e 1970, o órgão concentrou maior poder na Plenária e, entre 1985 e 1987, a autoridade do Presidente sobrepunha-se como Suprema Autoridade.

O Presidente do Conselho Estadual de Educação exercia amplos poderes, controlando os procedimentos internos do colegiado educacional, pondo em apreciação

assuntos já analisados por outras comissões. A escolha do Presidente era feita pelo voto, e seu mandato duraria dois anos; e poderia ser renovado ou reconduzido ao posto, sendo que o primeiro mandato era de um ano. Sua dinâmica de atuação gerou multiplicação de regras burocráticas, num ritual complexo no tratamento das questões educacionais. Quando foi organizado, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina apresentou todas as nuances de um órgão empenhado em procedimentos e tomadas de decisões, respaldadas em leis federais e estaduais e pela Lei de Diretrizes e Bases (1961).

No âmbito federal, a questão dos Conselhos Municipais foi enfocada na “IV Reunião Conjunta do Sistema Estadual”, com implicações e limites apresentados pelos conselheiros catarinenses Orlando Ferreira de Melo, Francisco Brasinha Dias e Osvaldo Ferreira de Melo, que explicitavam as competências e atribuições do CEE junto aos Conselhos Municipais nos seguintes termos: a) delegar a superintendência da educação e do ensino ao Conselho Municipal de Educação e Cultura, fixando as suas atribuições; b) examinar a composição dos Conselhos Municipais quanto à capacitação de seus membros; c) instituir o Fundo do Ensino Municipal; d) exercer função de órgão recursal dos atos do Conselho Municipal (1967).

A normatização dos conceitos acima foi estabelecida pela Lei nº 5692/71, que ditava as normas para a sua atuação nos ensinos do 1º e 2º graus. Os Conselhos Municipais de Educação atuavam como órgãos promovedores de descentralização das decisões do CEE. O Sistema Estadual de Ensino (1963 e 1969) estabeleceu as normas referentes à atuação dos Conselhos Municipais.

A primeira lei desse sistema teve, como objetivo, avaliar a competência de atuação desses órgãos e a competência de seus membros. Para o Conselho Estadual de Educação, a criação dos Conselhos Municipais objetivou sua atuação mediante petição do Prefeito Municipal, sendo que sua atuação estaria vinculada aos Regimentos Internos do Conselho Estadual de Educação, que ficaria co-responsável por seus atos (Parecer nº 927/87). A autonomia legitimada pela Constituição do Brasil, de 24/1/1967, para a criação e atuação dos Conselhos Municipais de Educação, dava-lhe autonomia para se organizar e competir para a prestação de serviços educacionais (Art. 71 da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei nº 5692/71).

Assim, o Conselho Municipal de Educação estava respaldado nas proposições do CEE que, por sua vez, respaldava-se no Ministério da Educação e Cultura. A Comissão de Estatutos para a implantação dos Conselhos Municipais de Educação definia, em seus estatutos, que os órgãos municipais deveriam, além de sua

composição profissional de grande gabarito, ser apolítico e voltado às suas atividades primordiais (CEE -1984). Isso conclui que os aspectos requisitados pelo CEE desestimulavam a criação de Conselhos Municipais de Educação, permanecendo centralizados nas decisões do CEE.

O CEE de Santa Catarina passou por vários momentos de recriação, adaptando-se aos diversos momentos políticos que marcam a sua atuação enquanto instância político-decisória (1962/70) e como instância técnico-burocrática a partir de 1970.

O Poder Executivo Estadual, respeitando a Lei de Diretrizes e Bases, criou meios para que o CEE pudesse resguardar sua autonomia, especialmente face à Secretaria de Educação, assegurando-lhe competência nas tomadas de decisões nas questões educacionais. Isso implica em reconhecer o órgão (CEE) como catalisador da democratização do ensino. Ao CEE caberia: a) aprovar os regulamentos e orientações do ensino oficial e particular dentro dos parâmetros constitucionais; b) aprovar ou estabelecer o planejamento integral da educação e cultura do Estado, graduando sua execução de acordo com os recursos financeiros.

Enquanto instância político-decisória, legitimou-se no caráter colegiado do órgão decorrente de sua representatividade de seus membros de alta competência na área do ensino. À Secretaria Estadual de Educação ficaram as funções de caráter administrativo, que consistiam em executar as deliberações do CEE.

O segundo Regimento Interno do CEE tornou-o subordinado ao Governador do Estado e articulado ao Conselho Federal de Educação, alterando sua autonomia como consequência da ordem política de 1964, sem, contudo, tirar-lhe sua composição e atribuições. Nas Reuniões Conjuntas dos Conselhos de Educação faziam-se sentir as restrições impostas aos Conselhos decorrentes da situação política vigente, alterando ainda em outras áreas, e que visavam promover o desenvolvimento econômico e social do Estado catarinense. A Reforma Administrativa Estadual (1970) abrangeu a Secretaria de Educação e Cultura e, por extensão, o Sistema Estadual de Ensino e o Conselho Estadual de Educação, passando a aglutinar-se como Secretaria da Educação, compreendendo três órgãos: central, descentralizado e de deliberação coletiva.

O órgão central compunha-se de: Departamento de Administração, Coordenadorias Regionais de Educação, o Instituto de Educação Dias Velho e Setor Executivo do Plano Nacional de Educação. Como órgão descentralizado ficou a

Fundação Catarinense de Educação Especial. E como órgão de deliberação coletiva ficou o Conselho Estadual de Educação.

A nova conjuntura política fez com que os diversos órgãos vinculados aos Conselhos Municipais e ao Conselho Estadual se adaptassem à situação de mais um canal de execuções do Poder Executivo Nacional.

O 3º Regimento Interno do CEE alterou profundamente a sua estrutura face a sua situação de subordinação ao Governo do Estado. Passou de instância político-decisório a instância técnico-burocrática dada a sua nova delimitação de papéis, ficando apenas a sua configuração estrutural: Plenária, Presidência, Vice-Presidência, Secretaria e Comissões.

Uma nova sistemática no exercício de poder foi implantada no órgão, cedendo espaço para as decisões políticas do colegiado. Um novo sistema de relações entre as diferentes áreas do Sistema de Ensino também foi usado, esvaziando seus fundamentos pedagógicos. A nova configuração vivenciada pelo CEE convergia para os objetivos e metas nacionais da década de 70, expressa nos Planos Nacionais de Desenvolvimento (Lei nº 5540/68 e Lei nº 5692/71) e em nível estadual na Reforma Administrativa Estadual.

Na década de 80, com o aumento dos movimentos democráticos, não houve alterações no CEE como sinal da repercussão dos movimentos. A sua composição demonstrava a democratização do ensino, passando de órgão subordinado ao Governo do Estado a órgão vinculado à Secretaria de Educação. Porém, essa posição não alterava a sistemática de nomeação de seus membros. Em 1987, o 5º Regimento Interno alterou o Regimento anterior (1985), modificando a nomenclatura de funções e cargos. Apesar de todo movimento de democratização no país, o CEE manteve-se autoritário e conservador, preservando as estruturas de exercício de poder. Assim, o CEE de Santa Catarina constituiu-se como instância técnico-burocrática, ao incorporar as características do Regime Autoritário Burocrático em todos os seus aspectos, ignorando as razões educacionais de sua função. O órgão distanciava-se de suas prerrogativas de representante da classe educacional, tornando-se autoritário, resistindo às mudanças externas que já se faziam sentir na ordem política.

As relações entre o CEE e a Secretaria Estadual de Educação determinaram a política educacional do Estado de Santa Catarina. A Secretaria de Educação decide sobre as propostas do CEE, havendo uma conciliação entre as duas instâncias. No âmbito da lei que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino (Lei nº 3191, de maio de

63), o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina representou um esvaziamento do poder político da Secretaria Estadual de Educação. O CEE foi implantado sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), que atribuiu aos órgãos colegiados da educação prerrogativas na política educacional, passando a ser órgão colegiado normatizado da política educacional, e a Secretaria de Educação exercia o papel de executora das decisões do CEE.

Em 1969, com a aprovação da Lei nº 4394 de 20/11/69, ficou mantida a competência do CEE e da Secretaria Estadual de Educação, expressos na lei anterior, ficando o CEE fora do organograma da Secretaria Estadual de Educação, mantendo-se como instância político-decisório.

Na Reforma Administrativa Estadual, ficou explicitado formalmente o poder dos Secretários de Estado, aptos a orientar e dirigir a elaboração do programa setorial correspondente a cada Secretaria. Em 1969 e em 1980, o Plano Estadual de Educação previu a aglutinação de todas as instâncias da área da Educação, para a execução das metas por ele propostas.

O Secretário da Educação no Sistema Estadual de Ensino viu a necessidade de criação de mecanismos de planejamento e controle da prática educacional em todos os níveis de ensino. Ao CEE foi dado amplo poder de decisão nas questões elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação. O controle das ações governamentais também foi firmado no Plano Estadual de Educação.

A Reforma Administrativa Estadual (1970), ao vincular o CEE à Secretaria de Estado da Educação e introduzir mudanças na estrutura do Sistema Estadual de Ensino, fez com que o poder decisório do CEE diminuísse. Este passou a ser “comandado” pelo Secretário da Educação, conforme posição expressa no Plano Estadual de Educação.

Com o Decreto nº 5039, de 7/6/78, a Secretaria de Educação dispunha sobre o Regimento da Secretaria da Educação e Cultura. Assim, o CEE ficou sujeito ao controle hierárquico do Poder Executivo (federal, estadual e das instâncias superiores da burocracia pedagógica).

No ano de 1975 houve nova Reforma Administrativa, fundamentada no controle, desenvolvimento econômico social do Estado. Os que estavam voltados para o exercício de segurança faziam treinamentos na Escola Superior de Guerra. Era uma forma de controle das ações da burocracia pedagógica estadual. No ano de 1970 foi criada a Secretaria de Segurança e Informações para manter a ordem e segurança interna

e informações no âmbito do Estado (Decreto nº 403 - 6/6/1975), ligada ao Secretário de Educação. Este serviço foi mantido no Decreto nº 2610 (17/5/1977), que dispunha sobre a estrutura organizacional da Secretaria da Educação e Cultura.

Esse Serviço de Segurança Nacional tinha, como premissa, fornecer informações aos órgãos repressores do aparelho militar no período (Serviço de Segurança Nacional). A doutrina da Segurança Nacional foi divulgada no interior do Conselho Estadual de Educação através da participação de seus Conselheiros nos estudos da Escola Superior de Guerra e pela Associação de Diplomandos da Escola Superior de Guerra. Os temas discutidos nesses cursos visavam a Segurança Nacional. Havia um curso no Rio de Janeiro (e em outros Estados, como em Santa Catarina), tendo como professores os diplomandos da Escola Superior de Guerra.

No ano de 1988, pelo Decreto nº 1351, de 17/2/88, a Secretaria de Educação passou a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e Cultura, organizada em vários níveis: Nível de Direção e Assessoramento Superior, Nível Instrumental, Nível Departamental Finalístico, Nível de Atuação Executiva e Nível de Atuação Descentralizada.

O Nível de Direção e Assessoramento foi a mais alta instância no Sistema Estadual de Ensino, dirigida pelo Secretário da Educação. Neste Nível estavam: Gabinete do Secretário, Assessoria do Gabinete do Secretário e Órgão Colegiado vinculado ao Gabinete do Secretário do Colegiado.

O CEE mantinha um orçamento para a concessão de *jetons* aos seus conselheiros. A legislação do Sistema Estadual de Educação era subordinada ao Governador do Estado como um modo de controle sobre o órgão na alocação de vagas.

O Governador também transferiu três cargos relevantes na estrutura do CEE, dando novas denominações a esses cargos e atrelando-os ao seu domínio. Os *jetons* também foram suspensos em algumas instâncias do Sistema Educacional, subordinando ainda mais o CEE, passando o órgão a ser considerado como instância técnico-burocrática, descaracterizando-o de suas primeiras atribuições. Tal situação visava manter a posição de subordinação do CEE à Secretaria de Estado da Educação. A sistemática das duas instâncias máximas na condução pedagógica era considerada necessária à política educacional do Estado.

Visitas ocasionais do Governador e do Secretário ao CEE configuraram-se como momentos solenes, registrados em ata, para reafirmar os compromissos da

burocracia pedagógica com o Estado. A análise dessas atas demonstra as estratégias utilizadas para a convivência entre o CEE e a Secretaria de Estado da Educação.

Em quase todas as atas verifica-se, nas entrelinhas, o caráter político das visitas, visto que ficava clara a posição do Secretário de Educação e do Governador sobre suas condições de “autoridades máximas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino”. Com a postura do Governador e de seu Secretário de Educação, também incorporou-se o espírito de predominância do Executivo sobre as demais instâncias do Estado.

No momento em que as forças oligárquicas se romperam e um novo Governo assumiu (Ivo Silveira), o CEE retoma a sua posição hierárquica quanto à Secretaria de Estado da Educação e reassume sua autonomia frente ao Governo do Estado.

Esse processo de tomada de decisão do CEE deve-se à correlação de diversas instâncias da área educacional, e que envolviam o CEE e a Secretaria de Estado da Educação. Estas forças articuladas buscavam estratégias de conciliação de seus interesses.

Verifica-se que grupos de interesse evidenciavam-se na composição do CEE, configurando-se como “anéis burocráticos”, o que possibilita verificar um certo conservadorismo das forças sociais que se fazem representar no órgão. Os “anéis burocráticos” permitem a articulação do interesse de grupos que fazem parte do aparelho de Estado. Esses grupos, ligados a pessoas do alto escalão do Governo, permitem que “interesses privados” estabeleçam suas raízes dentro do Estado. As relações de poder que se estabelecem nas organizações burocráticas refletem interesses de grupos sociais privilegiados.

No caso do CEE, enquanto organização técnico-burocrática, seu posicionamento é em respeito a essa organização. Isso envolve um caráter impessoal encobrindo o particularismo das ligações institucionais de seus aparelhos e a conseqüente formação de grupos fragmentários representados no aparelho de Estado.

Desse modo, numa ampla listagem de conselheiros e suplentes, identificam-se inúmeros membros ligados a tais “anéis burocráticos”. Dentre os trinta e um membros do CEE figuram nomes ligados à burocracia política (federal, estadual e municipal) e à burocracia pedagógica, ocupantes de cargos relevantes, na Secretaria de Estado da Educação, todos integrantes de partidos políticos que dão sustentação ao Governo.

O quadro a seguir, representa os conselheiros do CEE de Santa Catarina e seus respectivos cargos (1977/1987).

Nº de ordem	Conselheiro	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
01	Aegídio Korbes							*				*					
02	Almerindo Brancher			*								*					
03	Angela R. H. Amim Helou					*						*					
04	Antônio Osvaldo Conci			*					*			*	*	*			
05	Carlos Jaime Marthendal			*		*				*		*	*				
06	Celestino Roque Secco	*	*		*	*		*			*	*	*				*
07	Clóvis de Souto Goulart			*			*				*	*					
08	Edison Vilela			*								*					
09	Flávio Roberto Collaço	*	*	*		*						*					*
10	Gunther Max Walzer							*									
11	Hilberto Michels							*							*		
12	Hilton Amaral			*		*						*			*	*	
13	Hilton dos Prazeres			*		*		*		*	*	*				*	
14	Ingeburg Dekker			*		*					*	*				*	
15	Iris Barg Piazero			*							*	*					
16	João Aderson Flores			*		*					*	*	*	*			
17	João Nicolau de Carvalho		*	*		*					*	*				*	
18	Jorge de Souza Coelho					*						*	*				*
19	Junípero Beier							*				*					
20	Kuno Paulo Rhoden							*					*				*
21	Lauro Ribas Zimmer			*						*			*		*	*	
22	Luiz Anderson dos Reis			*		*					*	*					
23	Maria de L. Da C. Gonzaga											*					
24	Nereu do Vale Pereira			*						*			*	*	*	*	*
25	Nilson Paulo			*							*	*	*		*	*	*
26	Nilton Severo da Costa		*			*				*		*	*				
27	Norma Feuser							*					*				*
28	Rodolfo Joaquim P. da Luz			*							*	*	*		*		
29	Rogério Brás da Silva			*								*	*	*			
30	Salomão A. Ribas Júnior	*	*			*		*	*		*						
31	Waldir Berndt			*				*				*	*		*		

**Legenda:**

- A. Empresas de Economia Mista
- B. Secretário de Estado
- C. Instituição de Ensino Superior
- D. Prefeito Indicado
- E. Cargos (2º e 3º escalões do Executivo Estadual)
- F. Cargos no partido do Governo
- G. Cargos na iniciativa privada educacional
- H. Cargos junto a parlamentares
- I. Cargos (Legislativo/Municipal/Estadual/Federal)
- J. Cargos (Executivo Federal)
- K. Cargos (relevantes na burocracia pedagógica)
- L. Professor
- M. Cargos (relevantes no Executivo Municipal)
- N. Cursos na ESG/ADESG
- O. Cargos (em empresas privadas)
- P. Membro de outros colegiados

**Tabela 17 - Cargos e Ligações Institucionais**



A análise do quadro permite verificar as ligações dos membros do Conselho com o grupo de interesses. O sistema de composição dos conselheiros demonstra a autoridade de seu Presidente no cargo e sua concentração de poder. É importante acrescentar que muitos desses conselheiros não tinham qualquer ligação com a área pedagógica.

Estes conselheiros eram reconduzidos ao cargo por uma tática político-burocrático e, também, por possibilidade de nova eleição para os cargos de Presidente, Vice-Presidente ou Secretário. O Regimento Interno que aprovou tais táticas datam de 1962, 1970, 1974, 1985 e 1987.

O mandato do Conselheiro é de seis anos, desde a implantação do CEE. Essa prática permitiu que alguns conselheiros permanecessem no cargo por até 15 anos. A permanência prolongada permite a formação de grupos coesos entre si, com objetivos coincidentes, eliminando-se as divergências de posição. Essa tática viabilizava a continuidade no exercício do poder, permitindo ao CEE resistir às mudanças de ordem democrática, cristalizando-se em seus dogmas.

Todos aqueles que gozavam da maior confiança do Governador seriam, em algum momento, reconduzidos aos cargos de Presidente, Vice-Presidente ou Secretário do CEE catarinense. Essa condição de permanência nos cargos levava o órgão colegiado a ser permeável à influência dos “anéis burocráticos”. Desse modo, as “decisões” do CEE eram resultado de interesses de grupos fragmentários, ou “anéis burocráticos”.

As táticas utilizadas durante as sessões plenárias demonstravam a concentração de poder, e o estilo de autoridade era manifestado nos pronunciamentos de seus pares. Formava-se, também, no interior das decisões dos conselheiros, uma cooperação direta, com valores e padrões comuns, o que gerava solidariedade e lealdade entre seus membros, possibilitando um controle de todos. Tais procedimentos garantiam, por um lado, um controle das atividades particulares de cada membro, em nome de um falso acordo dos problemas educacionais, favorável à concretização de interesses dos grupos fragmentários.

Alguns conselheiros, em seus pronunciamentos, argumentavam sobre “o papel decisivo e sério” do CEE, enfatizando o seu “caráter analítico e crítico”, que o levaria ao aperfeiçoamento de suas premissas.

Para concluir, verifica-se que as decisões tomadas pelo CEE representavam um caráter técnico-burocrático, cumprindo com os preceitos legais, porém

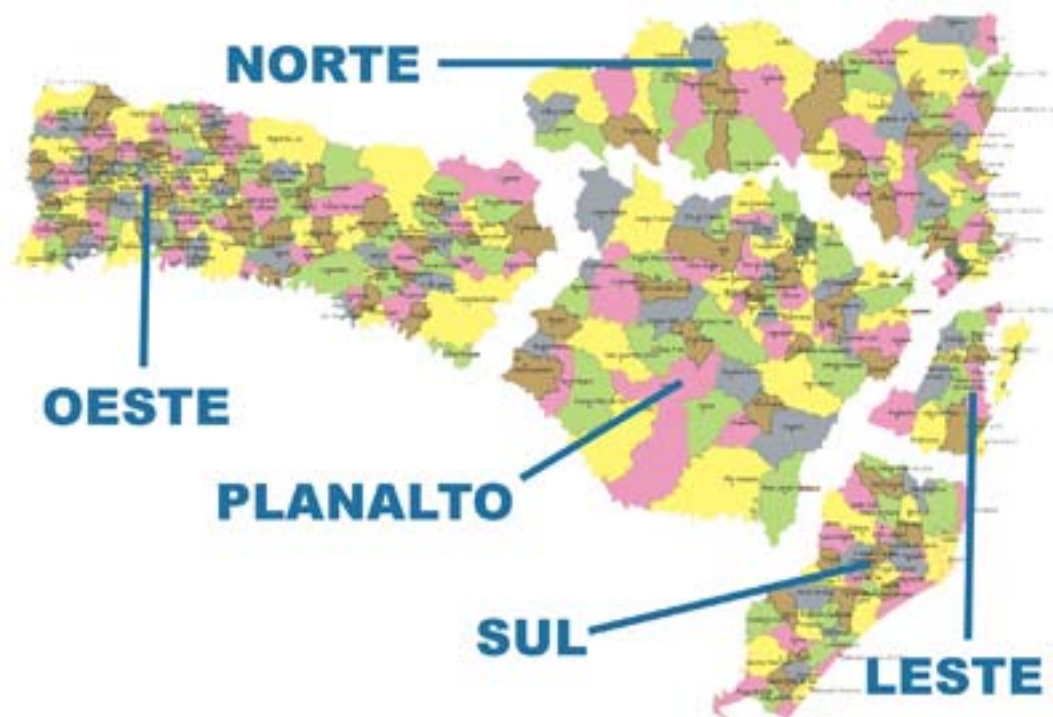
desvinculadas da nova ordem democrática que se instalara, dando continuidade à concentração de poder e seu atrelamento às decisões de “grupos fragmentários” emanados da Secretaria de Estado da Educação.<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> VALLE, Ione Ribeiro, *op. cit.*

### 5.3 BREVE VISÃO HISTÓRICA DE TUBARÃO

Segundo relatos de historiadores tubaronenses<sup>202</sup>, a história da cidade é baseada no rio e seus afluentes, por onde transitavam os homens e suas respectivas riquezas. E o nome da cidade de Tubarão e do rio que corta a cidade, foi dado em homenagem aos índios ali encontrados pelos padres Jesuítas em suas missões, cujo cacique, denominado "Tub-Nharô", considerado arrogante, recebeu-os com desdém. Embora para os índios Tupi Guaranis a pronúncia "Tub-Nharô" não representasse dificuldades, para o europeu tornava-se difícil; daí a adaptação para o nome "Tubarão".

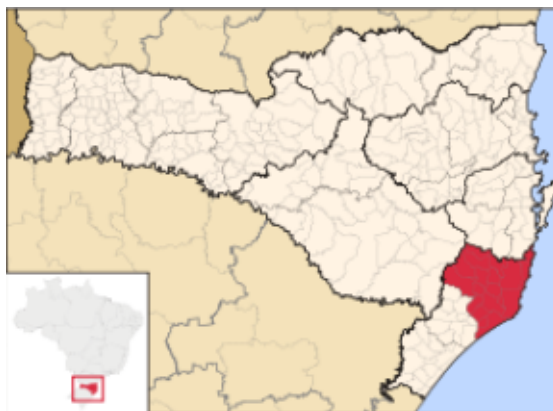


Mapa 4 – Estado de Santa Catarina. Tubarão localiza-se no Sul

<sup>202</sup> VETTORETTI, Amadio. **História de Tubarão**: das origens ao século XX. Tubarão: Incopel, 1992.

Nas primeiras décadas após o descobrimento do Brasil, os índios Tupi Guaranis, (conhecidos pelo apelido de Carijós) receberam os europeus de maneira hospitaleira e cordial. Socorreram os náufragos e, suas índias, uniram-se a eles em acasalamento, originando filhos. Em troca de bugigangas oferecidas pelos europeus, os Carijós prestavam-lhes serviços, sem medir esforços.

Mas com a colonização baseada no sistema feudal-mercantilista das capitanias hereditárias, a convivência pacífica entre os índios e os brancos sofreu tristes mudanças. Os Carijós foram transformados em escravos, e os filhos oriundos das relações entre as índias e os europeus foram totalmente ignorados.



**Mapa 5 – Estado de Santa Catarina. Região da Amurel. Cidade de Tubarão**

A cidade de Laguna, atualmente distante de Tubarão por volta de 25 Km, possuía um porto do qual os ricos comerciantes utilizavam-se para o escoamento de suas mercadorias a outros Estados, como o Rio de Janeiro. Estes comerciantes, que outrora haviam abandonado esta região em função de novas conquistas em direção ao Rio Grande do Sul, retornaram à Laguna devido à invasão de espanhóis que estenderam suas conquistas até a Vila do Rio Grande, fechando a barra da Lagoa dos Patos. Houve, assim, o repovoamento de Laguna e a sua expansão até as margens do rio Tubarão.

Outro fato importante que contribuiu para a origem da cidade de Tubarão foi a necessidade de uma via de comunicação entre o planalto e o litoral. Esta iniciativa partiu de Correia Pinto, fundador de Lages, cidade localizada no planalto catarinense. O projeto inicial da estrada incluía o aproveitamento do rio Tubarão até onde este fosse navegável. A partir daí, a viagem prosseguia a pé, com animais de carga até Lages. De

Laguna, partiam barcos transportando mercadorias até o ancoradouro principal, o Poço Grande do Rio Tubarão, e, deste "porto", as mercadorias eram transportadas em tropas de mula até o planalto.

Da região serrana, as mercadorias ali produzidas (como queijo, charque, marmelada e pinhão) eram transportadas na mesma operação até Laguna.

O povoamento iniciou-se com a abertura do trânsito por esse caminho e com a intensificação da navegação pelo rio Tubarão, e é uma consequência natural dos fatos, os quais atraíram pessoas que ali fixaram residência para prestarem serviços de assistência aos viajantes. Assim, a cidade de Tubarão originou-se devido ao porto fluvial e ao comércio, principal atividade até hoje.

Poço Grande foi o primeiro nome de Tubarão, como 5º Distrito de Laguna. Tubarão emancipou-se de Laguna em 27 de maio de 1870 pela Lei nº 635, decretada pela Assembléia Legislativa Provincial e sancionada pelo Presidente da Província.

### **5.3.1. A escolarização tubaronense**

A primeira escola de Tubarão, denominada "Escola de Primeiras Letras", foi criada em 18 de março de 1837 através da Lei nº 54, sendo seu professor o Sr. Manuel José Conceição.

Durante o Império o índice de analfabetismo era muito alto e, segundo o relato do Pároco João Jacinto de São Joaquim, datado de 1939, os jovens pertencentes à sua Paróquia ficavam privados de instrução primária. Estes jovens citados em seu relato eram filhos de arrendatários e escravos, portanto, sem a menor condição de receberem instrução tão necessária a seu desenvolvimento como cidadãos.

Em 1870, no município de Tubarão, o ensino contava com 41 alunos do sexo masculino e 24 alunos do sexo feminino, numa população de 7.000 habitantes. Já naquela época a educação não era considerada como uma prioridade e, segundo relatórios, nem os profissionais da área tinham competência e habilidade para exercerem sua função de educadores. Nem mesmo a evolução da imigração européia e a construção da Estrada de Ferro fizeram com que o ensino evoluísse.

As primeiras mudanças surgiram com a Proclamação da República, durante a administração de João Cabral de Mello.

O primeiro estabelecimento de ensino que deu impulso à educação em Tubarão foi o Colégio São José, fundado em 1935. A princípio, dedicou-se à educação primária e, a partir de 1939, dedicou-se também à formação de normalistas, consideradas professoras de alto nível. O citado Colégio atendia à clientela do Sul do Estado de Santa Catarina. Hoje, oferece ensino desde a pré-escola ao segundo grau (formação geral).

Em 1898, através do Conselho, foi fundado o Ginásio Municipal por João Cabral de Mello. O ensino desse Ginásio era misto e destinado em nível primário e secundário. Oferecia gratuidade a somente 20 crianças declaradamente pobres. O restante pagava. Exigia idade mínima de 7 anos e máxima de 12 anos. Quatro idiomas eram ensinados: Português, Latim, Francês e Inglês, e possuía ensino não obrigatório de Música e Piano, em três anos. Lecionava-se Filosofia e havia provas orais. Não se sabe a durabilidade dessa Escola.

Em 1920 foi inaugurado o Grupo Escolar Hercílio Luz, considerado um grande Colégio para a época. Além do ensino primário, formava profissional para lecionar no primário.

Além da Escola Técnica de Comércio, existem duas escolas profissionalizantes. Em 1950 fundou-se a Escola Profissional Engenheiro Rodovalho, em convênio com o SENAI. Esta Escola formou profissionais na área de Carpintaria, Tornearia, Ferramentaria, Solda e Eletricidade. Por volta de 1969 encerrou suas atividades e, em 1978, o SENAI a assumiu, que em três anos foi transferida para o então bairro de Capivari, onde funciona como Escola de Aprendizagem Profissional em nível de 1º grau.

Em 1972 inaugurou-se o Colégio Industrial, que não entrou em funcionamento. Suas instalações internas foram danificadas pela enchente de 1974 e, com a iniciativa do professor José Santos Nunes e apoio do Dr. João Nicolau de Carvalho, a mesma foi reformada e entrou em funcionamento como Centro Integrado do Primeiro Grau (CIP - 1976).

A primeira escola técnica em nível de segundo grau foi a Escola Técnica Diomício Freitas, fundada no início de 1976. Oferecia os cursos de Eletromecânica, Mecânica, Eletrotécnica e Processamento de Dados, além da formação geral do segundo grau. É considerada como um grande estabelecimento de ensino junto com outras mais, a saber: Senador Francisco Benjamim Gallotti, que iniciou com o curso de segundo grau (normalista) em 1962, no Colégio Estadual Hercílio Luz, transferindo-se para sede

própria em 1969 e oferecendo cursos para o segundo grau (Científico, Magistério e Patologia Clínica). Oferece, também, aulas para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

O Colégio Dehon (escola particular) oferece ensino desde a pré-escola até o segundo grau (habilitação auxiliar técnico em Análises Químicas), e é mantido pela UNISUL.

O já citado Colégio São José (escola particular) também é considerado um dos maiores estabelecimentos de ensino de Tubarão.

A Prefeitura de Tubarão sempre incentivou o ensino no município, e a educação continua sendo uma das metas prioritárias da administração municipal.

Alguns prefeitos destacam-se pela atenção dedicada à educação e cultura. São eles: João Cabral de Mello, que fundou o Ginásio Municipal, escolas nas colônias e a Biblioteca; Marcolino Martins Cabral, que fundou a Escola Básica Visconde de Mauá e ampliou a rede escolar do município; Francisco Carlos Régis que, além de prefeito, era Inspetor Escolar; Stélio Cascaes Boabaid, que ampliou as escolas municipais e apoiou a FESSC (Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina), hoje UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina); Dilney Chaves Cabral, que aumentou as escolas e criou o Ensino Superior em Tubarão; Irmoto José Feuerschuette e Paulo Osni May, que aumentaram o número de escolas; Miguel Ximenes de Mello Filho, que duplicou as salas de aula da rede municipal de ensino e criou cursos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries; Estener Soratto, que modernizou os espaços físicos destinados à educação, e sua maior obra foi a construção do Centro Intensivo de Educação Profissional (1<sup>o</sup> grau) no Distrito de Capivari.

Em 1992 foi inaugurada a APAE, considerada a maior e mais moderna instituição do Estado de Santa Catarina, dedicada a promover o bem-estar e o ajustamento social dos indivíduos excepcionais. A APAE, atualmente, atende a cerca de 170 deficientes mentais. Possui 31 professores e 7 técnicos (Orientadora Pedagógica, Médica, Psicóloga, Fisioterapeuta, Fonaudióloga, Assistente Social e Dentista). É mantido pelo Governo Federal (LBA), pelo Governo Estadual e pelo Governo Municipal.

O Colégio Dehon surgiu da necessidade de existir uma escola dirigida à clientela masculina, pois os engenheiros e técnicos da Companhia Siderúrgica Nacional recusavam-se a trabalhar na cidade de Tubarão em virtude de seus filhos homens não terem onde estudar, uma vez que o Colégio São José atendia somente à clientela feminina.

O Padre José Poggel, membro da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, juntamente com um pequeno grupo, lançou a idéia de fundar um Ginásio de orientação católica. Formou-se, a partir desta idéia, uma sociedade anônima denominada Ginásio Sagrado Coração de Jesus S.A. Esta Sociedade formou-se com a condição de que a Direção do Ginásio pertencesse aos padres, já que os mesmos possuíam experiência no magistério. Com o decorrer do tempo, a obra exigia mais capital, que se esgotou rapidamente, obrigando a Sociedade a contrair empréstimos com a Caixa Econômica Federal (o que não foi o suficiente), ocasionando a paralisação da obra. Em função disso, a Congregação assumiu a obra com a condição de doação de pelo menos 75% das ações por parte da Sociedade.

A partir daí, com a Congregação assumindo a responsabilidade da obra e com o auxílio federal pelo Ministério da Educação e Cultura, a situação foi melhorando consideravelmente.

No ano de 1960 o curso do 2º ciclo entrou em funcionamento, e a denominação do Colégio foi substituída para Colégio Dehon em homenagem ao Padre Giovanni Dehon, fundador da Congregação. O Colégio Dehon é considerado um dos grandes responsáveis na formação de brilhantes profissionais que por lá passaram.

Em 1969 instalou-se no Colégio Senador Francisco Gallotti o 2º grau (científico), sendo este o pioneiro na rede pública de ensino de Tubarão. Ocasinou, com isso, uma demanda dos alunos do Colégio Dehon para esse estabelecimento público, fazendo com que os padres encontrassem dificuldades para manter a estrutura do Colégio Dehon, que era muito grande. Conseqüentemente, a Congregação, em 1971, vendeu à Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina o patrimônio do Colégio Dehon, solicitando apenas que a denominação "Colégio Dehon" não fosse alterada.

Em 1956, devido ao desenvolvimento da cidade gerado pela Companhia Siderúrgica Nacional, sentiu-se a necessidade de criar um estabelecimento específico na área contábil. Fundou-se, então, a Escola Técnica de Comércio de Tubarão através de uma Congregação, originalmente funcionando no período noturno, no Grupo Escolar Hercílio Luz.

A Congregação da Escola Técnica de Comércio, por volta de 1960, idealizou a criação de uma Faculdade de Ciências Econômicas. Esta iniciativa partiu do Professor José Virgulino dos Santos.

Sucedeu-se, a partir daí, uma série de dificuldades. A primeira delas foi o reconhecimento desta Faculdade pelo Conselho Estadual de Educação. O Ensino



Superior era reservado somente a uma classe privilegiada na capital do Estado. Para que o objetivo fosse alcançado, contou-se com um grande e decisivo apoio do Professor Alcides de Abreu, que abriu o caminho para a interiorização do Ensino Superior.

Através da Lei nº 353, de 25 de novembro de 1964, instalou-se o Ensino Superior em Tubarão, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina. No mês seguinte, através da Lei nº 355 e com o apoio da Prefeitura de Tubarão, que contribuía com 4% de seu orçamento, instalou-se o Instituto Municipal de Ensino Superior (MÊS), uma entidade com personalidade jurídica, que era órgão responsável pela administração do ensino superior em Tubarão com sede na Casa da Cidade (Palacete Cabral).

A subordinação à Prefeitura de Tubarão por parte do MÊS impedia a conquista de novas fontes de recursos. Assim, foi criada a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC), inicialmente rejeitada pela Câmara dos Vereadores. Entretanto, com o apoio do então Prefeito Stélio Cascaes Boabaid, esta aprovou a Lei nº 443, de 18 de outubro de 1967, criando a FESSC, que tinha como objetivo principal organizar e manter o ensino em todos os graus. A Prefeitura continuava com sua contribuição de 4%.

A fim de manter a Instituição, uma vez que as contribuições das fontes mantenedoras não eram suficientes, passou-se a cobrar uma mensalidade de seus alunos.

A FESSC, em 1971, adquiriu o patrimônio do Colégio Dehon.

Durante a administração do Professor Silvestre Heerdt, a FESSC foi transformada em Universidade e também foi criado, em 1978, o Centro Tecnológico.

Com o objetivo de transformar a FESSC em Universidade, novos cursos surgiram como: Escola Superior de Ciências e Pedagogia (1970), Escola Superior de Ciências, Saúde e Promoção Social (1972), Escola Superior de Tecnologia (1976), Escola Superior de Ciências Jurídicas (1985), sendo este último curso o responsável no cumprimento aos requisitos básicos para a transformação da FESSC em Universidade que, para alcançar este objetivo, enfrentou muitos obstáculos, como greves e interesses políticos contrários ao desenvolvimento da Instituição.

Em 31 de agosto de 1987 foi assinada, pelo professor Silvestre Herdt, Presidente da FESSC, a Resolução D.E. nº 002/87, que institucionalizava a Coordenação do Projeto UNISUL, e tinha poderes para elaborar relatórios e trabalhos pertencentes à criação da nova Universidade, inserir ao projeto recursos humanos e materiais, coordenar a operacionalização da Implementação da UNISUL.

Já em 20 de janeiro de 1989 foi sancionada a Lei Municipal nº 1388/89, que instituiu a Universidade sendo eleito como Reitor o professor José Müller.<sup>203</sup>

---

<sup>203</sup> VETTORETTI, op. cit.

## 5.4 CONCLUSÃO

Dentro do Brasil, o Estado de Santa Catarina, não obstante ser geograficamente pequeno, destaca-se por sua economia e por sua qualidade de vida. Mas, mesmo estando entre os melhores Estados para se viver, boa parte do povo catarinense ainda padece, se não de total exclusão, de muitas privações. Há pobreza em grande escala. E os filhos dessas camadas sociais acabam ingressando na escola pública.

A Administração do Estado, por seu lado, não dedica à educação as verbas necessárias para transformá-la em um setor de qualidade, comparável aos demais índices sociais e econômicos apresentados. Não há uma priorização política direcionada à Secretaria da Educação.

Existe um certo paradoxo, pois de um lado há um Estado privilegiado dentro do solo brasileiro, com destacados índices de qualidade e, de outro, há ainda setores da população bastante carente e que não encontram um sistema educacional condizente, capaz de permitir oportunidades de mudanças e de conseqüente ascensão social. Bem ao contrário, os professores da rede pública estadual possuem baixos salários e, por corolário, são constantes os movimentos grevistas, que acarretam grandes prejuízos aos alunos e ao processo educacional como um todo.

Já na cidade de Tubarão a situação não é muito diferente. Ela sempre é relacionada entre as cidades com melhor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH - de Brasil. Os índices de criminalidade e violência são bastante baixos para o patamar brasileiro, chegando a ponto de não ocorrer um homicídio durante todo um ano, algo bastante raro de acontecer em qualquer outra cidade do Brasil, inclusive de menor porte.

Entretanto, o paradoxo de repete, pois no município existem milhares de famílias incluídas na faixa de pobreza e algumas chegam mesmo a atingir a faixa de miséria. Muitas crianças ingressam na escola com sérios problemas sociais e familiares, como fome, enfermidades facilmente curáveis, desnutrição e violência doméstica.

Por seu lado, a Administração Pública Municipal também não tem para com a educação políticas prioritárias e os também graves problemas de baixo salário, falta de

uma política de cargos e salários, escolas com deficiências materiais e profissionais qualificados se repetem.

As maiores vítimas de toda essa realidade são os alunos, os alunos carentes, pois ademais de enfrentarem os terríveis problemas oriundos de seu cotidiano marcado pela pobreza, na escola não encontram um ambiente acolhedor com capacidade de lhes dar ânimo para o estudo e, pior ainda, para pensarem ser possível mudar as suas próprias condições de vida.

As diferenças sociais são as marcas do Estado de Santa Catarina e do município de Tubarão, e os alunos carentes não representam qualquer prioridade pública, ao contrário, costumam amargar muito de abandono.

Contra isso e para isso mudar esse trabalho busca criar um mínimo a se fazer, pelo menos por parte dos professores.



## **CAPÍTULO 6.**

### **CONHECENDO AS ESCOLAS CARENTES**

- 6.1. Conceito de escola carente e não-carente
- 6.2. Os alunos de escolas carentes
- 6.3. Os professores que atuam nas escolas carentes
- 6.4. Escolas carentes e exclusão
- 6.5. Conclusão



## 6.1. CONCEITO DE ESCOLA CARENTE E NÃO-CARENTE.

Ao referir-se “as escolas”, no plural, pensa-se numa diferenciação entre escolas carentes e não-carentes. As primeiras são sempre públicas e, paradoxalmente, nas segundas, encontram-se todas as escolas privadas e, também, algumas públicas.

As escolas carentes podem ser conceituadas como aquelas localizadas nos bairros carentes, mantidas pela Administração Pública (municipal e estadual), cujo atendimento é direcionado às crianças vindas das famílias constitutivas dos extratos sociais mais baixos, administradas por profissionais despreparados que, igual ao corpo docente, possui baixa remuneração e nenhum incentivo. Ademais, entende-se escola carente aquela cujo corpo docente não é constituído por professores concursados e, ainda, titulados, acarretando um péssimo processo de ensino/aprendizagem, com conseqüente fracasso escolar. Também pode ser incluído em seu conceito escolas edificadas com material de péssima qualidade, sem manutenção para os defeitos surgidos com o tempo ou com a depredação e, por fim, não providas de qualquer material didático/pedagógico, cujo ambiente geral é desmotivador.

Outro ponto chave ao conceito de escola carente é a *violência*. Estas instituições caracterizam-se por possuírem um ambiente violento, entendido como a prática de agressões físicas e morais, conflitos permanentes, inter-relacionamento agressivo, preconceitos, discriminação, abandono, inexistência de solidariedade e respeito. E a questão da violência encontra-se diretamente relacionado à democracia. Neste ponto, manifesta-se José Carlos Vaz:

Democratizar a escola é a linha central de todas as intervenções para diminuir a violência em seu ambiente. A mudança na prática do sistema de ensino deve levar à eliminação das barreiras - muitas vezes não percebidas - entre os alunos e a escola, entre a comunidade e a escola. Num trabalho que envolve ações de curto, médio e longo prazos de maturação, as violências geradas pelo próprio sistema escolar devem ser questionadas e subvertidas pelos seus atores.

A democratização do acesso à escola não deve ser vista só como a extensão do atendimento escolar (aumentando o número de vagas, por exemplo) ou



mesmo a criação de condições materiais para a fixação do aluno. A democratização deve ser encarada de forma mais abrangente, significando, também, a mudança das relações internas e da estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando em seu interior a presença dos alunos marginalizados pela sociedade.

Assim, para atacar o problema da violência nas escolas, o primeiro passo é situá-lo dentro de sua esfera de complexidade. A violência na escola é diferente da violência nas ruas: insere-se no meio escolar, alimenta-se da sua dinâmica e de seus vícios. Soluções policiais não resolvem. É claro que, se for necessário, deve-se colocar vigias, gradear janelas, etc. Mas estas medidas terão pouca eficácia se não forem acompanhadas de outras, que resolvam o problema em seus aspectos sociais e pedagógicos. Para isto, é necessário trabalhar com os profissionais de educação (tanto professores como servidores operacionais), com os alunos, com a comunidade e com a polícia, procurando estabelecer uma compreensão mais ampla da violência, como fenômeno social que possui uma face visível e muitas outras invisíveis. Para consolidar esta nova compreensão da violência é preciso um esforço de repensar a escola tanto interna quanto externamente, em suas relações com o ambiente em que se encontra.<sup>204</sup>

A escola carente acima definida não é recepcionada, teoricamente, nos documentos oficiais. Ao contrário, o governo assume uma postura neutra, *como se* todas as escolas fossem iguais e estivessem em condições de alcançarem os objetivos educacionais e pedagógicos elaborados pela Administração Pública. Os PCNs, já estudados no terceiro capítulo, estabelecem que a escola pública deverá visar a construção da cidadania, com o intuito de ampliar os caminhos do educando proporcionando uma educação com qualidade independentemente de suas origens e classes sociais. Esquecem-se, por ilustração, que muitos dos educandos estão excluídos da própria cidadania, ou seja, do próprio objetivo da escola de *visar a construção da cidadania*.

É impressionante a disparidade encontrada na realidade das escolas particulares e públicas no Brasil. Como também, algumas vezes, as disparidades entre as próprias escolas públicas criam ambientes muito diferentes. Uma análise de suas características pode evidenciar estas gritantes distorções.

Enquanto as particulares dispõem de recursos para desenvolver seu trabalho pedagógico de uma maneira eficiente, cumprindo com sua missão de formação de seus alunos, as públicas, em sua maioria, estão situadas em bairros carentes e estão muito aquém do que se pretende em um mínimo padrão de qualidade de ensino. Os alunos

---

<sup>204</sup> VAZ, José Carlos. **A violência na escola: como enfrentá-la**. 1994. Disponível em: <http://www.federativo.bndes.gov.br/dicas/D010%20-%20Viol%C3%Aancia%20na%20escola.htm> Acesso em: 05 abr. 2006.

quando vão para estas escolas chegam na expectativa de encontrar um espaço organizado, diferente da realidade de seus lares, mas no final encontram um ambiente físico depredado, degradado com o tempo e sem qualquer manutenção para atender as suas necessidades enquanto educando. As salas de aulas que deveriam se constituir em ambiente agradável estão com carteiras semidestruídas, paredes rabiscadas, vidros quebrados, quase sempre por atos de vandalismo e tudo isto leva a um ambiente desmotivador para o processo de ensino/aprendizagem. Os banheiros, muitas vezes, encontram-se em lamentável estado de conservação, sem a mínima higiene, apresentado problemas de entupimentos e falta de água. As quadras de esportes, que deveriam proporcionar ao aluno momentos agradáveis, de lazer, são fatores de risco, uma vez que se encontram esburacadas, sem proteção e iluminação.

A falta de conservação das escolas cria um ambiente gerador de violência e isto as afasta de seu objetivo de educar. Esta violência gira desde a agressão física direta entre alunos, entre alunos e professores e funcionários, passando ao ataque ao patrimônio da escola, ao uso de armas e drogas. Também a violência psíquica pela forma de tratamento e de relacionamento entre todos.

As escolas carentes, pelo abandono financeiro ilegal exercido pelo Poder Público, pois descumpre as determinações da LDB, acabam tendo de construir formas de autofinanciamento, com recursos vindos da própria comunidade pobre, através de doações efetuadas pelos pais dos alunos. Em zonas de alta miserabilidade, alguns pais sofrem por não poder contribuir de qualquer forma com a escola, gerando mais um fator de mal-estar. A questão financeira é grave, pois o mínimo de verba pública destina, sofre os ataques da corrupção institucionalizada, com forte desvio de verba e/ou supervalorização de preços, pois se utilizam materiais de baixa qualidade e se paga como se fossem de ótima qualidade.

Dentro das escolas públicas, pode-se conceituar como escola não-carente aquelas localizadas nos bairros de classe média, mantidas pela Administração Pública (municipal e estadual), cujo atendimento é direcionado às crianças vindas das famílias constitutivas dos extratos sociais médios, administradas por profissionais relativamente despreparados que, igual ao corpo docente, possui baixa remuneração, e como único incentivo possuem os poucos recursos vindo do governo. Além disso, entende-se escola pública não-carente aquela cujo corpo docente é constituído por professores concursados, com alguns titulados, o que permite um razoável processo de ensino/aprendizagem, não resultando em um pleno fracasso escolar. Estas escolas são

edificadas com material de melhor qualidade, existindo algumas manutenções para os defeitos surgidos com o tempo ou com a depredação e, por derradeiro, são providas de algum material didático/pedagógico, apesar de não plenamente utilizados. O ambiente geral destas instituições de ensino possui algum grau de motivação.

Em relação às escolas carentes, torna-se necessário uma explanação mais específica sobre os alunos e professores.

## 6.2. OS ALUNOS DE ESCOLAS CARENTES.

Os alunos que freqüentam estas escolas são pessoas com vários problemas sociais, inclusive alguns com capacidade de afetar o próprio desenvolvimento orgânico e psíquico, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem. A questão de subnutrição e seus corolários de deficiência motora consubstanciam-se em um fator impeditivo da aquisição de ensino. Despontam, ainda, problemas de afetividade, gerando um difícil relacionamento no ambiente escolar, pois se repete o ambiente familiar de conflito e violência. Seus lares são pequenos, com um, no máximo dois, cômodos, mas abrigando, normalmente, várias pessoas. Muitas destas crianças vão às escolas tão-só em busca de comida, mas, na maioria das vezes, não encontram a merenda escolar. Também seus genitores não se interessam por seu rendimento escolar.



**Foto 2 – Escola Básica Professora Celia Coelho - Tubarão**

Assim, pode-se conceituar aluno carente como aquele que física, econômica, social e culturalmente está aquém dos padrões normais aceitos pela sociedade e, inclusive, dos padrões estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Estado. Pode-se conceituá-lo, ainda, como uma espécie de vítima da sociedade, como um todo,

e, em particular, da família, cujos reflexos das violências as quais está sujeito tornam seu perfil inadequado para assumirem a condição de educando. Como corolário, acabam assumindo o que Albuquerque e Zardo denominam de conduta típica:

#### **ALUNADO**

São alunos que apresentam comportamentos inconvenientes ou inadequados, causando danos a si mesmos e aos outros, bem como prejuízo em suas relações no contexto em que vivem, podendo ainda apresentar dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de adaptação escolar causadas por esses comportamentos tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as relações do aluno com o seu professor e/ou com os seus colegas, com os materiais de uso coletivo e ainda no processo de ensino-aprendizagem. Tais atitudes se manifestam num contínuo, desde a simples inquietude até comportamentos estranhos, que permanecem por um tempo prolongado, acima de seis meses, e que podem ser identificadores de Condutas Típicas. Exemplos:

- falta com a verdade;
- prática de pequenos furtos (para chamar a atenção);
- grita, não fala;
- fala o tempo todo;
- fala sozinho;
- locomove-se o tempo todo;
- auto-agressão (automutilação) e/ou agressão com os outros;
- recusa em seguir regras e normas estabelecidas;
- dificuldade de relação com os colegas e professores;
- ausência ou pouco contato visual;
- destrói propriedade alheia;
- desatenção;
- medos excessivos, fobias;
- movimentos contínuos e repetitivos;
- comportamentos estranhos;
- comportamentos maliciosos, vingativos;
- fala desconexa;
- birras constantes, cuspir, morder, gritar;
- comportamento de desafio e de oposição;
- imitação excessiva das ações dos outros;
- choro/riso imotivados, e outros;
- recusa em verbalizar;
- timidez excessiva.<sup>205</sup>

Diante deste quadro, o fracasso escolar já vem de fora e o aluno não encontra qualquer política escolar para enfrentá-lo. E quando não vem de fora o fracasso, em casos excepcionais de famílias pobres, mas com interesse e motivação pelo estudo, o

---

<sup>205</sup> ALBUQUERQUE, Eredi Mirta Kruger., ZARDO, Eunice Elisabeth. **Conceito de condutas típicas**, [Dia-a-Dia Educação](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_condutas.php), Portal Educadores do Estado do Paraná, Departamento de Educação Especial, 2003. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_condutas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_condutas.php), acesso em: 05 mai. 2006.

ingresso do educando no ambiente escolar significa enfretamento a um novo quadro problemático, o que lhe retira qualquer motivação à aprendizagem, quer por imitação aos seus colegas, quer para ser aceito no grupo, quer pela desmotivação geral da estrutura da escola.



Foto 3 – Escola Cristina Ávila Wendhausen - Tubarão

Para Schütz, “a motivação pode ser definida como o conjunto de fatores circunstanciais e dinâmicos que determina a conduta de um indivíduo.”<sup>206</sup> Acontece que nas escolas carentes, este conjunto de fatores significa encontrar o educando um *ambiente desolador*, repleto de conflitos, com uma relação autoritária definida pela instituição, destruindo qualquer possibilidade de criação de vínculos afetivos entre os membros da escola. A importância motivacional é fator decisivo em qualquer lugar caracterizado por condições abaixo das normais. O autor citado afirma: “A origem da motivação é sempre o desejo de se satisfazer necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem uma necessidade absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos.” Na escola, entretanto, não há

<sup>206</sup> SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. English Made in Brazil, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 06 mai. 2006.

integração, os alunos vêm frustradas suas expectativas e seus desejos, além de ter um relacionamento conflito com os professores e colegas.

### **6.3. OS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS CARENTES.**

No Estado de Santa Catarina, como em qualquer outra região, existem duas classes de profissionais: a) os efetivos, que ingressam através de concurso públicos, realizados, normalmente, de dois em dois anos; b) os Admitidos em Caráter Temporário – ACTs.

Os professores efetivos são regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de Santa Catarina, na parte referente à área de educação, e adquirem estabilidade após três anos de estágio probatório, período no qual são avaliados através de relatórios. Durante este período ainda não gozam de todas as vantagens, como, por exemplo, progresso funcional, adquirido através de horas em cursos de capacitação ou no caso de possuírem pós-graduação, o que significa uma espécie de promoção, implicando um aumento de vencimento. Os professores efetivos recebem seus salários acrescidos de 3% para cada triênio trabalhado; 25% como gratificação de regência de classe; 10% por horas excedentes, as que ultrapassam o limite de 8 horas, passam para uma carga de 10 horas, de 16, para uma carga de 20 e 32, para uma carga de 40 horas. Além destas porcentagens, os professores que trabalham por 40 horas, por ilustração, em alguns municípios e estados, têm o direito a um vale alimentação, que pode ser suspenso a qualquer momento ou na troca de administração. Todo mês de março o profissional que não ultrapassou duas faltas por semestre, no exercício anterior, tem o direito de receber um prêmio de assiduidade equivalente a 80% de seu vencimento, isto no Estado de Santa Catarina, direito esse ignorado pela atual Administração.

Os professores ACTs, como o próprio nome diz, são admitidos com um prazo determinado. Normalmente a admissão deste tipo de profissional ocorre quando o professor efetivo tira algum tipo de licença. Os ACTs possuem remuneração inferior aos efetivos e não gozam dos mesmos direitos. Existem, ainda, os chamados ACTs não habilitados, ou seja, aquele que ainda cursa a graduação, sendo estes menos remunerados ainda. Por isso, há uma preferência na contratação destes. E muitos governos, para burlarem os concursos públicos e, também, para evitarem gastos, deixam



de efetua-los, contratando estes professores temporários, recontratando-os no ano seguinte, e isto sem observar a qualificação do professor com a disciplina que irá ministrar, agravando o mau rendimento dos alunos. E isto se acentua com as dificuldades de porem em prática as teorias aprendidas na universidade diante da realidade das crianças carentes.



**Foto 4 – Escola Básica Manoel José Antunes - Tubarão**

As escolas carentes são compostas quase unanimemente de ACTs, o que é um problema a mais em seu funcionamento, em especial pela alta rotatividade de professores, causando alto grau de desânimo e desmotivação para alunos e professores.

Há de ser considerado, ainda, que esses professores ACTs normalmente são profissionais recém formados, muitos ainda entusiasmados com a profissão, mas muito cedo encontram no próprio corpo dirigente das escolas fortes obstáculos à prática de qualquer processo pedagógico inovador. E com o correr do tempo, estes professores não voltam aos bancos escolares para se aperfeiçoarem. Ao final, só uns poucos ainda mantêm a vitalidade inicial e o desejo de inovarem, ponde em prática alternativas ao ensino maçante e excludente. Pela LDB, todo o professor, no exercício do magistério, necessita não só de nível superior, mas, também, de constante aperfeiçoamento. Duas questões problemáticas, então, se destacam: a motivação de poucos e a débil formação e quase nenhuma atualização de muitos.

Quanto à motivação:

Es obvio que solo una minoría, y muy activa, es la que muestra interés y curiosidad por averiguar qué otras formas puede haber de desarrollar su trabajo, por cómo llevar adelante propuestas didácticas relevantes e interesantes para su alumnado (...) La necesidad de prestar mucha mayor atención a la formación inicial y a la actualización permanente del profesorado es una exigencia obvia en un mundo donde las transformaciones sociales, culturales, políticas, laborales, económicas son incesantes. Algo que además vemos como una tarea política muy urgente dada la incertidumbre que acompaña al ejercicio de esta profesión.<sup>207</sup>

#### Quanto à formação:

Chegamos a uma situação tão dramática de falta de qualidade na formação de profissionais do ensino, que arrisco dizer que a ação política mais urgente hoje no Brasil é virar do avesso a teoria e a prática da formação de professores do ensino básico. Entre nós, a formação inicial de professores ainda não recebeu o impulso de que vai precisar como insumo mais importante da reforma da educação básica. A formulação de uma política de formação de professores é difícil porque se defronta com a complexidade do ensino superior brasileiro e com a crise que está atravessando neste momento. Os impasses estruturais da educação superior podem contaminar os debates e as propostas para a formação de um profissional específico, no caso o professor da educação básica.<sup>208</sup>

Por certo, a realidade espelhada neste capítulo confronta com os ideais de professor e aluno elaborados pela teoria. Basta ver o pensamento de Pedro Demo:

O professor é, na essência, *pesquisador*, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico quanto, sobretudo, no da pesquisa como princípio educativo. O aluno que queremos formar não é apenas um técnico, mas fundamentalmente um cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo. Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas mormente o de humanizá-lo.<sup>209</sup>

Entretanto, isso não impede que os professores de escola carente possam, mesmo trabalhando sem um Projeto Político Pedagógico, a partir de sua própria realidade e de suas práticas, re-elaborarem pedagogicamente a maneira de exercer a docência. O mesmo autor assim se manifesta:

O professor moderno não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da *prática* uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizá-la. Teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento

<sup>207</sup> TORRES, Jurjo. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Morata, 2006, p. 47.

<sup>208</sup> MELLO, Guimar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 73.

<sup>209</sup> DEMO, Pedro. Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento. In MACIAL, Lizete Shizue Bomurra & SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 119 a 120.

frente à realidade, como se para estudar fosse mister deixar o mundo e ir para a Universidade. Na verdade, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada.<sup>210</sup>

O quadro que segue representa as escolas mencionadas, comparando-as com as privadas. Nele, são divididas as escolas em públicas (carentes e não carentes) e privadas, bem como são apresentadas as características de cada instituição, possibilitando uma análise comparativa e crítica.

<i>Escolas</i> <i>Características</i>	<b>PÚBLICAS CARENTES</b>	<b>PÚBLICAS NÃO-CARENTES</b>	<b>PARTICULARES</b>
<i>Localização</i>	Bairros Carentes	Bairros classe média	Bairros classes média alta e ricas
<i>Mantenedor</i>	Estado	Estado	Particular
<i>Administração</i>	Despreparada	Relativamente Preparada	Bem preparada
<i>Corpo Docente</i>	Não concursado Não preparado Mal remunerado Cursos Incompletos	Concursados Relativamente preparados Mal remunerados Alguns cursos completos	Não concursados Bem preparados Remuneração satisfatória Titulados
<i>Corpo Discente</i>	Problemas socialização Problemas aprendizagem Falta alimentação Falta higiene Violência	Socialização média Aprendizagem média Alimentação normal Higiene normal Violência	Boa socialização Boa aprendizagem Boa alimentação Boa higiene Violência
<i>Condições Materiais</i>	Construção muito deficiente Péssima manutenção	Construção deficiente Regular manutenção	Ótima construção Total manutenção
<i>Condições Pedagógicas</i>	Péssima	Regular	Ótima
<i>Materiais didáticos</i>	Nenhum	Alguns	Todos

**Quadro 1 – Características das escolas públicas carentes, não-carentes e particulares**

<sup>210</sup> DEMO, Pedro. Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento. Op. cit., p. 121.

#### 6.4. ESCOLAS CARENTES E EXCLUSÃO.

Todo o que foi falado sobre escola carente remete ao tema da exclusão, pois se trata de uma grande camada de pessoas privadas dos bens e serviços produzidos socialmente. Estas camadas são diferenciadas por intermédio das divisões de classes sociais: rica, média, pobre e miserável. As duas últimas são abandonadas pelos órgãos governamentais. A rigor, se levarmos em conta a deficiência nos serviços e as dificuldades ao acesso aos bens, pode-se dizer que na sociedade brasileira há mais excluídos do que incluídos. Tal realidade já perdeu, até mesmo, sua capacidade de criar indignação.

La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como ‘problema’ y se vuelve sólo un ‘dato’, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la ‘línea de pobreza’. En Brasil, casi un tercio de la población, unos 50 millones de personas, vive en la indigencia, tiene un ingreso mensual inferior a 32 dólares y no consume el mínimo de calorías diarias recomendado por la Organización Mundial de la Salud (...) En nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos, también. Así, la exclusión se desvanece en el silencio de los que a sufren y de los que a ignoran... o la temen.<sup>211</sup>

No processo educativo não é diferente. As instituições públicas não incluem os alunos carentes e promovem uma pedagogia que não só mantém a exclusão como tornam invisíveis os processos sociais que a produzem. Ademais dessas questões estruturais, alguns professores promovem um reforço à exclusão, pois compartilham e expressam o pensamento de que “aluno carente é um caso perdido” e que a exclusão é necessária pois promove a evasão escolar e, conseqüentemente, as salas se esvaziam criando espaços físicos. A ausência de criança cria um certo alívio ao trabalho da docência. Uma brutal realidade já institucionalizada.

A Lei não deixa dúvida quando determina ser a escola para todos. Na realidade, entretanto, a escola é para poucos e exercida de forma segregada.

<sup>211</sup> GENTILL, Pablo. Um Zapato perdido: o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 308, dezembro, p. 25, 2001.

Los procesos de segregación incluyentes a los que se refiere Castel permiten reconocer cómo, al no haberse modificado en las últimas dos décadas esta estructura de discriminación educativa, la universalización en el acceso y permanencia a los sistemas escolares, parcial o total, se ha yuxtapuesto a una dinámica de diferenciación institucional injusta y antidemocrática. Lo de siempre: escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos.<sup>212</sup>

Há de ser considerado, ainda, que o fato de alguns alunos vindos de famílias pobres, e até, excepcionalmente, de famílias miseráveis, ingressarem no sistema público de ensino não significa o fim da exclusão e a mesma oportunidade de aprendizagem, pois “que todos tengan acceso a la escuela no significa que todos lo tengan al mismo tipo de escolarización.”<sup>213</sup>

Na prática pedagógica, a denúncia em si do violento processo de exclusão já significa um profícuo trabalho político de conscientização e busca de mudanças. E ela por vir acompanhada de estratégias didáticas específicas, elaboradas para melhorar os processos de ensino/aprendizagem, motivando tanto os professores como os alunos.



**Foto 5 – Uma sala de aula de uma escola carente**

<sup>212</sup> GENTILL, Pablo. Op. cit., p. 27.

<sup>213</sup> GENTILL, Pablo. Op. cit., p. 27.

## 6.5. CONCLUSÃO

Escola carente é, ao fim e ao cabo, uma consequência, um resultado, cuja origem é a organização social de um país, ou, se se preferir, sua política econômica e social. Pode-se conceituá-la, elaborar estudo sobre seu funcionamento, sobre o comportamento do alunado, dos professores ou de seu corpo dirigente, mas, em concreto, mudanças estruturais e, até mesmo, em uma concepção ideal, sua erradicação, só podem ser pensadas a partir de uma visão macro, no qual, por certo, se incluem desde a ideologia política do governo, as conseqüentes políticas traçadas para o país como um todo, chegando-se, inclusive, ao grau de dependência do país aos mecanismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Mundial.

Neste ponto, os profissionais da educação enfrentam um dilema. Por um lado, como consequência que é, o ensino, em si, muito pouco pode mudar a partir de seus próprios esforços. Ou seja, sem dinheiro para equipar as escolas, pagar bem aos professores, dar aos alunos todos o material necessário ao bom desempenho de qualquer processo de ensino/aprendizagem, mudanças estruturais são quase impensáveis, salvo as possíveis exceções de mentes brilhantes. E, mais ainda, o dilema toma proporções dramáticas se for pensada as condições físicas e psíquicas dos alunos ao chegarem na escola. Entretanto, por outro lado, há o profissionalismo dos educadores, sua vontade de agir e o desejo de interferir na construção da própria história.

Exatamente no seio desse dilema se situa o presente trabalho, pois por não aceitar o abandono do futuro da educação à sua própria sorte, pensa-se ser possível micro ações, que somadas a outras micros ações, podem tomar uma profunda e gigantesca dimensão de mudança de uma realidade cruel e que não agrada a maioria das pessoas e a quase totalidade dos educadores.

Por fim, há de ser ter em contata tratar-se de escola pública que lida com o maior patrimônio que qualquer nação pode ter: suas crianças. Qualquer esforço no sentido de resguardar os mínimos direitos desses meninos e meninas, de lhes garantir acesso a uma educação libertadora, com a qual possam criar seu próprio futuro,

interferindo e transformado o seu presente, não só é bem vindo, é uma obrigação de qualquer profissional que se pretenda dizer educador.