



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FATIMA DENISE PEIXOTO FERNANDES

**DA “EDUCAÇÃO PARA POUCOS” À “EDUCAÇÃO PARA TODOS”:
A FRAGILIZAÇÃO DA IMAGEM DA ESCOLA PÚBLICA**

**RIO DE JANEIRO
2008**

FATIMA DENISE PEIXOTO FERNANDES

DA “EDUCAÇÃO PARA POUCOS” À “EDUCAÇÃO PARA TODOS”:
A FRAGILIZAÇÃO DA IMAGEM DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FATIMA DENISE PEIXOTO FERNANDES

DA “EDUCAÇÃO PARA POCOS” À “EDUCAÇÃO PARA TODOS”:
A FRAGILIZAÇÃO DA IMAGEM DA ESCOLA PÚBLICA

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor Doutor (nome do orientador)
Orientador – UNIRIO

Professor Doutor (nome do membro externo) – Sigla da Instituição

Professor Doutor (nome do membro interno) – UNIRIO

A Camille e as crianças da escola pública.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade.

A Diógenes Pinheiro, incansável orientador, na graduação e no mestrado, desejando que nossos caminhos ainda se encontrem muitas vezes.

A Janaína Specht, pelo apoio em momentos decisivos.

A UNIRIO, e a todo seu corpo docente, já que seria impossível agradecer a cada um dos professores com quem convivi na graduação e no mestrado.

A Andréa Vilela, Carmem Irene, Cláudia Reis, Hélio Faria e Pedro Aurélio, cúmplices da minha aprendizagem.

A Maria Isabel – Diretora da Escola Municipal Minas Gerais, por me ensinar como se administra pelo amor; e a Ana Cristina – Diretora da Escola Municipal José Camilo dos Santos, por me ensinar como se administra pela paixão.

A equipe do Centro Educacional Lima's, em especial, Valdirene, que abriu as portas, de coração, para o estudo de caso.

Aos poetas da Baixada Fluminense, com os quais emolduro esse trabalho.

A minha família, tão pequena, e tão grande: minha mãe Dinéia, meu irmão Rui Guilherme, meu tio Jorge, minha quase-irmã Gláucia e minha madrinha Sônia.

Aos meus sobrinhos e primos – Valéria Maria, Jorge Diego, Bruna Luzia, Lucas, Hugo, Amanda e Camille, por enfeitarem a minha vida.

RESUMO

Este trabalho investiga a fragilização da imagem da escola pública nas últimas décadas, de forma contextualizada, tomando como base os movimentos históricos, econômicos e sociais que interferem na educação brasileira. Para constatação dessa fragilização foi feita uma análise do conteúdo das transcrições de entrevistas realizadas com responsáveis por alunos matriculados em uma pequena escola particular do Parque Fluminense, bairro pobre do município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Partindo do pressuposto de que a escola pública está disponível para todos, a investigação discorreu sobre os motivos que levaram essas famílias a disponibilizar uma parte expressiva de seu orçamento para manter seus filhos na escola particular. A escola pública, que anteriormente tinha sua imagem ligada à qualidade, vem atravessando um momento de transformação com a chegada de um público que era tradicionalmente mantido do lado de fora da escola. O nascimento de uma verdadeira educação para todos passa, necessariamente, pelo fortalecimento dessa instituição através da definição de suas funções, da universalização da educação infantil e da melhor formação e valorização de seus profissionais.

Palavras-chave: Escola pública. Escola privada. Educação para todos.

ABSTRACT

This work investigates the weakening of the image of public schools in recent decades, so contextualized, building upon the historic movements, economic and social changes that interfere with the Brazilian education. In finding that weakening was made an analysis of the contents of the transcripts of interviews with responsible for students enrolled in a small private school in Park Fluminense, poor neighborhood of the city of Duque de Caxias, in the Rio de Janeiro State. Assuming that the public school is available to everyone, talking to research on the reasons why these families to provide a significant part of its budget to keep their children in private school. The public school that had previously linked to its image quality, comes across a moment of transformation with the arrival of a public that was traditionally kept outside the school. The birth of a real education for all passes, necessarily, by strengthening this institution through the definition of its functions, the universalization of education and better training and enhancement of its professionals.

Keywords: Public school. Private School. Education for all.

SUMÁRIO

	Página
I INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
A ESCOLA ATRAVÉS DA HISTÓRIA DO BRASIL	12
1.1 Os primeiros tempos.....	12
1.2 Liberdade, laicidade e gratuidade na escola: os primeiros movimentos.....	15
1.3 O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.....	18
1.4 Anos Dourados: a escola brasileira se transforma junto com o mundo	22
1.5 O mundo depois de 1970: uma nova transformação na escola.....	27
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA PÚBLICA: EMBATES, CONSENSOS E MUDANÇAS.....	32
2.1 O final do século XX e o aparente consenso da educação	32
2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	33
2.1.2 A Declaração de Nova Delhi.....	38
2.1.3 Relatório Delors	38
2.2 As providências brasileiras para o novo momento da educação	40
2.2.1 1994 – Plano Decenal de Educação para Todos.....	40
2.2.2 1996 – LDB.....	41
2.2.3 1997 – Educação para o milênio	42
2.2.4 2001 - PNE - Plano Nacional de Educação	42
2.3 Escola Pública – A mudança paradigmática.....	43
2.4 A escola pública hoje: um delicado equilíbrio entre a quantidade e a qualidade	46
2.5 Novas determinações legais, novas responsabilidades para a escola pública... ..	47
2.6 A construção diária de uma “escola para todos”	49
2.7 Legislação fundamental no dia a dia da Escola Pública.....	50
CAPÍTULO 3	
UM OLHAR DA ESCOLA PARTICULAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NO PARQUE FLUMINENSE – DUQUE DE CAXIAS	54
3.1 O Município de Duque de Caxias e o Parque Fluminense	54
3.1.1 A educação no Parque Fluminense e a seleção da escola para o estudo de caso.....	56
3.1.2 O Centro Educacional Lima's	58
3.2 As entrevistas	59
3.3 Uma possibilidade de leitura dos relatos a partir da análise do conteúdo das entrevistas	68

CAPÍTULO 4

A CONQUISTA DE UMA ESCOLA PARA TODOS	70
4.1 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refletindo “quem” ocupou a escola pública no Brasil.....	70
4.1.1 Lei 4.024 de 1961	71
4.1.2 A Lei 5692 de 1971 reforma o ensino de primeiro e segundo graus	72
4.1.3 Lei 9394 de 1996.....	75
4.2 Escola privada X Escola pública - Uma improvável comparação	76
4.3 A qualidade e as qualidades da educação pública.....	77
4.3.1 O conceito de qualidade	77
4.3.2 Os indicadores da qualidade em educação.....	77
4.3.3 Educação e instrucionismo.....	79
4.3.4 As qualidades da Escola Pública.....	80
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	86
ANEXO - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	92

I INTRODUÇÃO

Em 1966 ingressei na escola pública. Era, então, uma menina de seis anos. Foi dentro da escola pública que cresci. Saí de lá treze anos depois com um diploma de curso técnico e uma profissão que, então, era bastante valorizada: técnico de processamento de dados. Depois de viver experiências profissionais diversificadas na área de informática e, mais tarde, treinamento em informática, retornei à escola pública em 2006, como pedagoga e como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos quarenta anos que separaram os eventos, muita coisa mudou no Brasil, particularmente a partir dos anos de 1980. Mudanças sociais, tecnológicas e políticas. Seria impossível enumerá-las, mas uma dessas mudanças é, especialmente, visível: a imagem da escola pública.

Até a década de 1970, aproximadamente, a escola pública tinha sua imagem ligada à qualidade. As famílias se orgulhavam de ter seus filhos na escola pública e se sentiam satisfeitas com o trabalho que era realizado por ela. É necessário ressaltar que as escolas consideradas “de elite”, notadamente as escolas confessionais, sempre existiram. Fora isso, uma grande parte das escolas particulares era voltada para uma parcela de estudantes que ficava à margem da escola pública, que era uma escola seletiva, impiedosamente excludente, que se encarregava de selecionar os “melhores” e manter bem afastados os que não se enquadravam em seus critérios.

Freitas (2004, p. 10) nos lembra que a escola nasceu para “separar os mais ‘competentes’ e ensinar de fato a estes”. Podemos, então, considerar que os processos de inclusão e permanência dos alunos não eram compatíveis com o objetivo inicial da escola, que seria apenas o de “selecionar”, por isso, tantas transformações têm sido percebidas.

De alguma forma, a imagem da escola pública se modificou, estando hoje ligada, dentre outros aspectos, à ausência de recursos e a um ensino de qualidade duvidosa. Os professores, embora trabalhem na rede pública, matriculam seus filhos em escolas particulares. Tudo isso parece contraditório se considerarmos que na escola pública encontramos professores selecionados de maneira rigorosa, livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação e o cumprimento das leis que regulamentam a educação.

Na comunidade pobre onde estou atuando, comecei a observar que as pessoas que têm alguma disponibilidade financeira matriculam suas crianças em escolas particulares. Já ouvi relatos de famílias que têm mais de um filho e que “elegem” um deles para estudar na escola particular, em detrimento dos outros. Por que isso acontece?

A escola pública parece estar se constituindo como a escolha dos que não têm escolha.

Na perspectiva de buscar resposta à questão anteriormente colocada, esse trabalho ouviu representantes de famílias de comunidades populares que mantêm seus filhos em uma escola particular, dentro da própria comunidade onde residem. A partir desses relatos, tentará compreender alguns dos possíveis fatores que vêm contribuindo para essa fragilização da imagem da escola pública.

O primeiro capítulo apresenta, brevemente, os fatores históricos, econômicos e sociais que interferiram diretamente na educação no Brasil, desde sua colonização. O período atual é marcado por mudanças que começaram a se delinear, de forma mais contundente, a partir da década de 1970. Entretanto, muito antes, já se encontravam presentes na nossa história, daí a importância do acompanhamento desse processo para entender algumas questões que a escola pública vem enfrentando nesse momento.

O segundo capítulo procura analisar, especificamente, o momento atual da escola, estabelecendo uma metáfora a partir do conceito de paradigma, segundo Thomas Kuhn. Esse capítulo traz também os fatores sociais e legais que estão levando a mudanças na escola pública e como essas mudanças que estão acontecendo levam a crer que, dentro dela, está começando a acontecer, efetivamente, uma escola para todos.

O terceiro capítulo apresenta um estudo de caso realizado na comunidade Parque Fluminense, no Município de Duque de Caxias, periferia do Estado do Rio de Janeiro. Os entrevistados são os responsáveis por alunos que estudam em uma pequena escola particular nessa comunidade. Todos foram convidados a refletir sobre sua opção por uma escola particular em detrimento da escola pública. As opiniões expressas pelo pequeno grupo revelam, de maneira geral, a fragilização da imagem da escola pública.

O quarto e último capítulo se propõem a olhar a “educação para todos” como uma conquista que está apenas no começo. Incompleta, imperfeita, mas em busca de existir, de fato, dentro da escola pública brasileira.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA ATRAVÉS DA HISTÓRIA DO BRASIL

“Não há ‘verdades absolutas’
poeta da coisa certa
não existe”
Edgar Vieira Matos(I)

A educação, como todas as práticas humanas, está sujeita a receber interferências do momento histórico e social. Essa interferência tem que ser reconhecida e refletida. Gadotti (1999, p. 21) nos chama atenção para o fato de que o pensamento pedagógico surgiu com a reflexão sobre a prática da educação. Nesse sentido, fatores políticos, econômicos e sociais do país e sua posição no mundo podem definir parâmetros para a educação. Observando a história da educação no Brasil, de uma maneira geral, desde o início da colonização, a educação sempre se organizou de modo a atender mais às necessidades econômicas do que às questões sociais.

É assim que, no estudo da organização escolar brasileira, atentando-se para sua contradição interna e para seus elementos mediadores, partiu-se da constatação do fato de ter a sociedade brasileira, desde a sua origem, uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Este vínculo determina a base da classe da sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2003 p. 14)

Esse capítulo tentará percorrer, brevemente, a história da educação no Brasil, buscando observar a organização escolar e algumas funções da escola em diferentes momentos.

1.1 Os primeiros tempos

Os primeiros responsáveis pela educação no Brasil, ainda no início do período colonial, foram os jesuítas. Por conta dos subsídios que recebiam de Portugal, cabia a eles a obrigação de formar sacerdotes. Ribeiro (2003, p. 21) faz uma análise do plano educacional do Padre Manuel de Nóbrega e destaca o desejo de atender os indígenas e os filhos de colonos. O plano de Nóbrega oferecia possibilidades diversificadas de aprendizado: português, doutrina cristã, leitura e

(I) In: ARAÚJO, Ivon Alves de. OS POETAS DA BAIXADA FLUMINENSE. RJ : I A Araújo, 2002.

escrita, canto orfeônico, música instrumental, aprendizado profissional e agrícola, gramática e a possibilidade de viagem à Europa para aprofundamento de estudos. Esse plano encontrou bastante resistência. Um dos principais argumentos usados era a inadequação da população indígena para o sacerdócio. É necessário lembrar que os jesuítas tinham o compromisso de formar novos sacerdotes.

“[...] os jesuítas deveriam fundar colégios que recebiam subsídios do Estado Português relativos as missões. Dessa forma, ficavam juridicamente obrigados a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese” (RIBEIRO, 2003, p. 21).

Em 1599 foi publicado o plano de estudos da Companhia de Jesus, *Ratio Studiorum*, que impôs o aprofundamento em elementos da cultura européia. Na prática, essa educação passou a atender apenas uma elite colonial, uma vez que a população indígena foi excluída da educação formal, restando-lhe a catequese para sua “docilização”; o aprendizado do trabalho manual passou a ser conseguido exclusivamente por meio de convívio em ambiente onde fosse executado e a educação feminina continuou restrita a “boas maneiras e prendas domésticas” (RIBEIRO, 2003, p. 24).

O monopólio da Companhia de Jesus durou até 1759. Era um período difícil para Portugal que, recém-saído da dominação espanhola, viu a Inglaterra se tornar uma potência industrial. Para Portugal passou a ser fundamental, economicamente, a máxima exploração da colônia brasileira, gerando a necessidade de preparação de um novo “aparato material e humano” (RIBEIRO, 2003, p. 30). Para isso, foi necessária uma nova forma de educação. Esse período foi marcado pela figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, então Ministro de Estado de D. José I, de Portugal. A educação oferecida pela Companhia de Jesus foi abolida sob a alegação de educar mais a serviço da religião do que do Estado.

Grandes mudanças ocorreram com a vinda da Família Imperial Portuguesa para o Brasil, em 1808. Na cultura, de uma maneira geral, foi um período de grande desenvolvimento com a criação da Biblioteca Pública, início de publicações de jornais e revistas, além de instalações de incentivo à ciência, como o Museu Nacional e o Jardim Botânico. O Brasil passou a ser a sede da Coroa Portuguesa, houve uma intensa mudança política e social, as mudanças econômicas se deram, principalmente, com a abertura dos Portos, ainda em 1808. O reflexo na educação foi a criação de cursos nas áreas consideradas estratégicas: militar, politécnica

(engenharia) e medicina. Começavam os cursos superiores no Brasil. É interessante o que Ribeiro considera como aspecto positivo na criação desses cursos o fato de “terem surgido de necessidades reais do Brasil” (2003, p. 42). Paradoxalmente, essas necessidades reais do Brasil têm sua origem nos problemas da Família Real de Portugal.

Começou a se configurar, ainda no Império, uma estrutura de ensino em três níveis: primário, voltado para ler e aprender; secundário, com sistema de aulas régias; e o ensino superior. Foi também no Império decretada a lei de 15 de outubro de 1827, que já apresentava a educação como dever do Estado e reconhecia a necessidade da distribuição de escolas de diferentes graus pelo território brasileiro. Essa foi a “única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946” (RIBEIRO, 2003, p. 45). É também devido a essa lei que o dia dos professores é comemorado em 15 de outubro.

Do projeto vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras). (RIBEIRO, 2003, p. 46)

Nesse período o governo não conseguia atender às necessidades educacionais mesmo em uma sociedade escravocrata, onde a clientela se resumia aos meninos das famílias livres. Portanto, houve uma proliferação do que Ribeiro chama de “aulas avulsas e particulares para meninos, sem a devida fiscalização e unidade de pensamento” (2003, p. 49).

Um significativo movimento na educação foi percebido em 1850 gerado pelos lucros da lavoura do café. Passou a haver uma nova ocupação da cidade e uma intensa movimentação social nas camadas intermediárias da população (militares, funcionários públicos, comerciantes, profissionais liberais, etc), o que impulsionou a educação. Foi criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte que, além de fiscalizar as escolas públicas e particulares tentando criar uma unidade na educação, ocupava-se também de criar um sistema para formação dos professores primários.

Estava ocorrendo, desta forma, a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial. Evolução esta exigida não só pelas necessidades internas, o que já foi assinalado, como também por exigências ou interesses do capitalismo internacional. Este requer o desenvolvimento do mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição da sua própria expansão. (RIBEIRO, 2003, p. 53)

Por volta de 1870 passou a existir um movimento que unia liberais e positivistas (cientificistas) que, entre outros pontos, compartilhavam a crença na importância da educação para a resolução dos problemas do país.

Já haviam passado quase 300 anos da chegada dos portugueses ao Brasil e, só então, a educação começava a dar os primeiros passos na direção de se tornar um sistema. Até então, havia se guiado por movimentos espasmódicos. Embora já fosse considerada um direito, a educação ainda atendia a um grupo muito pequeno. O crescimento das cidades apontou para a necessidade de um novo atendimento no que se refere a quantidade e a qualidade do ensino.

1.2 Liberdade, laicidade e gratuidade na escola: os primeiros movimentos

Em 1879, a reforma Leônicio de Carvalho, que não chegou a ter aprovação total do Poder Legislativo, já pregava a liberdade de ensino, liberdade de frequência com análise apenas por exames e a necessidade de oferecer garantias aos professores para que pudessem se dedicar inteiramente ao magistério. Esse período pode ser caracterizado pelo aparecimento oficial do ensino feminino e pela disseminação de tendências pedagógicas diferenciadas, incluindo a chegada de uma educação positivista que veio a ser um marco na educação nacional a partir da Proclamação da República, em 1889.

Em 1890 foi decretada a Reforma Benjamin Constant, que buscava a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino. É interessante observar como esses mesmos elementos serão, pelo menos teoricamente, almejados ao longo de toda história da educação no Brasil, sem que, até hoje, tenham sido alcançados. A escola primária passou a ser organizada em: primeiro grau (sete a treze anos de idade) e segundo grau (de treze a quinze anos de idade). A educação secundária passou a ter a duração de sete anos. Estava expressa, então, a preocupação com uma educação formadora e não com uma educação voltada à prestação de contas em provas e exames. Esse período é marcado também pela valorização da ciência positivista em detrimento das humanidades.

A partir dos poucos dados estatísticos disponíveis sobre a época é possível estimar que a porcentagem de analfabetos, ao final do século XIX, chegava a 75% e que “mais da metade da população de quinze anos e mais em 1920 havia sido totalmente excluída da escola” (RIBEIRO, 2003, p. 82). Os problemas educacionais eram um grande entrave para uma nação que buscava alcançar a industrialização. A educação mantinha um caráter elitista, uma vez que o ensino secundário acontecia, basicamente, em instituições particulares (Liceus e Ginásios) e a camada pobre da população, mesmo que conseguisse ingressar e concluir o ensino primário, não teria acesso a ele. “Éramos um país de Doutores e analfabetos” (BASBAUM citado por RIBEIRO, 2003, p. 89).

A partir de 1920, o crescimento das indústrias, ainda que de forma assistemática, representou uma mudança expressiva na economia e na sociedade. Embora uma parte dos industriais da época tenha vindo da agricultura, o que não gerou grande mudança na camada mais rica da população, a grande modificação ficou por conta do surgimento da classe operária.

A insatisfação generalizada com a educação abriu espaço para a chegada das propostas da Escola Nova, que poderiam atender as demandas do período que Ribeiro chama de “Início da estruturação do modelo nacional desenvolvimentista, com base na industrialização” (2003, p. 95). As principais propostas eram: escola primária integral, laicidade, desenvolvimento do espírito científico.

Mesmo depois da enorme turbulência política que culminou com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, ainda não havia acontecido nenhuma grande reforma educacional.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde que teve como primeiro gestor Francisco Campos, intelectual comprometido com o movimento de reformas educacionais. É interessante observar que a separação das pastas da Educação e da Saúde só foi realizada em 1953.

A criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, é um símbolo importante na reorientação da educação no Brasil. Foi a primeira vez que se assistiu a um grande empenho pela institucionalização de uma política para o setor. (BOMENY, 2003, p. 46)

Por meio de decretos, este Ministério reformou o ensino superior e deu um novo formato ao ensino secundário, que passou a ser dividido em duas partes: fundamental (em cinco anos) e especificações profissionais (em dois anos). O

ensino comercial também passou a se dividir em duas partes: três anos de ensino propedêutico seguido de um a três anos de especificidades.

Na década de 1930, o governo tinha como ideal criar a unidade nacional. Para isso julgava necessário contar com uma escola única, que se estendesse por todo o território brasileiro.

Esse período, fecundo para educação, foi marcado pelos intensos embates entre os educadores que mantinham uma posição conservadora – basicamente os educadores católicos –, e os educadores ligados ao movimento da Escola Nova. Se, por um lado os educadores ligados à Igreja Católica acreditavam que “a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência” (SHIMORA, 2004, p. 18); por outro, o pensador Anísio Teixeira, um dos mais expressivos representantes do grupo da Escola Nova, era movido pelas idéias pragmáticas de John Dewey.

O pensador americano John Dewey teve suas idéias bastante divulgadas no Brasil. Nascido em 1859, na cidade de Burlington, fez seus estudos primário e secundário em sua própria cidade. Para cursar a faculdade mudou-se para Vermont, onde começou a se interessar pela filosofia e pelas questões sociais. Em 1881, dois anos depois de sua graduação, foi fazer o doutorado na Universidade de John Hopkins. Nessa Faculdade recém-formada havia um ambiente receptivo a novas idéias e ao debate. Foi nesse ambiente que Dewey concluiu seu doutorado defendendo tese sobre a psicologia de Kant. Depois do Doutorado, em 1884, vai para a Universidade de Michigan. Além de lecionar, ele passou a editar um semanário socialista chamado “*thought News*”. Embora tenha permanecido em Michigan por 10 anos, teve constantes atritos por não aceitar o que julgava ser “pura especulação”. Dewey desejava uma filosofia viva, participante, engajada nas questões da vida prática. Em 1894, transferiu-se para a Universidade de Chicago, onde passou a ter oportunidade de colocar suas idéias em prática. Era uma época marcada pelo avanço tecnológico e por transformações sociais. Em Chicago, Dewey passou a freqüentar uma organização chamada “*Hull House*” onde mantinha contato com imigrantes, operários e organizações de todas as orientações políticas. Em 1896 criou a primeira Escola Experimental do mundo, a Escola-Laboratório. Passou a viver um período de muita criação, dirigindo a escola, estudando, escrevendo, enfim, plantando suas idéias e passou então a ser reconhecido como um dos grandes nomes da Pedagogia. Em 1904, após ter problemas em Chicago por causa

da Escola Experimental, partiu para Columbia. Esse foi um período de intensa divulgação de suas idéias e de sua obra. O “*Teachers College*” da Universidade de Columbia passou a receber educadores do mundo inteiro. O educador Anísio Teixeira foi seu aluno, admirador e divulgador de seus pensamentos no Brasil. Dewey também viajou pelo mundo para semear suas idéias. Permaneceu em Columbia até 1930. São atribuídas a Dewey as idéias que serviram de alicerce para o movimento da Escola Nova, principalmente no que é chamado de “otimismo pedagógico”, tão marcante na década de 30. Particularmente no Brasil, a Escola Nova teve grande importância para a Educação por difundir muitos aspectos inovadores, alguns deles, ainda hoje, podem ser considerados bastante arrojados, mas sofreu também críticas muito severas por trazer embutido conceitos liberais. Dewey era um liberal, e sua obra é extremamente coerente com essa posição. Depois de sair da Universidade de Columbia, John Dewey passou a se dedicar a vida pública, sempre mantendo uma atividade intelectual intensa. Dewey faleceu aos 92 anos, em 1952. Suas idéias, no entanto, continuaram a correr o mundo graças a seus livros, seus discípulos e a enorme capacidade de divulgação dos Estados Unidos. Desde 1961 existe na *Southern Illinois University*, em Carbondale, o “*The Center for Dewey Studies*”. Este centro estuda as teorias de John Dewey, dissemina sua obra através da publicação de livros, CD-ROM e uma *homepage* com muitas informações sobre o filósofo.

1.3 O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova

Em 1932, esse documento trouxe a tona os ideais de um grupo de vinte e seis educadores e intelectuais, de idéias e tendências políticas diferenciadas. Tinha um aspecto bastante objetivo, pragmático e técnico, embora apresentasse questões filosóficas como a base de toda transformação proposta. Entre eles, alguns nomes que através dos tempos tornaram-se bastante marcantes na educação brasileira: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Leme. O documento fez uma denúncia contundente sobre a desarticulação vigente no sistema educacional da época. Seu texto não deixava transparecer uma idéia clara de politização, mas gerava a perspectiva de uma futura hierarquia social orientada pelas capacidades individuais, uma vez que todos teriam as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. O próprio termo “educação para todos” já se encontrava presente, com todas as letras. Uma das propostas era criar uma elite de

professores e a criação dessa elite profissional foi bem sucedida no então Distrito Federal, hoje cidade do Rio de Janeiro, com a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932 no prédio onde funcionava a Escola Normal do Distrito Federal.

As idéias escolanovistas de um ensino laico, obrigatório e de responsabilidade efetiva do Estado representavam, aparentemente, uma mudança ousada demais para uma época onde alguns grupos ainda questionavam se meninos e meninas poderiam estudar juntos. O próprio manifesto foi um documento quase atemporal, abrangente, que, quase 80 anos depois de sua publicação, parece ainda incrivelmente atual em algumas passagens. Ele considerava a educação como o mais grave problema que o país enfrentava naquele momento, maior mesmo do que os problemas econômicos. O sistema escolar se apresentava desarticulado, fragmentado, construído sobre reformas que incidiam sobre partes dos problemas, sem uma visão de conjunto. Faltava à educação, segundo os pensadores da Escola Nova, a determinação de aspecto filosófico, social e técnico. O “Manifesto de 32” também é claro quanto à necessidade de uma formação abrangente para os educadores, no qual os conhecimentos humanos e sociais fossem incentivados. Um dos seus aspectos mais relevantes, entretanto, parece ser declarar que se faz necessária a criação de uma escola única, capaz de oferecer oportunidades a todos de, em condições de igualdade, desenvolver suas aptidões. Essa seria uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória e integrada com os demais sistemas sociais.

Voltando ao embate entre o grupo da Escola Nova e o grupo ligado à Igreja Católica, a solução encontrada pelo governo foi a implantação de ensino primário obrigatório, universal e gratuito, mas conservando a disciplina de educação religiosa na escola pública, que poderia ser opcional para o estudante. Se entre esses ideários, aparentemente tão divergentes, acabou acontecendo uma possibilidade de consenso, para Shimora é porque “Não havia discordância de fundo entre eles: ambos se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais vigentes e nem um nem outro as colocavam em questão” (2004, p. 19).

Os pensadores ligados à Igreja Católica colocavam-se claramente contra o pragmatismo americano e seus seguidores que, no Brasil, pertenciam ao movimento da Escola Nova. Para esses educadores, só a pedagogia católica oferecia uma “visão integral da educação” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 63). Eles defendiam o ensino religioso e argumentavam que havia “uma correspondência entre o ensino

laico e o aumento da criminalidade” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 59). Independentemente de qualquer questão filosófica, até então, as grandes escolas particulares eram ligadas à Igreja, e uma nova forma de educar colocava em risco esse poder, já instituído.

Além dessas duas correntes, no que se refere à educação, Ghiraldelli Junior (2006, p. 64), nesse período, ainda identifica: um ideário integralista movido por perigosas idéias de seleção e depuração de raças e da divisão entre trabalhadores da inteligência, do braço e do capital; e um ideário comunista que afirmava que, cada uma a sua maneira, as demais pedagogias agiam como se a educação pairasse acima das classes e, por isso, ficavam impedidas de mostrar “a vida como ela é”.

A divisão social no Brasil já não tinha o caráter exclusivamente dualista e a educação se apresentava como possibilidade de movimentação e ascensão entre as classes. Essa possível expansão/modificação do sistema escolar desagradava a alguns setores que desejavam manter as coisas como sempre foram, mesmo que existisse uma expansão quantitativa, a educação deveria manter as características que Romanelli aponta como “estrutura de ensino rígida, inelástica, seletiva e socialmente discriminante” (1999, p. 127).

Na Constituição de 1934, que tentou atender ao maior número possível de propostas, equilibrando-as, na medida do possível, a educação já conquistou um capítulo inteiro, com alguns destaques:

- Reconheceu na educação um direito de todos;
- Determinou que caberia somente à União traçar as diretrizes da educação nacional, fixar um plano nacional de educação em todos os graus, coordenar e fiscalizar a execução em todo o país;
- Criou o Conselho Nacional e Estadual de Educação;
- Determinou que caberia aos estados organizar e manter sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União.

Essa Constituição teve uma vida breve, pois em 1937 instalou-se o período chamado de “Estado Novo”, a fase ditatorial de Getúlio Vargas que se estendeu até 1945. Uma nova Constituição foi promulgada com grandes restrições no que se refere à participação política. Em relação à educação, foram mantidos os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário já conquistados. Passou a haver

obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais e ficou estabelecido regime de cooperação entre a indústria e o Estado.

Já por esse texto fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina “às classes menos favorecidas”. (RIBEIRO, 2003, p.129)

Outra marca profunda que ficou dessa fase ditatorial foi o início do que se chamou de “Reforma Capanema”. Efetivamente, foi um conjunto de Decretos-leis sobre áreas específicas da educação que começaram a ser implantados em 1942 por Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo de Getúlio Vargas que, mesmo depois desse período, seguiu na vida pública defendendo suas idéias. Foram elas:

- Decreto-Lei 4.073 – Lei Orgânica do Ensino Industrial – Podendo ser cursado após o primário, com primeiro ciclo em quatro anos, seguido por um segundo ciclo, com possibilidade de acesso ao Ensino Superior Técnico;
- Decreto-Lei 4.048 – Cria o SENAI, Serviço Nacional da Indústria – com objetivo de atender às necessidades de formação rápida de mão de obra para indústria, área que era fundamental para a economia da época. Por oferecer remuneração aos alunos ainda em formação tornou-se uma opção atraente para os jovens de famílias com pouco poder aquisitivo;
- Decreto-Lei 4.244 – Lei Orgânica do Ensino Secundário – Após o primário, ginásio em quatro anos, seguido pelo Científico ou Clássico em três anos, visando a preparação para o ensino superior. Esse trajeto, na prática, era destinado aos jovens que não precisavam preocupar-se com o trabalho em curto prazo;
- Decreto-Lei 6.141 – Lei orgânica do Ensino Comercial – Após o primário, Escola de Comércio em quatro anos, seguida por Escola Técnica de Comércio em três anos.

Para Ghiraldelli Junior, a chamada Reforma Capanema “deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da

educação em nosso país” (2006, p. 80), mas teve como mérito dar início a criação de um sistema educacional.

Apesar do crescimento de escolas, matrículas e número de professores, esse período não foi capaz de modificar uma das mais expressivas características da educação brasileira: “Não foi suficiente para destruir a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para ‘o povo’ (escolas profissionais) e a via para a ‘elite’ (escolas secundárias)” (RIBEIRO, 2003, p. 122).

A educação brasileira buscava, efetivamente, a preparação de mão-de-obra para ocupar as funções que se abriam no mercado. E isso se dava de maneira bastante diferenciada. Uma classe mais abastada teria como investir dinheiro e tempo para formar seus filhos nos cursos de nível superior, naturalmente, mais valorizados socialmente. Aos filhos das classes intermediárias, ainda era permitido certo trânsito entre as classes, uma vez que o estudo servia como passaporte para acessar outras esferas sociais, um pouco acima da sua. Entretanto, uma formação rápida e imediata estava disponível para os que tinham menos tempo e menos recursos financeiros. Esses, uma vez inseridos no mercado de trabalho, em posições subalternas, dificilmente conseguiriam voltar à escola para alcançar níveis mais altos de escolarização que permitissem alguma forma de ascensão.

Sobre a década de 1930, é possível reafirmar que a Educação no Brasil ganhou muito mais do que seu próprio Ministério, ganhou um sistema que tentava, efetivamente, envolver todo o seu território. Entretanto, as velhas formas de dualidade educacional continuaram existindo.

1.4 Anos Dourados: a escola brasileira se transforma junto com o mundo

Em 1945, após o final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil estava saindo do regime autoritário do Estado Novo e buscando um regime democrático. O mundo passava por imensas transformações políticas, econômicas e sociais. A economia entrou em processo de crescimento vertiginoso com o aumento da industrialização e a ampliação dos mercados consumidores. A presença do Estado também cresceu, notadamente, no desenvolvimento de políticas sociais nas áreas de transporte, habitação, educação e saúde. Os direitos dos trabalhadores foram ampliados, os sindicatos fortalecidos e, paralelamente, crescia a ciência da administração, visando a otimização do trabalho e da produção. Os mercados consumidores se ampliaram, gerando enorme desenvolvimento econômico.

Desenvolveu-se um movimento circular, propiciando a inclusão de um número extraordinário de indivíduos à esfera social. Especialmente entre 1945 e início da década dos anos 70, registrou-se a mais fantástica etapa de crescimento econômico da história da humanidade. (CATTANI, 2003, p. 4)

No cenário mundial, nasceu oficialmente, em 1945, a Organização das Nações Unidas - ONU, com a promulgação da Carta das Nações Unidas. O Brasil foi um dos 51 países que assinaram esse documento.

Esse foi um período de crescimento na educação brasileira em vários sentidos. Datam de 1946 algumas leis que, junto com as anteriormente criadas por Gustavo Capanema, vieram dar continuidade à definição de um sistema educacional no Brasil:

- Decreto-Lei 8.529 – Lei Orgânica do Ensino Primário. O governo federal se encarregava, finalmente, de estabelecer as diretrizes do ensino primário, até então entregue aos estados. Em todo o país, o ensino primário fundamental passou a ter a duração de cinco anos, divididos em quatro anos de primário elementar, seguido de um ano de primário complementar e destinava-se a crianças de sete a doze anos. Foi criado também o ensino primário supletivo, com duração de dois anos para adolescentes e adultos;
- Decreto-Lei 8.530 – Lei Orgânica do Ensino Normal. A formação de professores, até então também era responsabilidade dos estados e era enorme o contingente de professores leigos. A formação, após o curso primário, passava a ser feito em um primeiro ciclo de quatro anos, seguido por segundo ciclo em três anos, possibilitando prosseguimento na Faculdade de Filosofia. Essa lei tinha uma característica instigante: não permitia a entrada no curso de formação de professores de pessoas com mais de 25 anos. Esse era um impedimento para a formação daqueles que já atuavam no magistério. Para Ghiraldelli Junior, esta modalidade veio atender “à parcela de famílias dos setores médios da população, que desejavam aprimorar a educação de suas filhas.” (2006, p. 85);
- Decreto-Lei 9.613 – Lei Orgânica do Ensino agrícola – Após o primário, com iniciação em quatro anos, seguido por curso agrotécnico em três anos;

- Decretos-Lei 8.621 e 8.622 – criam o Serviço Nacional do Comércio – SENAC, que oferecia cursos para atuação na área do comércio. Essa instituição foi criada nos mesmos moldes do SENAI, criado em 1942. Eles formavam uma espécie de “sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino oficial” (ROMANELLI, 1999, p. 167), que buscava preparar trabalhadores especializados para o comércio e a indústria, respectivamente, que cresciam de maneira acelerada e que requisitavam uma mão-de-obra formada na mesma velocidade.

Esse sistema educacional, gerado a partir desses decretos-lei, não permitia o trânsito entre as áreas, uma vez que não havia a possibilidade de aproveitamento de estudos. “Era um sistema de engessamento vertical” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 83).

O Brasil viveu o apogeu da industrialização na década de 1950. O curto governo de Café Filho, que durou de agosto de 1954 a novembro de 1955, deixou um legado que prejudicou os empresários brasileiros que estavam estabelecidos em áreas de interesse das empresas estrangeiras. A SUMOC – Superintendência da Moeda e do Crédito – que era um dos órgãos responsáveis pelo controle monetário antes da criação do Banco Central, aprovou a chamada “Instrução 113”. Essa instrução facilitava enormemente a vinda de empresas estrangeiras para o Brasil, concedendo facilidades e autorizando, inclusive, a transferência de máquinas obsoletas como se fossem equipamentos novos.

O período de governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que tinha a audaciosa proposta de fazer cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo, aprofundou a desnacionalização da indústria. Em relação às possibilidades de emprego, houve um aumento e passou a ser exigida mão-de-obra mais qualificada. O Brasil experimentou um crescimento acelerado e uma baixa taxa de desemprego e isso exigiu uma reação da educação. Durante o governo de JK, houve ampliação da rede escolar, porém muito centralizada nas áreas urbanas.

Nesse período, transitava no governo um anteprojeto de lei para as diretrizes e bases da educação desenvolvida por uma comissão presidida por Lourenço Filho, que era ligado ao movimento da Escola Nova. Para Romanelli “Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este.” (1999, p. 171). Foram retomados os embates entre intelectuais da educação ligados ao movimento da Escola Nova e educadores e políticos

conservadores. Dessa vez, também ofereciam oposição ao projeto de mudança: o então deputado Gustavo Capanema, que lutava por manter viva a estrutura que ele mesmo criara como Ministro; os empresários do crescente setor de educação privada, que se aliaram à Igreja Católica e ao deputado Carlos Lacerda, esse, acusado por Darcy Ribeiro de ser o “coveiro da escola pública” (BOMENY, 2003, p. 56). O texto inicial foi encaminhado em 1948 e arquivado em 1949 e, quando tentaram reativá-lo, em 1951, ele havia sido extraviado, o que obrigou ao reinício dos trabalhos.

Um novo manifesto foi lançado em 1959. Dessa vez chamava-se “O Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, redigido por Fernando de Azevedo, assim como havia sido o Manifesto de 1932. Dessa vez, foram muitas as assinaturas que vieram se somar aos educadores da década de 1930. Era mais uma defesa apaixonada em favor da escola pública.

O manifesto de 1959 não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do ensino privado. Como toda a argumentação dos educadores signatários, foi favorável à existência de duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 96)

Depois de vários acréscimos e calorosos debates, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, que manteve a mesma estrutura do ensino: ensino primário de pelo menos quatro anos; ensino ginásial de quatro anos com subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal, e o ensino superior. Para Ghiraldelli Junior (2006, p. 124) “A LDB de 1961 permaneceu treze anos no Congresso e nasceu velha”. Embora essa lei determinasse a obrigatoriedade do ensino primário, paradoxalmente, isentava essa obrigatoriedade em casos de “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; encerramento de matrículas e doença ou anomalia grave da criança” (Art. 30). Só esse artigo já é suficiente para mostrar que, na prática, não estava nascendo, ali, uma escola voltada a atender a todos.

Para Shimora, a nova lei trazia consigo “vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (2004, p. 25). A escola pública saiu derrotada, e as velhas formas de dualismos educacionais se fortaleceram.

O início da década de sessenta também ficou marcado pela intensa busca da alfabetização da população adulta. Os principais movimentos, segundo Ribeiro (2003, p. 171) foram os Centros Populares de Cultura – ligados à UNE – União Nacional dos Estudantes; os Movimentos de Cultura Popular – que teve origem e desenvolvimento em Pernambuco; e o Movimento de Educação de Base – ligado à Igreja Católica e ao governo. O PNA – Plano Nacional de Alfabetização, que tinha embasamento no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire, foi lançado no início de 1964 com objetivo de alfabetizar cinco milhões de pessoas até 1965, no entanto, por questões políticas, teve a duração de apenas três meses.

O movimento pela educação dava as mãos aos movimentos de cultura popular, e a pedagogia do oprimido encontrava na defesa da educação pública seu suporte de maior apelo social. Escola, conscientização, ascensão social e transformação política sintetizam os quatorze anos de efervescência interrompidos com o Golpe de 1964 e a subsequente suspensão da experiência democrática no Brasil. (BOMENY, 2003, p. 61)

O período da Ditadura Militar teve início em 1964 e se manteve até 1985. Foram, portanto, 21 anos de intensa repressão política. Ao longo desse período a educação tomou um caráter tecnicista em todos os níveis. Até mesmo a alfabetização, antes investida de caráter formador, a partir de 1964 passou a ser vinculada a uma possível participação na vida econômica. Esse também pode ser considerado um período de subordinação incondicional do país aos Estados Unidos, incluindo acordos entre o Ministério da Educação e a *Agency for international Development*, conhecidos como acordos MEC-USAID. Para Ghiraldelli Junior essa interferência americana se deu a partir de um grupo inexpressivo de tecnocratas “Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de Jonh Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala” (2006, p. 112).

No que se refere à alfabetização, a ditadura militar se esforçou para desarticular todas as entidades de educação popular que estavam obtendo grandes resultados e criou o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que acompanhou todo o período militar, sendo extinto em 1985. Cabia a ele disseminar uma alfabetização esvaziada de qualquer sentido de participação política.

Duas leis educacionais foram marcantes na educação durante esse período: a Lei 5.540, de 1968 – que promoveu uma reforma universitária e a Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

Uma das mudanças trazidas ao ensino universitário pela Lei 5.540/68 foi o vestibular unificado e classificatório, com objetivo de resolver o problema de falta de vagas em cursos mais concorridos. Dessa maneira, ficou estabelecida uma competição mais declarada ao final do segundo grau em busca da universidade. As vagas, teoricamente, poderiam ser consideradas disponíveis para todos os estudantes que prestassem o concurso. Entretanto, pareciam, extra-oficialmente, reservadas aos alunos mais bem preparados durante todo seu trajeto escolar, e este estava, inexoravelmente, ligado a sua condição social.

A consequência disso foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos pelos sistemas de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a turma. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 119)

1.5 O mundo depois de 1970: uma nova transformação na escola

Os anos 70 foram marcados pelo agravamento dos problemas econômicos e financeiros mundiais. A principal característica econômica do que para Sevcenko (2002, p. 79) se apresentava como “era das grandes corporações”, foi o agravamento da queda do mercado de produção diante do crescimento do mercado financeiro. Ao longo do tempo, o avanço da tecnologia passou a permitir que as operações financeiras pudessem ser efetuadas durante as vinte e quatro horas do dia, acompanhando bolsas de valores de Tóquio, da Europa e dos Estados Unidos ininterruptamente. Foi também na década de 1970 que o mercado deixou de ser regulado pelo padrão-ouro, passando a valer a livre flutuação do dólar e o mundo vivenciou uma enorme crise no petróleo. As indústrias de produção, que já vinham atravessando crises sucessivas, perderam, ainda mais, sua importância diante do mercado da especulação e das finanças. A produção começou a ser, definitivamente, substituída pela especulação e os grandes beneficiados passaram a ser os bancos e as grandes corporações.

Tirando pleno proveito desse novo quadro, as grandes corporações fragmentaram sua estrutura funcional, espalhando seus negócios pelos diferentes quadrantes do mundo. Os setores produtivos seriam alocados nos países onde os salários fossem mais baixos, os sindicatos mais fracos e a legislação trabalhista a mais precária; os departamentos financeiros operariam em locais onde os juros fossem mais altos e a inflação a mais baixa; assim como as diretorias seriam estabelecidas nas sociedades com os mais altos padrões de qualidade de vida. (SEVCENKO. In: PACHECO, 2002, p. 79)

Em relação ao trabalho, o agravamento dos problemas se deu não só por conta da desmobilização da indústria, que até então era uma grande empregadora. Houve um aprofundamento do desemprego estrutural – extinção de postos de trabalho pelo uso da automação, e a disseminação de formas administrativas que permitiam a máxima exploração do trabalho. Com um mínimo de funcionários passou a ser possível executar tarefas que antes exigiam um grande contingente de mão-de-obra. O cenário econômico e social refletiu, mais uma vez, diretamente na escola.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não mais ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. (GENTILE. In: FRIGOTTO (org), 2002, p. 81)

Os direitos da população, como saúde, educação e seguridade social, se transformaram em serviços e começaram a ser entregues a uma instituição abstrata chamada de “mercado”. Dessa maneira, as organizações estatais passam a ser associadas à ineficiência em oposição às chamadas empresas “de mercado”.

No Brasil, no que se refere à educação, foram mantidos os interesses de grupos ligados às escolas particulares. Para Ghiraldelli Junior “os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE” (2006, p. 125) e “o governo colaborou com a abertura de cursos de terceiro grau de duvidosa idoneidade moral” (2006, p. 118).

A homologação da Lei 5692, em 1971, revelou a dimensão alcançada pelo tecnicismo. O ensino de primeiro grau passou a ter oito anos reunindo o que era, até então, ensino primário e ginásial. No que se refere ao segundo grau, ficou estabelecida a obrigatoriedade de agregar uma profissionalização. Essa determinação, segundo Padilha (2001, p. 60) “não agradou nem aos gregos nem aos troianos”. Ou seja, não agradou aos estudantes que buscavam a preparação para entrar na Universidade – por esvaziar o ensino propedêutico; nem agradou aos estudantes que buscavam profissionalização imediata, pois, como as escolas foram obrigadas a implantar a profissionalização mesmo sem dispor de recursos necessários, essa “profissionalização” era, na maioria dos casos, inadequada e insuficiente. Para Padilha, muitas escolas “não conseguiram desempenhar funções propedêuticas nem profissionalizantes” (2001, p. 61). As escolas particulares criaram verdadeiros cursos técnicos “de fachada”, uma vez que continuaram a atender a um

público que buscava, basicamente, um encaminhamento para os cursos superiores. As escolas da rede pública, no entanto, obrigadas a cumprir a determinação legal, não foram aparelhadas para implantação de uma profissionalização efetiva. Apesar do descontentamento generalizado, somente em 1982 a Lei nº 7.704 liberou as escolas para decidir se implantariam a profissionalização ou não.

No que se refere à formação de professores, a Lei 5692/71 foi, particularmente, desastrosa.

O professor primário deveria se transformar no “técnico de segundo grau”, que pudesse cumprir com eficiência e racionalidade a tarefa de educar. O predomínio da concepção tecnicista provocou a diluição da educação em geral, do núcleo comum, em benefício de aspectos “instrumentais”. Além disso, a habilitação para o magistério, devido ao seu baixo custo financeiro, se expandiu sem o necessário controle de sua qualidade. (MARTINS, 1996, p. 187)

Tendo transformado todo o Segundo Grau em profissionalizante, a Lei acabou desativando, também, a Escola Normal. Transformou o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “habilitação Magistério”, que na prática passou ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior. Foi, talvez, um dos maiores golpes na política de formação dos professores. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 125)

Ao final do período militar, a educação brasileira estava marcada pelo tecnicismo. Para Ribeiro:

Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral. (2003, p. 195)

A última década do século XX se aproximava e o Brasil apresentava problemas educacionais bastante graves. De cada 100 alunos que ingressavam no ensino primário, apenas 18% conseguia concluí-lo (PILLETI, 1996, p. 125), o que demonstra uma enorme exclusão. A taxa de analfabetismo no país, embora decrescente, ainda atingia 18% da população (Idem, 124). No que se refere ao ensino médio, que era, então, chamado de “segundo grau” a situação era também desfavorável. Como as vagas nas escolas públicas nesse segmento não eram suficientes para atender a demanda, uma parte da população, sem recursos para pagar uma instituição particular, não tinha acesso a ele. O ensino médio se equilibrava entre os que buscavam preparação para o vestibular, que se tornava

cada dia mais rigoroso, e os que buscavam formação profissional – esta, muitas vezes, inexpressiva.

Até aqui, através da história, encontramos uma “escola para poucos”. Os uniformes azul-marinho e branco da escola pública escondiam formas discretas de exclusão. Nem todas as famílias tinham condição de arcar com as despesas referentes a uniformes, material escolar e livros para seus filhos. Havia um recurso chamado, em algumas escolas, de “caixa escolar”. Era um fundo, que poderia ser mantido com apoio da própria comunidade escolar que cedia uniformes e livros para os alunos menos favorecidos. O azul de suas vestes, normalmente, era mais desbotado, seus livros eram de segunda-mão, mas seus olhos eram cintilantes de esperança. As professoras e demais funcionários da escola pediam, quase sempre de forma discreta, que cada um levasse o que pudesse para aqueles colegas que eram “pobres”. Alguns iam embora em pouco tempo porque precisavam trabalhar. Algumas meninas iam para “casas de família” servir como empregadas domésticas, alguns meninos ficavam sub-empregados em pequenos comércios. Caso eles se adaptassem à escola, seguiriam, mas aos primeiros sinais de dificuldade, com repetência consecutiva, seriam descartados. E essa era uma situação aceita com naturalidade, tanto pela escola, quanto pela sociedade.

Percorrendo brevemente a história da educação no Brasil, podemos observar que ela sempre teve como marca a dualidade. Essa dualidade educacional ou dualismo educacional podem ser observados de formas diferenciadas. A primeira forma pode ser a que estabelece uma educação voltada para as “elites” e uma outra educação voltada a atender as camadas mais pobres da população, ou seja, dependendo da classe social onde nasceu, o cidadão irá frequentar um tipo de escola, atingir um determinado grau de escolaridade e cumprir uma espécie de destino social. Uma outra forma de dualidade diz respeito à possibilidade de acesso e permanência dos alunos na escola. Todas as crianças têm acesso à escola? Todas as crianças têm condição de permanecer na escola pelo tempo que julgarem necessário? Existem unidades escolares suficientes para todas as crianças brasileiras?

Considerando que o Brasil esteve, desde suas origens, vinculado à economia capitalista e que segue inserido no movimento internacional do capital, a eliminação da primeira forma de bifurcação da educação parece inviável. Sempre existiram, e continuarão existindo, escolas destinadas a atender camadas específicas da

população. Tradicionais escolas particulares, pequenas escolas de periferia e grandes grupos escolares convivem, e se entrelaçam, a partir dessa realidade.

No que se refere à segunda forma de dualidade, é possível observar que muito antes de ser cunhado o termo “educação para todos”, esse já era um desejo legítimo de alguns. Pela história da nossa educação, se por um lado encontramos o dualismo e a desigualdade, por outro encontramos as lutas e a resistência por uma educação que não excluísse. O fato de hoje as crianças terem garantido o seu acesso à escola já pode ser considerado uma grande conquista, uma vez que elimina uma perversa forma de dualidade educacional, que era o fato de grande parte das crianças não conseguir, sequer, chegar à escola.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA PÚBLICA: EMBATES, CONSENSOS E MUDANÇAS

“Poetas despertai enquanto é tempo
antes que a poesia do mundo
vá-se embora
antes que caia sobre o homem
um tempo insuportável...”
Solano Trindade^(II)

Quando contados de forma isolada, casos e fatos que ocorrem nas escolas brasileiras atuais parecem surpreendentes. Entretanto, os rumos da educação foram sendo traçados através de sua história. Este capítulo, olha para a fase mais recente da história da educação brasileira, na qual foram tomadas decisões que trouxeram algumas das mudanças que interferem, diretamente, no dia a dia das escolas.

2.1 O final do século XX e o aparente consenso da educação

Na educação, os anos 80 caracterizaram-se por debates e embates. Shimora destaca a atuação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; dos periódicos “Educação & Sociedade”, “Revista da ANDE” e “Cadernos do CEDES”; além de eventos como as CBES – Conferências Brasileiras de Educação e as Reuniões da SBPC – Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência (2004, p. 40).

Apesar de toda essa efervescência, o governo brasileiro preferiu abraçar as propostas dos países detentores do poder hegemônico na economia mundial. Em 1990 o cenário econômico mundial apresentava um desenho bem definido. Os países ricos, organizados em um bloco chamado G-8, reunindo Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Canadá, França, Japão e Rússia, passaram a impor novos parâmetros na área educacional para outros países.

Um evento se tornou ícone do ano de 1990. Aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O evento foi organizado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a

(II) In: ARAÚJO, Ivon Alves de. OS POETAS DA BAIXADA FLUMINENSE. RJ : I A Araújo, 2002.

Ciência e a Cultura; pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, todos ligados à ONU – Organização das Nações Unidas, além do Banco Mundial. Desse encontro resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Esse documento determinou metas e objetivos educacionais, sugestões que deveriam ser seguidas por todos os 155 países presentes à Conferência. A meta da educação básica para todos foi considerada, pelos organizadores da Conferência, como viável para os países que assinaram a Declaração de Jomtien e deveria ser alcançada.

O governo brasileiro passou a seguir as orientações e buscar a universalização da educação básica. Como o próprio título do documento indicava, a educação deveria ser “para todos”.

As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. (CORAGGIO. In: TOMMASI; WARDI; HADDAD (org.), 2000, p. 87)

2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

O documento manifestou, inicialmente, preocupação com o fato de que a educação já havia sido declarada direito de todos, 40 anos antes, na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, também estabelecida pela ONU. Partindo da preocupação com as crianças e adultos, principalmente meninas e mulheres, que não têm acesso à educação no mundo, o documento estabeleceu objetivos e sugestões que deveriam ser seguidas pelos países. Para Silva Jr (2004, p. 10) “Sedutoras preocupações políticas que sensibilizaram muitos políticos e educadores bem intencionados, mas também os oportunistas”. Dividido em dez artigos, nele encontramos frases e idéias que, desde então, vêm sendo repassados aos educadores e à população em geral através da legislação, de publicações, eventos e da mídia.

A partir de uma leitura desse documento, é possível perceber que suas determinações, muito claras, refletiram diretamente nos rumos que a educação brasileira vem seguindo nas últimas décadas. Os efeitos dessas determinações podem ser percebidos diretamente nas escolas e, de forma bastante acentuada, nas salas de aula.

No artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – além de ficar estabelecida a necessidade de acrescentar “valores culturais e morais” ao aprendizado de instrumentos e conteúdos, é ressaltada a importância da educação básica, não como fim em si mesma, mas como embasamento para o aprendizado que se seguirá pela vida inteira. Os valores apresentados como novos requisitos não parecem novidades. Na história de vida de todo aluno existe, pelo menos um professor que deixou sua marca, seu modelo, seus valores. O que se faz necessário, agora, é uma tomada de consciência por parte dos educadores sobre essa responsabilidade. Esse é o primeiro dos acréscimos que caberá ao professor conciliar com o conteúdo considerado adequado para cada série, uma vez que é ainda sobre os conteúdos que continuam se pautando as exigências da escola. No cotidiano da escola muitas vezes os educadores se deparam com alunos que desconhecem até mesmo as mais básicas noções de cuidados pessoais. Aos seis ou sete anos algumas crianças não foram apresentadas a uma simples escova dental. Fatos como esse revelam que há um conhecimento indispensável para a vida que precede o conhecimento de qualquer regra da norma culta.

No artigo 2 – Expandir o enfoque – encontra-se a sugestão de uso, – na educação, dos novos recursos disponíveis, particularmente no que se refere à informação e comunicação. Além disso, são apresentados os demais artigos que visam estabelecer um “enfoque abrangente”. Embora exista um reconhecimento da importância da utilização de novos recursos, principalmente de recursos tecnológicos, grande parte das escolas públicas não está equipada de maneira adequada para atender a essa demanda. Isso não significa que a tecnologia não esteja presente nas conversas dos alunos. As *lan houses* se espalham até mesmo pelas comunidades mais carentes de recursos materiais e algumas crianças convivem naturalmente com a informática. Os professores têm necessidade de acompanhar essa movimentação e fazer uso dos recursos audiovisuais disponíveis. Hoje, na sala de aula é recomendável o uso de televisão, DVD, jornais, revistas e tudo mais que possibilite o desenvolvimento de atividades interessantes para os alunos. Para a implantação dessas novas dinâmicas é necessário investimento em equipamentos, segurança para esses equipamentos e, infelizmente, em alguns casos, vencer a resistência de alguns educadores que consideram qualquer atividade diferenciada como perda de tempo para o aluno ou falta de vontade de trabalhar do professor. Também é fundamental ouvir o que os alunos têm a dizer e

convidá-los a apresentar novidades que sejam de seu interesse. Uma nova *homepage*, uma música, um filme, uma foto, um cartaz ou qualquer outro material apresentado por um aluno estará, naturalmente, alinhado com o gosto de grande parte dos colegas, além de ser uma oportunidade para o professor conhecer coisas que, muitas vezes, não fazem parte do seu universo.

No artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade – encontramos as bases da legislação atual da educação. Fica estabelecido o direito de todas as crianças, jovens e adultos à educação básica, e que essa deve buscar atenuar as desigualdades. O acesso também deve ser garantido aos “portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” e o artigo também fala, especificamente, sobre a educação dos grupos que eles consideram “excluídos”: pobres, população de rua, de periferias urbanas e zonas rurais, trabalhadores migrantes, povos indígenas, entre outros. Para esse atendimento educacional, agora obrigatório, nos lembra Silva Jr (2004, p. 11), da necessidade, omitida, de “uma forma de administração social que os adapte, os integre e que os conflitos sociais decorrentes das disparidades sociais sejam de alguma forma controlados”. Esse artigo também apresenta preocupação com a qualidade da educação que deve ser oferecida, embora não informe como conciliar essa qualidade esperada com o aumento da demanda e com o eventual surgimento de novos perfis de alunos. No que se refere à escola pública atual, as maiores dificuldades podem ser vistas como as maiores vitórias. A chegada de alunos que trazem dificuldades sócio-econômicas, dificuldades de aprendizado e necessidades especiais, é uma conquista importante se considerarmos que há até algumas décadas atrás eles não eram freqüentadores da escola ou que, mesmo que chegassem, seriam rapidamente excluídos e essa situação seria encarada com naturalidade pela sociedade e pela própria comunidade escolar.

O artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem – ressalta a importância de uma aprendizagem efetiva, orientada por “conhecimentos úteis”, além de estabelecer a necessidade da criação e implementação de sistemas de avaliação. É tarefa das mais difíceis definir o que vem a ser um “conhecimento útil”. Útil para quem? Em que situação? Em que momento histórico? Em que parcela da sociedade? Essas indagações, que parecem impossíveis de receber uma resposta única, acompanham o dia a dia da escola. Adaptando-se à nova realidade e às novas situações que se apresentam, o professor percebe que precisa desenvolver

novas formas de avaliação. Paralelamente, ele também se preocupa com as futuras avaliações pelas quais seus alunos passarão. Ele sabe que, nem sempre, elas serão diferenciadas ou levarão em conta suas características individuais. O estabelecimento de avaliações pelo Ministério da Educação como a “Prova Brasil” – para alunos do quinto e do nono ano de escolaridade e a recente “Provinha Brasil” – para alunos do segundo ano de escolaridade, por um lado desagrada a alguns educadores por exigir uma homogeneização do conhecimento em um país com tanta diversidade, entretanto traz um aspecto positivo de oferecer aos professores que estão em sala de aula um parâmetro a ser seguido, um conjunto de objetivos a serem alcançados.

No artigo 5 – Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica – é destacada a importância da escola fundamental como sistema de promoção de educação. São incentivados os programas de alfabetização por este ser um conhecimento fundamental em si mesmo e indispensável na aquisição de outras habilidades num mundo letrado como o que vivemos. Esse artigo também convoca todos os meios de comunicação e ação social a se mobilizar pela educação básica para todos, entretanto, a observação das campanhas veiculadas pela mídia parecem valorizar mais a atuação das organizações não governamentais e de eventuais voluntários do que dos profissionais que estão, efetivamente, na escola. Há poucos educadores sendo consultados, ouvidos e divulgados para o grande público.

No artigo 6 – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem – há o reconhecimento de que a educação não tem, sozinha, como atender a todas as novas demandas estabelecidas e que é necessária a integração com os demais sistemas (saúde e nutrição entre outros). O encaminhamento de crianças para as unidades de saúde é parte das tarefas rotineiras da escola. Algumas famílias, mesmo identificando problemas de saúde na criança, fazem associações com doenças existentes na família e consideram que é normal, que não há nada para ser feito. É comum que, durante algum encontro com o professor ou com membro da equipe pedagógica, os responsáveis informem que os filhos têm coisas do tipo “doença no coração igual ao pai”, “doença de nervos igual à mãe”, “está ficando surdo”, “é doentinho” e outros pseudo-diagnósticos que nunca foram avaliados por um profissional da área de saúde. Um outro aspecto é a possibilidade de escola servir de veículo para campanhas de vacinação, saúde bucal, educação alimentar e

prevenção de doenças, possibilitando aos alunos a oportunidade de cuidar de si e dos que estão próximos.

No artigo 7 – Fortalecer as alianças – Todos os níveis de possíveis alianças são enfocados. Fica reconhecida a importância dos educadores e das famílias nesse processo. Estabelece a necessidade de integração entre os níveis municipal, estadual e nacional, incluindo todos os órgãos das esferas citadas em prol da educação. É também nesse artigo que fica expressa a possibilidade de pactos com os setores privados, as organizações não governamentais e grupos religiosos. Algumas escolas já fazem uso dessas alianças, desenvolvendo projetos em parceria com outras instituições. É fundamental definir critérios sérios, que levem em conta as necessidades reais da comunidade. Algumas instituições se propõem a apresentar seus projetos e programas, mas, efetivamente, despejam sobre a comunidade um “pacote” de atividades pré-determinadas, sem estabelecer um diálogo e sem observar ou respeitar as características locais. Essas instituições acreditam que têm uma espécie de fórmula, talvez mágica, que responda aos anseios de todas as comunidades onde as escolas estão instaladas.

No artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio – é solicitado um apoio, efetivo, à educação. É o reconhecimento de que é indispensável um grande compromisso político e social para que a educação se desenvolva e consiga atingir as metas estabelecidas.

No artigo 9 – Mobilizar os recursos – é reforçada a idéia de uma grande aliança onde todas as forças devem se unir em favor de uma educação de qualidade em nível nacional.

No artigo 10 – Fortalecer a solidariedade internacional – a idéia de uma grande aliança, onde todas as forças devem se unir em favor de uma educação de qualidade, é levada a nível mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais. Mais uma vez, se faz necessária a observação atenta dos critérios a serem estabelecidos para que atendam aos interesses efetivos das comunidades escolares locais.

A meta da educação básica para todos foi considerada, pelos organizadores da Conferência de Jomtien, como viável para todos os países que assinaram o acordo, independentemente da sua situação econômica, política e social. Ficou estabelecida, desde então, a necessidade da criação de inúmeros pactos para que essa meta possa ser alcançada. Eles devem acontecer entre família e escola; escola

e qualquer instituição que possa ser envolvida na questão da educação básica; entre todas as esferas do governo no país e, o mais difícil, entre todas as esferas mundiais, incluindo as instituições que transcendem os governos e se espalham pelo mundo. É uma meta, no mínimo, ousada. Entretanto, ela parece estar sendo construída pela escola pública dia a dia, quase silenciosamente. Os educadores têm encontrado soluções para lidar com a quantidade crescente de alunos, com as diferenças e com todas as novas responsabilidades que surgem sem que os recursos cresçam na mesma proporção. A busca por novos autores, os cursos de especialização, as publicações crescentes voltadas para a área de educação vêm demonstrando um movimento intenso nessa área.

2.1.2 A Declaração de Nova Delhi

Em dezembro de 1993, reunidos em Nova Delhi, os líderes de países que se autodeclararam “em desenvolvimento” assinaram um acordo onde reiteravam a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e assumiram o compromisso de seguir as metas estabelecidas em Jomtien. Assinaram a chamada “Declaração de Nova Delhi”: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Segundo esse mesmo documento, esses países reunidos comportavam mais de metade da população do mundo. Apesar de todas as suas diferenças culturais, esses países optaram por assimilar o documento comum que apenas reafirmava o que já havia sido estabelecido pelas Nações Unidas.

O Brasil, tão rico em educadores, ao assimilar e divulgar, de forma intensiva, essas idéias, talvez tenha perdido algumas chances de criar uma educação realmente voltada para as necessidades efetivas da nação.

2.1.3 Relatório Delors

Também na década de 1990, a UNESCO convocou uma comissão presidida pelo ex-ministro da Economia e das Finanças da França, Jacques Delors para desenvolver uma intensa reflexão sobre “educar e aprender para o século XXI” (DELORS, 2006, p. 268). Em 1993 o trabalho começou a ser desenvolvido e teve sua conclusão em 1996. A comissão era formada por um representante de cada um dos seguintes países: Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados

Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coréia do Sul e China. Também houve a participação de personalidades de outros países como conselheiros extraordinários.

Entre as principais idéias desse documento encontra-se a *lifelong learning* - que reconhece a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida e não apenas por um período determinado de tempo. Também ficaram como referência os chamados “quatro pilares” nos quais essa nova educação poderia se apoiar:

1. Aprender a conhecer (aprender a aprender) – estar apto a adquirir novos conhecimentos a partir dos instrumentos disponíveis;
2. Aprender a fazer – colocar conhecimentos em prática, transformar conhecimento em inovações;
3. Aprender a viver juntos (aprender a viver com os outros) - desenvolver a compreensão do outro e a percepção da interdependência;
4. Aprender a ser – desenvolver pensamento autônomo e crítico.

O Relatório Jacques Delors, no Brasil, recebeu o título de “Educação: Um Tesouro a Descobrir” e foi publicado com a marca da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e do MEC – Ministério da Educação. Era um intenso exercício de reflexão sobre a educação que, naquele momento, tornava-se necessária diante da nova organização mundial (mundialização) e das exigências do século XXI, que se aproximava a passos largos.

O Relatório Delors também dedicou um capítulo ao professor. As mudanças, já previstas, que aconteceriam na escola a partir do que o livro chama de “expansão quantitativa do ensino” (DELORS, 2006, p. 155) anunciavam a necessidade de mudanças no trabalho docente. O perfil dos profissionais de educação passava a ser marcado pela necessidade de uma atitude positiva diante do estudo, sem nenhuma possibilidade de acomodação, pois situações novas surgiriam e exigiriam profissionais aptos para resolvê-las. Em determinados momentos, a função docente era considerada, praticamente, uma missão impossível de ser cumprida.

A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. (DELORS, 2006, p. 155)

Uma das prioridades estabelecidas para todos os países que aderiram à Declaração de Jomtien é a melhoria da “qualidade e motivação dos professores”

(DELORS, 2006, p. 159) com medidas sugeridas na esfera da seleção e da formação profissional. No que se refere aos incentivos aos professores, as atraentes sugestões de incentivo à pesquisa, licenças para estudo, períodos de experiência em outras instituições e vivência em outros países ainda não chegaram aos professores das escolas públicas brasileiras.

Foi também na década de 1990 que a área de educação passou a conhecer novos conceitos através de livros, eventos e palestras. Grande parte deles oriundos das empresas e, algumas vezes, sem avaliação necessária das especificidades da educação. Entre esses conceitos encontramos: projetos, habilidades, competências, entre outros. Começa também a ser disseminado na área de educação o conceito de “qualidade”, esse ainda muito vinculado a uma qualidade quase “fabril”, inadequada ao ensino.

2.2 As providências brasileiras para o novo momento da educação

O Brasil comprometido, formalmente, a seguir as orientações dos países ricos para a educação dá, então, início a uma série de mudanças em sua política educacional.

2.2.1 1994 – Plano Decenal de Educação para Todos

Em 1993 o governo brasileiro lançou uma versão preliminar do Plano Decenal de Educação para Todos e criou uma comissão para elaboração do documento final. Essa comissão executiva, subordinada à Secretaria de Educação Fundamental, contava com: um representante da própria Secretaria de Educação Fundamental; um representante da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais; um representante do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; um representante da Coordenação Geral de Planejamento Setorial; dois representantes do CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação e dois representantes da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. De acordo com a Portaria 489, de 18 de março de 1993, do então Ministério da Educação e do Desporto, no exíguo prazo de 60 dias o documento final deveria ser entregue.

A versão preliminar desse projeto reafirmava o compromisso com o documento de Jomtien, estabelecendo os programas e recursos que o país passaria

a usar para atingir as metas. O documento final foi lançado em 1994, e atingiria o décimo ano em 2003.

Ele é apresentado pelo Ministro da Educação em maio de 1994 como o documento que iria reorganizar a educação brasileira e é dirigido diretamente “Aos Professores e Dirigentes Escolares” (Plano Decenal de Educação para Todos), dispensando as necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. (SILVA JR, 2004, p. 14)

2.2.2 1996 - LDB

A implantação da Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, veio para reafirmar todas as intenções já manifestas em documentos anteriores. Seu mais expressivo diferencial, quando comparada à legislação anterior, está na obrigatoriedade do ensino para crianças a partir de sete anos (na lei original), que foi modificado para seis anos em 2005 (Lei 11.114).

Outra diferença importante é que o segundo grau, agora denominado “Ensino Médio”, passou a ser parte integrante da “Educação Básica”. Em seu Artigo 21 fica estabelecido que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esse ensino também está desobrigado a formar profissionais. Continuam existindo escolas onde o aluno pode fazer o ensino médio e um curso profissionalizante, mas é fundamental que seja mantida total independência entre os dois ensinos. Em seu artigo 22, fica estabelecido que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Essa Lei, algumas vezes parece ter afirmações de caráter excessivamente abrangente, como o parágrafo segundo do Artigo Primeiro onde afirma que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No entanto, transparece em seu conteúdo um desejo de criação de uma educação efetivamente nova, que seja garantida a todos, que respeite as diferenças individuais e coletivas e que garanta o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Art. 3º - IV).

Apesar de ter sido promulgada sem a possibilidade dos necessários debates que poderiam levar a um consenso efetivo, a lei 9394/96 trouxe inegáveis avanços em relação à legislação educacional anterior, a Lei 5692/71. Assim ganhamos, em 1996, uma lei que, efetivamente, reconhece que a educação é para todos. Essa lei veio pelas mãos de Darcy Ribeiro, que Bomeny considera como “o último expoente

da escola nova” (2001, p. 209), não só por seu encontro fecundo com o educador Anísio Teixeira desde as lutas pela nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, mas por ter acreditado, e defendido, até o fim de sua vida os ideais escolanovistas como a escola de tempo integral, e a criação de uma escola onde fosse possível instruir e educar. Coerente com esses ideais, quando a vida lhe oportunizou, Darcy Ribeiro desenvolveu um projeto inovador, que, por questões políticas, não encontrou continuidade por parte dos gestores que se seguiram.

O governo Brizola de que Darcy Ribeiro foi vice-governador (1983-1986) fez do Rio de Janeiro o laboratório da proposta dos pioneiros da escola nova, se aceitamos que o ensino público, gratuito e de tempo integral é o cerne daquela plataforma renovadora. Os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, foram a materialização de um programa de estender o ensino público a toda a população em idade escolar. (BOMENY, 2001, p. 246)

2.2.3 1997 – Educação para o milênio

Em 1997 foi realizado, no Rio de Janeiro, o Seminário Internacional de Avaliação Educacional. O evento que foi promovido pela UNESCO, pelo Bureau Internacional d’Education da UNESCO e pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais tinha como proposta discutir as grandes questões da avaliação diante das mudanças intensas sofridas pela educação nas últimas décadas: o que deve ser avaliado, a organização institucional de um sistema de avaliação e o melhor uso a fazer das informações obtidas a partir das avaliações.

O Brasil que já havia estabelecido o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENC – Exame Nacional de Cursos, e o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio, desejava uma comparação com os sistemas internacionais.

2.2.4 2001 - PNE - Plano Nacional de Educação

Em janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação que deverá ter a duração de dez anos. Seus principais objetivos manifestos são: elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino (todos os níveis); reduzir as desigualdades sociais e regionais (no que se refere à educação pública) e promover a democratização da gestão do ensino público a partir da elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade em conselhos escolares.

É interessante que essa lei começa com referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932. Mais de 70 anos depois, o sonho dos Pioneiros da Escola Nova ainda ecoa na Educação Pública Brasileira, sem que alguns de seus objetivos fundamentais tenham sido alcançados.

Diante da enorme demanda pela educação, o PNE estabelece como prioridades:

- Garantir o ensino fundamental a todas as crianças de 7 a 14 anos (ingresso, permanência e conclusão);
- Garantir ensino fundamental a todos os que não o concluíram ou não tiveram acesso na idade própria;
- Buscar a ampliação nos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e educação superior);
- Valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério);
- Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se refere ao acesso e permanência das classes menos favorecidas na escola, o Brasil vem fazendo grandes avanços. Hoje, todas as camadas da população, notadamente nas áreas urbanas, têm acesso à educação, principalmente ao ensino fundamental. O que vem sendo amplamente questionado é a qualidade da educação que está sendo disponibilizada pela rede pública.

2.3 Escola Pública – A mudança paradigmática

Parece adequado afirmar que houve uma mudança de paradigma em relação à escola pública. Kuhn (2006, p. 13) define paradigmas como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. O conceito de que o crescimento dentro de uma área se dá apenas por uma acumulação sucessiva de descobertas está, portanto, descartado, assim como a idéia de que um conhecimento que se torna ultrapassado é substituído, de forma natural, por outro, mais atual e conveniente ao momento vivido.

O caminho para que um conhecimento se torne paradigmático pode se iniciar com uma pesquisa. Muitos pesquisadores trabalham em áreas semelhantes e se confrontam com questões e resultados que serão interpretados de maneiras diversificadas, mas para Kuhn o que permite realmente que um desses conhecimentos se torne o padrão aceito – o paradigma se torne dominante – é a possibilidade de atrair adeptos e a possibilidade de deixar em aberto a continuidade de pesquisas.

Um paradigma não se esgota em si mesmo, mas, paradoxalmente, ele parece estabelecer um limite que norteará as pesquisas e as descobertas dentro de sua área. Ficarão, pelo menos temporariamente, esquecidas aquelas questões que não estiverem dentro desse limite. Os pesquisadores que desenvolverem seus trabalhos de acordo com o que o autor chama de “ciência normal” atuarão basicamente em três classes de problema (KUHN, 2006, p. 55) “determinação do fato significativo, harmonização dos fatos com a teoria e articulação da teoria” (KUHN, 2006, p. 55).

O autor faz uso de uma metáfora interessante: a do quebra-cabeça. Muitos problemas são resolvidos como esse brinquedo. As peças têm um lugar certo para se encaixar, mas esse encaixe exclui inúmeras possibilidades de combinações diferentes e, talvez, mais criativas, “Tais problemas podem constituir-se numa distração para os cientistas, fato que é brilhantemente ilustrado por diversas facetas do baconismo do século XVIII e por algumas das ciências sociais contemporâneas” (KUHN, 2006, p. 60). O conhecimento estabelecido não se ocupa em criar novidades. Cabe a ele o papel, bastante importante, de ampliar uma determinada área de conhecimento por meio da especialização e da dedicação em descobertas precisas.

No entanto, as mudanças sempre ocorrem. Um fenômeno pode não se encaixar dentro do que está estabelecido, e causar surpresa. A esse fenômeno Kuhn atribui o nome de “anomalia” (2006, p. 85). E assim, entre o estranhamento, a desconfiança e uma natural resistência é que começam as mudanças.

O surgimento de uma nova teoria não é um trajeto fácil, nem instantâneo. De uma maneira geral várias anomalias já terão sido identificadas. Inicialmente há esforços para ignorá-las e para enquadrá-las dentro do conhecimento vigente. Uma enorme insegurança se instala entre os pesquisadores e demais profissionais da área em questão. Essa nova teoria será aceita quando se encarregar de resolver

problemas que a anterior não for capaz de resolver. Do fracasso de uma teoria pode emergir a aceitação de um novo conhecimento.

A transição de um paradigma se dá a partir de uma crise. Para Kuhn (2006, p. 93) “o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos”. Situações de crise, normalmente, são iniciadas por pessoas que estão há pouco tempo na área, pois dificilmente quem está visceralmente comprometido com um paradigma conseguirá colocá-lo em xeque. Um paradigma pressupõe a existência de “sólida rede de compromissos ou adesões – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais” (KUHN, 2006, p. 66).

O resultado final de uma crise pode ser surgimento de um novo “candidato a paradigma”; pode ser encontrada uma solução dentro do próprio conhecimento já estabelecido; ou a busca da solução pode ser postergada, caso a área de estudo não tenha condição de resolver a questão naquele momento específico (KUHN, 2006, p. 116).

O fundamental é perceber que o desenvolvimento de uma área de conhecimento não se dá somente por acumulação. É perfeitamente possível que um saber venha substituir um outro e que, embora sejam incompatíveis, sejam válidos, cada um dentro de seu tempo e seu espaço. Essas mudanças de paradigma são retratadas pelo autor como “revolução” e numa revolução sempre haverá o abandono de um conjunto de valores em favor de outro.

Boaventura de Sousa Santos nos chama atenção para o que é considerado caráter pré-paradigmático das ciências sociais, uma vez que nessa área da ciência “não há consenso paradigmático” (2005, p. 37). Isso significa que dificilmente haverá um abandono absoluto de valores já estabelecidos.

Se, metaforicamente, usarmos esses conceitos em relação à escola como um todo e à escola pública em particular, observaremos que a escola se encontra em meio a uma crise. As mudanças no seu entorno provocam inúmeras anomalias, os profissionais observam e denunciam essas anomalias. O conhecimento estabelecido se mantém e defende seus pressupostos, mesmo quando sente que eles não estão funcionando tão bem quanto já funcionaram um dia. No que se refere à escola pública, ainda não é possível definir o que surgirá desse momento atual. Retomadas as idéias apresentadas por Kuhn (2006, p.116), onde as crises têm três

possibilidades de encerramento, é possível imaginar alguns possíveis desdobramentos para a questão da escola pública:

- A busca de uma solução será procrastinada. Por não termos condição de resolvê-la no momento atual, ela será guardada para que as próximas gerações a resolvam. Em qualquer crise, esta parece ser sempre a opção aceita num primeiro momento, quando já se observam anomalias, mas não existe ainda uma previsão de que se trata de um caso atípico ou se é algo que veio para ficar. No que se refere à escola pública, todos os educadores percebem, claramente, que mudanças já se fazem necessárias e urgentes;
- Pode ser a emergência de um novo “candidato a paradigma” e o início de um processo de sua aceitação. No que se refere à escola pública, o mais assustador desses possíveis candidatos a paradigmas é o que indica que ela se transformará em uma escola “para pobres”, uma vez que, dentro das próprias comunidades populares algumas famílias já não estão recorrendo a ela;
- Já que “algumas vezes a ciência normal acaba revelando-se capaz de tratar do problema que provoca a crise” (KUHN, 2006, p.115), também é possível que sejam encontradas soluções dentro da própria escola para suas questões atuais. Nesse caso, faz-se necessário uma ampla preparação dos seus profissionais e o aprofundamento nas pesquisas na área de educação. A observação de experiências bem sucedidas, incentivo a novas metodologias e, principalmente, definição clara da função da escola são fundamentais para uma mudança. A solução para a escola pública não será encontrada dentro de gabinetes, nem mesmo nos espaços acadêmicos se não forem ouvidos os profissionais que estão diretamente envolvidos com a questão.

2.4 A escola pública hoje: um delicado equilíbrio entre a quantidade e a qualidade

Voltando ao dualismo educacional, para Romanelli (1999, p. 167) “A primeira coisa que precisa ser definida, para melhor compreensão de todo o problema do dualismo educacional, é a posição das camadas sociais em face da oferta de educação”. O Ministério da Educação afirma que nos últimos 30 anos o Brasil teve como uma de suas maiores conquistas: a democratização do acesso ao ensino

fundamental. “Hoje, 97% das crianças entre sete e 14 anos estão na escola” (BRASIL, MEC, SEB, 2005, p. 3). Isso pode ser considerado o fim da mais cruel forma de dualidade educacional, aquela que não permitia que uma parte das crianças chegasse à escola. Como dificilmente a qualidade caminha de mãos dadas com o crescimento quantitativo, o desempenho dos alunos tem sido insatisfatório em avaliações nacionais como a “Prova Brasil” e internacionais como o “*Pisa*” (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Entretanto, a escola pública tem tido grandes conquistas que não têm merecido o mesmo destaque, como, por exemplo, conseguir cumprir com determinação as tarefas impostas pela atual legislação.

2.5 Novas determinações legais, novas responsabilidades para a escola pública

Impulsionada pela legislação, a escola pública está, efetivamente, construindo uma escola para todos. Essa não é uma tarefa fácil se considerarmos que aumento da quantidade de alunos trouxe junto consigo outros tipos de tarefas com os quais a escola não convivia sistematicamente. A escola pública convive com um grande crescimento da quantidade de alunos matriculados. O número de crianças que são levadas para a escola vem aumentando também o número de alunos dentro das salas de aula e intensificado a movimentação de alunos durante o ano, uma vez que cabe à escola receber alunos em qualquer época do ano escolar.

A escola pública atual busca oferecer aos alunos um atendimento igualitário, de forma que os alunos oriundos das famílias de baixa renda não sofram nenhum tipo de constrangimento por falta de recursos. Para esses alunos é fundamental que a escola cumpra um papel que era, originalmente, da família: suprir recursos materiais. Particularmente no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, onde o estudo de caso desse trabalho foi realizado, os alunos recebem do município uniformes, agasalhos, tênis, mochila e todo o material escolar (lápiz, borracha, apontador, caderno, régua, lápis de cor, giz de cera, cola, e outros). Algumas vezes, a entrega desse material didático não se dá no ato da matrícula, ou no início do ano letivo, mas os alunos não podem ser impedidos de estudar por falta de recursos materiais. Os livros didáticos vêm do Governo Federal, como no restante do país.

A escola pública recebe os alunos com necessidades especiais sem nenhum tipo de restrição ou discriminação. O atendimento a esses alunos trouxe à tona a urgência de uma revisão na própria arquitetura das unidades escolares, além da busca de instrumentos e de formas diferenciadas de ensino. Para isso, faz-se necessário que o governo fortaleça as instituições especializadas como o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant –, que se ocupa das deficiências visuais, entre outros. São nessas instituições que professores e especialistas na área de educação podem buscar os recursos necessários para um melhor atendimento das crianças que apresentam algum tipo de deficiência. A inclusão tem sido um enorme desafio para os profissionais de educação, uma vez que cada tipo de deficiência exige um atendimento diferenciado e o uso de materiais adequados. O fato é que, para um atendimento efetivo a essas crianças, o educador precisa receber treinamento adequado e constante.

Outra preocupação da escola são as crianças sobre as quais recaem suspeitas de abandono, maus-tratos ou abusos. Nesse quesito a obrigação do profissional da escola se equipara à do profissional de saúde: denunciar toda e qualquer suspeita, encaminhando as ocorrências ao Conselho Tutelar em documento próprio. A escola pública interage com os Conselhos Tutelares nos casos de suspeita e também está obrigada a comunicar os casos de alunos que apresentam grande número de faltas.

A escola pública também funciona como principal equipamento social dentro de algumas comunidades. É dentro dos prédios das escolas públicas que acontecem as campanhas de vacinação de crianças, de animais domésticos e, sempre que necessário, outras campanhas de saúde. Sempre que possível, a escola oferece atividades culturais e esportivas diversificadas em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, além de disponibilizar o uso dos seus espaços para os alunos e para a população que em geral não dispõem de opções de lazer e cultura.

Um dos mais conhecidos programas de atividades nas escolas é o “Escola Aberta” que conta com a participação do Ministério da Educação e da UNESCO. Nos finais de semana são realizadas nas escolas que aderem ao projeto, atividades, normalmente chamadas de oficinas, que podem incluir reforço escolar, esportes, lazer ou artesanato. As atividades se destinam, não só aos alunos, mas a toda a comunidade no entorno da escola. Segundo o Ministério da Educação, o programa

atua em 22 estados brasileiros, e atende, aproximadamente, dois milhões de pessoas (MEC, 2008).

2.6 A construção diária de uma “escola para todos”

O crescimento das responsabilidades da escola pública foi impulsionado por dois motivos principais: as mudanças na legislação e no panorama econômico. Colocar um filho na escola já foi uma opção para as famílias, hoje em dia é uma obrigação. Amparadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), todas as crianças deverão ir para a Escola, sob pena de punição para os responsáveis que se omitirem. O crescimento do desemprego, a precarização do trabalho disponível e o avanço da informalidade são conseqüências da nova ordem econômica mundial, que refletem na população e atingem diretamente a escola pública, porque é lá que estudam as crianças oriundas das famílias de baixa renda e de famílias que vivem de trabalhos informais e esporádicos.

A escola pública recebe alunos que vêm de outros sistemas de ensino, de outros estados, alunos portadores de necessidades especiais, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que precisam dela para se alimentar e para ter um atendimento de saúde. Alunos que precisam dela até para saber que têm um nome e que existe um mundo além daquele que seus olhos podem alcançar. Na escola pública atual todos são recebidos e acolhidos. A escola procura dar aos alunos condições de se expressarem e, paradoxalmente, muitas vezes eles se expressam contra ela mesma.

A escola pública não se omite das novas responsabilidades, mas é perceptível que para responder por elas é necessário que sejam disponibilizados recursos materiais adequados, que os profissionais da educação sejam qualificados para lidar com as novas situações que ocorrem na escola e que a escola encontre atendimento adequado para os casos encaminhados a outros sistemas quando sua atuação já não apresentar resultado e para quando houver necessidade de um atendimento especializado.

2.7 Legislação fundamental no dia a dia da Escola Pública

Atualmente, duas Leis são fundamentais no trabalho dos profissionais de educação, pois asseguram, na prática, os direitos dos estudantes. Todo o trabalho das escolas é feito com os olhos voltados para a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e para a Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Recorrer a eles para sanar dúvidas, apresentá-los aos funcionários de apoio, aos alunos, aos responsáveis, enfim, a toda comunidade escolar é importante para definir parâmetros para as relações que se estabelecem com as crianças, dentro e fora da escola. Dessa forma eles podem se tornar importantes aliados na relação entre a família e a escola, uma vez que oferecem os embasamentos legais dessa relação.

Na LDB estão os parâmetros norteadores da educação escolar. É ela que lembra ao educador que o ensino fundamental é direito de todos, é ela que orienta o calendário escolar, e, em caso de dúvidas, é a ela que o educador deve recorrer.

O Estatuto da Criança e do Adolescente veio substituir o chamado “Código de Menores” e transformou definitivamente a criança em sujeito de direito. Os Conselhos Tutelares são os órgãos encarregados de fazer cumprir esse estatuto e, em princípio, devem estabelecer parcerias efetivas com a escola. Os profissionais de educação devem encaminhar a ele os casos de faltas excessivas por parte dos alunos, repetências contínuas e quaisquer suspeitas de maus-tratos ou abusos contra as crianças. As famílias podem recorrer ao Conselho Tutelar em caso de necessidade de vaga na escola ou para reclamações sobre atitudes consideradas inadequadas por parte dos profissionais da escola. Também são encaminhados aos Conselhos, por qualquer pessoa ou instituição, os possíveis atos indisciplinares ou infracionais por parte de crianças. Em relação à escola, a contribuição solicitada ao Conselho seria a de suprir informações à comunidade e resposta efetiva aos encaminhamentos de casos. Esses encaminhamentos nunca devem ser feitos antes de serem “esgotados os recursos da escola”, assim essa relação é marcada pela subjetividade, onde a escola esbarra, muitas vezes, na omissão de algumas famílias ou na sua incapacidade de resolver os problemas de seus filhos.

Ao iniciar o projeto desse trabalho, foi feita a opção por não fazer observação em uma escola pública específica. Foi intencional aproveitar as observações mais gerais que a pesquisadora foi construindo em, aproximadamente, três anos de

atuação em ensino fundamental. A ocupação paralela de uma matrícula como Orientadora Educacional e outra como Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas próximas ao colégio onde foi realizado o estudo de caso, levou a percepções diferentes de situações, algumas vezes semelhantes, e a construção de algumas impressões sobre o tema. Como o tempo de atuação é, relativamente pequeno, essas impressões ainda se revestem de um certo estranhamento, que pareceu muito válido para o desenvolvimento do trabalho. Assim, poderão ser estabelecidas, ao longo do texto, algumas comparações entre a escola pública e a escola privada de um bairro de periferia, não sendo intenção desse trabalho estabelecer qualquer tipo de classificação entre as esferas.

A partir da atuação como professora na educação pública, são encontradas dificuldades bastante acentuadas nos seguintes aspectos: tamanho das turmas, dificuldade em conseguir materiais; as dificuldades específicas de alguns alunos; o tempo exíguo de duração dos turnos.

Turmas grandes exigem um enorme esforço por parte do professor porque crianças são, naturalmente, agitadas. Os alunos precisam de atenção no desenvolvimento de suas tarefas diárias; na observação de seu aproveitamento individual, o que exige um contato direto e é preciso também observar questões ligadas à segurança, uma vez que, principalmente os alunos pequenos, ainda não têm muita noção sobre o assunto e podem se ferir. Como a escola dispõe de poucos recursos financeiros para uma manutenção predial adequada, algumas vezes suas instalações oferecem riscos: tomadas elétricas em posição baixa; armários e estantes mal fixados; janelas com vidros quebrados; portas metálicas mal conservadas; revestimento de borracha das rampas de acesso, solto; ausência ou má conservação de corrimãos; entre outros problemas estruturais. Essa mesma falta de recursos se reflete nos materiais disponíveis para o desenvolvimento de tarefas novas com os alunos. Para realizar qualquer atividade que fuja do papel branco, da cartolina e do papel crepom, o professor muitas vezes usa seus próprios recursos financeiros, uma vez que a escola não tem como oferecer os materiais diferenciados que cada um deseja utilizar. Mesmo os marcadores para quadro branco, que representaram uma enorme evolução, quando comparados aos quadros de giz, vem exigindo recursos próprios do professor para sua compra. Também cabe ao professor dispor de recursos próprios para confecção de material com uso de computador e impressora, uma vez que algumas escolas só têm como disponibilizar

papel hectográfico e copiadores do tipo mimeógrafo, que geram um material com aspecto ultrapassado, que não é mais palatável aos professores mais exigentes e nem às crianças. A duração média dos turnos, com até menos de quatro horas de duração, deixa pouco tempo para atitudes importantes, como, por exemplo, fazer com que as crianças lavem as mãos antes e depois das refeições ou escovem os dentes. Os alunos dispõem de um intervalo curto, de aproximadamente vinte minutos, para comer, beber água e, o que deveria ser o principal, interagir com os colegas em brincadeiras, conversas e através de outras atividades lúdicas, como a sempre renovada troca de figurinhas. Os casos particulares de dificuldades de comportamento ou de aprendizado são encaminhados à equipe pedagógica e dificilmente são resolvidos. Na verdade, algumas vezes é possível assistir a casos que se arrastam pelos corredores, como fantasmas, e os educadores se percebem absolutamente incapazes de resolvê-los.

No que se refere ao trabalho da equipe pedagógica, para onde são encaminhados os casos em que as professoras necessitam de ajuda, também são encontradas várias dificuldades a serem enfrentadas. Algumas vezes, a grande dificuldade é a própria localização do responsável pelo aluno. Em hipótese alguma o aluno pode ser recusado pela escola, por isso, muitas vezes apresentam documentação incompleta, mantendo pendências que se arrastaram durante a sua permanência na unidade escolar. Os números de telefone, quando informados no ato da matrícula, dificilmente atendem. Alguns endereços são tão vagos que nem mesmo o correio consegue deixar a correspondência encaminhada. A escola se vale de certa rede informal, comum em comunidades populares, para deixar recados ou para receber informações sobre um ou outro aluno. Uma vez localizado esse responsável e informado sobre faltas ou comportamento inadequado do aluno, algumas vezes, ele submete o aluno a situações de constrangimento perto dos colegas, fazendo acusações, ameaças, ofensas ou trazendo à tona aspectos da situação familiar que o aluno omite dos colegas. Outra grande dificuldade encontrada é o enorme índice de alunos fora da faixa etária média para a série. Esses alunos trazem consigo longas histórias de abandono de escola ou de repetências consecutivas, o que os torna jovens com problemas de auto-estima e que necessitariam, realmente, de um acompanhamento especial. Com o excesso de incumbências, a escola acaba não tendo como oferecer esse acompanhamento e eles se tornam inconvenientes nas turmas formadas por crianças bem abaixo da sua

faixa etária. Alguns se tornam tristes e estranhamente conformados, enquanto outros se tornam agressivos. Para esses jovens, a entrada na escola em fila por tamanho é um momento de aborrecimento, de onde eles tentam escapar, ficando afastados da fila, ou mesmo se valendo de certo atraso no horário. Qualquer projeto para trabalhos diferenciados, preferencialmente no contra-turno, com esses, ou com outros alunos que apresentem dificuldades, esbarra na falta de professores e até mesmo de espaço físico para serem levados adiante.

Em relação ao trabalho administrativo, indispensável para o funcionamento da escola, novamente é surpreendente como os recursos materiais não acompanharam as inovações para facilitar as novas demandas da escola. Quando equipada, uma escola dispõe de uma linha telefônica, um único computador, a maior parte das vezes sem conexão à Internet, e uma impressora normalmente sem cartuchos de reserva. As informações individuais das centenas de alunos são arquivadas em pastas de papel colocadas em armários ou caixas. Essa forma antiquada de arquivamento torna o acesso a essas informações difícil e demorado. Hoje também há uma maior solicitação de estatísticas, relatórios e outras informações para a Secretaria de Educação e para o próprio Ministério da Educação e, não raras vezes, a confecção e o envio são feitos através dos equipamentos pessoais dos funcionários da escola.

Também é inegável que a equipe escolar é colocada, algumas vezes, em situações de risco no que se refere a sua segurança e integridade. Situações de conflito nas comunidades adentram o portão da escola e cabe mais uma vez ao profissional de educação, despreparado e desamparado por outras instâncias do Estado, lidar com essa realidade.

À primeira vista, talvez pareça que os profissionais de educação atuais apenas repetem velhos discursos de problemas sociais, mas não é bem assim. Alguns problemas, efetivamente sociais, chegam à escola com tal intensidade que é impossível fechar os olhos. Não há como ser indiferente diante de uma criança que chora de fome, de uma criança que apresenta marcas de espancamento, de crianças agitadas que contam detalhes de uma chacina anunciada pelo telejornal ou de uma menina grávida depois de um estupro. Não há como negar que as questões sociais interferem diretamente nas questões escolares.

CAPÍTULO 3

UM OLHAR DA ESCOLA PARTICULAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NO PARQUE FLUMINENSE – DUQUE DE CAXIAS

“A cidade onde eu moro
é como o mundo
tem criminosos e santos

Há os que exploram
e há os explorados

Quando o mundo mudar
a cidade onde eu moro
mudará também...”
Solano Trindade^(III)

3.1 O Município de Duque de Caxias e o Parque Fluminense

O município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, foi fundado em 1943, e faz fronteira com a capital do estado, o município do Rio de Janeiro. Fica na região denominada Baixada Fluminense, que reúne os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. A população municipal era de 775.456 habitantes, segundo dados do censo demográfico de 2000 (IBGE, 2004), a contagem de 2007 já apresenta uma população de, aproximadamente, 842.686 habitantes (IBGE, 2007).

Duque de Caxias ocupa o décimo lugar no Produto Interno Bruto por Municípios no Brasil (IBGE, 2005), isso se deve principalmente ao fato de ter a terceira maior refinaria em capacidade instalada de produção de barris de petróleo do país, a Refinaria Duque de Caxias – REDUC. Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias representa o quarto PIB, tendo à sua frente a capital e os municípios de Campos de Goytacazes e Macaé (Idem).

Esse bom rendimento econômico parece não ter reflexo compatível na vida da população. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município no ano de 2000 era de 0,753 – numa escala que vai até um. Esse é considerado um desenvolvimento médio por estar situado na faixa ente 0,5 e 0,8. Em relação aos municípios do Brasil, Duque de Caxias ocupa a 1.782^a posição, entre os 5.507

(III) In: ARAÚJO, Ivon Alves de. OS POETAS DA BAIXADA FLUMINENSE. RJ : I A Araújo, 2002.

apresentados no Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD; IPEA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2003), o que ainda pode ser considerado uma situação boa. Em relação aos outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias apresenta uma situação intermediária: ocupa a 52ª posição, entre 91 apresentados pela mesma fonte.

O município se divide em quatro distritos:

- Primeiro distrito: Duque de Caxias – caracterizado por ser a parte onde se concentram farto comércio e grande oferta de serviços. É nessa região que se encontram a Câmara de Vereadores e a Secretaria de Educação, entretanto, a Prefeitura já não está nessa região;
- Segundo distrito: Campos Elíseos – onde se localiza a Refinaria Duque de Caxias – REDUC. É nesse distrito, com características industriais, que está localizado o prédio da Prefeitura Municipal, desde o final da década de 1990;
- Terceiro distrito: Imbariê – região até recentemente rural, que vem passando por uma mudança em suas características com a ampliação do comércio e da prestação de serviços, infelizmente, acompanhado pelo crescimento desordenado e pela favelização. É uma região rica em belezas naturais como o Parque Nacional da Taquara;
- Quarto distrito: Xerém – é o maior distrito em extensão territorial. É onde se concentram as atividades de agricultura do município.

O Parque Fluminense fica localizado no segundo distrito – Campos Elíseos. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, disponíveis no *site* oficial do município, Duque de Caxias possui 132 Escolas Municipais, sendo que 39 delas estão localizadas no Segundo Distrito.

A população do Parque Fluminense, segundo dados do censo demográfico de 2000, é de 33.000 habitantes (IBGE, 2004). Uma característica interessante desse local é ser considerado pelo IBGE um bairro do município de Duque de Caxias, entretanto uma parte do sua área fica em um outro município: Belford Roxo, um município novo, que foi separado de Nova Iguaçu no início da década de 1990. No Parque Fluminense, as ruas são asfaltadas e a população conta com um comércio bastante satisfatório com padarias, quitandas, farmácias e pequenos mercados. Em relação ao transporte coletivo, há uma linha de ônibus que leva ao Centro do Rio de Janeiro e uma outra linha leva ao Centro de Duque de Caxias. O Parque Fluminense

é um lugar tranquilo, onde é possível passear pelas ruas sem sobressaltos, mas também é um lugar onde se encontram áreas de muita pobreza. A população tem características comuns ao restante do município, muitas pessoas que vieram de outros estados e municípios em busca de oportunidade para alcançar uma vida melhor. Esse movimento é apresentado, a partir de um livro didático sobre o município, dessa forma:

Na verdade, a formação da população caxiense sempre esteve baseada em movimento de migração, ou melhor, movimento da população que se dá dentro do próprio país ou de um país para outro. Porém, no caso de Duque de Caxias, a migração, nas últimas décadas, é principalmente de um estado brasileiro ou do interior do próprio estado do Rio de Janeiro. [...] No entanto, nos últimos anos, embora o município continue recebendo população proveniente de outros lugares, já existe um movimento de saída significativo de população residente, em Duque de Caxias, para outros municípios do estado do Rio de Janeiro ou para outros estados brasileiros. (VIANNA, 2006, p. 146)

Essas características da população são facilmente percebidas nas escolas onde encontramos crianças de várias localidades, principalmente dos estados do nordeste. Nas escolas públicas do município, é constante o movimento de chegada e saída de alunos durante o ano letivo e alguns alunos, eventualmente, têm que fazer viagens longas para acompanhar os pais, ausentando-se das aulas. Essas crianças, de maneira geral, são muito alegres, afetuosas e têm o hábito de brincar na rua. As brincadeiras infantis seguem um calendário próprio, que só eles entendem, alternando-se entre a temporada de pipa e a temporada de bolinhas de gude. O futebol e as brincadeiras de “pique” independem do calendário e atravessam todas as temporadas.

3.1.1 A educação no Parque Fluminense e a seleção da escola para o estudo de caso

Dentro do Parque Fluminense, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, são encontradas duas escolas municipais e uma escola do estado, mas existem outras escolas municipais bem próximas aos limites do bairro.

No que se refere à educação, o bairro apresenta o que pode ser considerado como um grande problema: não há escolas públicas voltadas para educação infantil. Essa etapa de educação é atendida pela rede privada estabelecida e por algumas pequenas escolas, nem sempre legalizadas, que são conhecidas como “escolinhas”.

Caso a família não disponha de recursos financeiros, as crianças não passam por nenhuma experiência de pré-escola.

O Parque Fluminense tem uma grande quantidade de crianças, segundo os dados do censo demográfico, no ano de 2000, a quantidade de crianças e jovens até 15 anos já ultrapassava 10.000 (IBGE, 2004). Em relação à escolha das escolas, é possível observar que os estudantes se dividem em alguns grupos:

- Uma parte das crianças está matriculada nas escolas públicas no bairro e em seu entorno. É intenso o movimento de matrículas durante todo o ano, uma vez que há bastante rotatividade na população com a chegada de crianças de outros estados, de outros municípios e de bairros mais distantes, dentro do próprio município. Nos horários de entrada e saída das escolas, estabelecidos pela prefeitura, eles colorem as ruas com seus uniformes branco, azul e laranja e são a pequena “grande massa” de estudantes da comunidade;
- Um grupo vai para as escolas particulares pequenas, como a escola onde foi realizado o estudo de caso. Eles têm uniformes diferenciados, de acordo com a escola escolhida. Não formam grandes grupos, a não ser perto da instituição de ensino em que estudam. Passam aos poucos;
- Um outro conjunto de crianças estuda em grandes colégios particulares dentro do próprio bairro. O Centro Educacional São Jorge pareceu ser, ao longo da observação feita no trabalho de campo, a principal referência, principalmente para as crianças pequenas que os pais desejam manter por perto. No ano de 2007, esse colégio foi o campeão de um “Desfile Cívico” organizado anualmente no bairro, que reúne escolas públicas e particulares do bairro e de seu entorno. Essa conquista foi amplamente divulgada através de faixas espalhadas pelas ruas próximas ao colégio;
- Um grupo que é levado a estudar em escolas particulares fora do Parque Fluminense. É razoável o movimento de transportes escolares em alguns horários. O Município de Duque de Caxias oferece várias opções de ensino com colégios tradicionais na região e também com as grandes franquias da educação. As crianças aguardam nos portões

a chegada do transporte. Esse grupo parece concentrar, particularmente, os filhos dos comerciantes locais.

Assim, observando esses grupos, nasceu a idéia desse trabalho. Se a escola pública está sendo considerada uma escola para todos, porque algumas pessoas estão se afastando dela? As entrevistas foram realizadas com os responsáveis, principalmente com mães, moradoras do Parque Fluminense, que mantêm seus filhos em uma pequena escola particular dentro da própria comunidade. O que essas famílias buscam? Por que sacrificam seu orçamento para pagar por um serviço que, efetivamente, é um direito de toda criança? As perguntas, as mesmas para todas as responsáveis, foram feitas a partir de um formulário pré-determinado, com respostas abertas. Essas respostas foram anotadas no formulário pela pesquisadora, as entrevistas foram gravadas em MP3 e, posteriormente, transcritas.

No Parque Fluminense encontra-se uma expressiva rede de escolas particulares, sendo que algumas são grandes e apresentam instalações bastante diferenciadas com quadras de esporte e, até mesmo, piscina. Pareceu-nos fundamental, que a pesquisa fosse realizada em uma escola onde as instalações físicas não pudessem servir, por parte dos pais ou dos alunos, como diferencial para a escolha. Assim, chegamos ao Centro Educacional Lima's, escolhido por se tratar de uma escola pequena, com instalações simples, sem grandes atrativos externos. A proposta da pesquisa com responsáveis por alunos foi muito bem recebida pela direção da escola que disponibilizou, inclusive, uma sala para realização das entrevistas.

3.1.2 O Centro Educacional Lima's

A escola foi fundada em 1999 e é dirigida por três irmãs que são professoras. Seus pais, também professores, participam diretamente da gestão e do cotidiano do colégio. Trabalham, ainda, duas outras professoras, uma diretora encarregada da parte burocrática e alguns funcionários de apoio. A família que dirige a escola pertence à comunidade, reside lá, conhece e convive com seu público.

Podem ser matriculadas crianças a partir de quatro anos em uma classe chamada "Jardim 2". A escola atende apenas aos anos iniciais do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano de escolaridade, mas prepara novas instalações para ampliar o atendimento até o nono ano de escolaridade em um

futuro próximo. A escola adotou, no início do ano letivo de 2008, a terminologia sugerida pelo MEC, de educação infantil e ano de escolaridade.

A escola é marcada pela cor azul, seu prédio, seu uniforme, sua logomarca, tudo remete ao azul. As instalações físicas da escola são simples, dispõe de cinco salas de aula e atende a dois turnos: manhã – 08h às 12h e tarde – 13h às 17h. No segundo semestre de 2007, quando as entrevistas foram iniciadas, estavam em andamento oito turmas e a escola optou por uma mensalidade única para todos – R\$ 60,00, que vinha a ser mais de 16% do salário mínimo do país quando do início da realização das entrevistas – R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais). No ano de 2008, essa mensalidade única foi reajustada para R\$ 70,00, considerando o salário mínimo do período, R\$ 415,00, observamos que não houve variação expressiva na porcentagem de despesa.

Existem, entretanto, outras despesas para quem faz a opção pela escola privada: livros, uniformes, material escolar. Todas as escolas particulares já têm, pré-impresso, a chamada “Lista de material”. Essa lista pode variar de acordo com a série da criança e envolve, além do material que será usado pessoalmente pelo aluno, alguns materiais que serão usados no coletivo da escola.

3.2 As entrevistas

A leitura dessas entrevistas não buscou uma representação, aceitando a sugestão de Dauster (2001, p. 55), procurou-se “usar como referência o termo ‘relatos’ ou ‘concepções’”. Assim, pareceu mais adequado que a análise fosse feita a partir do conteúdo efetivo, dos relatos das entrevistas.

A avaliação das entrevistas foi realizada através da análise do conteúdo, transcrito, das entrevistas. Não houve pretensão de apresentar representatividade estatística, uma vez que a formação do pequeno grupo não esteve pautada em criar uma amostragem rigorosa do universo de responsáveis da escola pesquisada.

As entrevistas foram realizadas nas instalações do próprio colégio, no horário de entrada do primeiro turno, pois o segundo turno é dedicado a pré-escola. Dentre as entrevistas realizadas, foram descartadas algumas por serem de professoras da rede municipal. Essas professoras se mostraram excessivamente preocupadas com as respostas, talvez por estarem diante de uma pesquisadora que, efetivamente, trabalha na mesma rede escolar, talvez porque se preocupavam demais em justificar o paradoxo de suas afirmações de “acreditar na escola pública” e, ainda assim,

manter seus filhos em escola particular. Os responsáveis que se apresentaram eram, em quase sua totalidade, as mães das crianças. Ouvir as mães que mantêm seus filhos matriculados no C. E. Lima's foi um exercício interessante para quem tem como trabalho ouvir os responsáveis por alunos da escola pública que funciona a apenas algumas quadras daquela escola.

Quadro 1 – Entrevistadas, alunos e família:

	ALUNO	COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA	ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA
Primeira Entrevista	R., mãe de menino de seis anos	Mãe, pai e dois filhos	Mãe: ensino médio Pai: ensino superior
Segunda Entrevista	S., mãe de menina de nove anos	Mãe, pai e filha	Mãe: sexta série Pai: ensino superior
Terceira Entrevista	R., avó de menina de nove anos	Avó, avô e criança	Avó e avô: só assinam o nome
Quarta Entrevista	D., mãe de menina de seis anos	Mãe, pai e filha	Mãe: ensino médio Pai: ensino superior
Quinta Entrevista	L., mãe de menino de cinco anos	Mãe e filho	Mãe: oitava série
Sexta Entrevista	S., mãe de menino de sete anos	Mãe, pai e dois filhos	Mãe: sexta série Pai: quinta série
Sétima Entrevista	L., responsável por menino de oito anos	O menino mora com uma senhora e seus dois filhos adultos. Não é adoção oficial	Responsável: ensino médio Filho mais velho: nível superior (em curso) Filho mais novo: ensino fundamental
Oitava Entrevista	J., mãe de menina, seis anos	Mãe e filha	Mãe: ensino médio

No início, trabalhava-se com a hipótese de que essas pessoas eram movidas por uma necessidade de destacar-se dentro do grupo social ao qual pertenciam. Essa hipótese inicial chegou a ser questionada durante o trajeto das entrevistas, devido à variedade de justificativas e motivações para que crianças, de origem tão simples, não estivessem exercendo seu direito de estar na escola pública. Entretanto, esse desejo, embora não possa ser considerado como a única

motivação, estava presente, um pouco dissimulado em algumas das justificativas apresentadas pelos responsáveis.

Ressaltando a universalidade das relações desse tipo, chama-se atenção para um aspecto da estrutura da personalidade humana para qual não temos uma conceituação apropriada. Talvez possamos falar da necessidade humana, nunca serenada, de elevar a auto-estima, de melhorar o valor da própria pessoa ou do próprio grupo. (ELIAS, 2000, p. 209)

Através das entrevistas, percebe-se que uma parte dessas crianças tem famílias estabelecidas em modelo bastante tradicional; pai, mãe e filho, ou filhos. A responsável pelas crianças na escola é a mãe, mesmo que ela trabalhe. Mesmo no caso das entrevistadas que tem uma família que não segue exatamente o modelo “Pai/mãe/filhos”, o número de crianças é reduzido, e a responsável pela criança na escola é uma mulher. Algumas crianças vivem sozinhas com a mãe, uma criança vive com o avô e avó, e uma criança é adotada – embora não oficialmente. É relativamente comum, dentro da comunidade do Parque Fluminense, crianças que moram com parentes, ou pessoas conhecidas, numa espécie de adoção informal, sem nenhuma providência legal.

<i>“Meu marido e os dois filhos.”</i>	<i>R., mãe de menino de seis anos</i>	<i>6/10/2007</i>
<i>“É eu, a V. e meu marido.”</i>	<i>S., mãe de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Na minha casa mora eu, o avô dela e ela.”</i>	<i>R., avó de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“É eu, meu marido e ela.”</i>	<i>D., mãe de menina de seis anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Na minha casa mora só eu e ele.”</i>	<i>L., mãe de menino de cinco anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“Mora eu, meus dois filhos e o meu marido.”</i>	<i>S., mãe de menino de sete anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“Mora eu e dois filhos. E o M. é adotado. Não é adotado, ele mora com a gente desde três anos.”</i>	<i>L., responsável por menino de oito anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“Eu e ela.”</i>	<i>J., mãe de menina, seis anos</i>	<i>20/6/2008</i>

No pequeno grupo de entrevistas, oito selecionadas, as mulheres apresentavam baixa escolaridade, nenhuma delas havia cursado, ou mesmo iniciado curso superior. Entretanto, as famílias apresentavam uma característica que Souza e Silva denomina de estratégia educógena: “a escolarização ocupa uma parcela

significativa das preocupações cotidianas e, em muitos casos, dos recursos financeiros dos pais” (2003, p.134).

Um dos principais problemas educacionais do Parque Fluminense, já citado anteriormente, é a falta de escolas da rede municipal com oferta de educação infantil. Para famílias que traçam estratégias educógenas, a criança ficar sem educação escolar até seis ou sete anos não é admissível.

<i>“Desde pequenininha, eu coloquei a V. aqui com três aninhos.”</i>	<i>S., mãe de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Já. Devia ter uns quatro anos, por aí.”</i>	<i>R., avó de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Cinco [...] C.A.”</i>	<i>L., mãe de menino de cinco anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“Porque, na época que eu quis botar o V., o V. tinha dois anos, no caso, escola pública ainda não pega, né?”</i>	<i>S., mãe de menino de sete anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“Com um ano já ela era muito pra frente, essas coisas assim... Aí, eu falei: essa menina vai aprender muito rápido, né? Aí, esperar até seis, sete anos para entrar, era melhor já botar ela na escolinha, essas coisas assim...”</i>	<i>J., mãe de menina de seis anos</i>	<i>20/6/2008</i>

Algumas entrevistadas, relataram que os recursos financeiros são escassos e que, algumas vezes, é preciso fazer escolhas, algumas temem que não consigam, em algum momento, continuar arcando com a despesa da escola. Em algumas passagens também são demonstradas medidas de rigor econômico.

<i>“Hoje em dia os pais preferem diminuir o orçamento e manter os filhos num colégio particular por causa do ensino, né?”</i>	<i>S., mãe de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Então, às vezes, quando tem condições, porque ele é assalariado, não tem como ficar passeando, né?”</i>	<i>R., avó de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Então, eu não vou atrasar a minha filha por conta de colégio, eu não vou mesmo. Enquanto tiver condições de apertar de um lado, eu vou apertar.”</i>	<i>D., mãe de menina de seis anos</i>	<i>8/2/2008</i>

<i>"E aí, eu fui me esforçando cada vez para tentar deixar ele o máximo que eu puder pagar uma escola para ele ficar. Até onde eu puder pagar, eu estou deixando."</i>	<i>S., mãe de menino de sete anos</i>	<i>13/3/2008</i>
--	---------------------------------------	------------------

O número reduzido de filhos é um fator que facilita o investimento em educação, quando há um segundo filho, a necessidade de efetuar outra matrícula, já é um fato gerador de preocupação. A duplicidade de despesas, talvez se torne incompatível com o orçamento da família.

<i>"O outro; esse nunca estudou em colégio público não."</i>	<i>R., mãe de menino de seis anos</i>	<i>6/10/2007</i>
<i>"Eu estou tentando botar esse aqui. Só que no momento, agora, as coisas estão meio apertada, eu estou me esforçando mais com o V. e vou... Mas esse daqui estou tentando esse ano ainda colocar ele também."</i>	<i>S., mãe de menino de sete anos</i>	<i>13/3/2008</i>

Dois alunos, segundo relatos de suas mães, estiveram na escola pública por um tempo. Esses tempos estão ligados à falta de recursos financeiros para pagar a escola particular, devem ter sido tempos difíceis para a família. As lembranças desse período vêm impregnadas de insatisfação.

<i>"Ele estudou a 1ª série dele lá, porque a minha casa estava em obras, a gente estava começando a construir, o gasto era demais, aí não dava para pagar o colégio."</i>	<i>R., mãe de menino de seis anos</i>	<i>6/10/2007</i>
<i>"Mas aí meu filho ficou desempregado, não estava trabalhando, e quem pagava a escola era o meu filho. Como ele ficou desempregado, eu tirei ele daqui. Aí, coloquei ele no Município, né?"</i>	<i>L., responsável por menino de oito anos</i>	<i>13/3/2008</i>

No que se refere a essa vivência na escola pública, as duas experiências foram insatisfatórias para as mães. Segundo elas, as crianças, que anteriormente tiveram uma experiência na escola particular, não aprenderam coisas novas e até "regrediram" quando foram para a escola pública.

<i>"Eu vi, porque quando ele estava lá na primeira série ele só cobria, ligava e separava as sílabas. Agora o meu filho está na primeira. Você pega o caderno dele da primeira, você vai ver o que ele faz..."</i>	<i>R., mãe de menino de seis anos</i>	<i>6/10/2007</i>
<i>"Só que deu uma caída nele, ele regrediu muito. Aí, eu peguei e botei ele pra cá de novo."</i>	<i>L., responsável por menino de oito anos</i>	<i>13/3/2008</i>

Um fato interessante foi o de uma menina que saiu de uma escola particular para outra, também particular, e apresentou o mesmo problema de regressão. Isso pode ser considerado um indicador que a chamada "regressão" da criança não está ligado ao fato da escola ser pública ou privada, pode ser, apenas, uma reação à mudança.

<i>"Também particular. Mas, assim, a V. voltou totalmente para trás."</i>	<i>S., mãe de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
---	---------------------------------------	-----------------

As responsáveis por alunos que não passaram pela escola pública, quando convidadas a fazer uma comparação entre esta e a escola particular, pautavam-se em outras crianças da família ou de vizinhos.

<i>"... vejo dos meus sobrinhos, né? É totalmente diferente. A V. está muito mais avançada do que no colégio público."</i>	<i>S., mãe de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>"A maioria das crianças que está no colégio público aí, as mães falam assim: 'Poxa, a A. tá bem, já sabe ler, já sabe tudo, já sabe escrever cartinha e tudo. A minha filha, na mesma série, não sabe fazer nada'."</i>	<i>R., avó de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>"Então, eu me espelhei mais na minha irmã. Porque se você vê a sua piorando, repetindo, não sabe nem ler, minha filha sabe mais..."</i>	<i>D., mãe de menina de seis anos</i>	<i>8/2/2008</i>

As responsáveis entrevistadas justificam sua opção pela escola particular por muitos motivos. Chega a ser difícil tentar localizar uma preocupação central. Ela pode estar ligada: ao conteúdo, ao fato da escola particular oferecer mais "matéria",

do que a escola pública; pode estar ligada à adaptação, ao bem-estar que é percebido na criança, se ela está bem, se está feliz; paradoxalmente, pode estar ligada às “dificuldades” enfrentadas por ela nos bancos da escola; pode estar ligada a uma facilidade de acesso aos professores e à direção da escola que as responsáveis consideram que não terão em uma escola maior, independentemente de ser privada ou pública; outras vezes parece que a escola privada é um bem ao qual os responsáveis não tiveram acesso e que, ofertam a seus filhos, quase como uma dádiva. O que nunca deixa de transparecer é uma convicção de que estão fazendo o “melhor” e obtendo o “melhor” resultado.

<i>“Você pega o caderno dele da primeira, você vai ver o que ele faz... Às vezes nem eu: Meu Deus, o que houve com essa criança? Às vezes eu ligo pra ela: O quê que tem aqui, que nem eu, nem P., nem ninguém está entendendo?”</i>	<i>R., mãe de menino de seis anos</i>	<i>6/10/2007</i>
<i>“Eu acho também que, até para a gente chegar até à escola e fazer aquela cobrança, de ir no professor, de você falar, entendeu? Eu acho que é importante também, a gente tem mais oportunidade. No colégio público, acho que você não tem essa integração de chegar, falar, reclamar. Você está entendendo? Tipo assim, nossos direitos, mas você não está pagando? Aquela coisa, né?”</i>	<i>S., mãe de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“É bom que é aqui do lado, porque eu moro aqui pertinho.”</i>	<i>R., avó de menina de nove anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Sempre estudei em colégio público; eu nunca na minha vida tive a oportunidade de estudar em colégio particular.”</i>	<i>D., mãe de menina de seis anos</i>	<i>8/2/2008</i>
<i>“Não, não foi nem uma questão de uma escolha. Foi porque eu trabalho em escola. Sou funcionária da escola. Então, eu tenho direito...”</i>	<i>L., mãe de menino de cinco anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“Eu botei, fui deixando porque eu, desde que eu botei, eu gostei muito do ensino, eu gosto muito, e aí eu fui gostando, vi que ele estava bastante adiantado.”</i>	<i>S., mãe de menino de sete anos</i>	<i>13/3/2008</i>
<i>“...eu passava aqui e falava: deve ser colégio. Então, falei: vou colocar a I. aqui porque é mais perto, próximo daqui de casa. Aí foi assim. Mas ela nunca teve problema assim de deixar ela aqui.”</i>	<i>J., mãe de menina, seis anos</i>	<i>20/6/2008</i>

Embora falem o tempo todo no bem-estar dos seus filhos, poucas vezes o desejo ou a satisfação da criança apareceu de forma espontânea no relato das mães. Algumas vezes, durante a entrevista, houve a necessidade de que fosse feita uma pergunta sobre como a criança se sentia. Apenas duas responsáveis manifestaram, de forma clara, essa satisfação das crianças. O desejo das crianças foi expresso, de forma espontânea, por duas pessoas com pouca escolaridade, mas que demonstraram grande sensibilidade: uma dessas responsáveis cursa a sexta série do ensino fundamental, e a outra foi a única avó entrevistada, uma pessoa que declara saber, apenas, “assinar o nome”.

<i>“Nossa! A minha filha está feliz, graças a Deus!”</i>	R., mãe de menino de seis anos	6/10/2007
<i>“Vó, ah, eu quero tanto aquele coleginho ali...”</i>	R., avó de menina de nove anos	8/2/2008

Para questões abertas, Bardin sugere que “a partir de uma ‘leitura flutuante’ podem surgir intuições que convém formular em hipóteses” (1977, p. 60), para posterior classificação. Assim, após leitura das transcrições, pareceu-nos que o fator determinante para levar essas crianças ao C. E. Lima’s foi a ausência de escolas públicas voltadas à educação infantil, no bairro. Já, os motivos declarados para a permanência e até mesmo o eventual retorno dessas crianças a ela parece estar ligado a uma espécie de conforto. Os pequenos estão ali, bem perto de casa, em um pequeno espaço azul, entre muros e portões fechados, atendidos por pessoas a quem a responsável pode ter acesso a qualquer momento. Rapidamente, essa sensação de conforto, se confunde com a posição de destaque, diante do seu grupo social, anteriormente presumida. A criança não está no meio de “todos” os que estão na escola pública, principalmente porque na escola pública, pelo menos simbolicamente, os portões agora são abertos.

Outra observação interessante é que nenhuma das mães colocou em dúvida a capacidade dos professores da escola pública. Uma entrevistada até citou que é lá que estão os bons professores. É possível que isso se deva à credibilidade que os concursos públicos conquistaram nos últimos anos. Segundo funcionários antigos da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, os concursos para a área de educação foram instituídos no município no início da década de 1980. O mais recente foi

realizado em 2006, organizado pela Fundação Getúlio Vargas. Foi bastante concorrido. Muitos professores, moradores do município, alguns que atuam em escolas particulares participaram do processo seletivo e não foram aprovados. A comunidade tem conhecimento desse fato e não tem como colocá-lo em dúvida.

<i>“Não é que não tem professores capacitados... na maioria das vezes os professores de lá são até mais capacitados do que num particular, entendeu? Por que? Porque eles têm que prestar concurso e tudo mais... Mas é porque, eu não sei o quê que acontece, se é norma, se aquilo é norma para eles passarem aquilo, ou se é falta de... sei lá... falta de vontade de querer ensinar, eu não sei o quê que acontece.”</i>	R., mãe de menino de seis anos	6/10/2007
--	---------------------------------------	------------------

Excetuando esse fato, todas as vezes em que a escola pública foi citada durante as entrevistas, estava em desvantagem sobre a escola privada. Não houve um só elogio a essa instituição, não houve uma só responsável que afirmasse desconhecimento ou indiferença. Todas, mesmo aquelas responsáveis que afirmaram não ter nenhum contato com ela, se achavam aptas para, de alguma forma, desqualificar a escola pública.

Um segundo modo de ver, igualmente freqüente e equivocado, nos faz acreditar que a autovalorização só é possível como resultado da desvalorização de uma outra pessoa ou grupo. O reconhecimento de que o valor do próprio grupo pode ser aumentado sem diminuir o valor de um outro grupo ainda não está muito difundido. E no entanto existem muitas maneiras de ganhar valor sem perda do valor dos outros. (ELIAS, 2000, p. 209)

Recentemente, houve uma briga envolvendo dois alunos de uma das escolas municipais próximas ao Parque Fluminense. Quando presenciou a cena, uma senhora, bem idosa, que passava declarou que “os alunos dessa escola só sabem brigar”. Estranhamente, ela parecia não enxergar as outras dezenas de crianças que, depois da aula, caminhavam tranqüilas para casa. Aqueles dois meninos que, quando perguntados, mal souberam responder porque tinham brigado, foram visíveis, ao contrário de seus colegas, que apenas enchiam as ruas e os ônibus com seus sorrisos.

Esse tipo de expectativa em relação a um grupo é extremamente perigoso. Notadamente quando transparece aos jovens que podem, instintivamente, tentar perpetuar a imagem negativa de seu grupo. Para Elias, quando um grupo tem uma reputação ruim “é provável que ele corresponda a essa expectativa” (2000, p. 30).

3.3 Uma possibilidade de leitura dos relatos a partir da análise do conteúdo das entrevistas

Ao final de cada entrevista era perceptível que as responsáveis traziam consigo um desejo, legítimo, de oferecer a melhor educação possível a seus filhos. O material transcrito confirma essa impressão. Esse desejo de boa educação, estranhamente, se manifestou sem a presença de elementos culturais que não fossem filmes, em vídeo. Não houve referência a passeios voltados a atividades culturais, como teatros ou museus, que existem em Duque de Caxias. Também não houve referência ao hábito da leitura, na família ou em desenvolvimento pela própria criança. Isso levou-nos a concluir que essas famílias estão buscando, nessa escola particular, que ela cumpra funções propedêuticas. Foi com essa função que a escola nasceu, essa é, talvez, uma tarefa simples de ser cumprida.

Se para Souza e Silva:

A maioria das famílias dos setores populares afirma um comportamento em relação “a escola na qual esta se revela como uma inevitabilidade, decorrente de um difuso sentimento de obrigação social. No contexto da sociedade urbana brasileira, a universalização das primeiras séries do ensino fundamental faz-se presente em todas as redes sociais. Ela tornou-se, efetivamente, um elemento intrínseco do jogo social. Assim, os filhos vão para a escola da mesma forma que as outras da sua rede social. No entanto, as necessidades afirmadas na maioria dos grupos familiares são externas ao espaço escolar. (2003, p.135)

Esse grupo de crianças tem, efetivamente, uma posição privilegiada dentro do seu grupo social. Elas estão sendo levadas à escola por quem está disposto a investir, financeira e emocionalmente, em um projeto para seu futuro. Essa expectativa, transformada em atitudes, pode ser fundamental para esse grupo, por um argumento, já usado anteriormente, sob um novo ângulo: no que se refere a uma expectativa positiva de um grupo, também “é provável que ele corresponda a essa expectativa” (ELIAS, 2000, p. 30).

No que se refere à educação pública, o olhar da comunidade escolar do Centro Educacional Lima's parece incidir sobre um senso comum: a imagem

fragilizada da escola pública atual. Em alguns casos, parece um verdadeiro massacre, principalmente por parte da mídia. As histórias de insucessos, de problemas enfrentados por educadores e estudantes que ocupam jornais e noticiários incidem sobre a opinião pública. Assim como algumas das entrevistadas, algumas pessoas que não têm nenhuma ligação com a escola pública têm sempre uma opinião negativa ou um pré-conceito para expor. Ao nos apresentarmos como professor de escola pública, não raramente encontramos um olhar de espanto ou admiração. Imagens, não necessariamente verdadeiras, de alunos violentos, prédios depredados e professores apáticos ou vitimizados parecem povoar o imaginário sobre as escolas públicas atuais.

O fato de ter bons professores, ao qual pode ser somado o fato de fazer uso de livros analisados e recomendados pelo MEC, parece entrar em contradição com a concepção de que a escola pública é ruim. O que é uma escola boa? As mães do C. E. Lima's podem ter deixado algumas pistas sobre as quais poderemos seguir mais adiante. Nesse momento parece fundamental perguntar quem ocupou a escola pública no Brasil, ao longo das últimas décadas, para isso os caminhos percorridos serão os das nossas leis de diretrizes e bases da educação nacional.

CAPÍTULO 4

A CONQUISTA DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Tenho o amanhã o amor e a poesia
posso caminhar sem medo

Há uma bandeira
movida pelo sinaleiro do caminho
eu vou tranquilo
ouvindo um coro de vozes humanas
cantando a canção que é para todos
Solano Trindade(IV)

Uma educação, realmente, voltada para todos, em um país de realidades tão distintas como o nosso, não poderia mesmo ser uma aquisição imediata. Ela faz parte de um processo contínuo, marcado por mudanças que, às vezes, se confundem entre perdas e ganhos. Para Arroyo “o Brasil está fazendo algo que outros países já fizeram, que é a construção do direito à educação básica por si mesma” (In: COSTA, 2007, p.121).

4.1 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refletindo “quem” ocupou a escola pública no Brasil

As leis, inicialmente, existem para impor um comportamento, uma norma. Entretanto, se deitarmos sobre elas um olhar mais atento, percebemos que algumas vezes refletem situações já estabelecidas previamente, são apenas a confirmação do que já está aceito pela sociedade.

Até o momento, foram duas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A própria existência de uma LDB demonstra que, a partir de 1961, já havia um sistema educacional definido no Brasil. Cada uma dessas leis traz consigo informações sobre forças, interesses, lutas e resistências. Traz também uma idéia, às vezes clara, às vezes vaga, sobre quem ocupou, e ocupa, a escola pública em cada momento da história recente da educação brasileira.

4.1.1 Lei 4.024 de 1961

A nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentava passagens contraditórias. Embora a educação já fosse considerada um direito de todos, abria espaço para cobranças sobre a frequência da escola apenas para funcionários que ocupassem cargos, de alguma forma, ligados ao governo, mesmo assim, abria a possibilidade de que essa educação fosse dada no lar, sem a frequência escolar. Também abria espaço para que outras crianças não chegassem à escola por motivos que independiam de sua vontade.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961)

No que se refere a funcionários de empresas privadas, a obrigação de oferecer educação básica era repassada, do governo para o empregador:

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. (BRASIL, 1961)

A inclusão no sistema escolar de alunos com algum tipo de necessidade especial, naquele momento conhecidos como “excepcionais”, já surgia, tímida, como se desejasse, efetivamente, passar o encargo para alguma instituição privada que pudesse fazer isso no lugar da escola:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Também transparecia, nessa legislação, um desejo, de repassar a educação rural a quem desejasse se ocupar dela:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, 1961)

Essa era uma lei pródiga em bolsas de estudo, o que permitia que instituições privadas fizessem o papel do poder público, muitas vezes, com uso do dinheiro público:

Art. 31. § 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

[...]

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: [...]b) as de concessão de bolsas de estudos;

[...]

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; [...] § 1º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal. [...] § 2º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios. (BRASIL, 1961)

Uma leitura atenta dessa lei parece mostrar uma escola pública preocupada com filhos de funcionários públicos, ou de empregados da iniciativa privada, residentes em áreas urbanas, sem problemas de saúde. Um estranho conceito de “todos”, que se mostrava mais sincero em seu artigo 93, que tinha como proposta assegurar “o acesso à escola do maior número possível de educandos”. Talvez, a possibilidade de uma escola para todos tenha sido sufocada em seus muitos artigos e parágrafos vetados.

4.1.2 A Lei 5692 de 1971 reforma o ensino de primeiro e segundo graus

Talvez como um sinal, no primeiro artigo da Lei 5692/71, a expressão “qualificação para o trabalho” precedia e expressão “preparo para o exercício consciente da cidadania”. Era uma lei preocupada, basicamente, com a formação para o trabalho.

Passou a valer uma nova divisão entre o primeiro grau, dos sete aos catorze anos, e o posterior segundo grau, com duração de três anos. O governo se obrigava a oferecer o ensino de primeiro grau, entretanto havia sérios limites impostos ao

segundo grau, o que veio a criar uma imagem bastante difundida de que a educação era uma espécie de “funil”, por onde os alunos iam entrando em determinada quantidade e saindo em quantidades menores.

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas. (BRASIL, 1971)

O apoio aos colégios privados prosseguiu com a distribuição de bolsas, embora, mais voltadas ao segundo grau, e tivessem um caráter mais seletivo na sua distribuição:

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bôlsas de estudo. (BRASIL, 1971)

O apoio aos colégios particulares mais efetivo, não era declarado. Havia um perverso sistema de seleção ao final do primeiro grau, que durante um período foi marcado por provas, que excluía impiedosamente os alunos do sistema público. Aos que, embora expelidos desses sistemas, desejassem concluir o segundo grau, restavam os colégios particulares, que se multiplicavam pela cidade. Como a profissionalização no segundo grau era obrigatória, havia uma larga oferta de cursos que exigiam pouca, ou nenhuma, instalação de laboratórios como administração e contabilidade.

Essa possibilidade de oferta não criteriosa de cursos, infelizmente, no capítulo V dessa lei, atingiu em cheio a formação de professores. Para a formação da primeira a quarta série, passou a ser exigida apenas a formação profissional no segundo grau. Para atender a demanda das séries posteriores, havia uma complementação rápida. Também abriu, em seu capítulo VIII, duas portas perigosas: uma por onde, na falta de professores habilitados, pessoas que tivessem concluído as oito primeiras séries, poderiam se formar professores mediante um curso intensivo e estariam aptos a atuar nas seis séries iniciais; e uma outra porta por onde profissionais liberais poderiam, quase imediatamente, se transformar em professores, bastando cursar uma complementação. Essa legislação pode ser

considerada uma das responsáveis pela desqualificação da carreira docente, pois fez descer, a níveis muito baixos, as exigências para a formação do magistério.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

[...]

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971)

Foi organizado um sistema de supletivo para os alunos que não estavam dentro da faixa etária adequada, com cursos diferenciados e avaliações chamadas de “exames”. Era uma tentativa de inserir no sistema escolar aqueles que não passaram por ele, ou aqueles que talvez tivessem sido excluídos dele.

Memórias de infância que também moveram esse trabalho vem do período dessa lei. São lembranças de colegas que, por dificuldades financeiras da família ou por repetência, foram excluídos da escola. Havia, então, por parte da comunidade escolar, embora essa expressão ainda não fosse usada, uma aceitação desse fato como “natural”. Um novo e mais rigoroso filtro, foi ainda reservado ao fim do primeiro

grau, aos colegas que não foram aceitos, ou aprovados, para cursar o segundo grau no ensino público, restou o ensino privado. Alguns desses colégios eram mantidos por políticos que eram pródigos em bolsas de estudo, integrais ou parciais, para manter suas bases eleitorais. No caso de não conseguir nenhuma dessas alternativas, e não ter como arcar com as despesas de um colégio, o jovem era abandonado a própria sorte e, aguardaria o ano seguinte para nova tentativa, ou talvez se encaixasse, em clara desvantagem, no mercado de trabalho.

Embora o ensino se tornasse obrigatório, dos sete aos catorze anos, essa lei promoveu o agravamento de uma forma de dualidade já conhecida na educação brasileira: a formação profissional, efetiva ou precarizada, voltada aos que chegassem a ela, agora, transpondo algumas barreiras; e a formação propedêutica destinada a uma parte privilegiada dos estudantes. A esses caberiam as vagas nas universidades, principalmente, nas universidades públicas.

É claro que na nossa época de juventude tínhamos uma melhor qualidade de ensino, isso com certeza. Mas também havia várias pessoas que não iam para a escola, e ninguém se preocupava com isso. Era uma educação elitista. É claro que a democratização do acesso amplia os problemas também, de atendimento, de demanda. (LIBANÊO, In: COSTA, 2007, p. 44)

Em um primeiro momento, a escola recebia a todos que conseguiam se matricular, mas ia, gradualmente fazendo suas exclusões. Ficavam, se não os melhores, os que melhor se adaptassem ao seu sistema, e assim, aos poucos, a maior parte ficava pelo caminho.

4.1.3 Lei 9394 de 1996

A lei atual tornou tão forte as expressões “Lei de Diretrizes e Bases” e “LDB” que as referências são feitas a ela como se a anterior não tivesse existido. Nela, talvez como um novo sinal, a expressão “preparo para o exercício da cidadania” precede a expressão “qualificação para o trabalho”.

Como grandes modificações em relação a legislação anterior, podem ser citadas: a inclusão do segundo grau, agora ensino médio, na educação básica; a separação formal entre a educação fundamental e a educação profissional, mantendo uma relação de articulação entre elas; o reconhecimento da diversidade do povo e do território brasileiro, oferecendo flexibilidade de organização do tempo escolar, inclusive no que diz respeito ao calendário; reconhecimento da importância de todas as instâncias da formação do povo brasileiro, incentivando o estudo das

diferentes culturas e etnias que o formaram, notadamente o índio e o negro que sempre foram colocados como coadjuvantes de uma colonização eurocêntrica.

O desejo manifesto de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDB, Art. 2, I) é a síntese do que tem sido solicitado à escola, principalmente à escola pública. Crianças, jovens, adultos, alunos com necessidades especiais, enfim, ela reflete o desejo, ou a necessidade, de que seja criada, efetivamente, a “escola para todos”. Esse não poderia ser um trajeto simples ou anódino. Transformar a escola, e a permanência na escola, que sempre estiveram reservadas a poucos em um direito de “todos” é um trabalho que está apenas começando.

4.2 Escola privada X Escola pública - Uma improvável comparação

As crianças nascidas nas últimas décadas no Brasil, notadamente nas áreas urbanas, têm garantido seu acesso a educação. Segundo os dados do Censo Escolar de 2006, 90% das crianças matriculadas no ensino fundamental no Brasil estão na escola pública e apenas 10% estão na escola particular. No Estado do Rio de Janeiro, a porcentagem de alunos do ensino fundamental matriculados na escola pública é superior a 92%, já em São Paulo, a porcentagem é superior a 86% (MEC, INEP, 2006). Apesar das pequenas porcentagens, é nesses estados do sudeste que a participação das escolas particulares nas estatísticas é mais expressiva, 7,51% e 13,61% dos alunos, respectivamente. Em onze estados brasileiros a participação da educação pública é superior a 99%: Piauí, Alagoas, Amazonas, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Tocantins, Amapá, Acre e Roraima.

Esses dados já nos fazem perceber a importância da escola pública, nesse momento. Nove, em cada dez crianças brasileiras, estão lá. Essa instituição, necessariamente, apresenta contornos diferenciados em cada um dos seus espaços e sobre ela não deveriam caber generalizações.

Também parece estar se formando uma outra perigosa generalização onde a escola particular passou a significar “boa escola”. Como mostram as estatísticas, falar em escola particular, significa, apenas, falar de uma pequena parte dos estudantes brasileiros. Como foi observado nas entrevistas com as responsáveis por alunos do C. E. Lima’s, lá encontramos uma parcela da população que está disposta a investir, financeira e emocionalmente na educação de seus filhos. Esse parece ser

o principal diferencial da escola particular: ela está ali para atender a demanda de um público específico, com um perfil socioeconômico definido, e com objetivos mais claros.

4.3 A qualidade e as qualidades da educação pública

A palavra qualidade vem sendo constantemente usada nas últimas décadas. Entretanto, é necessário que tome contornos diferentes, de acordo com a área de atuação. É preciso cuidado, principalmente em relação à educação, uma vez que, por sua própria origem, o conceito de qualidade se reveste de um tecnicismo, algumas vezes, exacerbado.

4.3.1 O conceito de qualidade

O conceito de qualidade teve seu início com o desenvolvimento industrial e, nessa área, já dava os primeiros passos no início do século XX. Foi a partir do final da II Guerra Mundial, em 1945, que se desenvolveu de forma mais expressiva já que tanto os Estados Unidos quanto o Japão precisavam recuperar suas economias e usaram os conceitos de qualidade para o máximo aproveitamento de seus poucos recursos materiais e humanos. Mais tarde, esse conceito se estendeu a outras áreas como o comércio e o serviço. O estabelecimento de normas e padrões aceitos mundialmente, abriu espaço para criação de um mercado para empresas, algumas transnacionais, especializadas em disseminar, implantar e acompanhar os chamados “sistemas de qualidade”.

Para mensurar a qualidade de qualquer produto, serviço ou instituição faz-se necessário o estabelecimento de critérios uniformes e de indicadores. É a partir desses indicadores que será avaliado se a instituição está dentro do padrão de qualidade desejado.

4.3.2 Os indicadores da qualidade em educação

O Ministério da Educação tem avaliado a educação a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que começou a ser desenvolvido na década de 1980 e teve sua implantação efetiva em 1990. Esse sistema, inicialmente, veio gerar dados sobre os sistemas educacionais do Brasil nas esferas federal e estadual, trabalhando com provas aplicadas, por amostragem, aos

alunos das séries escolares que marcam finais de percurso como a quarta série do ensino fundamental (atual quinto ano de escolaridade), oitava série (atual nono ano de escolaridade) do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas.

A partir de 2005, esse sistema passou a ser complementado pela Prova Brasil, que já é censitária e acrescenta dados sobre os municípios e as unidades escolares. Essa prova também é aplicada aos alunos de quartas e de oitavas séries do ensino fundamental, respectivamente, quinto e nono anos de escolaridade. Desde 2007, as duas avaliações estão sendo realizadas simultaneamente e os dados, organizados estão disponíveis para consulta por professores, administradores e toda a comunidade escolar.

No ano de 2008 foi implantado também o chamado “Provinha Brasil”, que vem a ser uma avaliação das crianças que já estão há um ano na escola. Essa avaliação ainda toma contornos meramente informativos para o professor, a administração da escola e a administração municipal. Entretanto, não há dúvida de que passará, depois de sistematizada, a compor esse sistema de avaliação oficial.

No que se refere ao sistema de avaliação do Ministério da Educação, não são poucas as vozes que se levantam contra. Entretanto, para avaliação de qualquer sistema, faz-se necessário ter indicadores e os resultados das provas tem oferecido esse subsídio. A avaliação feita através de provas traz alguns problemas: ao longo do tempo, possivelmente, todo o trabalho passa a se voltar para a realização da prova, deixando de lado alguns outros aspectos que podem ser mais significativos; também fica muito caracterizado uma espécie de *ranking*, que qualifica ou desqualifica as instituições a partir de um único conjunto de critérios.

Apesar da divulgação de dados oficiais pelo Ministério da Educação, as famílias, particularmente nas classes populares, ainda não se orientam por esses indicadores oficiais. Existem, entretanto, outros indicadores, não oficiais, que podem ser levados em conta na hora de avaliar o desenvolvimento de um aluno ou de um grupo de alunos. De maneira geral, as famílias observam, a quantidade física de material que o aluno utiliza: “muitas folhinhas”, “caderno cheio” e “dever difícil” são indicadores informais que são considerados “bons indicadores” pelas famílias. Sabedores disso, alguns colégios particulares estabelecem aos professores, verdadeiras cotas de “folhinhas” de exercício, de acordo com a série.

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, os colégios particulares estabelecem, entre eles, uma espécie de “*ranking* informal” a cada concurso para o acesso a níveis mais altos de ensino, ou a determinadas escolas. Alunos aprovados para Escolas Técnicas Federais são verdadeiros troféus que algumas escolas exibem, algumas vezes em galerias de fotos.

Em relação ao ensino médio, porta de acesso para a universidade, os primeiros colocados no *ranking* costumam ser divulgados pela imprensa, num tom que oscila entre a superficialidade e a propaganda, como na reportagem “O boletim dos campeões do Enem” (MEDINA; ALMEIDA; MORAES, 2008, p. 20). As escolas particulares menos famosas, quando obtêm bons resultados, também fazem divulgação através de anúncios em jornais, jornais de bairro, revistas, além das tradicionais galerias de fotos de ex-alunos aprovados para educação superior, principalmente nas universidades públicas.

O Ministério da Educação vem tentando mudar o perfil dessas avaliações. Entretanto, em qualquer uma dessas ocorrências, ainda pode ser observado o valor da instrução, da capacidade de armazenamento de um conhecimento específico, que pode ser colocado em uma escala, com valores exatos, para ser comparado a outros valores, igualmente medidos.

4.3.3 Educação e instrucionismo

A educação é facilmente confundida com instrucionismo, quando esse, pode ser considerado apenas uma parte do processo de educação. O ato de transmitir conhecimentos, com um objetivo técnico, específico, não é a única tarefa da educação.

As responsáveis entrevistadas durante o estudo de caso parecem acreditar no instrucionismo, assim como as professoras que mantêm seus filhos nas escolas particulares. E essa crença parece legítima, se observarmos que, até o momento, o que permite acesso a outros níveis de educação, a alguns trabalhos e alguns outros elementos da vida de um cidadão são provas. Nessas provas encontramos, geralmente, perguntas objetivas em busca de uma única resposta certa. É pelo instrucionismo que se decidem os vestibulares, alguns empregos, os concursos públicos e até mesmo a habilitação para dirigir automóveis.

Observando apenas o município do Rio de Janeiro, ao final do ensino fundamental, para cursar o ensino médio, encontramos vários processos seletivos

orientados por provas: Escolas Técnicas Federais, Colégio Militar, Escola Politécnica de Saúde (FIOCRUZ) e Escola Naval, entre outros. Demo denuncia que o instrucionismo “avassala as escolas” (2007, p. 202), entretanto, parece conveniente afirmar que o instrucionismo avassala, ainda, os sistemas de avaliação no nosso país. Ao longo da vida cidadã, convivemos sempre com “provas”. Mesmo as três escolas mais bem colocadas no ENEM, também exigem a realização de provas de seleção para entrada no seu ensino médio. Um dado interessante é que, apesar de toda oferta de escolas na cidade do Rio de Janeiro, esses lugares foram ocupados por escolas confessionais: Colégio São Bento, Colégio Santo Agostinho e Colégio Santo Inácio. Todos são colégios bastante antigos com 150, 62 e 104 anos, respectivamente, e as mensalidades podem chegar a R\$ 1.700,00, o que corresponde a mais de quatro salários mínimos nacionais (MEDINA; ALMEIDA; MORAES, 2008).

Assim sendo, uma das tarefas da escola continua sendo, inegavelmente, preparar para o trânsito por essas provas com as quais as crianças futuramente conviverão. Movimentos para mudar essa realidade esbarrarão na antiga “lei da oferta e da procura”. Sempre haverá mais alunos desejando uma vaga numa boa escola onde possam cursar o ensino médio do que vagas para acesso a essa mesma escola. Seleções por provas resolvem os problemas de grandes demandas por quantidades pequenas de oferta de vagas. A escola, de maneira geral, convive naturalmente com essa forma de seleção, pois os próprios educadores passam por inúmeros concursos durante sua vida profissional.

Tanto uma pequena escola particular de uma comunidade quanto uma escola que pertença a um dos grandes grupos de ensino – as chamadas grifes de educação, sabem, pelo menos por enquanto, qual é a sua função.

4.3.4 As qualidades da Escola Pública

Marisa Vorraber Costa, em recente publicação, fez a vários educadores a mesma pergunta: “A escola tem futuro?” (2007). A resposta de Miguel Arroyo foi categórica: “acredito sim, piamente, fielmente e cada dia mais” (In: COSTA, 2007, p. 147). Depois de conversar com as responsáveis por crianças da pequena escola privada do Parque Fluminense, havia uma pergunta no ar: e a escola pública, tem futuro? Acredito que a resposta dada por Arroyo, também é bastante apropriada.

A concretização de uma educação para todos, passa, necessariamente pela escola pública. A educação básica é um direito que, eventualmente, se confunde com um dever, uma vez que a família pode responder legalmente por não levar uma criança para a escola. As crianças dessas famílias serão levadas para a escola pública, e só permanecerão, sob o olhar atento dos educadores. Alguns dos responsáveis por essas crianças tratam a escola com indiferença. Quando cobrados sobre frequência, alegam argumentos fúteis, vazios, que demonstram apenas que não se preocupam com isso. Não cabe fazer julgamentos, uma vez que uma parte da população enxerga a escola apenas como uma espécie de escada para alcançar um emprego, e, assistindo ao desemprego e a desvalorização do trabalho formal, comuns ao nosso tempo, acabam se desapontando.

As atividades atuais da escola pública superam, há muito tempo, as funções de preparação para o mercado de trabalho. Elas estão, em muitos casos, ligadas ao reconhecimento da condição humana.

Certamente a escola não é importantíssima por ser um passaporte, uma chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direito e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica. (ARROYO. In: COSTA, 2007, p.121)

A escola pública reconhece seu aluno como possuidor de direitos, e a um educador dessa escola pode causar estranhamento a declaração de uma educadora da escola privada que afirma que “A escola, acima de tudo, é uma empresa” (DANTAS, 2008). A escola pública não é uma empresa, ela é, antes de tudo, um espaço de reconhecimento dos direitos fundamentais e da cidadania, e é dentro dela que se encontram 90% das crianças matriculadas no ensino fundamental.

É uma grande, e recente, conquista que nela possam estar as crianças que não passaram por nenhuma experiência pré-escolar, as crianças de famílias que não podem comprar livros e cadernos. É uma grande conquista, também, que nela estejam, gradativamente, sendo incluídas as crianças portadoras de deficiências e as crianças que vivem em condições precárias e, por vezes, desumanas. O grande paradoxo que se instala é que esse modelo de escola, ainda hoje praticado, não nasceu para atender a essa demanda e a essa diversidade.

O problema é que nossa infância e nossa adolescência populares são condenadas aos limites mais desumanos da sobrevivência, e nem a pesquisa, nem a teoria pedagógica, nem as didáticas acumularam análises e saberes para instrumentalizar os docentes e gestores das escolas populares para educar, humanizar essa infância e adolescência. (ARROYO. In: COSTA, 2007, p.138)

Entretanto, não é verdade que dentro da escola pública estão apenas crianças com um perfil determinado por carências e necessidades. Há mais de vinte anos atrás, um livro bastante difundido na área de educação afirmava que a escola foi projetada para uma criança “que não trabalha, uma criança que fala ‘bonito’, uma criança que pode estudar em casa com calma” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 48). Felizmente, essa “criança ideal” (Idem), também está na escola pública. São crianças que têm atenção da família, seus responsáveis comparecem às reuniões, elas trazem seus materiais escolares arrumados, seus lápis apontados e seus cadernos encapados. Estar na escola pública é direito de todos. E essa escola propicia convívio e interação entre crianças bem diferentes.

Os problemas existem, não há como negá-los. Fala-se muito, mas reflete-se muito pouco sobre as novas condições de trabalho dessa instituição e algumas questões parecem fundamentais.

É necessário delimitar o espaço de atuação da escola, pois existem problemas que só podem ser resolvidos no seio da família, outros só podem ser resolvidos pelas instâncias legais. Há questões que antecedem a escola, e há questões que transcendem a ela. Quando necessário, é possível que a escola articule os problemas, assessorando seus alunos, mas que saiba exatamente quais são os seus limites. É preciso discernimento para identificar os problemas e repassá-los a quem possa, efetivamente, resolver sem que isso signifique fracasso para a escola pública. Para Nóvoa, os educadores brasileiros apresentam um certo “voluntarismo” (2005), observação sensível do pensador. Esse sentimento é comum nos educadores, que, atônitos diante de algumas situações, se propõem a tentar resolvê-las, muitas vezes, sem sucesso. Para isso, é fundamental que a interação da escola com as outras instâncias do Estado se dê de forma efetiva. Encaminhamentos para áreas de saúde, conselhos tutelares e atendimentos especializados precisam de respostas satisfatórias.

No que se refere a formação dos professores, também é necessária uma preparação mais adequada. Para Libâneo, “grande parte do nosso professorado carrega a herança da baixa qualidade do ensino que tomou conta do país a partir da

década de 1960” (In: COSTA, 2007, p.47). Somado a isso, existe um baixo salário que exige que o professor se desdobre entre duas ou três escolas, o que dificulta o acesso e a permanência em especializações, mestrados, doutorados e, algumas vezes, até mesmo em graduação. As exigências dessa “educação para todos” são muito recentes, e seria muito valiosa a publicação de relatos e experiências de educadores que atuam nas escolas públicas, assim como seria igualmente importante eles terem acesso a seminários, congressos, bibliografia, enfim, a uma maior formação intelectual. A atividade de professor das séries iniciais é muito importante na educação, notadamente na alfabetização, que deveria merecer o *status* de especialização. Mas ela não é tratada como uma carreira, o salário de uma professora recém empossada em concurso público difere muito pouco do salário que profissionais que estão há muito tempo em atividade. Devido a isso, o trabalho nas séries iniciais passou a servir apenas como uma ponte para que o profissional, atravessasse até conseguir um outro nível de atuação, dentro ou fora da educação.

No que se refere a formação dos novos educadores, ainda não houve tempo para uma adaptação dos currículos dos cursos de formação de professores para esses novos tempos. E não há uma articulação direta entre as escolas formadoras de educadores e as escolas onde as crianças, efetivamente, se encontram. Essa formação, mais perto do campo de trabalho, somada a uma forte base teórica, poderia ser um passo decisivo na formação dos profissionais de educação. É fundamental que essa instituição receba em seus quadros profissionais bem preparados, e que dêem continuidade à sua capacitação através de cursos, palestras, grupos de estudos, acesso a literatura e a outros produtos culturais.

Um outro grande facilitador do ensino fundamental seria a universalização da educação infantil. O problema, bastante observado na comunidade do Parque Fluminense, pode ser considerado comum em muitas outras localidades. Crianças que não passaram pela educação infantil, quando entram na escola, aos seis anos, provavelmente, apresentarão rendimento e adaptação inferior aos que já passaram essa experiência. Não por incapacidade, ou por incompetência, mas porque não foram apresentados aos elementos comuns do ambiente escolar. Esse foi um dos fatores que pesaram na opção pela escola particular de grande parte das responsáveis ouvidas no estudo de caso.

CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho, procuramos compreender porque tantas vozes se levantam contra a escola pública atual. Não era nosso desejo fazer apenas uma defesa apaixonada e vazia dessa instituição, mas compreender os caminhos percorridos para que essa imagem negativa tenha se instalado.

Um contato mais próximo com a escola pública apresentou boas surpresas. Nela, encontramos profissionais qualificados, livros modernos e uma busca efetiva de atendimento a todos, incluindo um profundo respeito aos direitos dos estudantes.

Assim, fomos ouvir um grupo de pessoas com baixo poder aquisitivo, que reserva uma parcela significativa de seu orçamento mensal para manter seus filhos em uma escola particular em um bairro pobre do município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro. Mais do que uma necessidade de se destacar em seu grupo social, essas pessoas também apresentaram as incertezas comuns de nosso tempo. Se há algumas décadas atrás a escola podia garantir um emprego e alguma mobilidade social, hoje ela já não pode. Resta-lhe acenar com a possibilidade de um trânsito mais fácil pelos caminhos sombrios do nosso novo mercado de trabalho.

Entretanto, uma nova realidade se apresenta: a tão desejada “educação para todos”, que já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, parece estar nascendo.

Percorridos os caminhos da história, percebemos que a educação no Brasil sempre esteve marcada pela dualidade: uma mais perversa, que não permitia que uma parte da população chegasse até ela; outra, mais discreta, que permitia seu acesso e criava uma bifurcação onde os mais pobres caminhavam para uma rápida profissionalização e permaneciam reservados para uma elite os níveis mais altos de escolarização.

A partir da década de 1990, notadamente a partir da implantação da Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em 1996, foram estabelecidas mudanças que permitiram o acesso de um novo público à escola. Era aquele mesmo público que, anteriormente, ficava do lado de fora dos seus muros. Novas demandas se estabeleceram, e além da dimensão propedêutica, a escola pública precisou se revestir de uma dimensão mais humana.

O crescimento das responsabilidades não foi acompanhado pelo crescimento dos recursos materiais ou da formação adequada de profissionais. Mesmo assim,

elas estão se incorporando ao dia a dia da escola e, dessa maneira, entre surpresas, desgastes e descobertas, está nascendo a “educação para todos”.

As críticas negativas que a escola pública vem sofrendo por parte da mídia e da opinião pública escondem, algumas vezes, um certo estranhamento pela chegada de um público que, até recentemente, não era visto como digno de estar na escola.

O cuidado que deve ser tomado é para não transformar a escola pública na “escolha dos que não tem escolha”. É fundamental refletir sobre essas novas demandas, definir os limites de atuação da escola e estabelecer novas condições de trabalho e de formação profissional. É importante que ela seja uma escola para todos, onde as crianças com necessidades especiais e as crianças sem nenhum tipo de necessidade especial convivam. É igualmente importante que crianças de condições financeiras diferenciadas convivam e que usem os mesmos materiais didáticos, o mesmo uniforme, os mesmos espaços e que tenham as mesmas condições para se desenvolver. Um grande facilitador para o sucesso dessa nova escola seria, sem dúvida, a universalização da educação infantil.

É preciso aceitar que esse novo público veio para ficar, para ocupar um espaço que sempre foi seu, embora lhe tenha sido negado durante um longo período da nossa história.

Os profissionais da educação precisam ser mais bem preparados em sua formação, mas também precisam ser ouvidos, não só entre eles, mas pela sociedade. No momento atual, injustamente, as instituições não governamentais e o voluntariado parecem estar sendo mais valorizados do que as escolas e os profissionais efetivos da educação. A partir da reflexão, do convívio e da troca de experiências, é possível que nasça uma escola boa para todos, e que daqui a alguns anos, ninguém precise evitar a escola pública.

Aconteceu, ao longo da nossa história, uma “educação para poucos”. O caminho para a construção de uma “educação para todos” começa a se delinear e passa, diretamente, pela escola pública.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judih. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 57-73.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1977.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro: Sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2001. (Humanitas)

_____. **Os intelectuais da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zaver Editor, 2003. (Coleção descobrindo o Brasil)

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília. 1961.

_____. Lei 5692 de 12 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, . Brasília. 1971.

_____. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília. 1996.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001

_____. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília. 2005.

BRASIL, MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos : 1993-2003**. Brasília-DF, 1993. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 01 jul 2008.

BRASIL, MEC, SEB. **Educação Básica : 2005 : Ano da Qualidade da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005. 22 p.

BRASIL, MEC, INEP. **Sinopse Estatística : Educação Básica: Censo Escolar**. Brasília : MEC, INEP, 2006. 48 p.

CATTANI, Antônio David. As Desigualdades Ampliadas e a Construção de Alternativas. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Trabalhos Encomendados**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/>>. Acesso em 25 nov 2007

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 11. ed. Rio de Janeiro : Editora Vozes, 1984.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 2000. p. 75-123.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2007.

DANTAS, Claudia. Pesquisa mostra que famílias gastam, em média, 9,11% com educação. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 6 jul. 2008. Economia. Disponível em <<http://quest1.jb.com.br/extra/2008/07/05/e050712061.html>> Acesso em 6 jul 2008.

DAUSTER, Tânia. Representações Sociais e Educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 49-56.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois embróglios educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 181-206, abr./jun. 2007

DEWEY. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril S.A., 1980.

ELIAS, Norbert ; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders : Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Trabalhos encomendados**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos>>. Acesso em 01 out 2007

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo : Ática, 1999.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. 6. ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 1998. p. 76-92.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP : Cortez Editora, 2006.

INEP. **Estatísticas da Educação Básica no Brasil : 1996**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2007.

_____. **Resultados do Censo escolar 2006**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2007.

KUHN, Thomas, S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo : Perspectiva, 2006. (Debates ; 115)

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2007.

MARTINS, Ângela Maria de Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco : Análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1996.

MEDINA, Alessandra; ALMEIDA, Livia; MORAES, Patrick. O Boletim dos campeões do Enem. **VEJA RIO**. São Paulo : Abril, Ano 17, nº 15, p. 20-42, abr. 2008.

NÓVOA, Antônio. **Folha de São Paulo**. SP, 24 jun 2005. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>> Acesso em 1 ago 2008.

PADILHA, Heloísa. **O Mundo da Educação**. 3. ed. Brasília : Senai DN, 2001. (Série SENAI Formação de Formadores)

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo : Editora Ática, 1996. (Série Educação)

PNUD;IPEA;FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, DF. 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas>. Acesso em 24 jan 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. 19. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências** . 3. ed. São Paulo : Cortez Editora, 2005.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (1997 : Rio de Janeiro). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. "Transformações urbana, transformações Humanas". In: PACHECO, Anelise e VAZ, Paulo (org.). **Vozes do Milênio: para Pensar a Globalização**. Rio de Janeiro. Gryphus/Museu da República, 2002.

SHIMORA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2004.

SILVA JR, João Reis. A Privatização dos Direitos nos Anos Noventa: O Papel Político da Municipalização Organizacional. **AAPE**. Arizona,v.12,n.2, 2004.
Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n2/>>. Acesso em 26 nov 2007.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro : 7Letras, 2003.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VIANNA. Regina Célia Sanches Lopes. **O MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS, 3ª SÉRIE**. Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2006.

<<http://www.bcb.gov.br>>. Acesso em: 20 nov 2007.

<<http://www.duquedecaxias.gov.br>>. Acesso em: 15 jul 2008.

<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 nov 2007.

<<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 25 nov 2007.

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 ago 2008.

<<http://www.siu.edu/~deweyctr>> Acesso em: 03 mai 2008.

ANEXO

Transcrição das entrevistas

Primeira Entrevista:

DATA: 06/09/2007

Fátima – Eu estou mais nervosa que você, porque é a minha primeira entrevista, assim, de pesquisa. Seu nome é Rose, né?

Rosemary – Isso, Rosemary.

Fátima – Depois eu vou trazer um papel, informando o que é a pesquisa, porque hoje eu estou mesmo começando.

Rosemary – Tá legal.

Fátima – O aluno que estuda aqui teu é um menino ou uma menina?

Rosemary – Um menino.

Fátima – Ele está em que série?

Rosemary – Está no segundo ano, no caso, primeira série.

Fátima – Ele está com quantos anos?

Rosemary – Seis.

Fátima – Seis aninhos. Como é que é a tua casa, a tua família? Como é que é? Quem é que mora na casa?

Rosemary – Meu marido e os dois filhos.

Fátima – Ah, você tem dois?

Rosemary – É, o outro também já estudou aqui.

Fátima – São dois meninos?

Rosemary – Dois meninos.

Fátima – O outro é mais velhinho?

Rosemary – É.

Fátima – A escolaridade de vocês, de você e seu marido?

Rosemary – Eu tenho o segundo grau completo e o meu marido é professor de matemática, tem faculdade.

Fátima – Ele trabalha aqui em Caxias mesmo?

Rosemary – Trabalha dando aula no São Jorge...

Fátima – Ah, no São Jorge?

Rosemary – E lá no Almeida Barros, Lote XV.

Fátima – Ah, legal! E, assim, quando vocês não estão trabalhando, o que vocês gostam de fazer normalmente?

Rosemary – Geralmente a gente vai para o shopping ou para a igreja.

Fátima – Ah, vai pro shopping? Você vai na mesma igreja que as meninas daqui?

Rosemary – Eu sou, ele não.

Fátima – Tem uma colega que trabalha comigo lá que também é... a Eliane.

Rosemary – Ele é da Nova Vida.

Fátima – A Eliane, professora de Educação Especial. Não sei você conhece. Foi ela que me indicou aqui a escola. E o teu outro menino está estudando aonde agora?

Rosemary – No São Jorge.

Fátima – No São Jorge, né? Bom, a minha pergunta básica é a seguinte... vocês moram aqui no Parque Fluminense, né?

Rosemary – É.

Fátima – Por quê que quando vocês escolheram a escola para as crianças, vocês escolheram a escola particular?

Rosemary – O meu mais velho estudava lá no Minas.

Fátima – Onde eu trabalho.

Rosemary – É. Ele estudou a primeira série dele lá, porque a minha casa estava em obras, a gente estava começando a construir, o gasto era demais, aí não dava para pagar o colégio. Até dava, mas a gente ia passar um pouco de sufoco, a gente optou em colocar no Minas. Mas teve um professor de lá, melhor não citar nomes, que ele me chamou e falou: “Olha, seu filho não dá pra estudar aqui; aqui não vai ter ensino para ele”. Ele me chamou e conversou isso comigo. Aí eu falei: Mas, por que? Ele falou: “Porque aqui ele está adiantado e os outros alunos estão bem abaixo dele”.

Porque ele veio de um colégio particular; ele fez o jardim, o C.A., tudo em colégio particular. Aí, na primeira série eu joguei ele para o Minas por causa dessa obra. Aí, então, ele já sabia ler, ele já sabia escrever, e os outros alunos foram para lá crus.

Fátima – Esse é o teu outro menino, né?

Rosemary – O outro; esse nunca estudou em colégio público não. Aí, foram para lá crus, os outros. Aí, ele estava além, e não pode passar ele, tem que...

Fátima – Por causa da idade.

Rosemary – Tem que seguir as regras. Aí, eu deixei ele terminar a primeira série lá, não tinha mais como... quando ele veio me avisar já era o meio do ano. Aí, eu peguei, me informei pelos colégios. Aí eu conheci uma pessoa que estudava aqui, me indicou, e eu coloquei eles aqui.

Fátima – É, mas assim, de uma maneira mais geral, assim, você matriculou os dois na escola...

Rosemary – Matriculei um, só o mais velho num colégio público. Até porque o meu objetivo era esse; era deixar ele só aquele ano por causa da minha obra, da obra da minha casa. O meu objetivo era esse mesmo. E depois pagar um colégio.

Fátima – E você acha então, assim, que o ensino particular, a diferença que você vê...

Rosemary – Eu vi.

Fátima – Você viu?

Rosemary – Eu vi, porque quando ele estava lá na primeira série ele só cobria, ligava e separava as sílabas. Agora o meu filho está na primeira. Você pega o caderno dele da primeira, você vai ver o que ele faz... Às vezes nem eu: Meu Deus, o que houve com essa criança? Às vezes eu ligo pra ela: O quê que tem aqui, que nem eu, nem Paulo, nem ninguém está entendendo? Aí, ela: “É assim, assim, assim”. Eu: Ah, tá! Entendeu? Não é que não tem professores capacitados... na maioria das vezes os professores de lá são até mais capacitados do que num particular, entendeu? Por que? Porque eles têm que prestar concurso e tudo mais... Mas é porque, eu não sei o quê que acontece, se é norma, se aquilo é norma para eles passarem aquilo, ou se é falta de... sei lá... falta de vontade de querer ensinar, eu não sei o quê que acontece.

Fátima – Então, eu acho que é isso. O meu trabalho vai ser em cima disso, tá? Eu também não tenho respostas ainda e eu queria só te agradecer muito.

Rosemary – De nada.

Fátima – E aí, qualquer coisa que seja preciso de rever... por isso que eu pedi que a primeira pessoa fosse uma pessoa que a gente tivesse facilidade de acesso.

SEGUNDA ENTREVISTA**DATA: 08/02/2008****ENTREVISTA SIMONE**

Fátima – Vamos lá! Deixa eu te perguntar uma coisa: Você tem uma menina né?

Simone – É, a Vitória. Uma menina.

Fátima – Quantos anos tem a Vitória?

Simone – Nove.

Fátima – Ela está em que série?

Simone – Terceira.

Fátima – Terceira série ou terceiro ano de escolaridade?

Simone – Terceira série.

Fátima – Quarto ano de escolaridade, né? Aí, a primeira coisa que eu gostaria de saber é assim, como é que é a tua casa, a tua família, quantas pessoas moram... Você, a Vitória, mais alguém? Quantas pessoas moram?

Simone – É eu, a Vitória e meu marido.

Fátima – Você só tem ela?

Simone – Só.

Fátima – E ela estuda aqui desde pequenininha?

Simone – Desde pequenininha, eu coloquei a Vitória aqui com três aninhos.

Fátima – Agora, como é que é a escolaridade tua e do teu marido? Estudou até onde?

Simone – Eu estou estudando ainda, fazendo a sexta série. E o meu esposo ele já é formado já.

Fátima – Em?

Simone – Administração.

Fátima – Ih, ele é meu colega. Eu, antes de fazer Pedagogia, fiz Administração. Me diz uma coisa: de uma maneira geral, o quê que vocês costumam fazer, assim, como lazer quando não está preocupado com escola?

Simone – Ah, a gente sai muito com a Vitória!

Fátima – Ah, é? A Vitória sai muito?

Simone – Todo mês tem que... todo mês, no pagamento, a Vitória tem que passear.

Fátima – Ah, que legal! E vocês vão onde?

Simone – Ah, ela gosta muito do Mc Donald's, adora! Adora passear no shopping. Ela fala: "Pai, é final do mês, já recebeu?" Aí, o Marcelo fala: "Já". Então, vamos.... paga as contas e sobra um dinheirinho pra Vitória.

Fátima – Hum...

Simone – É todo mês.

Fátima – Olha só, agora eu vou te fazer uma pergunta que é a base, assim, da minha pesquisa, tá? Você, num determinado momento, em que você teve a opção de colocar a Vitória numa escola particular ou numa escola pública, né? Chega num determinado momento em que você tem essa opção. Por quê que você optou por colocar a Vitória numa escola particular?

Simone – Pra mim, é o ensino.

Fátima – O ensino? Você acha que é mais forte?

Simone – Eu acho. Porque eu pego os cadernos da Vitória, abrindo assim, essas coisas, e vejo dos meus sobrinhos, né? É totalmente diferente. A Vitória está muito mais avançada do que no colégio público. Então, eu me preocupo muito com a educação dela, né? E acho que a educação é fundamental. Então, muitos pais hoje em dia... antigamente não tinha muito isso de botar em colégio particular. Hoje em dia os pais preferem diminuir o orçamento e manter os filhos num colégio particular por causa do ensino, né? Porque o ensino é melhor. Eu acho também que, até para a gente chegar até à escola e fazer aquela cobrança, de ir no professor, de você falar, entendeu? Eu acho que é importante também, a gente tem mais oportunidade. No colégio público, acho que você não tem essa integração de chegar, falar, reclamar. Você está entendendo? Tipo assim, nossos direitos, mas você não está

pagando? Aquela coisa, né? Assim, no meu ponto de vista. A Vitória não, a Vitória está adiantadíssima, ela gosta também da escola, eu também gosto do ensino. Até por ser um colégio pequeno; não é porque eu estou na frente delas não, eu acho o ensino excelente. Eu gosto. Tanto que a minha ficou até um ano, eu tirei a minha filha. Por quê? Não por causa da escola, eu tinha me confundido, porque aqui é até a quarta série, mas eu pensei que ia só até a terceira série, entendeu? Coloquei ela numa escola maior... O quê que aconteceu?

Fátima – Também particular?

Simone – Também particular. Mas, assim, a Vitória voltou totalmente para trás. A reintegração da Vitória foi mais difícil com outros colegas... Todo dia ela chegava: “Ai, mãe, eu quero voltar para o Lima’s”. Mas como ela tinha acabado aquele ano todo, aí eu fui, tirei ela agora. Nossa! A minha filha está feliz, graças a Deus! Eu tenho uma integração com essas professoras que na outra escola maior eu não tinha; e eu acho muito importante para os pais, entendeu? Você chegar, conversar, você ter aquela atenção da pessoa ouvir você, se preocupar com o seu filho. Porque aqui é a segunda casa da Vitória, né? Então, eu me preocupo também com o que eles vão passar para ela. Então, eu já conheço o trabalho delas, eu sei que elas são corretíssimas; no trabalho delas aqui eu não tenho nada o que dizer. Os filhos da minha prima também estudam aqui, e o meu outro sobrinho também estudou aqui, né? Então, tipo assim, é como se fosse minha casa. Encontrei. Tipo a Vitória também encontrou, sabe? “Ah, mãe, a escola é minha! Ah, eu estou tão feliz!” Nossa! Aí, eu e o pai dela estamos no maior orgulho, né? Porque ela está bem. Junta as duas coisas.

Fátima – E como é que ela está? Ela está lendo tudo?

Simone – Tudo.

Fátima – Escreve direitinho? Escreve bem? Escreve correto?

Simone – Escreve.

Fátima – Você procura acompanhar, assim, ver?

Simone – É mais o pai. Porque eu trabalho dentro de casa, eu tenho um pequeno salãozinho dentro de casa. Aí, eu faço cabelo, faço unha, tem que arrumar a casa,

eu lavo a louça... Eu procuro dar atenção para ela, mas essa coisa mesmo é o pai. O pai chega do trabalho...

Fátima – Ah, eu esqueci de perguntar o seu nome, desculpe.

Simone – Simone. Ele chega, ele pega os cadernos, ele vê. Se ela estiver acordada, ele beija ela para acordar. “Ah, eu não estou vendo a minha filha!” Ela acorda cedo, leva ele até à porta, ela se preocupa muito com o pai. Nossa Senhora, ela é louca pelo pai! Por mim também, né?

Fátima – (risos)

Simone – Não sei se é porque ela é menina...

Fátima – É, é sempre assim.

Simone – Sabe? (comentários incompreensíveis) Todas as atividades dele que ele faz, ele procura fazer em função da Vitória.

Fátima – Eu tenho uma sobrinha só, e é assim, eles se identificam mais, é engraçado.

Simone – Identifica, é... ela se preocupa.

Fátima – Então tá bom, Simone, obrigada.

Simone – De nada.

Fátima – Qualquer coisa, eu peço para elas te avisarem.

Simone – Então, tá bom.

Fátima – Às quintas-feiras, normalmente, eu vou estar por aqui. Obrigada.

Simone – Tá bom. Tenha um bom dia.

Fátima – Obrigada, Simone.

TERCEIRA ENTREVISTA**DATA: 08/02/2008****Fátima – A senhora é mãe do aluno?**

Rubenita – Avó do aluno.

Fátima – Ah, é avó do aluno? O nome da senhora é...?

Rubenita – Rubenita.

Fátima – O seu... é menino?

Rubenita – Menina.

Fátima – Menina também? Hoje é só menina que dá aqui. Sua menina tem quantos anos?

Rubenita – Nove anos.

Fátima – Nove também. Ela está em que série?

Rubenita – Quarta série.

Fátima – É o Quinto ano de escolaridade?

Rubenita – É.

Fátima – É porque a gente está mudando agora por causa da legislação, e a gente ainda fica meio... a gente mesmo fica, não precisa se preocupar não. Eu acho que só vai normalizar mesmo a partir dessa turma que está entrando agora. Bom, então deixa eu ver uma coisa aqui. Como é que é o nome da criança?

Rubenita – Ariele.

Fátima – Então, eu não sei se a senhora escutou, eu estou fazendo uma pesquisa, não tem nada a ver com esta escola, é um mestrado em Educação, tem a ver com a imagem de escolas. Então, como é que é a sua casa?

Rubenita – Na minha casa mora eu, o avô dela e ela. E ela é filha de pais separados.

Fátima – E ela tem outros irmãos?

Rubenita – Tem mais dois.

Fátima – Tudo de mãe? Tudo de pai?

Rubenita – Tudo de mãe.

Fátima – Em relação a esses irmãozinhos dela, eles são pequeninhos? Eles estudam?

Rubenita – Não, uma tem quatro anos, ela está no jardim, e tem o outro que fez dois anos agora em fevereiro.

Fátima – Essa de quatro anos estuda em escola particular também?

Rubenita – É particular. Escolinha, né?

Fátima – E como é que é a escolaridade, assim, do seu marido, da senhora, da sua filha? Como é que foi mais ou menos?

Rubenita – Olha só, a minha filha estudou até o segundo grau. Agora, eu e meu marido nós sabemos só o nome da gente, porque morava em roça e a gente não tinha tempo, assim, para o colégio, porque os pais não tinham emprego. Então, só sei muito mal assinar meu nome, ele também.

Fátima – E assim, a Ariele, quando ela não está estudando, o quê que ela gosta de fazer? O quê que vocês costumam fazer?

Rubenita – Olha, a Ariele gosta muito de brincar de boneca.

Fátima – Ah, é?

Rubenita – Ela é caseira, não gosta muito de estar saindo. Então, às vezes, quando tem condições, porque ele é assalariado, não tem como ficar passeando, né? Então, a gente leva ela para passear na casa da mãe, às vezes ela vai no pai. Mas o mais dela é em casa brincando mesmo.

Fátima – Bom, então deixa eu fazer uma pergunta para a senhora, que é a pergunta fundamental do meu trabalho. Chegou um determinado momento que a senhora foi matricular a menina, e a senhora tinha opções aqui no bairro: escola pública e escola particular. Ela estuda aqui desde muito tempo?

Rubenita – Já. Devia ter uns quatro anos, por aí.

Fátima – Então, num determinado momento, a senhora colocou numa escola particular. Por quê que a senhora fez essa opção?

Rubenita – Olha só, é pelo seguinte: é porque o colégio público, conforme tem aqui, falta muita aula, eles não têm aula, o pessoal vai e volta, e ela ficou também: “Vó, ah, eu quero tanto aquele coleginho ali...”. É bom que é aqui do lado, porque eu moro aqui pertinho. E eu trabalho assim, eu sou costureira particular; tem dia que eu tenho serviço, tem dia que eu não tenho (FALA INCOMPREENSÍVEL). Então, eu optei por essa parte aí, por causa que eu achei bem melhor aqui, e a Ariele também se dá bem com todo mundo aqui. E nem ela quer sair daqui.

Fátima – Pois é, mas agora...

Rubenita – Ela gosta muito daqui (FALA INCOMPREENSÍVEL).

Fátima – E em relação ao ensino, assim, a senhora sente alguma diferença?

Rubenita – Não, pra mim está tudo ótimo.

Fátima – Não. Eu estou falando assim, a senhora conhece alguma criança que esteve na escola pública?

Rubenita – A maioria das crianças que está no colégio público aí, as mães falam assim: “Poxa, a Ariele tá bem, já sabe ler, já sabe tudo, já sabe escrever cartinha e tudo. A minha filha, na mesma série, não sabe fazer nada”. E eu dou graças a Deus de ter ela na escola aqui.

Fátima – E a senhora tem mais filhos do que a mãe dela, ou só tem ela?

Rubenita – Eu tenho uma outra que mora em São Paulo.

Fátima – Ah, então não tem muito contato.

Rubenita – Não. A outra mora lá, desde que casou mora lá, tenho até dois bisnetos já.

Fátima – Caramba! Então tá bom, dona Rubenita. A menina é Ariele, né? Obrigada, é isso que eu estou fazendo mesmo aqui, entrevistando as pessoas.

Rubenita – Tá legal.

Fátima – Obrigada.

Rubenita – Bom dia para você.

QUARTA ENTREVISTA

DATA: 08/02/2008

Fátima – Bom, deixa eu te falar uma coisa, meu nome é Fátima, eu faço mestrado na Universidade Federal, e as meninas estão deixando eu fazer uma pesquisa aqui. A pesquisa não tem nada a ver com o Lima's, tem a ver com o meu trabalho mesmo. Como é que é o seu nome mesmo?

Denise – Denise.

Fátima – Você é novinha, né, Denise?

Denise – Tenho vinte e três anos.

Fátima – Meu Deus do céu!

Denise – Já viu minha filha?

Fátima – Não.

Denise – Nossa, ela está imensa!

Fátima – Meu Deus do céu! Às vezes eu me espanto assim. Outro dia chegou um pai, porque eu dou aula aqui no Zitão, chegou o pai de um aluno meu. O menino é enorme, tem quase a minha altura. Aí, chegou o pai. Aí, quando eu olhei, eu falei: Não, você não é pai...

Denise – Se você vê, então, a minha prima, você não diz. Ela tem vinte e um ou vinte e dois, e tem quatro filhos.

Fátima – Com muito boa vontade, vocês são irmãos. O seu é menino?

Denise – Menina.

Fátima – Menina também? Ih, hoje só estou entrevistando mãe de menina. Quantos anos ela tem?

Denise – Tem seis.

Fátima – primeira série?

Denise – Isso.

Fátima – Ela entrou aqui esse ano?

Denise – Ano passado.

Fátima – Ano passado, né? Segundo ano de escolaridade. Bom, primeira pergunta: Como é que é, assim, a sua casa, a casa que a criança vive? Tem você, tem mais quem?

Denise – É eu, meu marido e ela.

Fátima – Ela se chama...?

Denise – Beatriz. É Ana Beatriz, mas eu chamo mais de Beatriz.

Fátima – Como é que é a escolaridade, assim, tua e do teu marido?

Denise – Eu já terminei e ele está fazendo faculdade.

Fátima – Ele faz faculdade de...?

Denise – Farmácia.

Fátima – E você estudou o quê?

Denise – Eu terminei o terceiro ano do ensino médio.

Fátima – Ensino médio, né? E, assim, quando vocês não estão comprometidos com o trabalho, no fim de semana, o quê que vocês gostam de fazer como lazer?

Denise – Ou ficar em casa, ou passear, uma piscina, sair um pouco da rotina, né?

Fátima – Mas vocês têm o hábito, assim, de ir para esses lugares?

Denise – Tem, quando a gente não está trabalhando, a gente sempre vai. É lei!

Fátima – Então, deixa eu te fazer a pergunta assim, fundamental do meu trabalho. Num determinado momento que você teve que matricular a Beatriz, aí você teve a opção... Eu costumo dizer que: felizes os que têm opção... de colocar numa escola pública ou numa escola particular. Aí, você fez a opção da escola particular. Aí, eu queria saber por que isso?

Denise – Por quê?

Fátima – É.

Denise – Eu vou ser bem sincera.

Fátima – É para isso mesmo que eu estou aqui.

Denise – Assim, comparando uma coisa com outra. Minha irmã sempre estudou em colégio particular desde pequena, desde os três anos de idade. Então, a minha irmã nunca estudou... quando ela veio estudar, ela ficou um período de seis meses onde eu coloquei a minha filha. Nesse período de seis meses ela aprendeu muita coisa, e quando foi para o colégio particular não aprendeu nada; o pouco que ela aprendeu, já esqueceu.

Fátima – Não! Vamos lá! Você tem uma irmã. Essa irmã é mais nova que você?

Denise – É, é mais nova, vai fazer oito anos.

Fátima – Ela tem oito anos, tá.

Denise – Isso. Assim, antes, com sete...seis, com seis anos eu paguei escola pra ela durante seis meses.

Fátima – Escola particular?

Denise – Isso. Ela aprendeu o que tinha que aprender durante seis meses, não foi muita coisa, mas aprendeu. Depois, no caso, no ano passado a minha mãe colocou ela no colégio público, onde ela esqueceu tudo que ela havia aprendido.

Fátima – Aqui em Caxias mesmo?

Denise – Aqui em Caxias, no colégio Minas Gerais.

Fátima – Onde eu trabalho (risos).

Denise – Ela não aprendeu nada. Não aprendeu nada, nada, nada. Ao contrário, o que ela sabia ela esqueceu tudo.

Fátima – E ela está lá ainda?

Denise – Não, tirou de lá e colocou no FEUDUC, tem colégio público lá dentro.

Fátima – É.

Denise – Aí ela está lá. Agora ela está aprendendo, pelo que eu sei, melhor do que lá. Não é querer...

Fátima – Não, não, não! Tudo bem.

Denise – Então, entre optar por uma escolha de ensinamento...

Fátima – Como eu te falei, isso aqui é para o meu mestrado, não tem nada ver nem com lá, nem com aqui; isso aqui é uma pesquisa minha.

Denise – Então, o quê que acontece? Entre piorar ou melhorar minha filha, eu prefiro melhorar. Porque, assim, eu sempre estudei em colégio público; do pouco que eu aprendi, eu aprendi de alguns colegas que foram lá prá me ensinar o que eu sei. Agora, o terceiro ano, eu fui muito bem.

Fátima – Você sempre estudou em escola pública?

Denise – Sempre estudei em colégio público; eu nunca na minha vida tive a oportunidade de estudar em colégio particular.

Fátima – Você estudou aqui no Parque mesmo? Você é daqui do Parque?

Denise – Do Parque Fluminense?

Fátima – É

Denise – Eu estudei, vamos supor, porque a minha mãe é meio cigana, na outra encarnação foi cigana, a gente vivia se mudando. Então, eu já estudei lá em Jardim H, já estudei no Brizolão, que a maior parte dos meus estudos foram lá; e um pouquinho que não serviu pra nada, e vim terminar meus estudos num CIEP, no 118 e no 201. Terminei ali.

Fátima – Bom, agora, independente, não tem nada a ver nem com a pesquisa, você não tem vontade de dar uma seguida, não?

Denise – Não, eu já terminei!

Fátima – Não... terminou, mas tem outras possibilidades.

Denise – Não, claro! Eu quero, assim, eu ia começar minha faculdade de nutrição, eu quero ser nutricionista, por dois motivos: eu já fui gordinha, consegui emagrecer, graças a Deus, e a outra é por engordar a minha filha, porque a minha filha é baixo-peso. Ela tem 16 kg com sete anos, vai fazer sete. Ela não aumenta de peso de jeito nenhum. A minha luta é querer ser nutricionista pra ajudar ela e me ajudar mais ainda, né? Mas se eu não tiver essa oportunidade, eu estou procurando outras áreas. Trabalhar pra ajudar tanto em casa quanto ela, porque ajudando meu marido, eu vou ajudar ela, né?

Fátima – É, porque eu tenho visto aqui algumas coisas interessantes em termos de faculdade, eu acho que aqui na Baixada está tendo muita coisa agora, né?

Denise – Isso, mas assim, a área que eu... eu ia fazer Farmácia junto com o meu marido. Aí, eu desisti, não é a minha praia, porque é muita coisa, apesar de que eu vou ter que mexer com morto também; mas... aí eu pulo essa etapa.

Fátima – Bom. Então, você acha que essa tua opção recaiu... Ela nunca passou por escola pública?

Denise – Não, ela nunca passou. Então, eu me espelhei mais na minha irmã. Porque se você vê a sua piorando, repetindo, não sabe nem ler, minha filha sabe mais... Sabe o que é botar as duas pra ler um livro e a minha lê o dela? Matéria de primeira série, segunda série, ela está lendo o que a minha irmã não sabe. Então, eu não vou atrasar a minha filha por conta de colégio, eu não vou mesmo. Enquanto tiver condições de apertar de um lado, eu vou apertar. Ela tem muita dificuldade, assim, com leitura, a minha Irmã. Eu não queria pra minha irmã, mas já que eu não tenho pra pagar para as duas, eu pago pra minha; porque a minha mãe não tem condições, senão já estava aqui. Até tinha explicado uma vez à Adriana, que eu ia botar ela aqui, ela ia ter que voltar tudo de novo...

Fátima – A Adriana é tua irmã?

Denise – É ela (alguém ao lado).

Fátima – Ah, é você?! Ela estava falando da irmã... Então, tá bom, obrigada.

Denise – Só isso?

Fátima – Só isso.

Denise – Se precisar de novo, estou aqui.

Fátima – Obrigada.

QUINTA ENTREVISTA

DATA: 13/03/2008

Fátima – Bom, primeiro eu preciso explicar, que aí eu explico para todo mundo de uma vez, que é o seguinte, o que eu estou fazendo não tem nada a ver com a escola, tá? Eu faço mestrado em Educação na Universidade Federal, eu estou fazendo uma pesquisa (INTERRUPÇÃO)... Eu trabalho aqui perto, também não tem nada a ver com o meu trabalho, eu sou funcionária do município, também não tem nada a ver com o trabalho, tem a ver só com a minha pesquisa do mestrado mesmo. Aí, eu vou fazer algumas perguntas só sobre a escola. Aí, eu vou começar por ela. O seu aluno é um menino ou uma menina?

Leila – Menino.

Fátima – Menino? Tá. Qual a idade dele?

Leila – Cinco.

Fátima – Cinco? Ele está em que série?

Leila – C.A..

Fátima – C.A., né? Como é que é a sua família, a sua casa? Quem é que mora?

Leila – Na minha casa mora só eu e ele.

Fátima – Tá. Só tem ele?

Leila – Só.

Fátima – E como é que é a tua escolaridade? O que você estudou?

Leila – Fui até à oitava série.

Fátima – E o quê que vocês gostam de fazer como lazer, assim, quando não está trabalhando, quando está no fim de semana?

Leila – Ah, eu vejo DVD...

Fátima – Ele gosta?

Leila – Gosta.

Fátima – Bom, a minha pergunta fundamental é a seguinte... Como é o nome dele?

Leila – Misaque.

Fátima – Chegou uma hora que você foi colocar o Misaque na escola, né? E aí, você optou por colocar ele numa escola particular. É claro que aí, tem um encargo, tem um custo envolvido. Por quê que você fez essa escolha de colocar ele numa escola particular, em vez de colocar ele numa escola do município?

Leila – Não, não foi nem uma questão de uma escolha. Foi porque eu trabalho em escola. Sou funcionária da escola. Então, eu tenho direito de...

Fátima – Você trabalha aqui na escola?

Leila – Trabalho.

Fátima – Ah, tá... E como é que ele está? Ele está bem? Está feliz?

Leila – Tá.

Fátima – Ah, então tá bom. Com você eu acho que é só isso. Obrigada. Você é...?

Leila – Leila.

Fátima – Ah, é, Leila. Ela estava falando. Obrigada.

SEXTA ENTREVISTA**DATA: 13/03/2008**

Fátima – Quem é a próxima? Ih, está todo mundo aqui na prioridade. Vamos lá, mesma coisa eu vou falar com você. Você é...?

Silvana – Silvana.

Fátima – Silvana, eu estou gravando, tá? Se vocês tiverem alguma coisa contra, eu desligo. Até porque a entrevista é só sobre a escola mesmo. Você tem aqui matriculado na escola um menino ou uma menina?

Silvana – Um menino.

Fátima – Um menino? E como é que é a sua casa? A sua família? A casa que vocês moram como é que é? Mora você...?

Silvana – Mora eu, meus dois filhos e o meu marido.

Fátima – O seu menino está com quantos anos?

Silvana – Tem sete.

Fátima – Está na segunda série?

Silvana – Isso.

Fátima – Mora você, o pai e os dois meninos?

Silvana – Isso.

Fátima – Esse outro já está na escola?

Silvana – Ainda não, estou tentando colocar.

Fátima – E como é que a escolaridade, sua e de seu marido? Vocês estudaram?

Silvana – Eu até à sexta série, meu marido até à quinta.

Fátima – Seu marido trabalha em que?

Silvana – Meu marido, ele trabalha com obra, ele é pedreiro.

Fátima – E o quê que vocês gostam de fazer, assim, como passeio, lazer?

Silvana – A gente costuma muito ir na praça com eles.

Fátima – Vocês moram aqui perto, né?

Silvana – Moro aqui perto.

Fátima – Mais alguma coisa?

Silvana – É isso, no final de semana eles assistem muito desenho, televisão.

Fátima – Ah, é?

Silvana – Final de semana a gente leva eles para praça, leva eles pra lanchonete, essas coisas...

Fátima – Bom, a mesma coisa que eu perguntei pra ela, né? Quer dizer, chegou um determinado momento... Como é o nome do menino?

Silvana – Vitor.

Fátima – Chegou uma hora que teve que matricular o Vitor, né? Então, por que você fez uma opção por uma escola particular e não por uma escola pública?

Silvana – Porque, na época que eu quis botar o Vitor, o Vitor tinha dois anos, no caso, escola pública ainda não pega, né? E aí, eu quis botar ele cedo, pra poder ele terminar também mais cedo, se for o caso. Eu botei, fui deixando porque eu, desde que eu botei, eu gostei muito do ensino, eu gosto muito, e aí eu fui gostando, vi que ele estava bastante adiantado. E aí, eu fui me esforçando cada vez para tentar deixar ele o máximo que eu puder pagar uma escola para ele ficar. Até onde eu puder pagar, eu estou deixando.

Fátima – E em relação ao menorzinho. Como é o nome dele?

Silvana – Esse aqui é o Andrew.

Fátima – E em relação ao Andrew, o quê que você pretende?

Silvana – Botar também esse ano, porque ele tem dois anos e cinco meses... Porque eu botei o Vitor, no caso, com dois anos e seis meses. Eu estou tentando botar esse aqui. Só que no momento, agora, as coisas estão meio apertada, eu estou me esforçando mais com o Vitor e vou... Mas esse daqui estou tentando esse ano ainda colocar ele também.

Fátima – Ah, e vocês moram aqui perto mesmo, né?

Silvana – Moro, moro ali na frente.

Fátima – Ah, então tá bom.

Silvana – Por enquanto, eu vou colocar esse daqui numa escolinha mais perto da minha casa, mais barato, e quando for lá pelo C.A., primeira série, que eu coloco ele aqui.

Fátima – Ah, então tá bom. Obrigada, Silvana.

SÉTIMA ENTREVISTA**DATA: 13/03/2008****Fátima – E você é a... ?**

Lucinéia – Lucinéia.

Fátima – Lucinéia? Você tem um menino ou uma menina?

Lucinéia – Eu tenho menino. O Marlon.

Fátima – Menino também? Hoje é o dia do menino. Semana passada foram três meninas. Hoje é dia dos meninos. O Marlon está com quantos anos?

Lucinéia – O Marlon fez oito.

Fátima – Está no segundo ano também?

Lucinéia – Não, está na primeira.

Fátima – As perguntas são basicamente as mesmas. Como é que é a sua casa?

Lucinéia – Mora eu e dois filhos. E o Marlon é adotado. Não é adotado, ele mora com a gente desde três anos.

Fátima – Mora você, ele e mais um...

Lucinéia – E mais dois, um de vinte e sete e um de vinte e quatro.

Fátima – Ah, espera aí? Dois filhos, um de vinte e sete...

Lucinéia – E um de vinte e quatro.

Fátima – E um de vinte e quatro. Aí, quando você já estava com dois filhos grandes...

Lucinéia – Aí apareceu o Marlon na minha vida.

Fátima – Bom, os seus filhos, os outros estudaram em escola particular?

Lucinéia – Depois que cresceram estudaram, mas na época foi municipal.

Fátima – Os seus filhos ainda estudam, esses grandes, ou formaram?

Lucinéia – O meu mais velho faz Meio Ambiente...

Fátima – Está na faculdade?

Lucinéia – O outro saiu do quartel agora, ele tem o segundo grau incompleto, vai voltar a estudar agora de novo.

(OUTRA MÃE INTERROMPE E FAZ UM RELATO SOBRE O COMPORTAMENTO DO FILHO QUE ESTÁ NA SALA BRINCANDO COM UM BONECO)

Fátima – Bom, como que é a sua escolaridade?

Lucinéia – Eu tenho o segundo grau completo, ensino médio.

Fátima – E, o quê que você faz com ele, assim, quando está no fim de semana? O quê que ele faz pra se divertir?

Lucinéia – Olha, eu mesma não vou na praça porque eu não gosto, não vou naquela praça de jeito nenhum. Aí, ele vai para a *lan house*, fica jogando jogos em casa no computador. Às vezes, meu filho sai com ele, assim, vai para a praia, vai para a cachoeira, vai pro Mac Donald's; ele leva mais.

Fátima – É impressionante como as crianças gostam do Mc Donald's, né? (FALAM FÁTIMA E MAIS DUAS MÃES AO MESMO TEMPO). Bom, a pergunta que eu vou te fazer é a seguinte, você, num determinado momento, teve que matricular o Marlon, e você optou por escola particular. Por que isso?

Lucinéia – Eu coloquei o Marlon primeiro aqui. Mas aí meu filho ficou desempregado, não estava trabalhando, e quem pagava a escola era o meu filho. Como ele ficou desempregado, eu tirei ele daqui. Aí, coloquei ele no Município, né? No Minas Gerais. Só que deu uma caída nele, ele regrediu muito. Aí, eu peguei e botei ele pra cá de novo.

Fátima – Ele ficou quanto tempo lá no Minas?

Lucinéia – Ele ficou um ano no Minas.

Fátima – Foi agora?

Lucinéia – Foi! No ano passado.

Fátima – Ah, é? Eu devo conhecer ele, eu trabalho lá. Eu sou orientadora de lá.

Lucinéia – A professora dele era a Denise.

Fátima – Ah, então ele estudava lá embaixo.

Lucinéia – Lá no anexo. Ele regrediu muito.

Fátima – Ele fez qual série lá?

Lucinéia – Lá ele fez o C.A. Porque foi assim, ele fez o C.A. aqui e passou pra primeira série. Quando foi pra lá ele não tinha idade, não tinha vaga e não tinha idade, botaram ele para o C.A. de novo.

Fátima – Entendi.

Lucinéia – Entendeu?

(INTERRUPÇÃO, CONVERSA PARALELA À ENTREVISTA).

Fátima – Então, aí o Marlon voltou pra cá? E aqui ele está fazendo o quê? A segunda série de novo?

Lucinéia – Não, ele está fazendo a primeira série.

Fátima – A primeira série, né? O segundo ano de escolaridade, né?

Lucinéia – Isso.

Fátima – Então, tá bom, querida. É isso. Obrigada por vocês terem participado da minha pesquisa.

Lucinéia – Tá bom, obrigada.

Fátima – Tchau! Obrigada mesmo.

OITAVA ENTREVISTA**DATA: 20/06/2008**

Fátima – Bom, meu nome é Fátima, eu sou estudante da Universidade Federal e estou fazendo mestrado em Educação, e eu estou fazendo uma pesquisa sobre escola pública, de uma maneira geral, sobre a escola pública. E as meninas deixaram eu fazer a pesquisa aqui, tá? E eu queria te perguntar uma coisa: É seu filho que estuda aqui?

Jussara – É minha filha.

Fátima – É uma menina, então, né?

Jussara – É.

Fátima – Ela tem quantos anos?

Jussara – Tem seis.

Fátima – Seis aninhos?

Jussara – É.

Fátima – (Interrompe por causa do equipamento). Bom, então, ela está em que série? Deve estar na primeira, né?

Jussara – É.

Fátima – Primeiro ano de escolaridade. Seu nome é?

Jussara – Meu nome é Jussara Martins.

Fátima – Tá. Bom, primeira coisa, Jussara, como é que é a tua casa? Como que é a sua família? Quem é que mora lá?

Jussara – Eu e ela.

Fátima – Mora mãe e filha?

Jussara – Isso.

Fátima – Você só tem ela?

Jussara – Só.

Fátima – E como é a tua escolaridade? Até onde você estudou? Está estudando ainda? Como é que é?

Jussara – Segundo grau completo.

Fátima – Ensino médio. O quê que vocês gostam de fazer, assim, quando você não está trabalhando, no fim de semana? No lazer, assim, o quê que vocês gostam de fazer?

Jussara – Geralmente eu levo ela para o McDonald's.

Fátima – Ah, o McDonald's? (risos) A pergunta principal que eu quero te fazer é a seguinte: quando chegou a época de matricular a Isabele na escola, você podia escolher; aqui no bairro você tem as escolas públicas e tem as escolas particulares, né? Aí, você optou por colocar a Isabele aqui, que é uma escola particular. Por quê que você escolheu?

Jussara – Não, porque a Isabele desde dois anos, né? Com um ano já ela era muito pra frente, essas coisas assim... Aí, eu falei: essa menina vai aprender muito rápido, né? Aí, esperar até seis, sete anos para entrar, era melhor já botar ela na escolinha, essas coisas assim... Aí, como o colégio estava em reforma, eu passava aqui e falava: deve ser colégio. Então, falei: vou colocar a Isabele aqui porque é mais perto, próximo daqui de casa. Aí foi assim. Mas ela nunca teve problema assim de deixar ela aqui.

Fátima – Se você tivesse que esperar até seis anos, ela só ia começar a estudar agora, né?

Jussara – É, só ia estudar agora. Exatamente.

Fátima – Ah, então, tá. Então, foi assim uma questão de que ela começou cedo?

Jussara – Porque na escola já fica mais ativa, né? Já convive com as crianças, porque eu só tenho ela só, né? Eu brinco com ela, né?

Fátima – Ah, mas você também é nova, né?

Jussara – É.

Fátima – Ah, então, tá bom. Assim, e você planeja que ela continue aqui?

Jussara – Continue sempre. Eu sei que vai aumentar, vai ter mais séries aqui. Mas já prefiro deixar ela aqui, senão vai ficar mudando, estilos diferentes. Aí atrapalha um

pouco a criança, né? Eu sei que aqui é bom, porque com quatro anos ela começou a escrever o nome dela, essas coisas assim, né? As professoras são ótimas.

Fátima – E hoje, o quê que ela já faz que chama, assim, a sua atenção? Aquelas coisinhas que a gente conta pra todo mundo... porque eu também conto, eu tenho uma sobrinha de cinco que eu conto tudo. O quê que ela faz aqui na escola que você fica orgulhosa?

Jussara – É... porque ela: “Mãe, aprendi mais coisas na escola”. Ela vai, sai daqui, conta em casa. Adorei, então, você estuda, presta atenção, porque aí você vai chegar lá.

Fátima – Mas tem alguma coisa, assim, que ela faça que você: Ah, já está fazendo isso! Está lendo!

Jussara – Não...

Fátima – Ela ainda não está lendo?

Jussara – Não, está lendo já! Já, lê, já. As vezes você ensina, e ela: “Mãe, isso aí eu já sei”. Então, tá bom...

Fátima – Tá bom, Jussara. Obrigada. Era o que eu precisava.

Jussara – De nada.