

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DIREITO DE PERMANECER NA ESCOLA:
UM FOCO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS**

KARINE MARIA HEIDEMANN

**Piracicaba, SP
2012**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DIREITO DE PERMANECER NA ESCOLA:
UM FOCO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS**

KARINE MARIA HEIDEMANN

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Anna Maria Lunardi Padilha.

**Piracicaba, SP
2012**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Lunardi Padilha
(Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof^a Dr^a. Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof^a. Dr^a. Renata C. O. Barrichelo Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

DEDICO,

Aos meus pais, Teobaldo e Eliane,

Pai, com suas palavras, às vezes duras, me mostrou que para alcançarmos o nosso objetivo é preciso batalhar muito.

Mãe, mais que mãe, amiga e companheira indispensável ao processo de constituição desta nova fase de minha vida.

Ao meu padrinho Mário,

Mesmo não estando aqui nessa fase, sei que olhou por mim em todos os momentos, como ele mesmo me dizia:

“Sonho que se sonha só é só um sonho, mas quando sonhado junto se torna realidade”. (Raul Seixas)

À minha querida orientadora Anna Maria Lunardi Padilha,

Com certeza apenas com sua presença o trabalho se tornou possível.

Aos alunos do 3° ano de 2010,

Por eles e com eles tudo começou, por isso dedico a conclusão desta etapa a eles.

AGRADEÇO,

Aos meus pais Teobaldo e Eliane, parte fundamental e essencial na minha formação pessoal e profissional.

À minha irmã Aline, única e com o seu jeito está sempre ali do meu lado.

À minha querida orientadora Anna Maria Lunardi Padilha, com certeza, constituiu o “eu”, mestre a cada dia do meu lado, com suas orientações e conversas.

À professora Kátia Regina Moreno Caiado, pelas aulas na PUC Campinas e por estar presente em mais uma etapa de minha vida: a conclusão do mestrado.

À professora Renata Cristina O. B. Cunha, desde o início junto comigo e posso dizer com toda a certeza que não desistiu de mim.

À minha querida amiga Alline Cristina Basso, pelas conversas, pelos artigos, pelos congressos, pelas viagens e por tudo mais que fizemos e vamos fazer ainda.

À minha querida amiga e companheira de núcleo Soraia S. Vieira, pelas tardes de discussão e pelas longas conversas.

Aos meus queridos ex e eternos alunos do 3º ano, local onde tudo começou: as inquietações e as indagações que me levaram a procurar o curso de mestrado.

Às Escolas da região Sul, Norte, Sudoeste e Noroeste de Campinas, por me acolherem e me aceitarem por alguns momentos no papel de pesquisadora.

Aos supervisores das NAEDs Norte e Sudoeste, por conversarem comigo.

Ao corpo docente do PPGE UNIMEP.

Ao corpo docente da PUC UNICAMP, em especial as professoras **Maria Auxiliadora Megid e Elvira Cristina Tassoni**, incentivadoras deste projeto.

Ao corpo docente do CEMEP, onde tudo começou com a realização do curso Normal.

Às agências de fomento CAPES e CNPQ pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o direito de acesso e permanência dos alunos na escola, focando a rede municipal de ensino de Campinas, SP, ouvindo os depoimentos de diretores e vice-diretores escolares. Uma vez que Campinas está dividida em quatro grandes regiões administrativas, as entrevistas aconteceram em uma escola municipal de cada região. Tais depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas com a finalidade de obter informações que respondessem às seguintes indagações: quais as condições de acesso e permanência dos alunos na escola? e quais os desafios que a instituição escolar enfrenta em relação a esse direito? Os enunciados dos entrevistados foram apresentados e discutidos em três eixos de análise: a relação entre a escola e a família; o espaço físico e social da comunidade e as práticas pedagógicas. As perspectivas teóricas assumidas foram: a Histórico-Cultural do desenvolvimento humano que tem em Lev Vigotski seu principal representante, bem como a pedagogia Histórico-Crítica cujo expoente principal é Dermeval Saviani. Nas análises dos depoimentos, constatou-se que uma das maiores dificuldades vai além do oferecimento de vagas. Diz respeito à qualidade da permanência dos alunos na escola como lugar social de aprendizado. Ressaltam-se neste trabalho os desafios em relação ao papel social da família e de sua relação com a escola.

Palavras-Chave: Acesso e Permanência, Ensino Fundamental, Papel da Escola.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the right to enter and staying of students in school, focusing on the municipal schools of Campinas, SP, hearing testimony from principals and vice-principals. Once Campinas is divided into four major administrative regions, the interviews took place in a public school in each region. These documents were obtained through interviews with the purpose of obtaining information to answer the following questions: what are the conditions of access and retention of students in school? and what are the challenges that schools face in relation to these rights?. The statements of the respondents were presented and discussed in three areas of analysis: the relationship between school and family, physical space and community social and pedagogical practices. The theoretical perspectives were assumed: a Historical-Cultural human development that takes its main representative Lev Vygotsky and pedagogy Historical-Critical whose main exponent is Dermeval Saviani. In the analyzes of the statements, it was found that a major difficulty goes beyond offering vacancies. Concerns the quality of the students stay in school as a place of social learning. We highlight the challenges in this work in relation to the social role of the family and their relationship with the school.

KEYWORDS: Access and stay, Elementary School, Role of the School.

Sumário

Introdução	16
Vida e Pesquisa	17
1. O Direito de Acesso e Permanência na Escola: Legislação e História	22
1.1 Quanto às Leis Federais	23
1.2 Quanto à Legislação Municipal	29
1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca)	29
1.4 Apontamentos sobre a História da Educação no Brasil: O Direito de Permanecer na Escola	32
1.4.1 A Educação no Primeiro Período: 1549 A 1759	33
1.4.2 A Educação no Segundo Período: 1759 A 1932	34
1.4.3 A Educação no Terceiro Período: 1932 A 1969	37
1.4.4 A Educação no Quarto Período: 1969 A 2001	41
2 O Sentido da Educação e o Papel da Escola	50
2.1 O Conceito de Educação e o Papel da Escola nas Perspectivas de Dermeval Saviani e Newton Duarte	51
2.2 O Conceito de Educação e o Papel da Escola na Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: Lev Vigotski e Alexis Leontiev	61
3. Da Elaboração à Execução: O Caminho Percorrido para a Realização das Entrevistas	70
3.1 A Pesquisa e Seus Participantes: De que Lugar cada um Fala?	73
3.2 As Regiões Administrativas e as Unidades Escolares: Caracterizando o <i>Lócus</i> Da Investigação e Trazendo os Dizeres dos Entrevistados	74
3.3 Da Caracterização dos Bairros ao Foco da Pesquisa	76
3.3.1 Região Sudoeste	76
3.3.2 Região Norte	82
3.3.3 Região Sul	87
3.3.4 Região Noroeste	91
4 Da Pesquisa de Campo aos Eixos de Análises: Relação entre Escola e Família, Espaço Físico e Social e Práticas Pedagógicas.	97
4.3 Escola e Família: Que Relação é Essa?	97
4.4 As Unidades Escolares e Seus Espaços: Do Espaço Físico ao Espaço Social	105

4.5 Práticas Pedagógicas _____	111
Todo Final Também é um Recomeço _____	120
Referencias _____	126

Índice de Imagens

Figura 1 Terminal de Transporte Urbano	80
Figura 2 Centro de Referência da Juventude.....	80
Figura 3 Vista parcial do residencial da região Sul.....	81
Figura 4 Mapa da Região Sudoeste.....	82
Figura 5 Vista parcial de uma das invasões que a escola do bairro da região norte atende 1	86
Figura 6 Vista parcial de uma das invasões que a escola do bairro da região norte atende 2	86
Figura 7 Mapa da Região Norte	87
Figura 8 Vista parcial do bairro da Região Sul 1	90
Figura 9 Vista parcial do bairro da Região Sul 2	90
Figura 10 Vista parcial da Região Noroeste 1	94
Figura 11 Vista parcial da Região Noroeste 2	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 Brasil: Número de matrículas gerais e de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental, por etapa de ensino: 2007 a 2011.	45
Tabela 2 Campinas: Número de matrículas gerais e de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino fundamental, por etapa de ensino: 2007 a 2011.	75

Lista de Siglas

CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social.

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

COHAB - Companhia de Habitação.

CONAE - Conferência Nacional da Educação.

CPTI - Centro Promocional Tia Ileide.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Revista GEOUSP - Revista dos Programas de Pós-Graduação em Geografia Humana e Geografia Física do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade.

HABTETO - Habitações Empreendimentos Construções e Participações.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação.

NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

ONG - Organização não governamental.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNE - Plano Nacional da Educação.

PIB - Produto Interno Bruto.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura.

UNESP - Universidade Paulista.

UNICAMP - Universidade de Campinas.

Introdução

Considerando o direito constitucional de igualdade de acesso e permanência de todas as crianças na escola, este estudo tem o objetivo de identificar e analisar os desafios vividos pelos gestores de escolas municipais de Campinas, SP, a partir de depoimentos de Vice-Diretores e Diretores escolares.

Tais depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas com a finalidade de obter informações que respondessem às indagações: quais as condições de acesso e permanência dos alunos na escola e quais os desafios que a instituição escolar enfrenta em relação a esses direitos?

Uma vez que Campinas está dividida em quatro regiões administrativas, as entrevistas aconteceram em uma escola municipal de cada região.

A obrigatoriedade do ensino fundamental impõe o dever aos pais ou responsáveis de matricularem seus filhos nas escolas. Exige, em contrapartida, que o Poder Público garanta o acesso de todos à escola, responsabilizando-se pela oferta de vagas e pela permanência nela.

Segundo Arelaro (2005, p. 1040):

A Constituição Federal/88 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras – pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher – cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito a todos os cidadãos.

Este estudo foi organizado da seguinte forma: a) primeiramente uma breve introdução ao tema, trazendo a legislação atual que norteia as políticas públicas de educação, inclusive O Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA); b) em seguida, elaborar apontamentos sobre as transformações históricas pelas quais vem passando a educação, em especial a escola, chegando ao conceito de educação e ao papel da escola que assumo, ancorando-me principalmente nos estudos de Dermeval Saviani e Lev Vigotski; c) como terceiro capítulo, a descrição do caminho da pesquisa de campo, das principais características das regiões administrativas do município de Campinas e das unidades escolares nelas localizadas - *lócus* de minha atenção e local das entrevistas **com diretores e/ou vice-diretores**. Nesse capítulo apresento, também, os dizeres dos entrevistados alocando-os em três eixos: a relação escola e família; o espaço físico e social da comunidade; as práticas pedagógicas; d) no quarto capítulo busco articular o depoimento dos entrevistados, em cada um dos eixos, com abordagens teóricas, procurando compreender os significados atribuídos por eles em relação ao objeto da pesquisa e e) no quinto, as considerações finais.

Vida e Pesquisa

Nasci na cidade de Curitiba, Paraná, no ano de 1987. Curitiba sempre foi considerada uma cidade modelo em desenvolvimento, no entanto eu morava em uma cidade vizinha, Campo Magro, que não acompanha o mesmo desenvolvimento da capital. Morava no bairro Boa Vista - extremamente pobre - e tínhamos uma vida bem difícil. Minha irmã e eu frequentávamos a escola em Curitiba, já que em nosso bairro ainda não havia unidades escolares. A viagem era longa, íamos de ônibus e era minha mãe quem nos levava. Meus pais trabalhavam também fora de casa.

Esse bairro cresceu e se desenvolveu, e, nele, agora, já há escolas. Nem todas as pessoas com as quais convivi concluíram com êxito a escolaridade. A pobreza obrigou várias crianças a abandonarem cedo a escola para trabalharem.

Ficamos nesse bairro até o ano de 1992, quando meu pai recebeu uma proposta de emprego na cidade de Campinas, SP. Na época eu estava com pouco mais de cinco anos. Senti dificuldade para aceitar essa mudança de

cidade. Ao chegarmos a Campinas logo ingressei na escola juntamente com minha irmã no bairro onde morávamos, escola essa da rede pública de ensino.

Ao iniciar o ensino fundamental, fui para outra escola da rede pública onde concluí a quarta série. Na quinta série fui para uma escola da rede privada, onde pude concluir o ensino fundamental. Ao fim do ano de 2001 fiz um curso preparatório para ingressar na escola técnica do ensino médio.

Assim, no ano de 2002 ingressei no antigo Magistério, em uma escola municipal da cidade de Paulínia, região metropolitana de Campinas. Ao iniciar meus estudos, não tinha consciência do que e para que eu estudava. Foi durante o curso que pude sentir que realmente eu estava no lugar certo.

Com as experiências adquiridas em estágios e ao longo do curso, comecei a me interessar mais e mais pela educação, não só pela educação de sala de aula, mas pelas estruturas educacionais, sempre questionando a origem daquilo que eu via e vivia.

No ano de 2005, concluí o Magistério. A turma que no início era formada por 22 alunas, encerrou-se com 12, muitas nos deixaram pelo caminho. Já exercendo a função de professora em uma escola de educação infantil pertencente à minha família, no ano de 2006 ingressei no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

No início ainda me perguntava pela relação entre o curso e a prática profissional – ser professora. Como já estava em contato com a sala de aula, eu sempre me indagava sobre quais relações havia entre a teoria e a prática. A maturidade, as aulas e as leituras foram me fazendo enxergar um novo mundo e assim logo me interessei pela pesquisa de um tema a ser pesquisado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desejava compreender a ludicidade nos espaços escolares, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental, nível de ensino do qual tomei maior conhecimento ao longo das práticas e vivências como estagiária.

No final de 2009 chegou a tão sonhada formatura e junto dela a realização de quem sabe mais um sonho, o ingresso, por meio de concurso público, em um cargo de professora na cidade de Monte Mor, localizada na

região metropolitana de Campinas. Logo no início em 2010 assumi uma sala de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Ao sair da faculdade eu tinha certos ideais e convicções a respeito da educação, afinal acabara de me formar. No entanto me deparei com um sistema de ensino tradicional e excludente. Naquele ano eu tinha 23 alunos dos quais oito eram repetentes. Comecei a investigar os motivos dessa taxa tão elevada e pude constatar que: uma criança havia iniciado a escolaridade mais tarde devido a um transplante renal; outra havia sido reprovada devido a uma perda auditiva e “trocava as letras”; um menino que por vezes evadia e por isso foi reprovado; uma criança tinha síndrome de Down e era considerada incluída no sistema educacional, mas não ao processo de ensino-aprendizado.

Chamava-me a atenção o fato de utilizarmos um material didático denominado “livro integrado” importado do sul do país, que não me parecia adequado e que, de certa forma, impedia que fossem desenvolvidas outras atividades não previstas nesse material.

A escola ficava em uma região periférica e convivia com graves problemas sociais: a pobreza e o uso de drogas ilícitas. Nesse ano me deparei com alunos que já haviam se iniciado no tráfico de drogas e por isso tinham dificuldades de frequentar a escola e não realizavam suas atividades, em especial as tarefas de casa.

Ao longo desse ano muitas inquietações surgiram: por que em uma sala de aula há tantos repetentes? Por que em pleno século XXI ainda ocorre essa forma de exclusão? Como efetivamente incluir esses alunos no processo de aprendizado escolar? O que é “ensino de qualidade” de que tanto se fala? Como avaliar um aluno levando em conta só o seu resultado em provas, desconsiderando seu processo de aprendizagem? Inquietações que, por vezes, provocaram o desejo de desistir. Tentei olhar de outra forma e me perguntava sobre o que eu poderia fazer para mudar essa situação dentro de minha sala, já que não conseguiria mudar todo um sistema.

Tomei a decisão de desenvolver práticas pedagógicas diferentes mesmo sendo, muitas vezes, criticada pelas colegas: brincadeiras, música, cooperação

entre os alunos. Constatei a possibilidade de criar um ambiente mais propício para a aprendizagem.

O desejo de desistir era constante, o medo de fracassar como professora daqueles alunos que confiavam em mim era terrível. Retornei ao berço de minha formação - a PUC Campinas, e lá tive a feliz oportunidade de encontrar com duas ex-professoras: Maria Auxiliadora Bueno Megid e Elvira Cristina Tassoni. Lembro-me como se fosse hoje de suas palavras: que eu poderia me acalmar e começar a entender o processo educacional como um todo se eu me debruçasse em leituras. Assim eu fiz: tomei a decisão de prestar a prova do mestrado, a fim de tentar resolver algumas de minhas inquietações, elaborando a seguinte questão de pesquisa: A escola de ensino fundamental universalizou o acesso, mas não a permanência dos alunos na escola: o que realmente acontece?

No final do ano de 2010 participei da seleção ao mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba, no núcleo de Práticas Educativas e Processo de Interação.

Já participando do programa como aluna, outras questões foram se juntando às anteriores. Perguntar sobre o acesso e a permanência dos alunos na escola exige um caminho de elaboração conceitual: o que é educação? Qual o papel social da escola ao longo da história? Como se chegou à ideia de universalização do ensino? Que sociedade é esta em que vivemos e na qual a escola está inserida? Quais as contradições desta sociedade? De que perspectiva teórica e política desejo estudar?

E já no início dos estudos, o desafio que nos propõe o conceito Mészáros apresentado por Ivana Jinkings (2008, p.13):

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar em uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (p.13)

Não basta, portanto, assumir o direito de todos à educação; é necessária

uma análise que leve em conta que:

Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

1. O Direito de Acesso e Permanência na Escola: Legislação e História

*Nas favelas, no Senado.
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?*

(Que País É Esse? - Legião Urbana).

Para este capítulo tenho dois objetivos: trazer questões referentes ao acesso e permanência dos alunos no Ensino Fundamental por meio da pesquisa documental da legislação brasileira e, a partir de autores que estudam a história da educação brasileira, articular, ainda que preliminarmente, os documentos oficiais com alguns aspectos da realidade de nossa educação.

Quanto à legislação destaco as leis federais e municipais. No âmbito federal contemplo a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, trazendo algumas informações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere às leis municipais atendo-me às do município de Campinas, SP, *locus* desta pesquisa: Lei Orgânica do município de Campinas (1990) e a lei 12.501 de 1996 que dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Além da consulta a esses documentos, recorro ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por considerá-lo um documento importante na constituição dos direitos de crianças e adolescentes, inclusive, no acesso e permanência ao Ensino Fundamental.

1.1 Quanto às Leis Federais

O Brasil possui cerca de 190.732.694 de habitantes (Brasil, 2010) e está entre as cinco maiores nações. No que diz respeito à educação são cerca de 42.191.928 alunos matriculados em 117.880 escolas Públicas de Educação Básica em todo o Brasil. (BRASIL, 2010).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, matriz das demais leis, garante os direitos humanos fundamentais. Foi promulgada pelo então presidente da Assembleia Legislativa, Ulysses Guimarães, e visava à recuperação dos direitos dos quais fomos privados pelo regime de ditadura que vigorou desde a década de 60.

A Educação não ocupa um lugar de grande destaque, trazida ao longo do capítulo III junto com o Desporto e a Cultura. A respeito da relação Educação-Estado e do acesso e permanência no Ensino Fundamental, encontramos os seguintes artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2.º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3.º Compete ao poder público recensear os educados no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

(*) Emenda Constitucional Nº 14, de 1996.

(BRASIL, 1988)

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ela foi criada em 20 de dezembro de 1961, promulgada como lei 4.024, entrando em vigor em 1962. Seguiu-se outra versão em 1971, que vigorou até a promulgação da

mais recente em 1996. A LDB define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

As primeiras providências tomadas por essa nova lei foram: a instauração de um Conselho Federal de Educação, a elaboração de um Plano Nacional de Educação promulgado pelo então ministro Darcy Ribeiro e a elevação das taxas mínimas federais e estaduais dedicadas ao ensino primário, médio e superior em todo o Brasil.

A LDB assim previa em seu Título II, sobre o acesso e a permanência na escola:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961).

Em 11 de Agosto de 1971, com a aprovação da lei 5.692, fixavam-se as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus em todo o país. A LDB ainda buscou estender uma tendência produtivista em todas as escolas oficiais do país, por meio da Pedagogia Tecnicista¹.

Sobre o acesso e a permanência, o Capítulo II, Do Ensino de 1º Grau, assim prevê:

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o

¹ A Pedagogia Tecnicista operou, por meio, de uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, baseado no modo fabril de trabalho, essa pedagogia tem por objetivo a organização racional dos meios, ou seja, ocupando o professor e o aluno posição secundária. Assim a organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm. Acessado em 18 de Dezembro de 2012.

levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL, 1971).

Em 1996 houve a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo e o MEC, que tinham por objetivo buscar uma nova estruturação e configuração no cenário educacional brasileiro, ou seja, criar uma lei que fosse própria à educação.

Como visto anteriormente, na Constituição a educação era vista articulada a outras necessidades: esporte e cultura. Nesse momento passamos pelo sancionamento de uma lei de base diretiva para o sistema educacional brasileiro, e a educação passa a ter uma lei própria.

A LDB foi sancionada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Em seu governo, a educação era conduzida pelo então ministro Paulo Renato Souza. O ensino fundamental foi contemplado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) ² e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ³. O FUNDEF de 1º de Janeiro de 2008 é o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, que vincula 25% das receitas dos estados e municípios à educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. No entanto o FUNDEF foi substituído em Janeiro de 2007 pelo atual FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

² Apesar de não ser objetivo da presente dissertação o estudo do FUNDEF e do FUNDEB, cabe aqui destacar a importância destes ao longo do processo de universalização do Ensino Fundamental.

³ Os PCNs são os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica criados em 1996 pelo governo federal. São diretrizes curriculares obrigatórias para a rede pública de ensino. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 de Agosto de 2012.).

e de Valorização dos Profissionais da Educação) e destina-se ao atendimento de toda a educação básica. O compromisso da União com a educação básica aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais, além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. Com o atual FUNDEB a estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões. Os investimentos são feitos de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento, o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim.

Para Saviani (2010d),

O panorama que hoje se descortina, mesmo com o antídoto representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) seguido do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é aquele em que municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados, um ensino remediado, e municípios ricos, um ensino mais satisfatório. Configura-se, dessa forma, um processo de aprofundamento das desigualdades que apenas recentemente está se procurando reverter com as ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (p.5).

O ensino fundamental passa a ser gerenciado em uma relação ambígua entre o público e o privado, passando a receber subsídios em busca de altos índices de desenvolvimento. O ensino fundamental passa a ser considerado direito público e subjetivo. O título III, art. 5º da LDB, assim dispõe:

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

A Lei nº 10.287, de 20 de Setembro de 2001, altera o dispositivo da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O título IV, em seu art. 12, prevê:

Art. 12 Notificar ao Conselho Tutelar⁴ do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

O ensino fundamental, segundo o art. 3º: *“será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”*. O mesmo, com duração de nove anos, terá de seguir os objetivos para a formação cidadã do indivíduo determinados pelo artigo 32 da lei em questão, que são:

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

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

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

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 está estreitamente ligada a uma retórica neoliberal, em que a educação está a serviço do mercado de trabalho e à força competitiva a ele pertinente. As bases das afirmações presentes nos incisos do artigo 32 estão claramente condicionadas a essa retórica, ou seja, ao famoso slogan “Aprender a Aprender”. Duarte (2001, p. 41) assim analisa:

⁴ Os Conselhos Tutelares surgiram com a criação da Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. O Conselho Tutelar é composto por cinco membros eleitos pela comunidade para acompanharem as crianças e os adolescentes e decidirem em conjunto sobre qual medida de proteção para cada caso. Devido ao seu trabalho de fiscalização a todos os entes de proteção (Estado, comunidade e família), o Conselho goza de autonomia funcional, não tendo nenhuma relação de subordinação com qualquer outro órgão do Estado.

O “Aprender a Aprender” [...] [é] um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

No mesmo caminho de Duarte, realizando uma crítica à LDB de 1996, Apple (1999) afirma que as grandes empresas controlam todas as forças produtivas. A escola é fonte de difusão de ideologia oficial, o neoliberalismo vem enquadrando escolas e as universidades para que cumpram sua função reprodutora de forma adequada. A escola é de certa forma uma mercadoria para o neoliberalismo. Como também aponta Silva (1999), é como consumidores que a escola vê seus educandos.

A educação nos moldes neoliberais é considerada como básica. Nessa perspectiva pode ser comparada a uma “cesta básica”, segundo Noronha (2003). Tudo o que é para todos pode ser de qualquer jeito, aquele que almeja algo melhor capitaliza esse bem. Gentili (2002, p.50) contribui para o debate sobre a regulamentação da educação na LDB e aprovação no Plano Nacional de 2001:

É preciso, contudo, observar que, se a concepção produtivista vem se mantendo como dominante ao longo das últimas quatro décadas, não se deve considerar que a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz tenha ficado intacta. Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e,

consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual.

1.2 Quanto à Legislação Municipal

Campinas, cidade do interior do Estado de São Paulo, tem hoje uma população de 1.080.999 habitantes e 98 unidades escolares da rede pública de ensino, sendo que 30 escolas fazem parte da rede municipal.

O sistema legislativo da cidade de Campinas, no que se refere à educação, está principalmente pautado na lei orgânica do município, extraída da Constituição Federal, e foi sancionada em 1990. O objetivo é instituir os direitos dos cidadãos do município de Campinas. A educação, assim como tantos outros direitos, está promulgada em seu Capítulo II da Educação, da Cultura, dos Esportes, Lazer e Turismo: Seção I – II *“Garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, na rede municipal, inclusive para os que a ela não tiverem acesso na idade própria”*. (Lei orgânica do Município de Campinas, 1990).

Ainda, a lei que regula o sistema de Ensino Municipal de Campinas, de 1996, sanciona em seu Art. 3º: “O Sistema Municipal de Ensino tem como fundamento os seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (Lei 12.501,1996). Lê-se na lei que regula o sistema de Ensino Municipal de Campinas de 1996 em seu Art. 3º que o Sistema Municipal de Ensino tem como um de seus princípios a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (Lei 12.501,1996).

1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca)

Em 1990 foi sancionada pelo senado uma lei de extrema importância para a proteção das crianças e adolescentes. Trata-se do “Estatuto da Criança e do Adolescente”. De acordo com Correia (2011 p. 33-34):

Em comemoração aos 30 anos da Declaração dos Direitos da Criança, no ano de 1989, ocorreu a Convenção sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas com o objetivo de discutir questões relevantes e delicadas às quais crianças estavam expostas, como o trabalho infantil e a exploração sexual; um documento foi, então, elaborado sobre os direitos humanos mais reconhecidos, ratificado por 192 países⁵.

A partir desta convenção, em 13 de julho de 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com o estatuto de lei apresentando como proposta à nossa sociedade a possibilidade de transformação social, com a concepção de criança e de adolescente enquanto sujeitos de direitos em fase de desenvolvimento peculiar definindo como responsáveis não apenas a família, mas também o Estado e a Sociedade Civil, conforme Artigo 4º desta Lei.

A lei nasce em meio a uma concepção de sociedade, na década de 80, a partir da mobilização social nacional que dá origem ao Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, movimento esse que recolheu seis milhões de assinaturas para garantir a criação de um artigo que estabelecesse os direitos destes na Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 assim estabeleceu:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa mobilização culminou, em 1990, na promulgação do ECA, lei 8.069, composta por 267 artigos. Esse documento proporciona atendimento integral que leva em conta as diversas necessidades para a proteção desses indivíduos. A educação é contemplada no Título II, Dos direitos fundamentais, em seu Capítulo IV, Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art.53º A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo

⁵ Apenas os Estados Unidos e a Somália não ratificaram esta Convenção.

para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990).

O artigo 53 da lei 8.069 estabelece que toda criança e todo adolescente têm direito à escolarização, mas – como apontam os altos índices de evasão escolar, exclusão escolar e analfabetismo – a escola ainda é privilégio de alguns. Spósito (1988) argumenta que a luta pela garantia da escolarização de todos continua a ser uma das principais entre a sociedade civil.

O grande desafio do Estatuto da Criança e do Adolescente é assegurar a escolarização nos dias atuais para cidadãos entre zero e 18 anos em consonância com os artigos previstos pela Constituição de 1988. Será⁶ (1995) coloca que o imprescindível para o Estatuto da Criança e do Adolescente é a educação cidadã, ou seja, que se submeta à ética da solidariedade social (saber se colocar no lugar do outro). A educação é parte fundamental dos direitos humanos; cabe ao órgão denominado Conselho Tutelar zelar pelo acesso e permanência dos educandos na rede de ensino regular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme Oliveira e Americano (2003, p.14), “embora se constitua em instrumento jurídico, inova por possibilitar, ao nível pedagógico, um processo de profunda mudança sócio-cultural e política”.

As leis aqui trazidas circunscrevem, no âmbito legislativo, o direito de permanência dos indivíduos no Ensino Fundamental. No entanto, faz-se necessário realizar uma análise, a fim de captar indícios sobre o que está previsto e o que realmente acontece.

A tentativa neste primeiro momento foi a de resgatar algumas das principais leis brasileiras sancionadas para garantir a permanência de todos os cidadãos brasileiros no Ensino Fundamental, no entanto, o papel nesta dissertação é fazer entender que não basta gerar a obrigatoriedade, é preciso

⁶ Edson Será é um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente e membro da Agência de Desenvolvimento Social. Em 1995 ganhou um prêmio da UNESCO pelo empenho em honrar a lei 8.069 de 1990.

que se gere a qualidade em suas diferentes instâncias no sistema educacional brasileiro. Assim como as leis trazem alguns indícios desse processo de universalização da permanência no Ensino Fundamental, a História da Educação no Brasil compõe alguns cenários que explicitam movimentos em prol desta universalização.

1.4 Apontamentos sobre a História da Educação no Brasil: O Direito de Permanecer na Escola

Para abordar a História da Educação no Brasil, destacando aspectos relevantes em relação às reformas educacionais, me apropriei de resultados dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) composto pelos professores Dermeval Saviani, Ediógenes Aragão Santos, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice, Mara Regina M. Jacomelli, Maria Elisabete S. P. Xavier, Olinda Maria Noronha e Sérgio Eduardo M. Castanho.

Um dos membros deste grupo de pesquisa, o professor Dermeval Saviani, em sua obra História das Ideias Pedagógicas (2010a), divide a História da Educação no Brasil em quatro períodos, sendo: 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional - Pedagogia Basílica e jesuítica; 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional - Pedagogia Pombalina e Desenvolvimento da Pedagogia; 3º Período (1932-1969): Pedagogia Nova - Pedagogia Nova, Tradicional e Crise da Pedagogia Nova e articulação da Pedagogia Tecnicista e 4º Período (1969-2001): Concepção pedagógica produtivista - Pedagogia Tecnicista e Crítico-Reprodutivista, Pedagogia Histórico-Crítica, Neoescolanovismo e Neotecnicismo.

1.4.1 A Educação no Primeiro Período: 1549 A 1759

A história da educação no primeiro período começa por volta do século XV com a educação colonial. Essa foi subdividida em três períodos: 1. Período Heroico – Por volta do século XVI até a promulgação do *Ratio Studiorum* (1599), 2. Consolidação do *Ratio Studiorum* e 3. Fase pombalina e ideias pedagógicas no Brasil - nesta última ocorre a inserção da instrução pública.

Entre 1549 e 1599 entra em vigor a pedagogia Basílica, essa, por sua vez, era destinada à educação indígena. A pedagogia Basílica foi considerada uma forma de educação e não de pedagogia, ou seja, havia uma prática educativa, mas não havia intervenções que as entrelaçassem. Na verdade foi considerada uma educação jesuítica, elaborada por Nóbrega – os indígenas aprenderiam o português, doutrina cristã, leitura e escrita. Esse plano levava em conta as necessidades da colônia, mas fracassou e foi substituído pela Companhia de Jesus – *Ratio Studiorum*.

A institucionalização da pedagogia jesuítica ou *Ratio Studiorum* foi sistematizada por Inácio Loyola e entrou em vigor em 1522. O *Ratio Studiorum* continha 467 regras que se dividiam em: boa ordenação dos estudos, variedade do trabalho escolar, organização e outras. As regras deveriam ser cumpridas por alunos e professores, tudo era bem exemplificado no método pedagógico jesuítico. Essas ideias pedagógicas descritas no *Ratio Studiorum* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. De acordo com Saviani (2005), “Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável” (p. 6). Franca (1952) complementa: “O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna”. (p. 5).

No entanto, se pensarmos em termos de universalização da permanência como responsabilidade do poder público, há contradições. Sanfelice (2011, p. 95) aponta, por exemplo que, se a educação escolar formal

dos jesuítas era para poucos e a catequese para todos, o país colonizado era 100% católico, 99,99% analfabeto”.

O ensino ministrado pelos jesuítas podia ser considerado público, por ser mantido pelo poder público e por um caráter coletivo de ensino. No entanto ele não preenchia os demais critérios para uma educação pública, ou seja, o corpo docente, os materiais pedagógicos, a infraestrutura, as diretrizes, as normas e os mecanismos de avaliação ficavam sob a tutela dos jesuítas. De acordo com Saviani (2010a), “Eis que se configurou, nesse primeiro período da história da educação brasileira, o que estou chamando de ‘promiscuidade entre o público e o privado’ na política educacional conduzida pelo Estado”. (p.20).

1.4.2 A Educação no Segundo Período: 1759 A 1932

Após o período do *Ratio Studiorum* passamos por um período (1759 a 1827) de grandes reformas, entre elas: a Reforma Pombalina, Reforma dos Estudos Menores, Reforma de Coimbra e o Seminário de Olinda. Estamos no segundo grande período da história da educação, consolidado pela reforma pombalina que ocorreu por volta de 1759, quando Pombal trouxe as aulas régias para o Brasil: aulas avulsas que os alunos podiam frequentar sem nenhuma articulação entre si. Essas reformas se contrapunham principalmente ao predomínio das ideias religiosas, respaldando-se no laicismo proveniente do Iluminismo.

Em 1823, após a proclamação da independência, houve um importante “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. Sua versão preliminar foi apresentada em 04 de Julho:

1° Será reputado benemérito da pátria e como tal condecorado com a ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantada se já tiver, aquele cidadão que até o fim do corrente ano apresentar à Assembleia melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira.

2° Uma comissão composta de sete cidadãos de conhecida literatura e patriotismo, nomeados pela Assembleia, decidirá qual dos tratados oferecidos merece a preferência.

3º Não havendo concorrência e aparecendo um só tratado, ainda assim verificar-se-á o prêmio determinado pelo parágrafo primeiro se a comissão o julgar digno de ser impressa. (ANNAES, 1823a, p.80).

O embate em torno deste tratado era a questão de um sistema de escolas públicas. Martim Francisco, um dos principais membros da comissão de Instrução Pública, estruturou uma proposta em 12 capítulos em que a educação pública era dividida assim: Primeiro grau com duração de três anos – variedade em conhecimentos; segundo grau com duração de seis anos – estudos básicos sobre as diferentes profissões e o terceiro grau para educação científica dirigida à elite.

O “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”, em conjunto com os membros da comissão de instrução pública, transformou-se no seguinte documento publicado no dia 04 de novembro:

1º Haverá duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda, facultando-se a cada uma das províncias a fundação de iguais estabelecimentos dentro de si, logo que os seus respectivos habitantes ofereçam para isso os fundos;

2º Estatutos próprios regularão o número de professores, a ordem e o arranjo dos estudos;

3º Em tempo competente se designarão os fundos precisos a ambos estabelecimentos, fornecidas as despesas pela fazenda nacional.

4º Entretanto haverão [sic] desde já dois cursos jurídicos, um na cidade de São de Paulo e outro na cidade de Olinda, para os quais o governo nomeará mestres idôneos, os quais se governarão provisoriamente pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças que eles, em mesa presidida pelo vice-reitor, julgarem adequadas às circunstâncias e luzes do século.

5º Sua majestade o Imperador escolherá dentre os mestres um para servir interinamente de vice-reitor. (ANNAES, 1823b, p. 237-238).

No entanto, este tratado nem ao mesmo chegou a ser promulgado. Em 1824, com a primeira constituição do Império do Brasil, seu inciso 32, artigo 179 do Título VIII, institui: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, a

ser proclamada por Dom Pedro”. O problema não estava no surgimento de escolas nas maiores cidades para o acesso dos homens livres. Para Sanfelice (2011, p. 97) “Acontece que a base da economia não exigia a formação escolar. Então, não há razões objetivas para se manterem escolas ou para a Educação formal ser implementada”.

Em 1826, com a reabertura do parlamento, a discussão que perpassou o país sobre a instrução pública retoma novamente ao centro do problema. As propostas de Januário de Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira e outros foram responsáveis pela distribuição do ensino em quatro graus - 1º: Pedagogias; 2º: Liceus; 3º Ginásios; 4º: Academias.

O primeiro grau é referente ao ensino básico, ou seja, ao ensino da escrita, da leitura e da matemática. As Pedagogias se localizavam nas cidades e vilas e onde mais houve necessidade. Os Liceus consistiam no ensino de formação profissional, para sua criação eram necessários dois mestres. Ficavam localizados em grandes vilas ou em cidades. Os Ginásios compreendiam o ensino de ciências e todo o gênero de erudição. Para sua existência eram necessários 12 mestres, sendo que esse tipo de ensino só era oferecido em capitais de províncias. O último são as Academias que visavam à formação das ciências abstratas, existiam apenas em São Paulo e Pernambuco.

Em 15 de outubro de 1827, foi determinada a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. Nesse texto promulgado referente à criação da Escola são contemplados 17 artigos. O artigo 1º trata sobre o acesso: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p.24).

Essa foi a primeira lei de educação do Brasil aprovada pelo Parlamento Brasileiro que contemplava um currículo fundamental da escola primária: leitura, escrita, geometria, gramática da língua nacional, matemática, ciências naturais, ciências da sociedade e ainda o acréscimo da moral cristã. Estava também em consonância com o método mútuo de Andrew Bell (1827), para o qual os alunos mais avançados eram monitores em um processo de docência, auxiliando aos demais no processo de ensino em classes numerosas. Villela assim considera: “não é o seu aspecto qualitativo, mas sim, o quantitativo que

é sempre enaltecido, ou seja, a possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo”. (1999, p. 155-156).

Em 1892, o Brasil passa por outro movimento na educação, que deu origem à lei 88 de 08 de setembro, pelo decreto 144B de 30 de dezembro, que instituiu uma reforma geral na instrução pública – nesse caso, paulista. Essa reforma, promulgada em 1892, tinha por caráter a criação dos grupos escolares. Para Reis Filho (1995, p. 137), “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidos no raio de obrigatoriedade escolar”.

Ainda em 1892 começou a disseminação dos grupos escolares pelo estado de São de Paulo, sendo que, nesse mesmo estado, já em 1910, o número de grupos escolares chegava a 24 na capital e 77 no interior. Em Minas Gerais a implantação ocorreu em 1902, no Maranhão em 1905, no Rio Grande do Norte e no Paraná em 1908 e no Mato Grosso em 1910.

Após a implementação dos grupos escolares, em 1910, ocorreu a reforma Sampaio Dória que deu início ao processo de reforma estadual na instrução pública. As reformas foram de caráter físico, técnico, administrativo, pedagógico e profissional, reorientações essas que culminaram no ideário escolanovista ao final da década, após as primeiras manifestações de Anísio Teixeira.

A educação ao longo desse período altera-se, mas, muito pouco. A educação praticamente estava funcionando da elite para a elite, ou seja, “Disso, os governos cuidaram. Zero de educação popular”. (SANFELICE, 2011, p. 98).

1.4.3 A Educação no Terceiro Período: 1932 A 1969

A transição do segundo período da história da educação para o terceiro foi realizada por uma contínua aceitação dos ideais da Escola Nova. A primeira manifestação do escolanovismo, liderada por Francisco Campos em 1930, tinha por objetivo a criação de um cargo provisório no governo, intitulado

“Ministério da Educação e Saúde Pública”. Em 1931, a Reforma denominada Francisco Campos foi sancionada com sete decretos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de Abril de 1931: cria o conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851 de 11 de Abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de Abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de Abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19. 941, de 30 de Abril de 1931, que restabelece o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20. 158, de 30 de Junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.141, de 14 de Abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SAVIANI, 2010a, p.195-196).

No ano seguinte, em 1932, o movimento Escola Nova é idealizado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, com o objetivo de instituir uma educação pública, laica e de qualidade. Ao mesmo tempo já estava ocorrendo a formação da Associação Brasileira de Educação, que nesse mesmo ano formula o “Manifesto dos Pioneiros”; cujo texto foi vazado antes mesmo de sua publicação. Saviani (2010a, p. 241) contextualiza a estrutura do documento:

A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo
“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”
Movimento de renovação educacional.
Reformas e a reforma.

- 1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação:
 - a) Finalidade da educação
 - b) Valores mutáveis e valores permanentes
- 2. A organização e administração do sistema educacional:
 - a) A educação, uma função essencialmente pública
 - b) A questão da escola única
 - c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação a função educacional
 - d) A unidade da função educacional

- e) A autonomia da função educacional
 - f) A descentralização
 - 3. As bases psicobiológicas da educação.
 - a) O processo educativo
 - b) O conceito e os fundamentos da Educação Nova
 - 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes anunciados:
 - a) As linhas gerais do plano
 - b) O ponto nevrálgico da questão
 - c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil
 - d) O problema dos melhores
 - c) A unidade de formação de professores e a unidade de espírito
 - d) O papel da escola na vida e a sua função social
- Conclusão:
A democracia – um programa de longos deveres.

O manifesto dos pioneiros tinha por objetivo exaltar uma reconstrução educacional ao povo e ao governo. Ao povo, pois estava abandonado e ao governo que há tempos assumia uma postura vanguardista em seus lugares de poder. Saviani (2010a) afirma que:

Em termos políticos, o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo federal como dos Estados federados. (p. 253).

Para Sanfelice (2011, p. 99), “Os pioneiros na Educação não tiveram vergonha de falar: escola tem que formar um grupo para a elite e outro para serviços do campo, da produção industrial, outros para serviços que exigem menos qualificação”.

Signatário do Manifesto de 1932 e participante da luta contra o analfabetismo, Paschoal Lemme nunca se filiou à Associação Brasileira de Educação. Em 1938 exercia cargo técnico de educação junto ao MEC, onde permaneceu até 1942. Nesse ano deixou o cargo por desacordo com Lourenço Filho. Esse foi um dos últimos representantes dessa era considerada progressista.

A Escola Nova contrapõe-se à Concepção Tradicional e ancora-se em uma Concepção Pedagógica Renovadora, ou seja, uma concepção filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Assim como nos diz Saviani (2005, p. 34),

Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. (p. 34).

Em 1964 começa a crise da Pedagogia Nova, contendo elementos que apontam na direção da Pedagogia Tecnicista. Nessa nova Pedagogia a educação, ensino e escola passaram a ser concebidos como: investimento, eficiência, eficácia, produtividade, racionalização e operacionalização. Essa nova forma de conceber o ensino mais tarde seria oficialmente integrada à LDB 5.692 de 1971. No contexto inspirador para essa Pedagogia estava o movimento por uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Magda Soares (1991, p. 80) uma das integrantes do Grupo de Trabalho (GT) da lei 5.692 de 1971, realiza uma autocrítica de sua produção:

Vejo-me (não, vejo-a a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltiplas escolhas, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional brasileiro.

Em 31 de março 1965, o Brasil firma o acordo MEC-USAID⁷. A principal justificativa apresentada foi o êxito de Assistência Brasileiro-Americano ao ensino elementar (PABAEE), acordo assinado em 22 de Junho de 1956 pelo então ministro da educação Clóvis Salgado. O acordo MEC-USAID, de caráter tecnicista, que valorizava o aprender e o produzir, se estendeu por 21 estados brasileiros e chegou a atingir 864 bolsistas supervisionados por técnicos americanos. Finda, assim, o terceiro período da história com o acordo realizado entre Brasil e Estados Unidos que culminou em outros acordos, no decorrer do movimento educacional no Brasil.

1.4.4 A Educação no Quarto Período: 1969 A 2001

O quarto período pode ser considerado privilegiado por estudos críticos, embalados ao ritmo dos cursos de pós-graduação em Educação.

Em 1970, ganha força a tendência crítico-reprodutivista que, de acordo com Saviani (2010a), “postulava uma educação que compreendesse os fatores sociais e não se prestasse a ser um moderno sistema de manutenção do capitalismo”. Nesta época muitos foram os estudiosos que realizaram um processo para entender a relação: Estado – Escola – Sociedade.

Entre 1995 e 2001, o MEC realizou a distribuição de um folheto com o seguinte slogan: “Acorda Brasil. Está na hora da Escola”. Esse folheto foi caracterizado como a volta ao Tecnicismo, em que a avaliação ocorre para garantir a eficiência e a produtividade. No governo Lula esse papel vem a ser desempenhado pelo movimento “Todos pela Educação”, de iniciativa dos empresários paulistanos, que institui-se em abril de 2007 no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigência nos dias atuais.

⁷ Fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Conhecidos como acordos MEC-USAID, cujo objetivo era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Isso se deu por meio da reforma do ensino, em que os cursos primários (cinco anos) e ginásial (quatro anos) foram fundidos, sendo chamados de 1º grau, com oito anos de duração; o curso científico foi fundido com o clássico e passou a ser denominado 2º grau, com três anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado 3º grau. (SANFELICE, 2011, p. 102).

Em 1996 foi publicado pela UNESCO o Relatório “Jacques Delors”, mas somente em 1998 o mesmo foi lançado no Brasil. O relatório incumbe o MEC de repensar o papel da educação brasileira e recebe o nome: “Educação: um tesouro a descobrir”. Nesse documento a educação assenta-se em quatro pilares básicos: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a ser e Aprender a viver juntos.

Duarte (2001), crítico desse relatório junto com outros educadores marxistas brasileiros, faz referência à expressão marxiana “esvaziamento completo”, ou seja, o humano do homem é esvaziado pelo capitalismo enquanto a educação está sendo esvaziada pelo neoliberalismo, na medida em que a prioridade é a adaptação incessante do indivíduo ao mercado de trabalho.

Também Azevedo (1997) sistematicamente buscou realizar uma abordagem marxista a respeito das políticas educacionais brasileiras, afirmando que a universalização do ensino e a sua obrigatoriedade só se deram para originar o ethos capitalista, ou seja, para originar um capital humano.

Sobre essa dinâmica capitalista da história, Oliveira (1996) completa que a educação nos anos 80 sofreu uma universalização do acesso ao ensino fundamental, ainda que com atraso de um século em comparação aos países desenvolvidos, mas com uma falta de qualidade principalmente nos nichos menos favorecidos da sociedade.

Em 2001 ocorre a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), concretizando o processo de regulamentação da LDB de 1996. O PNE, de acordo com a constituição de 1988, regulamentou o acesso ao Ensino Fundamental.

O PNE previa uma extensão gradativa para atingir uma educação de qualidade:

- 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 6 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação**

mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (PNE, 2001- (Grifos meus)

Seis anos após a aprovação do PNE, em 24 de abril de 2007, é sancionada a lei de Nº 6.094, que institui o Plano de Desenvolvimento para a Educação (PDE). Primordialmente os Capítulos I e II focalizam as metas a serem atingidas em prol da universalização e da qualidade na educação brasileira:

Capítulo I - Do plano de metas compromisso Todos pela Educação

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

[...]

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. (BRASIL, 2007).

No ano de 2012 foi publicado o novo PNE, esse por sua vez, já se encontrava em discussão desde a CONAE de 2010. Nesse novo Plano foram previstas novas 20 metas. Não diferente do PNE de 2001 e nem do PDE de 2007, as metas dois e três tratam novamente da universalização do Ensino Fundamental e Médio:

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos;

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa

líquida de matrículas para 85%, nessa faixa etária. (Grifos meus)

Saviani (2010) sobre a formulação do novo PNE, assim nos diz:

Na formulação do novo PNE, penso que é preciso mudar sua própria concepção no que se refere à definição das metas. O plano atual adotou a sistemática de enunciar as metas de forma detalhada e dispô-las gradualmente ao longo dos dez anos de vigência. A profusão dos objetivos e metas, que atinge um total de 295, dificulta o acompanhamento e controle por parte da sociedade, o que é agravado pelo fracionamento das metas a serem atingidas ano a ano. Se essa técnica de formulação do plano o torna inócuo, no caso do PNE atual, os vetos à ampliação de recursos o reduziram a mera carta de intenções. Penso que seria necessário concentrar o foco em aspectos substantivos da educação traduzidos em umas poucas metas fundamentais a serem cumpridas integralmente em prazos razoáveis. (p. 239).

Nesse momento para elucidar a discussão que venho propondo, a respeito das políticas públicas educacionais no Brasil, trago a tabela abaixo que demonstra o total de matrículas por etapa de ensino no território brasileiro, desde 2007 (ano da aprovação do PDE) até 2011 (ano que se discutia a aprovação do novo PNE, publicado em 2012). Ao contrário de que se imagina, visto que, diversas foram as políticas públicas criadas em prol da universalização do acesso e permanência no Ensino Fundamental, ocorreu um processo de diminuição das matrículas no Ensino Fundamental, ao analisarmos atentamente a tabela abaixo, percebemos certo descompasso, posto que, em 2007 o total de alunos matriculados era de 32.539.213, enquanto, em 2011 o total de aluno era de 30.490.476, assim, em quatro anos foram 2.048.737 alunos a menos regularmente matriculados em unidades escolares no Brasil.

Tabela 1 Brasil: Número de matrículas gerais e de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental, por etapa de ensino: 2007 a 2011.

Etapa de ensino	Ano 2007		2008		2009		2010		2011	
	Total	NEE								
1a série	2.252.874	113.689	1.461.070	92.703	793.519	68.820	237.836	45.883	63.333	21.303
2a série	2.413.019	58.679	1.821.701	39.728	1.175.909	24.632	597.614	16.243	188.176	6.394
3a série	2.277.089	33.787	2.096.348	35.440	1.574.564	25.671	1.025.137	21.017	558.594	12.651
4a série	2.271.608	32.829	2.060.331	36.617	1.898.771	32.700	1.441.718	32.106	984.456	22.142
5a série	2.619.315	19.730	2.337.909	21.906	2.158.296	23.529	2.028.020	26.643	1.587.212	25.164
6a série	2.323.828	14.481	2.111.590	16.246	1.986.990	17.427	1.866.750	20.579	1.816.360	23.559
7a série	2.054.322	10.442	1.900.666	11.542	1.796.101	13.059	1.541.185	15.425	1.643.555	17.429
8a série	1.903.438	8.935	1.784.503	10.053	1.712.453	10.410	1.631.573	12.504	1.593.617	14.043
1o ano	2.005.246	53.680	2.307.129	58.389	2.567.800	58.482	2.924.115	70.028	2.939.020	82.812
2o ano	1.905.857	39.749	2.569.428	52.401	2.869.296	54.417	3.040.565	68.588	3.237.395	83.528
3o ano	1.752.851	27.789	2.103.472	39.590	2.559.504	42.072	3.008.975	65.221	3.179.827	81.178
4o ano	1.616.979	19.461	1.800.843	24.818	2.095.983	28.501	2.473.060	43.465	2.860.985	62.056
5o ano	1.602.524	14.618	1.772.111	21.780	1.926.526	24.003	2.143.671	34.045	2.475.094	47.685
6o ano	1.691.653	9.067	1.896.711	13.218	2.043.078	14.465	2.123.812	21.613	2.325.437	28.837
7o ano	1.472.102	6.171	1.651.872	9.493	1.724.443	9.473	1.793.102	13.624	1.901.000	17.827
8º ano	1.244.620	4.247	1.915.071	7.010	1.684.590	7.437	1.599.522	10.044	1.663.287	12.625
9o ano	1.131.888	4.282	1.326.668	6.478	1.394.102	7.195	1.463.751	8.390	1.473.128	9.751
TOT	32.539.	471.6	32.917.	497.4	31.961.	462.2	30.940.	525.4	30.490.	568.9
AL	213	36	423	15	925	93	406	18	476	84

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007 a 2011

Cabe a dúvida: se há onze anos a meta já era a universalização do Ensino Fundamental, o que houve no caminho que esta meta retornou ao PNE de 2012? Parece-me que não houve esforços suficientes para que essa meta fosse alcançada, parece que não é interessante alcançar esse objetivo. Se

pensarmos em vias de neoliberalismo, essa meta realmente parece pouco interessante aos olhos do Banco Mundial. Em 2009, por exemplo, o governo brasileiro, juntamente com o empresariado paulista, realiza a semana da “Educação para Todos”, onde ficam estabelecidas as cinco metas para a Educação, sendo:

- a) Toda criança e jovem de quatro a sete anos na escola;
- b) Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos (Até 2010 80% ou mais e até 2022 100% das crianças);
- c) Todo aluno com aprendizado adequado a sua série (Até 2022 70% ou mais);
- d) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos (Até 2022 95%);
- e) Investimento em educação ampliado e bem gerido (De 2010, a 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB).

O plano de metas “Educação para Todos” é lançado apenas dois anos após o PDE de 2007. De acordo com Jimenez⁸ (2010), :

É inegável [...] a consonância entre o PDE e seu congênere, o Plano de Metas Todos pela Educação, às diretrizes emanadas do Projeto de Educação para Todos, inaugurado em Jomtien, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial e da ONU e que, irmanada às metas do milênio, representa o mais complexo receituário para o ajuste do pensamento e da política educacional aos interesses do grande capital, no contexto da crise herdeira. Nesse sentido, é curioso observar que o PDE foi lançado no contexto de um evento vinculado ao referido Projeto, a semana de Educação para Todos, realizada entre 23 e 29 de Abril de 2009, em Brasília. Onde, precisamente? Na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI). (p.25)

Com o PDE, surgiu um novo recurso técnico de aferição da educação, o Índice de Desempenho da Educação Básica⁹. Para Saviani (2007), este é um recurso por excelência, para monitorar a implementação do PDE, definindo e redefinindo, orientando e reorientando as ações programadas pelo documento.

⁸ Susana Jimenez é Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de Pedagogia e professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁹ Apesar de não ser meu objeto de estudo, cabe destacar o IDEB como o atual instrumento utilizado para a avaliação da Educação Básica.

O IDEB surge como mais uma ferramenta de avaliação, de medição e de controle no que diz respeito às metas estipuladas no PDE de 2007. O PDE é chamado por Saviani (2010c) de “Pedagogia dos Resultados”, onde:

o governo equipara-se com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos da chamada “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (p. 30 e 31)

Nos moldes atuais a educação passa a ser uma inspiração para o capital humano voltado plenamente à qualificação da formação de trabalho, isto é, uma forma mecanizada que transforma o indivíduo mercantilizado apto a atuar como instrumento e força de trabalho.

De acordo com Freres, Rabelo e Segundo (2010):

Nesse aspecto, ao capital não interessa uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. A educação concebida pelo capital deve contemplar um novo cenário do mundo do trabalho mais flexibilizado, o qual exige um novo tipo de formação a ser tomado como paradigma para escola pública brasileira. Para o empresariado, a educação exerce a sua função social quando prepara a força de trabalho para a condição de aprender a aprender por toda a vida, no atendimento às demandas do capital. (p. 52)

No final dos anos de 1960, a linha de atuação do Banco Mundial¹⁰ passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo

¹⁰ Diretrizes do Banco Mundial para a Educação: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3)

nos países latino-americanos, o que se intensificou nos anos 80 e 90. Desde dado momento, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras. Em suma, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo ajustar os interesses do grande capital internacional com o Estado brasileiro e ainda adequando o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital.

A publicação de 1990 do Banco Mundial estabelece as prioridades e as estratégias para a Educação, sendo:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzirem a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços básicos para o pobre.

De acordo com Leher (1999), o Banco Mundial vem cada vez mais dedicando atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado. Em suas palavras:

A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas do governo. (p.29)

estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.

(Fonte: Glossário HISTEDBR. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm. Acesso em 20 ago. 2012.

Os ideais do Banco Mundial estão impregnados em todos os documentos e legislações públicas para a educação. O PNE, por exemplo, denota quanto é partidário das ideias do neoliberalismo, visto as suas metas. No trilho em que seguem as políticas atuais, continuaremos a pleitear pelos mesmos ideais por mais dez, vinte ou trinta anos. De acordo com Leher (1999), “Um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito é a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental”. (p. 30).

Trilhei ao longo deste capítulo pela legislação e pela história da educação no Brasil. Por leis que me ajudaram a constituir um cenário que garante a permanência dos cidadãos no Ensino Fundamental e pela História que me ajuda a compreender o palco dos grandes movimentos e acontecimentos que giraram em torno do objeto desta pesquisa. Ao fim termino com os últimos acontecimentos na Educação Brasileira, acontecimentos esses de ideais neoliberais.

A seguir, trago reflexões sobre a educação e a escola a partir de autores que me ajudam a pensá-las historicamente como relações sociais.

2 O Sentido da Educação e o Papel da Escola

*Vamos celebrar
A estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso estado que não é nação...
Celebrar a juventude sem escolas
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião...*

(Perfeição - Renato Russo)

O objetivo deste capítulo é abordar o conceito de educação e o papel da escola¹¹ sob as perspectivas de Dermeval Saviani (1986, 1996, 2005, 2010); Newton Duarte (2001, 2004, 2010, 2011), István Mészáros (2005), Lev Vigotski (1983, 1991, 1993) e Alexis Leontiev (1993). Cada um desses autores, inspirados nos fundamentos epistemológicos de Marx e Engels, traz contribuições importantes para a reflexão proposta. Quando afirmo que tais autores inspiram-se nos fundamentos epistemológicos de Marx e Engels é porque, dada a concepção de homem que assumem – historicamente como relações sociais encarnadas – destacam o papel da educação como dimensão da vida dos homens que se transformam historicamente pelo trabalho. Como diz Saviani (2005), o acesso de todos, com iguais condições às escolas públicas, viabiliza a apropriação do saber por parte dos trabalhadores.

¹¹ “Educação” é uma palavra de origem latina *educare* (verbo *educere* – conduzir; levar, ou seja, conduzir para fora). A palavra “escola” originalmente vem do latim clássico *Schola* e do grego *Skhole* (lazer; ócio), ou seja, aqueles que dispunham de lazer e não precisavam trabalhar para sobreviver, eram encaminhados para a escola. No decorrer da história, outras formas de pensar a escola e a educação foram se configurando.

2.1O Conceito de Educação e o Papel da Escola nas Perspectivas de Dermeval Saviani e Newton Duarte

Os primeiros autores a quem recorro são Dermeval Saviani e Newton Duarte. Saviani, filósofo e historiador da educação, autor de um grande número de trabalhos sobre a educação e a escola, é um dos responsáveis pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), ligado à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Duarte, pesquisador e autor de várias obras sobre educação e a função social da escola, é professor titular do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara, SP.

Os autores Saviani e Duarte (2010), no texto “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”, esclarecem que a educação emerge como forma de comunicação entre as pessoas:

Nessa formulação, o valor da educação se expressa como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. (p. 423)

Perguntando-se sobre como a filosofia pode contribuir para que a educação faça parte do processo de construção de uma nova sociedade – não capitalista –, considerando as condições concretas de vida, afirmam, assumindo a educação como processo de formação humana, que ela é:

[...] um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (Saviani e Duarte, 2010: p: 11)

Saviani (2010b) caracteriza os estudos sobre a educação em dois grandes grupos, as Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas. No primeiro estão: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Já no segundo grupo o autor destaca a Teoria do sistema de ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista. Esse último grupo não possui uma proposta pedagógica, tem apenas o papel de explicar o mecanismo da escola tal como ela está sendo constituída. Coloca em evidência que a educação está comprometida com os interesses da classe dominante. Diz Saviani que essa visão acabou por disseminar, entre os educadores, um clima de pessimismo. Propõe, então, “Através de uma teoria crítica da educação, dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo e evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. (p.29).

Abordando o problema da marginalidade, Saviani (2008a) aponta que, nas Teorias Não Críticas, ocorre:

Um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, isto é, os grupos ou classes que detêm maior força se convertem em dominantes se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados (p.5).

Saviani (2010b) ressalta que, de acordo com a Teoria Crítico-Reprodutivista, a educação é considerada um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização. Nas Teorias Crítico-Reprodutivistas, marginalizados são “fenômenos acidentais que afetam individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida através da educação” (p.4), ou seja, esta é um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade.

Perguntando-se se é possível que a escola seja encarada como realidade histórica e, portanto, suscetível de ser transformadora e, assim, superar o problema da marginalidade, Saviani, na mesma obra Escola e Democracia (2010b), propõe “captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua

inserção contraditória na sociedade capitalista” (p.34). Este autor vai desenvolver melhor sua teoria na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, deixando claro que se trata de primeiras aproximações. Procura resgatar a especificidade do conceito de educação e do papel de escola para o acesso ao ensino. Nesse sentido, a educação crítica procura tornar os indivíduos culturalmente humanos. Nesse caminhar, a escola tem o papel de reorganizar o trabalho educativo, isto é, de sistematizar o saber pedagógico. O acesso ao ensino vai muito além de proporcionar uma educação para todos. É necessário que exista uma articulação entre proporcionar uma educação para todos e garantir uma educação crítica e de qualidade para todos. Assim Saviani (2005) define escola pública estatal como aquela organizada e mantida pelo Estado e que abrange todos os graus e ramos de ensino. O autor defende que:

[...] cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (SAVIANI, 2005, p.4)

Saviani e outros estudiosos da matriz materialista histórica e dialética acreditam que estamos vivendo uma escola que cumpre uma função determinada socialmente – função esta determinada pelo capital - onde os que pertencem à classe dominante estão incluídos na escola e os dominados são marginalizados dentro do processo escolar. “Portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. (SAVIANI, 2010b, p. 30). Se, para a sociedade capitalista, o que interessa é a capacidade produtiva das pessoas, na educação são os ajustes do sistema educacional às regras do mercado, ao sistema produtivo. Na perspectiva da escola que temos e da escola que queremos, a *Pedagogia Histórico-Crítica* é uma construção

promissora no sentido de tentar compreender a escola como lugar de ensinar e aprender. A escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2010b, p. 15). Acesso à escola não é o mesmo que acesso ao saber. Essa é uma questão fundamental para a análise sobre acesso e permanência dos alunos no processo de escolarização.

A escolarização na sociedade capitalista, por sua vez, é baseada na relação entre dominado e dominante, gerando a marginalização, a exclusão e a seleção social. Nesse sentido não significa que a escola seja autônoma em relação às condições concretas de existência porque estaríamos no campo do idealismo. Porém, a escola, nessa perspectiva, deveria ser um lugar democrático onde as relações fossem outras. Apesar do lema do governo atual “Escola para Todos”, estamos muito longe da proposta de Saviani (2010b): “A democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade” (p.69).

Cabe aqui ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica é contrária ao lema atual do governo “Escola para todos”, visto que o projeto em vigor é de ideário neoliberal, com aspirações capitalistas visando e objetivando a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, tendo como meta a eficiência e a eficácia desse indivíduo. Esse ideário, por sua vez, está intrínseco na Teoria do Capital Humano¹². Para Frigotto (2000), estamos diante da Teoria do Capital Humano quando uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação é tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção.

Saviani trilha pelo caminho oposto pois a escola está posta na sociedade

¹² A construção sistemática dessa teoria ocorreu no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos EUA que visava descobrir o “germe” que se explica, para além dos fatores usuais tais como A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumo de mão de obra). Schultz notabiliza-se com a descoberta do fator H, a partir da qual elabora a Teoria do Capital Humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1978. No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico. (Fonte: FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000).

como um lugar que possibilite o acesso ao saber elaborado, historicamente e culturalmente acumulado na sociedade.

No livro *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, Saviani (1982) faz uma crítica a esses modelos ditos quantitativos de educação. Em suas palavras:

Essa crença leva, pois, não apenas a hipertrofia da quantidade em detrimento da qualidade (como se pensa correntemente), mas a própria frustração das metas quantitativas. Com efeito, as mudanças quantitativas, na medida em que se tornam significativas, acarretam, inevitavelmente, mudanças qualitativas. A partir das considerações supra, podemos perceber claramente como a polêmica "quantidade versus qualidade" se detém nas aparências sem atingir o fundo do problema. Na verdade, se nos referimos ao caráter conservador da abordagem quantitativa, não se deve inferir daí que estejamos considerando que a abordagem qualitativa enfatiza o papel inovador da educação. Ao contrário. Foi preciso frisar o caráter conservador no primeiro caso, uma vez que tal caráter é geralmente mascarado pelos argumentos em defesa da quantidade, os quais costumam aparecer envolvidos por ideias tais como o "mito do progresso", "modernização", a "educação de massas", as "tecnologias avançadas", o "desenvolvimento", a "democratização", "educação para todos", etc. No que diz respeito aos "defensores da qualidade", sua terminologia já evidencia, de per si, o caráter conservador. Aqui, as expressões mais frequentes são: "manter o nível", "assegurar os padrões", "preservar a qualidade", "aprimorar", "garantir a excelência do ensino", "atingir níveis de excelência". (p. 139 e 140)

A escola não é democratizada, porque a sociedade não é, mas como obtermos uma sociedade democrática, se nem a educação forma para tal? Duarte em seu livro "Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski", afirma que:

A escolarização torna-se cada vez mais necessária à reprodução da cotidianidade. Nota-se aqui o quanto isso é contraditório com outra tendência do capitalismo, a de não ser capaz de lidar com os grandes problemas educacionais: nos países pobres até hoje a universalização da escolarização básica não deixou de ser um direito apenas proclamado nas constituições, não sendo realizado realmente; nos países ricos a educação também está em crise pela incapacidade da sociedade capitalista de oferecer às jovens gerações uma educação verdadeiramente humanizadora (sobre a crise da

educação relacionada à crise cultural da sociedade capitalista contemporânea). (2007, p. 50 e 51)

Saviani e Duarte (2010) ainda afirmam que a educação democratizada é um Ato Educativo Histórico e Social, ou seja, um processo de mediação em relação ao indivíduo com as objetivações genéricas para si, considerando um processo criador de conhecimentos. Com clareza, Saviani (1991, p. 21) conceitua:

O ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir ao objetivo.

O autor contextualiza esse movimento como uma forma de educação mediada, ou seja, que não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica, considerando, como já se explicou, que a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada.

Outra concepção de educação que Saviani já discutia em sua obra Educação e Democracia é a denominada “educação compensatória”. Ele argumenta ser essa visão política uma estratégia criada para superar o problema da marginalidade nivelando-se ao conhecimento da criança. Essa visão é destinada aos mais carentes, bem como àqueles que estão em defasagem no processo de escolarização.

Contrapondo-se a essa visão, diz ele:

Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora, é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de

saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. (SAVIANI, 2010b, p.30).

A educação compensatória pode ser concebida como a solução para acabar com os problemas do fracasso e da evasão escolar. O aluno ao chegar à escola tem apoio médico, psicológico e pode se alimentar, quando, muitas vezes, em casa isso pode não ocorrer. Nesse sentido é possível fazer uma analogia com o sistema de ensino, como o faz Saviani: “Estão pegando seus alunos pelo estômago” e não pelas práticas pedagógicas.

Visível é a percepção de que esta educação compensatória torna-se uma consequência da pulverização de esforços e recursos com resultados praticamente nulos de um ponto de vista educacional. Todas essas constatações são, segundo Saviani (2010b, p.27), “uma conclusão de que a própria expressão ‘educação compensatória’ coloca o problema em termos invertidos, isto é, o termo que aparece como substantivo deveria ser adjetivo e vice-versa”. Surge a necessidade de uma ênfase na diversificação metodológica e técnica, pelas palavras de Saviani (2010b), “no sentido de suprir as carências dos educandos”. (p. 28)

Em seu livro Escola e Democracia (2010b) elenca “Onze teses” sobre a relação entre Educação e Política, são elas:

- Tese 1 - Não existe identidade entre educação e política;
- Tese 2 - Toda prática educativa liga-se a uma política;
- Tese 3 - Toda prática política liga-se a uma educativa;
- Tese 4 - A explicitação da dimensão política da educação está condicionada à especificidade educativa;
- Tese 5 - A explicitação da dimensão educativa da política está condicionada à especificidade política;
- Tese 6 - A relação educativa trava-se em contrários não antagônicos;
- Tese 7 - A prática política trava-se em contrários antagônicos;
- Tese 8 - Educação e política são relativamente autônomas e de dependência recíproca;
- Tese 9 - A subordinação da educação à política;
- Tese 10 - Sem divisão de classes, cessa a subordinação

da educação;

Tese 11 - A função política da educação cumpre-se por meio das práticas pedagógicas. (p. 78).

Essas teses têm relação com os famosos *slogans*: “Tudo é educativo” e “Tudo é um ato político”, tão comuns nos discursos sobre educação. Saviani afirma que comer e dormir são exemplos de atos políticos também. A educação é um ato político, contém uma dimensão política e toda prática educativa é, em consequência, política. Não sendo prática neutra, afirma ele que o aluno é sempre um ser social, faz parte do contexto histórico e dos processos educativos.

Saviani e Duarte (2010), em seus estudos sobre educação, alertam para o que eles chamam de processo de desumanização aliado a um processo de marginalização e alienação, o que se contrapõe à perspectiva marxista que eles assumem. O ato educativo deveria contemplar a função de superação de uma condição dominante, ou seja, como processo democrático de si mesmo e com isso cada indivíduo poder ser um agente participativo em sociedade, como lembra Marx: “Não ser apenas o explorado nas condições subumanas de trabalho ao qual somos submetidos”. (p.57).

Como filósofo da educação, Saviani (1982) discute as relações entre o senso comum e a consciência filosófica: o senso comum faz parte da esfera popular (classes subalternas da sociedade) e a consciência filosófica (classes hegemônicas da sociedade). Para ele (1982, p. 10):

A concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe.

Esse movimento desarticulador não cessou e vigora até os dias atuais. Nessa perspectiva, Duarte (2001) realiza uma análise sobre o lema “Aprender a Aprender”, defendido pelo movimento da Escola Nova. O movimento iniciou-se em 1932, idealizado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de

Azevedo, que reivindicavam uma educação pública, laica e de qualidade centrada no indivíduo e em sua capacidade rápida de desenvolvimento.

O lema “Aprender a Aprender” defendido pelos escolanovistas tem por pressuposto a autonomia e interesse do aluno. Pressupõe um desenvolvimento do conhecimento pela representatividade social de cada atividade. O ideário ficou conhecido por ser organizado em quatro pilares, sendo esses: 1. Aprender a Conhecer (instrumentos de compreensão), 2. Aprender a fazer (poder agir sobre seu meio), 3. Aprender a viver juntos (viver em sociedade) e 4. Aprender a ser (contemplando os três primeiros).

Duarte (2001) recorre a Marx, em uma análise mais ampla sobre o lema “Aprender a Aprender”. Realiza uma comparação com o esvaziamento completo do *ethos*, ou seja, a educação é vista como algo meramente técnico, não há preocupação com o ensinar e muito menos com o que se vai ensinar. Diz ele que tal esvaziamento enquadra-se na lógica da mundialização do capital, já apontada por Marx, “da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza” (p.54). Os alunos poderiam aprender qualquer coisa, desde que seja útil ao mercado.

O lema “Aprender a Aprender” é utilizado como parte integrante da sua elaboração e do desenvolvimento do PCN (1997) para Educação Básica. O bom ensino seria aquele que, de uma maneira ou outra, está circunscrito nos quatro pilares:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve também contemplar o desenvolvimento das capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (p.47).

Importante contribuição para a reflexão que venho desenvolvendo é o que diz Duarte (2010):

A importância da educação está na socialização do conhecimento, **na difusão a todos, indistintamente**, do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, aquelas formas de conhecimento que permitam realmente à humanidade saber o que está acontecendo no mundo contemporâneo para poder então lutar por sua transformação, a importância da educação escolar no que se refere ao conhecimento reside exatamente nessa relação que é uma relação complexa e importantíssima para o desenvolvimento dos seres humanos que é a relação entre produção do conhecimento e sua socialização, quando falo em socialização do conhecimento estou me referindo a uma ação socialmente organizada por meio do sistema escolar para que toda a sociedade, para que toda a humanidade se aproprie da ciência, da arte e da filosofia nas suas formas mais desenvolvidas de maneira que esse conhecimento deixe de ser propriedade privada e torne-se propriedade comum, propriedade coletiva, propriedade socializada. (DUARTE, 2010).

Para Saviani e Duarte, a educação passa por três processos intrínsecos à sociedade capitalista: escola e sua função determinada pelo capital, responsabilidade pela socialização do conhecimento e relação entre concentração de riquezas materiais e de cultura humana. Quanto ao primeiro, Saviani (2011) traz as duas teorias pedagógicas: a crítico-reprodutivista, a educação determinada pelas relações sociais, "necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação - características próprias da sociedade capitalista" (p.96). No entanto, a teoria Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que é viável, mesmo em uma sociedade capitalista, de acordo, com Saviani (2011), "uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante" (p.96).

Quanto ao segundo processo - a responsabilidade pela socialização do conhecimento -, a escola é compreendida no desenvolvimento histórico da sociedade, como uma articulação entre a superação da sociedade vigente

rumo a uma sociedade sem classes, ou seja, a uma sociedade socialista. De acordo com Saviani (2011), uma articulação entre a concepção política socialista e a concepção histórico-crítica exige “a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo”. (p. 76).

O terceiro processo refere-se à concentração de riquezas materiais e de cultura humana; trata-se da contradição da sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar, contradição essa entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção. Para Saviani (2011), o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista: “considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição” (p. 102). De acordo com Duarte (2001), essa contradição:

Atingiu, na atualidade, uma forma particularmente aguda: por um lado, nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminuiu o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a permanente ameaça de desemprego. (p.25)

2.20 Conceito de Educação e o Papel da Escola na Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: Lev Vigotski e Alexis Leontiev

Lev Vigotski nasceu em 1896 em Orsha (Bielo-Rússia). Sua promissora vida intelectual foi muito curta, Vigotski faleceu no ano de 1934, na cidade de Moscou, vítima de tuberculose.

A vida de Vigotski, mesmo tão breve, foi considerada riquíssima em

produções intelectuais. O ponto central na teoria de Vigotski refere-se ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais que emergem dos processos psicológicos elementares (estruturas orgânicas), ou seja, o desenvolvimento humano é um elo entre a história individual e social.

Alexis Nikolaevich Leontiev nasceu na cidade de Moscou em 1903 e morreu em 1979. De 1924 até 1930 trabalhou junto com Vigotski. Suas investigações o levaram a defender a natureza social e histórica do desenvolvimento humano e para tanto, tal como Vigotski, a teoria marxista do desenvolvimento social tornava-se indispensável, ou seja, é através da atividade humana que o ser humano transforma o seu contexto social e constitui o seu psiquismo. De acordo Zanella (2005) escrevendo sobre Vigotski e Leontiev: “Da concepção de ser humano, desenvolvimento e história, resgata-se a noção de ação mediada como fundante do psiquismo humano, o que atribui a este um caráter inexoravelmente social”. (p, 127).

Lev Vigotski, em seu Manuscrito de 1929, enuncia a lei geral do desenvolvimento humano: “primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si.” (2000, p.24). Vigotski (1986, p.89) retoma Marx para elucidar a relação Indivíduo-História: “Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas estão submetidos ao seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim um produto da história”. Se para Marx, em A Ideologia Alemã (1989), a natureza psicológica é o conjunto das relações sociais encarnadas no indivíduo, para Vigotski “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (2000, p.56).

“Dessa perspectiva” - afirma Góes (2000, p.121) – “o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes, para o outro e, então, para si”.

Vigotski (1993) apresentou com clareza o que devem os responsáveis pela educação escolar compreender para planejar suas práticas pedagógicas. Ele diz que “se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o

desenvolvimento” (p.236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto daquele da instrução. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. Quando se está ensinando, está apenas começando a elaboração do conceito. A formação de conceitos científicos, portanto, é papel da escola.

Para Vigotski é necessário que a instrução faça o aluno superar seus conhecimentos cotidianos, ou seja, aqueles que ele vai aprendendo ao longo de sua vida, nas relações sociais. Ele afirma que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se.

Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que assegurem a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (1993, p. 244-245).

Propondo que a escola deve orientar-se para o amanhã, ou seja, por uma visão prospectiva, nos dá pistas seguras de que cabe à escola a difícil tarefa de transmitir os conhecimentos historicamente, socialmente e culturalmente produzidos.

Essencial para nossos estudos é a noção de Vigotski sobre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou culturais, e sua relação com a instrução – que cabe à escola. Ele pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

O papel da escola para Vigotski exige a diferenciação entre conhecimentos construídos na experiência pessoal (cotidiano) e

conhecimentos elaborados em sala de aula (ensino sistemático). Os cotidianos são aqueles construídos a partir de manipulação e uma vivência direta da criança, já os conhecimentos sistemáticos são aqueles não acessíveis diretamente ao contato da criança. Estudiosa da perspectiva Histórico-Cultural, Fontana (1992, p. 125) explica:

Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num quadro de generalização. (p.125).

Nesse sentido, quando a aprendizagem escolar permite que o aluno tenha acesso aos conceitos desconhecidos e permite que estes sejam elaborados e sistematizados, estão em desenvolvimento as funções psicológicas superiores desse indivíduo, ou seja, as funções culturais, propriamente humanas.

Vigotski (1993), em sua obra *Pensamento e Linguagem*, dedica-se ao estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos ou escolares – aqueles conhecimentos cujo acesso se dá prioritariamente na escola e aos quais Saviani se refere como “ato educativo”, cujo produto é a consciência transformada do aluno.

Nas interações escolarizadas – de orientação sistematizada, organizada, intencional, ou seja, nas relações de ensino, os conceitos espontâneos ou cotidianos são apenas pontos de partida e jamais pontos de chegada. É o professor quem:

[...] destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção das crianças para eles; induz à comparação entre informações e significados, possibilita a expressão das elaborações das palavras, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza elaborações iniciais da criança, levando a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar (FONTANA; CRUZ, 1997, p.112).

Leontiev (1978) aponta que esse indivíduo jamais está sozinho, está sempre em comunicação com seu meio material, cultural e social. Nesse processo de comunicação, a criança aprende com os fenômenos do mundo. Essa função desenvolvida é denominada, por ele, como um processo de educação.

Para Leontiev (1978) “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. (p. 7)

A educação, para Leontiev, progride de acordo com a humanidade, ou seja, quanto mais rica a prática sócio-histórica da sociedade, mais rica e desenvolvida será a educação da humanidade.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (p. 07)

Tal como Vigotski, Leontiev, coerente com a matriz marxista, afirma que cada indivíduo aprende a ser homem com outro homem: “O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 267).

Tal afirmação coincide teoricamente com o que propõem Saviani (1982, 2004, 2005, 2010) e Duarte (2001, 2007). Quando pensamos sobre a educação

escolar, o acesso a ela e a permanência nela, é necessário, na perspectiva que assumo, garantir às crianças e jovens, pela mediação pedagógica, a socialização do conhecimento. A respeito de Leontiev e suas proposições, Duarte (2007) explica:

Em termos de educação escolar, por exemplo, são bastante recorrentes as mais diversas formas de explicar a trajetória escolar dos indivíduos por referência a fatores primariamente orgânicos. Sem desconsiderar a necessidade do avanço do conhecimento sobre o nosso próprio organismo e sem desconsiderar a necessária base orgânica dos processos psicológicos, Leontiev afirmava que não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana. Por certo essa é uma apaixonada e mais do que nunca atual defesa do papel da educação em geral e em especial da educação escolar na formação dos seres humanos.

Ao trazer a contribuição de Vigotski e Leontiev para pensar o desenvolvimento humano e o papel da educação, vale lembrar como Leontiev concebia a estreita relação entre a organização da sociedade e o acesso à educação. Diz ele (1978) que a concentração de riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante acompanha a concentração da cultura humana, também nessa classe. É possível ver tal reflexão desenvolvida por Mészáros.

Mészáros é um professor e filósofo húngaro que está entre os mais importantes intelectuais marxistas da atualidade. Seu livro *A educação para além do capital* (2005), está repleto de esperança e determinação - como diz Ivana Jinkings na apresentação - pois ele condena o fatalismo e o conformismo que transmite a ideia de que não existe alternativa para a globalização capitalista. Esse filósofo trabalha a educação como um campo de possibilidades. Em suas palavras, para o âmbito da educação, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (Idem, p. 45). Isso porque devem abranger a totalidade das práticas educativas. Bastante pertinentes são seus ensinamentos em relação ao ato de aprender durante toda a nossa vida e o faz por meio de perguntas:

Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (p.47 – grifos do autor)

Para os objetivos desta dissertação, aponto algumas questões da obra de Mészáros que podem ajudar a reflexão sobre a escola. Coerente com sua matriz, esse autor defende as práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante com o objetivo de manter o homem sempre dominado.

Para Mészáros é papel da educação transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. “Uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico hegemônico”. (2005, p.74). Sua contribuição diz respeito a um estudo crítico que ultrapasse o modelo capitalista vigente de escola e de educação. O estudioso faz uma reflexão ancorada em Marx sobre os problemas educacionais mais alarmantes nos dias atuais. É incisivo ao afirmar que não é qualquer reforma ou lei que vai resolver os problemas que enfrentamos. Não seriam suficientes, portanto, apenas documentos que afirmam a educação como universal, para todos, com direito de acesso:

[...] cair na tentação de reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica auto centrada do capital (p.48).

Os autores que aqui foram meus interlocutores, bem como outros, com certeza contribuirão nas análises dos documentos e das entrevistas realizadas no trabalho de campo, que abordarei no próximo capítulo.

Se na contemporaneidade, Saviani e Duarte trazem contribuições importantes para a compreensão da história e da realidade da educação

brasileira, o aporte epistemológico é o mesmo que o dos autores da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, Vigotski e Leontiev. De acordo Vigotski (1993), a função da escola é a de ser responsável pela atividade autônoma o que pressupõe a participação ativa da criança no movimento constante de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, orientada por quem tem a intenção de fazê-lo. Se a palavra instrução ganhou, no Brasil, a conotação negativa de impor, disciplinar, treinar; para Vigotski e para quem assume seus ensinamentos, a instrução que acontece na escola não é algo externo que afeta o processo de aprender – ela participa do processo.

Zoia Prestes (2010) ¹³, em tradução do russo, cita o que afirma Vigotski acerca dos processos de **obutchenie** (instrução), em seu artigo *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*,

Despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, põem em movimento, dão partida a esses processos. No entanto, entre a marcha desses processos de desenvolvimento interno despertados pela **obutchenie** e a marcha dos processos da **obutchenie** escolar, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

Tal como Vigotski, Leontiev (1978), coerente com a matriz marxista, afirma que cada indivíduo aprende a ser homem com outro homem: “O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p.267).

¹³ Com o objetivo de examinar as traduções de obras do pensador Lev Semionovitch Vigotski, Zoia Prestes debruçou-se sobre as traduções feitas no Brasil, procurando mostrar como certos equívocos constituem alterações e distorções de suas ideias. Para a elaboração de sua tese de doutorado cotejou textos de edições brasileiras e estrangeiras, aprofundou conceitos apresentados por Vigotski, realizou pesquisas em fontes russas e entrevistou familiares do autor e estudiosos russos da teoria histórico-cultural. O trecho e a obra citada são tradução de autora. VIGOTSKI, Lev Semionovitch apud PRESTES, Zoia. **Osnovi defectologii**. Onlain Biblioteka. Disponível em: <http://www.koob.ru>. Acesso em 31 ago.2012.

Fez-se necessário, na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica e na Histórico-Cultural que assumo, caracterizar os espaços sociais, físicos e históricos das unidades escolares de Campinas onde estive presente. Lembro o geógrafo Milton Santos (2007) quando afirma que “O território é o chão, mais a população que nele habita. Aí os homens constroem o sentimento de pertencimento”. (p.96)

Descrever o *lócus* onde as entrevistas foram realizadas é trazer o território, do ponto de vista de Santos: lugar do trabalho, da residência, da escola, das relações das trocas materiais e espirituais e da vida.

3. Da Elaboração à Execução: O Caminho Percorrido para a Realização das Entrevistas

*Você me pergunta
Aonde eu quero chegar
Se há tantos caminhos na vida
E pouca esperança no ar
E até a gaivota que voa
Já tem seu caminho no ar
O caminho do fogo é a água
O caminho do barco é o porto
O do sangue é o chicote
O caminho do reto é o torto
O caminho do bruxo é a nuvem
O da nuvem é o espaço
O da luz é o túnel
O caminho da fera é o laço
O caminho da mão é o punhal
O do santo é o deserto
O do carro é o sinal
O do errado é o certo
O caminho do verde é o cinzento
O do amor é o destino
O do cesto é o cento
O caminho do velho é o menino
O da água é a sede
O caminho do frio é o inverno
O do peixe é a rede
O do pio é o inferno
O caminho do risco é o sucesso
O do acaso é a sorte
O da dor é o amigo
O caminho da vida é a morte!
(Caminhada – Raul Seixas)*

Tendo como objetivo identificar e analisar os desafios vividos pelos gestores de escolas municipais de Campinas, SP, em relação ao acesso e permanência dos alunos na escola, a partir de depoimentos de vice-diretores e diretores escolares, é chegado o momento de narrar o caminho da pesquisa – da elaboração à execução; descrever os bairros onde estão alocadas as unidades escolares onde a pesquisa foi realizada e trazer alguns enunciados para compor a narração, mas que serão trazidos novamente quando das análises realizadas no quarto capítulo.

No mês de agosto de 2011, começamos¹⁴ a elaborar um roteiro para as entrevistas. Após essa elaboração, parti em busca de quatro unidades de Ensino Fundamental (uma unidade por região administrativa de Campinas) que aceitassem participar do projeto.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente estabelecido que orientasse tanto o pesquisador como o pesquisado sobre o objeto de estudo da pesquisa. No entanto, não tinha como finalidade ser um questionário estruturado. No momento da realização das entrevistas, eu já havia delimitado questões que, mais tarde nortearam a escolha dos eixos de análise: Caracterização da comunidade; Relação escola e família; Assiduidade e práticas pedagógicas. No momento da organização dos eixos de análise, ficaram da seguinte forma: Relação entre escola e família; Espaço físico e social e práticas pedagógicas.

O primeiro contato, ainda que demorado, foi facilmente estabelecido. A escola da Região Sudoeste foi indicada por uma colega que leciona a disciplina de Artes. Em um primeiro momento enviei o roteiro a essa colega, para que ela pudesse repassar à equipe gestora, já no segundo momento consegui marcar um horário no período noturno para realizar a entrevista com vice-diretor e em um terceiro momento fui até a unidade escolar e realizei a entrevista com duração de 120 minutos.

14 Uso o verbo na primeira pessoa do plural porque esse foi um processo realizado em conjunto com a professora orientadora.

A segunda escola contatada foi da Região Norte. Uma professora conhecida me indicou a unidade escolar; em um segundo momento eu fui convidada a participar de um Seminário de Práticas Pedagógicas desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2010 e no terceiro momento fui até a escola e entrevistei a vice-diretora por 100 minutos.

A terceira escola contatada foi da Região Noroeste. Nesse momento eu não conhecia ninguém que pudesse me auxiliar a entrar na escola e realizar a entrevista. Assim procurei no website da prefeitura as escolas que havia nessa região e por proximidade escolhi uma delas; porém, quando cheguei nessa escola não encontrei nenhum membro da equipe gestora que pudesse me atender e a secretária disse que não sabia quando eu poderia conseguir isso. Ao sair da escola, passei por várias ruas e avenidas e encontrei outra escola e lá parei. Ao chegar me identifiquei na secretaria e logo a coordenadora me atendeu. Nesse momento marcou um horário para que eu retornasse para a realização da pesquisa. No dia combinado fui até a escola, realizei a entrevista com a diretora por cerca de 100 minutos.

A quarta escola contatada foi da Região Sul. A primeira escolha, feita também pela proximidade, não foi possível, já que não consegui encontrar a equipe gestora em nenhuma das duas vezes em que fui até a escola. Parti então para uma segunda escola, mas somente poderia realizar a entrevista ali após o projeto de pesquisa ser analisado pelo Conselho de Escola e esse só ocorreria no final do mês de outubro.

Quando voltei para casa, procurei no website da prefeitura outras escolas pertencentes a essa mesma região e telefonei para cada uma até que encontrei uma escola que aceitou participar do projeto. Nesse momento, pelo telefone a secretária me informou que eu poderia ir e eu seria atendida por alguém da gestão. Assim eu fiz. No outro dia fui até a unidade, onde a diretora me concedeu uma entrevista com duração de 90 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

A partir desse momento começo a descrever quem são os meus sujeitos da pesquisa, analisando o lugar e o papel ocupado por cada um ancorada em documentos que regulamentam as ações dos sujeitos participantes.

3.1 A Pesquisa e Seus Participantes: De que Lugar cada um Fala?

Início com a caracterização de dos sujeitos, apresentando o motivo da escolha desses para a pesquisa. Em princípio, quando comecei a delinear os participantes, pensei em diversos indivíduos que estão envolvidos diariamente no processo pedagógico-administrativo de uma unidade escolar. No entanto, ao começarmos (eu e a professora orientadora) a refinar essa delimitação chegamos à conclusão de que seria mais viável e cabível, naquele momento, que as entrevistas ocorressem com a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador) da unidade escolar em questão.

A escolha por esses membros da unidade escolar ocorreu após a elaboração de um roteiro, por meio do qual constatamos que as necessidades maiores para a pesquisa seriam respondidas por membros que estivessem diretamente ligados tanto à parte pedagógica quanto à parte administrativa, ou seja, que tivessem uma visão ampla e global do funcionamento prático e técnico da unidade escolar.

No entanto, não foi possível que a conversa ocorresse sempre com todos os membros que compõem uma equipe gestora; na maioria das vezes, os coordenadores se encontravam resolvendo algum problema de âmbito emergencial ou com alunos, ou com professores, ou com pais e até mesmo com a Secretaria da Educação, então entrevistei apenas o o diretor ou o vice-diretor.

Os entrevistados ocupam lugares e papéis sociais diferentes de um ponto de vista organizacional e da legislação. Segundo o Ministério da Educação (MEC), ser diretor é projetar, elaborar, presidir e cumprir diversas funções que vão desde a elaboração e aprovação do plano pedagógico anual da escola a reuniões com docentes, famílias e discentes da unidade escolar. O MEC ainda define o papel do vice-diretor: a esse cabe a responsabilidade de

apoiar, acompanhar, monitorar, avaliar, estabelecer e cumprir diversas funções que estejam de maneira ou outra circunscrita na prática do diretor. Assim, ambos realizam atividades administrativas e pedagógicas.

Em relação ao município de Campinas, encontrei as definições sobre as atribuições orgânicas e legais em um documento intitulado “Minuta do Regimento Escolar de Campinas” (2010) que prevê, em sua subseção I art.65, as normativas para o cargo de diretor educacional: gerir, aprovar, articular, administrar, orientar e tantas outras incumbências provenientes de ordem pedagógica ou administrativa. Nesse mesmo documento, no artigo 66, estão previstas as normativas para o cargo de vice-diretor educacional: a responsabilidade pela gestão da unidade educacional em horários que lhe forem solicitados, visto que este será responsabilizado pela unidade escolar na ausência do diretor escolar.

3.2 As Regiões Administrativas e as Unidades Escolares: Caracterizando o *Lócus* Da Investigação e Trazendo os Dizeres dos Entrevistados

Campinas do Mato Grosso. Esse foi o primeiro nome do município de 1.088.611 habitantes, segundo estatísticas do último censo (IBGE, 2011). Localizado no estado de São Paulo a 96 km da capital, é o terceiro maior município do estado, ficando atrás somente de Guarulhos e São Paulo. O município ocupa uma área de 795.697 km², sendo que 238.3230 km² estão em perímetro urbano e os 557.334 km² restantes constituem a zona rural.

O município de Campinas forma uma região metropolitana de 19 municípios. A economia é a quinta em todo o estado de São Paulo e a décima terceira de todo o país. Segundo os dados do IBGE de 2008, o PIB do município estava em R\$ 29 363 064.180, já o PIB *per capita* era de R\$ 27 788,98 e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,845, sendo que o do Brasil estava em 0,723.

No que se refere à Educação, o município de Campinas é administrado por órgãos específicos, os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) localizados em cinco regiões administrativas: Norte, Sul, Noroeste, Sudoeste e Leste¹⁵. E ainda com relação a universalização do atendimento em nível de Ensino Fundamental, ou seja, o objeto de estudo desta pesquisa, a tabela que trago abaixo, exemplifica em dados numéricos o total de alunos matriculados na rede de ensino da cidade de Campinas entre os anos de 2007 e 2011.

Tabela 2 Campinas: Número de matrículas gerais e de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino fundamental, por etapa de ensino: 2007 a 2011

Etapa de ensino	Ano									
	2007		2008		2009		2010		2011	
	Total	NEE	Total	NEE	Total	NEE	Total	NEE	Total	NEE
1a série	11.223	403	9.224	129	499	490	22	22	0	0
2a série	14.105	413	11.853	1.212	9.540	412	24	24	0	0
3a série	15.777	446	13.437	231	10.736	340	9.156	207	14	14
4a série	17.095	371	12.717	325	14.002	380	11.314	365	9.778	236
5a série	16.182	228	16.456	220	12.470	242	13.560	255	10.861	242
6a série	15.391	165	15.091	154	12.510	149	12.483	195	13.445	224
7a série	14.866	73	14.296	110	11.623	118	12.418	131	12.311	128
8a série	15.544	155	15.001	63	12.360	84	12.524	105	13.058	86
1º ano	4.351	36	4.504	48	6.135	54	10.744	237	14.366	552
2º ano	4.351	51	5.317	50	13.798	157	10.066	180	11.563	141
3º ano	3.513	77	4.544	59	5.513	78	14.267	228	10.560	170
4º ano	1.394	14	4.179	93	4.786	63	5.498	82	14.028	244

¹⁵ No entanto, para a pesquisa de campo optei por analisar apenas uma escola de cada Núcleo, com exceção do NAED Leste, visto que o mesmo administra um grupo reduzido de escolas.

5o ano	1.342	12	5.176	93	4.529	135	5.126	102	5.793	99
6o ano	1.470	11	1.867	14	5.450	104	4.549	103	5.426	109
7o ano	1.387	8	1.782	11	5.318	76	5.396	100	4.916	98
8o ano	1.237	2	1.682	7	4.774	40	4.740	64	4.823	83
9o ano	1.136	3	1.467	2	4.230	41	4.376	38	4.534	63
TOTAL	140.364	2.468	138.593	2.821	138.273	2.963	136.263	2.438	135.476	2.489

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007 a 2011

3.3 Da Caracterização dos Bairros ao Foco da Pesquisa

Considerando o direito constitucional de igualdade de acesso e permanência de todas as crianças na escola, este estudo tem o objetivo de identificar e analisar os limites e possibilidades do cumprimento efetivo deste direito a partir dos depoimentos **de diretores e vice-diretores** da rede municipal de ensino de Campinas, SP.

Com um objetivo abrangente, complexo e multifacetado, foi necessário delimitá-lo. Entendendo que a questão do acesso e permanência dos alunos na escola supõe a análise de múltiplos fatores, optei por abordar com os entrevistados três deles, ligados mais diretamente às questões do cotidiano da escola que, por certo, não estão, de modo algum, desvinculados dos fatores políticos, sociais, econômicos, como já apontei e como explicam os autores a que recorri. Foram eles: a relação escola-família; o espaço físico e social da comunidade; as práticas pedagógicas.

3.3.1 Região Sudoeste¹⁶

O bairro da região Sudoeste é um conjunto habitacional formado por 5.213 unidades habitacionais, distribuídos em 1.952 lotes urbanizados, 1.443

¹⁶ As fontes que compuseram a caracterização do bairro da região sudoeste foram advindas ora de conversas com o entrevistado e ora do site da prefeitura de Campinas (WWW.campinas.sp.gov.br).

casas e 1.926 apartamentos divididos em 10 condomínios, construídos a partir de reivindicações e mobilizações populares por moradia.

O local, antes sem ocupação, sofreu uma invasão irregular em 1988 e a área foi liberada para a construção e foi concedido pela Cooperativa Habitacional de Araras – o Banco estatal da Caixa Econômica Federal – o financiamento dos loteamentos do residencial. Por falta de comprovação de renda, os moradores não conseguiram assinar seus contratos e mesmo aqueles que conseguiram tiveram problemas, pois as obras foram paralisadas no período entre 1991 e 1993.

Ocorreu então o sorteio dos imóveis por altos valores, o que impossibilitou acordo por parte dos moradores com a Cooperativa Habitacional. Os imóveis foram invadidos. Em 1996 os moradores formaram um grupo para lutar por um financiamento justo e compatível para que todos regulamentassem a situação junto à Cooperativa Habitacional.

Em 31 de março de 1996, foi fundada oficialmente a Associação dos Moradores do Residencial do bairro da região sudoeste que reivindicava por melhorias sociais. Nos dias atuais, após várias lutas e transformações, o Residencial dispõe de vários serviços públicos: linha de transporte público - um terminal de ônibus com abrangência de oito linhas com 40 veículos atendendo cerca de 30 mil usuários por dia; um Centro Municipal de Educação Infantil; uma Escola Municipal de Ensino Fundamental/Médio/EJA; um Centro de Saúde¹⁷; um Centro de Referência da Juventude – local utilizado como biblioteca e telecentro do projeto Herbet de Souza. O bairro tem algumas associações civis, entre elas a Associação de Bairro, Associação Araras¹⁸, Habteto¹⁹ e o Projeto Social Herbet de Souza.²⁰

17 O quadro do Centro de saúde da região sudoeste segundo os dados da Secretaria Municipal da Saúde de 2011 é composto por: Médico acupunturista, médico clínico geral, médico ginecologista e obstetra, médico pediatra, cirurgião dentista, clínico geral, enfermeiro da família, terapeuta ocupacional, auxiliar de enfermagem, técnico em higiene dental e agente comunitário de saúde. (WWW.campinas.sp.gov.br)

18 Desde 1978 em Campinas, a Associação Araras, segundo seu site, é uma instituição sem fins lucrativos, que visa proporcionar aos seus cooperados a construção e a aquisição de casa própria por famílias de baixa renda.

19 Criada para resolver o problema de financiamento dos imóveis da região.

O primeiro aspecto discutido ao longo da entrevista foi à interação escola-família. Nesse âmbito, aponta o vice-diretor que existe uma difícil situação de conflito: “A comunidade chega até a interferir em campos que não tem tanto domínio. Por um lado a relação é positiva e por outro é negativo”. Por exemplo, a questão de virem até a escola em busca de atendimentos, ou quando a escola convoca é visto como positivo, no entanto, quando esses tentam interferir em competências que não lhes cabem, como as questões de ordem mais burocráticas e pedagógicas, isso é considerado negativo pelo vice-diretor.

“Diariamente, as famílias procuram a escola ou a equipe gestora convoca as famílias até a escola. As necessidades que os trazem aqui vão desde uma queixa por parte dos filhos, que alegam sofrerem de bullying. As convocações por indisciplina chegam a 95% dos casos de atendimento. Existem ainda os casos em que a escola percebe um excesso de faltas seguidas e convoca os familiares a comparecerem na escola para justificarem essa ausência e ainda há um último caso quando esses procuram a escola para reclamar pela falta de professores.”

Outro fator abordado ao longo da pesquisa foi a questão do espaço social e físico em que a escola se insere. Nesse sentido a Escola da Região Sudoeste é a única que se caracteriza como um território de pertencimento físico e social, segundo o vice-diretor: “É um lugar consolidado, que ao longo dos anos conquistou instituições públicas como um terminal de ônibus, um centro de saúde, escolas, ONGs e outros serviços públicos. [...] O bairro é relativamente novo e obteve conquistas rápidas”.

Ainda com o intuito de caracterizar a unidade escolar, foi perguntado ao entrevistado a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas. Segundo o vice-diretor, “existe uma não valorização da aprendizagem e da escola como um todo, por parte da comunidade. A questão do entendimento do que é ciclo

20 Criado em 1998 por um grupo de seis jovens estudantes da UNICAMP, tem por objetivo principal o preparo para o vestibular. É uma atividade voltada para a população de baixa renda. Caracterizado como um projeto social sem fins lucrativos. <http://www.projetoherbert.org.br/missao.php>

(quando reprova, quando encerra um ciclo) e a questão do ano e série (o ensino ser composto de nove anos e não mais de oito anos)”.

Após essa breve caracterização da Escola da Região Sudoeste, passo então para o foco de minha pesquisa, a questão sobre o acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental. Perguntado ao vice-diretor sobre a presença dos alunos na unidade escolar, ele me responde que: “Os alunos são assíduos e não extrapolam o limite de faltas regulamentado por lei (25%)”, porém, segundo ele, no ano de 2011, a escola vivenciou quatro ou cinco casos que ultrapassaram esse limite. No ano anterior houve um caso que ultrapassou o limite. Mesmo com o conselho tutelar sendo acionado o aluno não retornou para a unidade escolar.

“Essas faltas são explicadas geralmente por algum membro da família que por nós é convocado, entretanto, quando esse vem até a escola para explicar o porquê do filho não estar vindo, sempre diz: ‘Eu saio para trabalhar cedo ele veio, se ele não chegou, eu não sei’. Outros dizem: ‘Eu saio para trabalhar cedo, não sei se ele veio ou não.’ Outros pais ainda dizem: ‘Meu filho não gosta de estudar, não gosta da escola’”.

Segundo o vice-diretor, entender a ausência dos alunos não é apenas uma questão de estar ou não na escola. Levanta a suposição de que a escola não seja um ambiente agradável, a escola não seja acolhedora. “Nós sempre procuramos entender junto à família o porquê o aluno não querer vir para a escola... Se está sendo ameaçado, ou está passando algum transtorno, ou está sendo agredido”. E prossegue narrando que os pais geralmente respondem que não está acontecendo nada, que apenas seu filho não quer vir para escola e “aí a gente não pode fazer nada, porque se o erro fosse nosso aqui a gente poderia amenizar para o aluno, mas não é e aí fica difícil”.

Os casos que extrapolam o limite de faltas permitidas por lei, seguem sempre uma mesma regra, como explica o vice-diretor: “Em um primeiro instante chama-se a família e procura saber o que está acontecendo e tenta-se resolver. Caso não haja solução é acionado o Conselho Tutelar e este encaminha uma carta (intimação) para os pais que devem retornar seus filhos para a unidade escolar”. Segundo o vice-diretor esse trâmite não é muito

demorado, “Sempre que precisamos do Conselho Tutelar eles foram bem prestativos e nos deram um retorno bem rápido”.

Figura 1 Terminal de Transporte Urbano



<http://www.panoramio.com/photo/19675235>

Figura 2 Centro de Referência da Juventude



http://griot.ourproject.org/gallery2/main.php?g2_itemId=9235

Figura 3 Vista parcial do residencial da região Sul



<http://www.panoramio.com/photo/32296024?tag=architecture>

No mapa abaixo temos a representação e a distribuição geográfica do bairro da região sudoeste.

Figura 4 Mapa da Região Sudoeste



(Google Earth, 2002)

3.3.2 Região Norte²¹

O bairro da região Norte está situado entre os bairros Parque Santa Bárbara, Padre Anchieta e outros. Ao seu redor estão situadas cerca de nove invasões. Está situado próximo ao complexo de rodovias SP 101, Anhanguera, Bandeirantes e D Pedro I localização que levou muitas indústrias de grande porte como a GEVISA e General Eletric a se instalarem nessa área, gerando um tráfego intenso ininterrupto.

O bairro está localizado próximo ao Complexo Penitenciário Campinas – Hortolândia, sendo que muitos dos moradores são profissionais carcerários e

²¹ As fontes que compuseram a caracterização do bairro da Região Norte foram advindas ora de conversas com o entrevistado e ora do site da prefeitura de Campinas. (WWW.campinas.sp.gov.br).

ainda outros são famílias que se instalam na região para acompanhar o cumprimento da pena de parentes.

Na região não existe Centro de Saúde, o que obriga a população a se deslocar para o Centro de Saúde do Parque Santa Bárbara²². Além de Escola de Ensino Fundamental, não existem outros equipamentos públicos, escolares, de assistência à saúde ou de cultura e lazer, com exceção do Centro Promocional Tia Ileide (CPTI)²³.

O transporte público é realizado por uma única linha de ônibus que liga o bairro ao centro de Campinas. Para se chegar a outros lugares é necessário fazer “baldeações”.

Para contextualizar o espaço escolar da região em questão, conversei com a vice-diretora educacional a respeito da caracterização da comunidade, do espaço social e físico da unidade e escolar e a respeito das práticas pedagógicas. Em um segundo momento, as perguntas que fiz foram dirigidas com o objetivo de conhecer o que ela tinha a me dizer sobre o acesso e permanência dos alunos no Ensino Fundamental.

Quando questionada a respeito da Relação Escola-Família, deu a seguinte resposta:

“Entre aqui em março e desde então venho desenvolvendo um trabalho para que a relação família-escola seja a melhor possível, inclusive no que se refere às faltas dos alunos. Ligo para os pais e os chamo aqui antes de qualquer outra decisão. E não só eu, a equipe gestora como um todo, quando percebemos algo errado já entramos em contato com a família para que eles venham até aqui, isso vale para indisciplina, por exemplo, a questão de droga é muito forte aqui na

22 Neste Centro de Saúde existem as seguintes especialidades: Médico de saúde da família, médico ginecologista e obstetra, médico pediatra hebiatra, médico psiquiatra, clínico geral, cirurgião dentista, enfermeiro, psicólogo, assistente social, auxiliar de enfermagem, técnico em farmácia e agente comunitário de saúde. (WWW.campinas.sp.gov.br)

23 A missão do CPTI é a promoção humana e o bem estar social, cultural e esportivo do grupo familiar, com prioridade à criança e ao adolescente na região do Distrito de Nova Aparecida, Campinas - SP. O projeto ocorre em cooperação com o poder público e outras organizações, a ONG apoia a comunidade oferecendo educação complementar, artes, programas de esporte, preparação para o mercado de trabalho e orientação a estas famílias carentes de Campinas. O CPTI é uma ONG sem filiação política ou religiosa. <http://www.institutorobertbosch.org.br/14/entidade/6/Centro-Promocional-Tia-Ileide---CPTI>

comunidade, a diretora é muito brava, nesse sentido, percebendo qualquer movimento ela já chama a família”.

Com relação ao espaço físico e social da unidade escolar, a fala da vice-diretora aponta para as seguintes questões: “É uma comunidade carente, formada por cerca de nove invasões”. Segundo a vice-diretora a situação da comunidade é assim: *“Eles moram em situações bem precárias, por exemplo, esses dias eu fui levar uma aluna em casa, quando cheguei lá era um casebre de madeira que nem janela tinha, era coberto de lona”.*

E por último, com relação às práticas pedagógicas, a vice-diretora admite uma dificuldade na execução da proposta pedagógica: “A comunidade não entende a real função da escola e não a valoriza como um lugar social de aprendizagem”.

Em seguida, questiono sobre a assiduidade dos alunos às aulas e ela me diz: “Estamos trabalhando para que sejam (assíduos). Não penso em um limite de faltas, estou sempre atenta e chamando os pais daqueles que precisam. Não faço o cálculo, por dez ou 12 faltas consecutivas, eu vejo pela necessidade de cada um, cada caso é um”. A Escola apresenta casos que excedem o limite de faltas e esses são justificados quando se dialoga com a família. “Na maioria das vezes eles nos dizem: o meu filho não acordou para vir à escola”, ou mesmo quando se trata de um problema de guarda judicial, a mãe, por exemplo, tem medo de mandar o filho e o pai ir buscar . Em outros casos a justificativa dos pais é que foram viajar. A vice-diretora relatou que quando chama alguém da família para vir até a escola podem acontecer casos em que ninguém aparece e que, então, o procedimento é encaminhar para o Conselho Tutelar. Segundo a profissional entrevistada, as justificativas para as faltas “são muitas”. Conta ela: “Esse ano eu tinha aqui na escola em média 57 casos de faltas. Convocando os pais vou descobrindo os motivos das faltas (doença sem atestado, viagem, brigas familiares, mãe e pai que saem para trabalhar e não acordam o filho para escola e outros)”. Continua dizendo que mesmo com esse número de faltas, irá encaminhar apenas 11 para o Conselho Tutelar. “Infelizmente, com onze casos não obtive sucesso, mesmo com inúmeras tentativas de encontrar a família para conversar a respeito”.

Nesses casos o encaminhamento ao Conselho Tutelar foi, segundo ela, estritamente indispensável, pois:

“Para mim é imprescindível o contato com a família, desde que entrei aqui venho chamando a família para a escola. Não quero apenas ficar chamando o Conselho Tutelar, quero dar uma chance aos pais para se justificarem e trazerem seus filhos de volta para a escola. Como no caso de duas irmãs que estavam com muitas faltas e em uma situação de abandono. Chamei a mãe para conversarmos. Após essa conversa - eu sou bem dura com os pais - as crianças não faltaram mais e a mãe até encaminhou as meninas para o Centro de Saúde, devido ao problema de vista das mesmas”.

Figura 5 Vista parcial da Estação Ferroviária que corta o bairro da Região Norte



<http://www.panoramio.com/photo/3205629>

Figura 5 Vista parcial de uma das invasões que a escola do bairro da região norte atende 1



<http://www.viaeptv.com/epnoticia/campinas/noticias/NOT,1,1,326775,Internauta+diz+que+casa+ficou+entre+uma+vala+e+a+linha+ferrea.aspx>

Figura 6 Vista parcial de uma das invasões que a escola do bairro da região norte atende 2



<http://correio.rac.com.br/correio-popular/noticias--correio-popular/100044/2011/12/28/moradores-do-shalon-vaio-passar-por-recadastramento.html>

Figura 7 Mapa da Região Norte



(Google Earth, 2002)

3.3.3 Região Sul²⁴

O bairro da região Sul é uma das primeiras ocupações de Campinas. Teve suas terras doadas em meados da década de 70 pelo então governo.

O bairro faz divisa territorial com o município de Valinhos, com o qual já enfrentou diversos problemas. Quando os barracos da favela invadiram sua área territorial, a prefeitura mandou que derrubassem todos. Em protesto, os moradores fizeram uma grande paralisação ateando fogo em pneus e o exército foi chamado.

²⁴ As fontes que compuseram a caracterização do bairro da região sudoeste foram advindas ora de conversas com o entrevistado e ora do site da prefeitura de Campinas (WWW.campinas.sp.gov.br).

Após inúmeras ocorrências no bairro, alguns mecanismos para atender a comunidade foram instalados, entre eles: Centro de Saúde²⁵, uma unidade de educação infantil e uma unidade de educação básica. Outro recurso foi o núcleo de atendimentos que crianças e jovens²⁶ deveriam frequentar em horário extraescolar. Na comunidade ainda está localizada um dos Colégios Internos para menores (antiga FEBEM) da cidade de Campinas.

Nesta região, visitei uma escola municipal e entrevistei a diretora educacional da unidade escolar. A diretora me diz que a relação entre a escola e a família é boa. “o portão da entrada fica aberto, assim como o do estacionamento também. Existe um imenso respeito da comunidade para com a escola. Apesar da violência ao redor não é necessário fecharmos os portões da escola. Os pais quando nos procuram vêm sempre de forma respeitosa, não temos problemas na relação família-escola”.

Com relação ao Espaço Físico e Social, a escola da Região Sul, assim como a escola da Região Norte, também é um território socialmente marginalizado, segundo a diretora: “É uma ocupação (favela), que tem origem na década de 70 com o então prefeito Francisco Amaral. O bairro até pouco tempo atrás era todo formado por barracos, hoje as casas já são de alvenaria e as ruas já estão totalmente asfaltadas”. Para a diretora o bairro encontra-se em uma fase de transição.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, ouço que a principal dificuldade é: “Quanto à realização das lições de casa e participação no reforço escolar”.

Conversando sobre a assiduidade dos alunos, a entrevistada diz que “na grande maioria os alunos frequentam a escola todos os dias”. O limite de faltas

25 Os profissionais presentes no Centro da região Sul são: Médico acupunturista, Clínico geral, Médico de Saúde da Família, Ginecologista e Obstetra, Pediatra, Cirurgião Dentista, Enfermeiro, Enfermeiro da Saúde da Família, Auxiliar de Enfermagem. (WWW.campinas.sp.gov.br)

26 Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes da região Sul é um projeto inscrito no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e devidamente registrado no CMDCA. O projeto oferece: Orientação e apoio sócio-familiar, Apoio sócio-educativo em meio aberto, Acolhimento institucional, Liberdade assistida, Projetos especiais, Educação para o trabalho, Defesa de direitos e Enfrentamento às violências.

é 50 anuais. Quando o aluno acumula três ou quatro faltas ela já telefona. Outro procedimento - comentou a diretora - é se o aluno faltar dez dias letivos seguidos. “Segundo nosso regimento ocorrerá o encaminhamento para o Conselho Tutelar”. Acrescentou que desde que está na unidade escolar, 12 anos, isso nunca foi necessário, até porque “90% dos nossos alunos têm o programa Bolsa Família e a única exigência é não ter faltas, eles devem obter um nível de presença igual ou superior a 85% por mês”.

Segundo a diretora nunca foi deixado que algum aluno extrapolasse o limite de faltas. A escola é pequena (mais ou menos 150 alunos) e “fazemos um controle rígido um a um para evitar a transposição desse limite, mas se não ficarmos no pé eles ultrapassam sim”. As justificativas para as faltas são: “Eu trabalho e eu não vi se veio ou não” ou dizem: “Eu deixei dormindo, será que perdeu hora?”.

Alguns alunos faltam seguidamente três ou quatro dias. Para esses, o procedimento adotado pela equipe gestora foi assim enunciado:

“Nossa conduta aqui é assim: pedimos que os nossos docentes avisem caso os alunos faltem (três ou quatro dias seguidos). Caso isso aconteça já entramos em contato com a família. Essa vem até a escola e deve se justificar o porquê da falta de seu filho (a) com algum documento (atestado, declaração). Nesses anos que estou aqui essa forma de trabalho vem dando certo, nunca precisamos acionar o Conselho Tutelar. Mas creio que nas próximas semanas vou ter que fazer isso para duas meninas (irmãs) que mesmo com todo esse nosso zelo estão faltando muito, vou pedir ajudar aos outros órgãos mais competentes”.

Figura 8 Vista parcial do bairro da Região Sul 1



<http://vereadormiquelarcujo.com.br/imprensa/noticias/ver/noticias/pavimentacao-vila-formosa-04-03-2011>

Figura 9 Vista parcial do bairro da Região Sul 2



http://www.panoramio.com/user/2804589?comment_page=2&photo_page=2

Figura 11 Mapa da Região Sul



(Google Earth, 2002)

3.3.4 Região Noroeste²⁷

O bairro da Região Noroeste foi construído em 1967, pela COHAB²⁸ Campinas, como parte integrante do projeto piloto de construção de moradias populares. As casas destinavam-se àqueles que a COHAB considerava emergentes, moradores de favelas e ou periferias da cidade.

27 As fontes que compuseram a caracterização do bairro da região sudoeste foram advindas ora de conversas com o entrevistado e ora do site da prefeitura de Campinas (WWW.campinas.sp.gov.br).

28 A Companhia de Habitação Popular de Campinas (COHAB/Campinas), empresa de economia mista, foi criada em 17 de fevereiro de 1.965 através da Lei 3.213, tendo como acionista majoritária a Prefeitura Municipal de Campinas. De cunho eminentemente social, a COHAB Campinas tem por objetivo o planejamento, produção, comercialização de unidades habitacionais e repasses de financiamentos, especialmente destinados à população de baixa renda, obedecendo às diretrizes estabelecidas pelos governos do Município, do Estado e da União. (Companhia de Habitação Popular de Campinas, 1965).

O bairro está situado a 5 km e 300 metros do centro de Campinas, distância razoável, mas, no início, quando não existiam meios de transporte, a situação era caótica. Assim, o projeto da COHAB de retirar os emergentes não obteve êxito.

Entre 1967 e 1968 foram construídas 1.100 casas, das quais 666 foram entregues na primeira etapa e 444 na segunda. No início, as casas eram geminadas e tinham de um a três dormitórios, a sala, cozinha e banheiro em um total de 23m²; não havia portas no interior da casa.

Os critérios utilizados pela COHAB eram a renda familiar do adquirente – entre um e cinco salários mínimos; o número de integrantes e a quantidade de crianças e uma avaliação socioeconômica realizada em entrevista por assistentes sociais.

Na grande maioria, as famílias que conseguiram essas casas eram de operários, metalúrgicos e ajudantes de serviços gerais retirados de lugares periféricos onde as moradias já estavam precárias.

No início, o bairro da região Noroeste não possuía nem sequer estrutura de asfalto, não possuía Centro de Saúde, Posto Policial e demais Serviços Coletivos. Os únicos serviços dos quais as famílias dispunham eram rede de água e energia elétrica.

Atualmente o bairro da região Noroeste passa por inúmeras reestruturações sociais. A região possui Escolas de Educação Infantil, Fundamental e Médio, Centro de Saúde²⁹, Centros Sociais³⁰, Espaços Coletivos e, aos poucos, os moradores estão reformando e ampliando as moradias que adquiriram na década de 60 pela empresa COHAB.

29 As especialidades atendidas no Centro do bairro da região noroeste são: Cirurgião Dentista, Clínico Geral, Enfermeiro Obstétrico, Fisioterapeuta Geral, Terapeuta Ocupacional, Médico Pediatra, Médico Psiquiatra, Médico Endocrinologista, Médico Generalista, Médico Ginecologista e Obstetra e Psicólogo Clínico. ([WWW.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br))

30 Em parceria com a FEAC, Tecendo Educação Integral Ampliada (TEIA) e o Projeto Gente Nova (PROGEN). O projeto Teia tem como objetivo “tecer” a Educação Integral Ampliada através da promoção de atividades ligadas à educação, à saúde, à cultura e à assistência social, visando o prazer da leitura em um contexto intergeracional. http://www.feac.org.br/site/pasta_2_0__projetos.html

Após a caracterização geográfica do bairro da Região Norte, parto em um busca das características da unidade escolar do bairro. Os enunciados da diretora ajudam a formar um retrato. Em princípio, ela já aponta um problema na relação entre a escola e a família:

“[Tentamos] trazer a família para dentro da escola não só para reclamações, mas para participar ativamente como em reuniões de pais, conselho de escola e no que mais a escola proponha aos pais. Já estamos fazendo um levantamento para saber a respeito de quem participa, quem não e os motivos e assim tentar trazê-los para dentro da escola”.

Outro fator de extrema preocupação é com relação ao espaço físico e social dessa região. Segundo relato da diretora “o território é esquizofrênico”. Assim ela se explica: “É uma comunidade que já esteve inserida em um dos mais altos índices de violência na geração passada. Não possuem identidade alguma com o espaço em que vivem e até hoje estão inseridos em um perfil de classe média baixa”.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, aponta diversas dificuldades, sendo uma delas a quantidade de faltas dos alunos:

“Os alunos faltam demais e com isso as atividades pedagógicas não possuem um seguimento, os professores meio que dão conta de uma atividade por dia, por que no outro dia nunca sabem quem vem e quem não vem, sem contar as transferências. Outra dificuldade é que nossos alunos não fazem a lição de casa, não fazem pesquisas solicitadas e muitos não fazem nem as avaliações em sala de aula. Apenas uns 20% são aqueles que dão o devido valor a essa permanência e buscam uma qualidade. Há uma quantidade pequena de alunos que realmente estão na escola, a grande maioria vem e não participa, querem ficar passeando pela escola”.

Desenvolvendo mais sobre o tema da assiduidade, disse-me que:

“Só no ano passado (2010) foram 60 casos e esse ano mais ou menos uns 45. Nesse ano já tivemos três ou quatro caso de evasão. Se existir um aluno por classe que não faltou um dia no ano é milagre. Na outra escola, (refere-se ao prédio antigo) faltar era exceção; aqui é regra”.

A diretora aponta como uma das principais justificativas para esse excesso de faltas que

“Os alunos não gostam de estudar. Vão ao shopping, não querem vir. Vir à escola ou não, tanto faz. A mãe não tem autoridade sobre o filho, para mandar que ele venha para escola e esse não atribui um significado à escola. Os meninos aqui falam para mim: ‘Eu não gosto de estudar e por isso que eu não vim. Eu até gosto de vim na escola, mas não gosto de estudar, se eu venho eu tenho que estudar, porque você não vai deixar eu ficar de boa no pátio, então eu nem venho’. Outras vezes eles chegam a vir aqui para escola, só não entram em sala. Ficam andando pelos corredores, a escola é muito grande e como falta funcionários, não conseguimos dar conta de tudo. Se ele não entrar, ele fica com falta”.

Os encaminhamentos a respeito das faltas sempre seguem um mesmo procedimento:

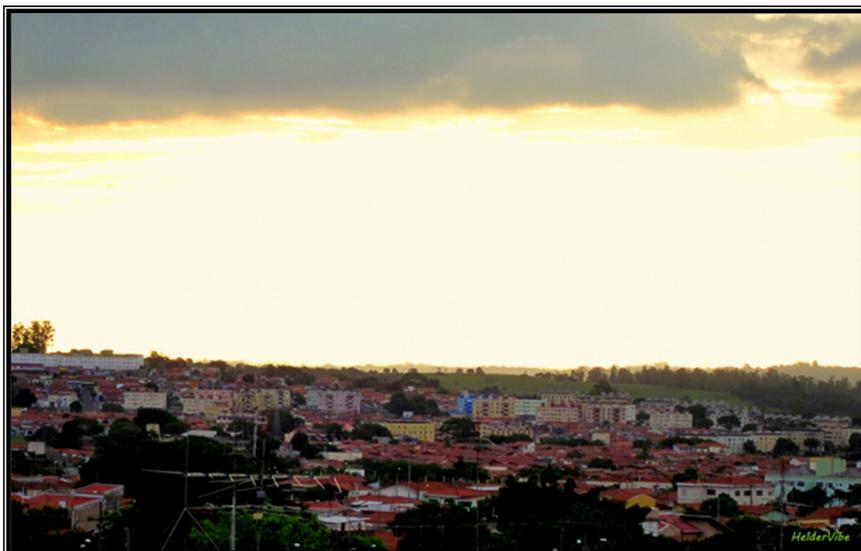
“Primeiro chamamos os pais (família). Muitos casos não resolvem. Veja o caso do ano passado: 60 alunos eu tive que mandar para o Conselho Tutelar. A família coloca a culpa na criança e diz que mandou vir para a escola e assim ninguém resolve nada. No segundo momento eu aciono o Conselho Tutelar, temos uma parceria aqui no bairro, até porque as outras escolas do bairro passam pelo mesmo problema. Eu tenho dialogado com os outros diretores para tentarmos juntos resolver essa questão, ontem mesmo nos falamos a respeito dessa questão de faltas”.

Figura 10 Vista parcial da Região Noroeste 1



<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1322203>

Figura 11 Vista parcial da Região Noroeste 2



<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1322203>

Figura 14 Mapa de Região Noroeste



(Google Earth, 2002)

No terceiro capítulo, o objetivo foi realizar a descrição do caminho da pesquisa de campo e das principais características das regiões administrativas do município de Campinas onde estão localizadas as escolas, foco de minha atenção e local das entrevistas com diretores e/ou vice-diretores. A importância da caracterização do espaço fica clara nas palavras de Santos (2007): “O território é o chão mais a população que nele habita. Aí os homens constroem o sentimento de pertencimento”. (p.96)

Ainda neste capítulo trouxe alguns enunciados dos entrevistados acerca da relação entre escola e família; espaço físico e social das escolas e as práticas pedagógicas. Tais eixos devem ajudar a compreender alguns dos aspectos da complexa questão do acesso e permanência dos alunos na escola.

No próximo capítulo busco articular o que disseram os profissionais da educação que foram entrevistados com aportes teóricos, na tentativa de captar os sentidos atribuídos - produzir sentidos, portanto.

4 Da Pesquisa de Campo aos Eixos de Análises: Relação entre Escola e Família, Espaço Físico e Social e Práticas Pedagógicas.

Quando tudo está perdido

Sempre existe um caminho

Quando tudo está perdido

Sempre existe uma luz.

(A Via Láctea – Renato Russo)

Buscar articular o que disseram os profissionais da educação que foram entrevistados com aportes teóricos, subdividindo-os em três eixos de análises, Relação Escola e Família, Espaço Físico e Social e Práticas Pedagógicas é o objetivo para esse capítulo.

4.3 Escola e Família: Que Relação é Essa?

Ao realizar um estudo sobre a história da família brasileira, Freyre (1987) classificou-a em família patriarcal e família moderna. Segundo o autor, a família patriarcal teve sua origem na época colonial e perdurou até a época do Império. Consolidou-se na zona rural até meados do século XIX, quando começa a passar por diversas transformações até atingir o modelo de família moderna ao longo do século XX.

Esse modelo de família patriarcal é caracterizado como um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-

se de um grupo multifuncional. A casa-grande teria sido o símbolo desse tipo de organização, núcleo para onde convergia toda a vida econômica, social e política da região, de forma mais ou menos ordenada.

Para Freyre (1987), a família patriarcal elaborou e difundiu um poderoso sistema ideológico que eliminou as contradições do processo histórico brasileiro em nome de uma pretensa harmonia social.

Ao estudar a família patriarcal brasileira, tendo em vista um conceito de formação e representação microscópica da ordem social, diversos autores acreditam que exista uma falha no foco sobre a dinâmica na formação e organização da vida familiar. O resultado é um estudo das atitudes culturais mais do que das condições sociais. A tipologia do caráter nacional representa somente a cultura dominante e exclui uma variedade de experiências familiares entre outros grupos sociais.

Essa família patriarcal começa a sofrer transformações ao longo do século XIX, ou seja, os filhos já estão menos dependentes do poder patriarcal (com a possibilidade de carreiras autônomas ou políticas) e a preservação parcial da economia latifundiária começa a explicar a manutenção das enormes desigualdades sociais no país. No entanto, com o desenvolvimento da economia industrial no sudeste, a família se transformará em uma espécie de núcleo para melhor atender demandas da sociedade moderna e, ao perder a sua função produtiva, começar a se relacionar exclusivamente a partir dos laços de afeto mútuo.

A partir do século XX, algumas mudanças começaram a ocorrer: a ida da mulher ao mercado de trabalho, a educação dos filhos, a impessoalidade nas relações sociais, o controle de natalidade e o enfraquecimento dos laços de parentesco. De acordo com Freyre, a sociedade altera muitas de suas características e é nesse momento que surge a família moderna brasileira.

O novo modelo de família faz com que gradativamente o controle da produção passe das mãos das famílias para as dos empresários capitalistas e do Estado. Com isso inicia-se o processo de enfraquecimento das relações de parentesco, a redução no tamanho das famílias e a redução do poder do pai e

do marido. Manteve-se, porém, a moral patriarcal como medida: o tabu da virgindade para as mulheres e o da virilidade para os homens e a dupla estrutura familiar, herança de uma sociedade escravista (uma legal, representada pelo núcleo conjugal e seus filhos, e outra assentada sobre a violação dos direitos dos menos afortunados).

A família e a escola são instituições sociais e que por sua vez têm um papel e um modelo pré-definidos socialmente. A escola, como bem define Saviani (2010b), é uma instituição com o papel de transmitir o saber socialmente elaborado e a família é definida por Szymanski (2010) como uma instituição responsável pelo processo de socialização, de construção da identidade e de transmissão de práticas e culturas de gerações para gerações.

As duas instituições possuem objetivos definidos, porém distintos. No entanto, estão intrinsecamente relacionadas. Essa relação é complexa, repleta de desafios e conflitos e, entre diversas questões, escolho para analisar neste estudo a do estabelecimento de limites de ação: até onde vai dever da escola e até que ponto a família pode ou não intervir.

As famílias presentes na escola, afirma Szymanski (2010:98): “são de mundos diferentes” e esperam da escola coisas diferentes. Alves (1991) aponta a existência de diferenças entre a expectativa e a valorização da instituição escolar de famílias empobrecidas culturalmente e as provenientes das elites - os provenientes de famílias empobrecidas culturalmente são os que primeiro abandonam a escola por motivos de indisciplina, rendimento e, o mais preocupante, para trabalhar e auxiliar na renda familiar. Em contrapartida, os provenientes de uma elite querem da escola a permanência nessa elite, ou seja, a boa formação para manter o status social. No entanto é preciso cuidado com essas afirmações porque, com elas, pode-se cair na armadilha preconceituosa de que os pobres sabem menos ou amam menos a seus filhos, quando há indícios de que os pais querem que seus filhos aprendam na escola e consigam ultrapassar as dificuldades que eles vivem e que, muitas vezes, são atribuídas à falta da escolaridade.

Vale lembrar Bakhtin (1992) quando explica que há conflitos e “confrontos de interesses sociais nos limites de uma mesma comunidade

semiótica, ou seja, *a luta de classes*” (p.46 – grifo do autor). O mesmo signo, as mesmas palavras podem ter mais de um sentido e tornam-se uma arena de lutas ideológicas.

A relação entre escola e família é um tema bastante discutido nos meios acadêmicos brasileiros e há inúmeras pesquisas que tratam dessa relação, com diferentes enfoques teóricos. Não são poucos os trabalhos que articulam “problemas” na relação entre a família e a escola como causadores do “fracasso escolar” ou que apontam a necessidade de uma “parceria” entre a escola e a família para transformar determinada realidade desfavorável (PATTO, 1992; GUZZO, 1990; SZYMANSKI, 2010; COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Ocorre nos cotidianos escolares um fato apontado pelas autoras Collares e Moysés (1994), de reducionismo biológico, fato esse que reduz indivíduos ou grupos por suas características individuais. Nas entrevistas, aparece um processo de culpabilização nas histórias sobre as famílias. Nas palavras das autoras:

A biologização da sociedade só consegue se difundir tão rapidamente, e ser tão facilmente aceita, por trazer em si a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no "bom-senso", no "senso comum", termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia. (p. 26)

No entanto existem conflitos de responsabilidades: a escola culpa a família por não educar a criança e a família culpa a escola por não ensinar à criança aquilo que ela, família, julga importante a partir de seus conhecimentos e valores.

Revedo a literatura acerca do tema, encontrei em Oliveira e Araújo (2010) alguns aspectos que vale apontar. Os autores se apoiam em Guzzo (1990), que afirma que cabe tanto à escola quanto à família o papel da educação da criança, visto que o sentido etimológico da palavra educar

significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais. Ainda de acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999) citados por Oliveira e Araújo (2010), o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está o dever de garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que "tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem" (p. 238).

Nessa perspectiva, a responsabilidade da família junto às crianças em termos de modelo e desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada por Oliveira e Araújo (2010, p. 101) de "educação primária", uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura.

Ainda no tecer dos fios dessa conflitante teia entre escola e família, a escola é uma instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento.

Quando Vigotski (2009) analisa a elaboração conceitual da criança, diferencia conceitos cotidianos de científicos. Os conhecimentos cotidianos são aqueles formados pela criança sem intervenção da educação sistemática, já os conceitos científicos são aqueles que as crianças adquirem por meio das experiências de sala de aula, ou seja, na escola. De acordo com Vigotski (2009: 263):

Em primeiro lugar, não se pode passar à margem do fato de que todas essas condições internas e externas em que transcorre o desenvolvimento dos conceitos vêm a ser diferentes para o mesmo círculo de conceitos. A relação dos

conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação com os conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal na criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. Outras tarefas surgem diante do pensamento da criança no processo de assimilação de conceitos na escola, mesmo quando o pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da enformação definitiva.

Na família, a criança estabelece as relações com os conceitos ditos espontâneos (cotidianos), em contrapartida é na escola que realiza a elaboração dos conceitos científicos (sistemáticos). Tal abordagem é encontrada, como vimos anteriormente, em Saviani (2002, 2005, 2010) e Duarte (2001, 2007), que afirmam como sendo papel da escola a aquisição dos instrumentos que viabilizem o acesso a um saber elaborado, ou seja, a um saber científico.

A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades sociais da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas inadequações escolares. Para Oliveira (2002), há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola.

Para Oliveira (2002), vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilidade compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida

à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar.

Nas entrevistas, se evidencia esse jogo de culpabilização entre escola e família. A escola da região Sudoeste aponta que a família, quando chega até a escola, está sempre disposta a reclamar e nunca a elogiar. De acordo com o vice-diretor:

“Diariamente, as famílias procuram a escola ou a equipe gestora convoca as famílias até a escola. As necessidades que os trazem aqui vão desde uma queixa por parte dos filhos, que alegam sofrerem de bullying. As convocações por indisciplina chegam a 95% dos casos de atendimento. Existem ainda os casos em que a escola percebe um excesso de faltas seguidas e convoca os familiares a comparecerem na escola para justificarem essa ausência e ainda há um último caso quando esses procuram a escola para reclamar pela falta de professores.”

A vice-diretora da escola da região Norte aponta que a relação entre escola e família caminha na seguinte direção: “A família não entende a real função da escola. A escola não é valorizada como um lugar social de aprendizagem”. A profissional da escola da região Sul diz que a aproximação com a família “Geralmente é quando nós chamamos. Por algum problema de indisciplina ou de aprendizagem. Às vezes ainda é necessário chamar para que os pais expliquem o excesso de faltas seguidas (3 ou 4), principalmente nos casos de Bolsa Família”.

Não se diferencia substancialmente o discurso da diretora da escola região Noroeste:

“Alguns procuram a escola para reclamar de algum problema que seu filho está sofrendo na escola, como por exemplo, o bullying. Existe um grupo de pais que são bastante bravos que sempre querem saber o porquê das coisas, e são sempre os mesmos. Mas a grande maioria e os que realmente precisam só vêm quando a escola (diretoria) solicita, por motivos de faltas ou indisciplina”.

Apesar da participação da família na escola ser considerada fundamental, ela parece reduzir-se à ajuda que os pais dão à escola, ora no sentido de participantes em conselhos, festas ou em reuniões; ora no sentido

de meros protagonistas que vêm até a escola apenas para reclamar, da aula que não teve, da violência contra o filho, das faltas excessivas dos professores; ora ainda no sentido de vir à escola por motivos de indisciplina ou de faltas excessivas, nesse caso sempre a relação parte da escola em busca da família.

Segundo o vice-diretor da escola da região Sudoeste, “Os pais sempre procuram a escola para reclamar e nunca para elogiar, ou para entender o andamento da escola”. Já a vice-diretora da escola da região Norte afirma: “Os pais procuram a escola sempre que solicitado ou quando julgam necessário”. De acordo com a diretora da escola da região Sul, “A relação com os pais ocorre geralmente quando a escola convoca. (falta, reunião de pais, indisciplina e outros)” e por último a diretora da escola da região Noroeste diz que a participação da família na escola ocorre raramente, segundo ela “na reunião de pais as professoras reclamam muito da ausência, estamos fazendo um levantamento dos pais, quantos vêm, quantos não vêm e dos que não vêm quantos são os chamados depois para conversa”.

É possível também captar, nas falas, alguns indícios do que são consideradas famílias adequadas ou inadequadas: a escola da região Sudoeste aponta que a comunidade e seus núcleos familiares vêm se apresentando “cada vez mais sólidos”, as escolas da região Norte, Sul e Noroeste apresentam falas semelhantes a respeito da constituição dos arranjos familiares, sendo que a vice-diretora da escola da região Norte diz que “a situação da comunidade é assim, eles moram em situações bem precárias, esses dias fui levar uma aluna em casa, quando cheguei lá era um casebre de madeira que nem janela tinha, era coberto de lona”. A diretora da escola da região Sul conta que “a escola atende a uma comunidade formada por 80% de alunos provenientes da favela e atualmente o bairro passa por uma fase de transição” e por fim a diretora da escola da região Noroeste relata que “Os sujeitos da comunidade perderam suas histórias, isso é muito comum aqui devido ao retrato de como era o bairro no passado e ainda a comunidade escolar se divide em dois grupos: um que possui uma educação mais polida e outro que vive em eternos conflitos e sempre que vem até a escola, brigam para conseguirem as coisas”.

Pensar em família e em suas relações com o espaço escolar e com a unidade social da escola é uma tarefa de extrema complexidade. A necessidade de um eixo de reflexão que trouxesse os enunciados dos entrevistados a respeito da relação Família e Escola surge da tamanha expressividade com que esse tema surge ao longe das entrevistas. Nesse sentido, busquei articular um pouco da história das famílias brasileiras me ancorando em Freyre, chegando aos dizeres de meus entrevistados, respaldando-me nos autores que aqui constituem uma base importante para o entendimento dessa relação tão conflituosa.

Para o próximo eixo faz-se necessário entender que espaço social e físico é esse que a esfera social da escola ocupa, bem com o da família pertencente a essa escola. O objetivo deste eixo é tentar entender o que circunscreve os espaços que esses indivíduos sociais ocupam, fazendo mais uma tentativa de compreensão sobre o meu objeto de estudo - a permanência dos alunos no Ensino.

4.4 As Unidades Escolares e Seus Espaços: Do Espaço Físico ao Espaço Social

Como as unidades escolares (espaço concreto e material) e os sujeitos que ali se inserem estão circunscritos em um espaço social (subjetivo) e físico (objetivo), realizarei neste eixo uma análise do lugar historicamente ocupado apropriando-me dos conceitos dos geógrafos Milton Santos³¹ (2000, 2001, 2007); Ruy Moreira³² (2009, 2010, 2011) e Ana Fani Alessandri Carlos³³ (2011),

31 Milton Almeida dos Santos destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970.

32 Ruy Moreira é geógrafo brasileiro e já publicou diversos livros que abordam questões ontológicas e epistemológicas da geografia, sendo considerado um dos expoentes da chamada geografia crítica. Moreira possui doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1994), atualmente é professor associado da Universidade Federal Fluminense.

33 Ana Fani Alessandri Carlos é professora titular em geografia na faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo. É integrante do grupo de

fundamentados na abordagem do materialismo histórico epistemológico de Karl Marx.

O espaço é elemento histórico e de constituição de identidade dos indivíduos em sua cotidianidade - é assim que os geógrafos aqui enunciados determinam o espaço geográfico, cuja concepção compartilho, visto que o espaço constitui a história de cada indivíduo, ou seja, é um fator constituinte e determinante na formação social e histórica dos indivíduos.

O primeiro autor que trago é o geógrafo Milton Santos (2008), para quem o espaço geográfico deve ser entendido em sua completude real e dialética, ou seja, através de uma análise que compreenda tanto questões de ordem física quanto questões de ordem social. Nessa mesma perspectiva, Santos ainda realizou outras duas análises sobre o espaço, a análise da pobreza e a da esquizofrenia do território, visto que, segundo ele, são esses os fatores que transformam o território em um lugar histórico e social dos indivíduos que ali residem. Ainda de acordo com Santos (2011, p.19), as relações sociais e históricas sempre ocorrem em um território, definido por ele como:

Uma extensão apropriada e usada para o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence... Esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Escola. Assim, essa ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo da área de vivência e de reprodução. Mas territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. Num sentido mais restrito, o território é um nome político para um espaço de país. Em outras palavras, a existência de um país supõe um território. Mas a existência de uma nação nem sempre é acompanhada da posse de um território e nem sempre supõe a existência de um Estado. Pode-se falar, portanto, de territorialidade sem Estado, mas é praticamente impossível nos referimos a um Estado sem território.

Assim o território (espaço) é sempre marcado por condicionamentos e localizações dos atores que nele residem, pois é através das ações operadas e

estudos urbanos, fundadora e coordenadora, por dez anos, da revista GEOUSP do departamento de geografia da USP.

criadas que eles constituem sua própria identidade. Santos (2010) afirma, também, que o território é parte de um mundo globalizado e não um dado neutro ou um ator passivo. O território nesse sentido é um estado de globalização e está em constante e verdadeira esquizofrenia.

Em suas palavras:

Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores de racionalidade dominantes, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente. (SANTOS, 2010, p.80)

No mesmo enfoque de Santos, a geógrafa Alessandri (2011) conceitua o espaço social como sendo um produto social e histórico e uma realidade que está no imediato, no passado, e necessariamente imbricado ao futuro, que emerge em uma condição de vivência e conflitos; assim, a natureza do espaço é social em seu fundamento.

Para Alessandri (2011, p.55):

O espaço produz-se e reproduz-se como materialidade indissociável da realização da vida e, subjetivamente, como elemento constitutivo da identidade social. A vida cotidiana se realiza concretamente a partir de um conjunto de relações que contemplam ações, que, por sua vez, se desenrolam em espaços e tempos determinados e que encerram nossa vida, sem os quais ela não ocorreria. Em primeiro lugar, a casa como espaço da vida privada, umbigo do mundo para homem, foco a partir de onde se localiza no universo e a partir de onde se tecem suas relações com os outros, isto é, o lugar da habitação que envolve a peça do apartamento ou da casa. Em seguida, a rua, momento em que o privado se abre para o público, para o outro, e para o estranho. A partir dela surge a praça do mercado, centro comercial ou cultural, os lugares sagrados ou simbólicos, os centros de serviços, áreas de lazer ou mesmo de trabalho e correspondem a usos nascidos de uma prática espacial, ligando lugares e pessoas num conjunto de relações que envolvem e permitem que a vida aconteça. As formas materiais arquitetônicas guardam, para o indivíduo, o sentido que é dado pelo conteúdo social que vai constituir-se

como suporte de memória, tomando-a ato presente na articulação de espaço e tempo, pela mediação da experiência vivida num determinado lugar. Nesse sentido, a construção do lugar se revela, fundamentalmente, enquanto construção de uma identidade, logo, a memória liga o tempo da ação ao lugar da ação, ao uso e a um ritmo. Assim, espaço e tempo, uso e ritmo se revem em sua indissociabilidade através da memória. E a história particular de cada um se realiza numa história coletiva, onde se insere, e em relação à qual ganha significado. (p. 55)

Não contrário ao pensamento de Santos e Alessandri, o geógrafo Moreira (2009, p. 156) conceitua o espaço como sendo um resultado lógico entre a múltipla produção da natureza e a instância que leva a produzir-se nessa formação diferenciada. Nesse sentido, a produção do espaço é confiada à produção da natureza, uma se confundindo com a outra.

A sociedade e o espaço surgem, pois, da forma de relação que aquela estabelece com a natureza como um ato simultâneo de organização, a relação sociedade espaço materializando através das formas da distribuição, da territorialização e da paisagem o eixo central das relações sociedade natureza.

Consecutivamente trago algumas especificidades dos sujeitos identificados na pesquisa, ou seja, esses indivíduos que ali estão inseridos sofrem de um estado de não pertencimento social e histórico ao território habitado, isto é, de uma esquizofrenia espacial. Santos (2010) afirma que esquizofrenia do espaço está sucessivamente interligada ao processo da pobreza, classificada pelo geógrafo em três categorias: a incluída, a marginalizada e a estrutural. A categoria incluída é pensada como um processo acidental e de pobreza residual, já a marginalidade é entendida como uma doença da civilização local e, por último, a estrutural é classificada de um ponto de visto ético e político como equivalente a uma dívida social e global.

As famílias dos alunos das escolas onde realizei as entrevistas estão, de alguma maneira, inseridas em um processo de pobreza estrutural, visto que pertencem a um território globalizado. O geógrafo Santos (2010) aponta que de uma maneira ou de outra, esses indivíduos não se consideram como Cidadãos

do Mundo, ou seja, não possuem uma relação de pertencimento com o território em que vivem, e assim estão no chamado território esquizofrênico.

As escolas pesquisadas se apresentam com situações territoriais parecidas, entretanto possuem algumas diferenças em seus espaços físicos (ambiente e concreto) e em seus espaços sociais (pessoal e humano).

O vice-diretor da escola da região Sudoeste enuncia:

“Eu pouco sei das características da comunidade. O dia a dia e o contato com os funcionários mais antigos da escola fazem com que eu conheça um pouco mais das histórias do bairro. Existe aqui no bairro, por exemplo, um senhor que atua como representante da associação dos moradores, esse senhor também é pai de aluno e colaborador da escola, estando frequentemente presente nas atividades da unidade escolar. Através desse representante a comunidade está cada vez mais sólida, como por exemplo, a conquista das casas que pertenciam parcialmente ao banco e no ano passado foram a leilão. O bairro vem se consolidando a cada dia mais, isso é visível pela existência de um terminal de ônibus, centro de saúde e além dessa escola há mais duas outras nesse mesmo bairro, além de outras unidades escolares que estão localizados em bairros próximos que também servem aos alunos desse bairro, apesar do bairro ser relativamente novo já teve conquistas bem rápidas”.

A vice-diretora da escola da região Norte conta que:

“A comunidade onde a escola está inserida é bem carente. A escola atende em média nove invasões. A situação da comunidade é assim, eles moram em situações bem precárias, Esses dias fui levar uma aluna em casa, quando cheguei lá era um casebre de madeira que nem janela tinha, era coberto de lona”.

O bairro onde fica a escola da região Sul é considerado como um território socialmente marginalizado, segundo a diretora:

“É uma ocupação (favela), que tem origem na década de 70 com o então prefeito Francisco Amaral. O bairro até pouco tempo atrás era todo formado por barracos, hoje as casas já são de alvenaria e as ruas já estão totalmente asfaltadas. O bairro encontra-se em uma fase de transição. Atualmente já é atendido por um Centro de Saúde, 1 unidade de Educação Infantil, 1 unidade de Educação Básica e 1 Unidade para

menores infratores (antiga FEBEM). Ao redor do bairro foram instalados alguns núcleos de ação social para auxiliar na formação de crianças e adolescentes do bairro, visando que esses no período contrário ao escolar realizem atividades extras”.

Há de se fazer uma distinção entre “invasão” e “ocupação”. Vejamos o que diz Morissawa (2001):

Existem profundas diferenças entre invadir e ocupar. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua função social – e fazer pressão social coletiva para a aplicação da lei e a desapropriação. (p.132)

Na realidade, se o território do bairro era de terras públicas vazias, o que houve foi uma ocupação pelas famílias. O que diz a vice-diretora parece ter sido uma apropriação do modelo midiático ou do chamado “modelo de propaganda”. Tal apropriação indicia também certo preconceito em relação às famílias de seus alunos.

O bairro onde fica a escola da região Noroeste, pelo que ouvi da diretora, parece caracterizar-se como “território esquizofrênico”, do que apreendi de Milton Santos: “É uma Comunidade que já esteve inserida em um dos mais altos índices de violência (geração passada), não possuem identidade alguma com o espaço em que vivem e até hoje estão inseridos em um perfil de classe média baixa”. A diretora ainda diz: “Quando vamos conhecer a casa do menino, ficamos pensando onde esse vai fazer sua lição também, se nessa casa sequer há um espaço para ele”.

Os enunciados obtidos por meio das entrevistas gravadas trazem a questão de *habitat*, que envolve a produção de formas tanto espaciais quanto materiais bem como de um modo de habitá-las e percebê-las. Segundo Alessandri (2011, p. 56):

O espaço de habitar é, portanto, real e concreto, é aquele dos gestos do corpo, que constrói a memória, porque cria identidades, reconhecimentos, pois a vida se realiza criando, delimitando e exibindo a dimensão do uso. Encerra também o corpo no sentido de que o usador tem uma presença real e

concreta, a presença e o vivido. Nesse espaço coabitam os objetos e o corpo. O sentido do termo habitar está na base da construção do sentido da vida, nos modos de apropriação dos lugares a partir da casa, emaranhado dos lugares comuns, habitados, usados por sujeitos comuns, na vida cotidiana.

As famílias dos alunos, os alunos e os profissionais das escolas vivenciam relações sociais em lugares determinados e isso não é indiferente. O próprio discurso que caracteriza os lugares como “violentos”, com sua gênese em “ocupações”, e as pessoas como “sem identidade com o espaço” marca o lugar das pessoas e as classifica. As crianças tiveram acesso à escola de certo bairro, de certo território. Lembro aqui o que ensina Vigotski (2000, p. 56) a respeito da constituição do ser na relação com o outro: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”.

Os inúmeros enunciados que ressaltam os espaços que esses indivíduos ocupam, bem como as condições sociais e espaciais a que esses estão submetidos, fizeram com que eu enxergasse a necessidade de realizar uma reflexão crítica ancorando-me principalmente em Milton Santos, a fim de que eu não resvasse no preconceito muitas vezes implícito nos olhares e nos dizeres.

Como último eixo de análise devo resgatar os enunciados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, ou seja, é necessário entender o que e como essas práticas estão interligadas com o objeto desta dissertação.

4.5 Práticas Pedagógicas

Após refletir sobre a Relação Escola e Família e sobre as questões referentes ao eixo Espaço Físico e Social, os depoimentos dos entrevistados sugerem mais um eixo de análise. Mesmo que preliminarmente, busco compreender essas práticas relacionando-as com a permanência dos alunos na escola, ressaltando que os profissionais que entrevistei não estão, nesse momento, no interior das salas de aula, como professores. Seus depoimentos,

como ensina Bakhtin (2009), são determinados pelas condições reais da enunciação. Para esse filósofo da linguagem “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (p. 113 – itálico no original).

Antes de apresentar alguns enunciados obtidos ao longo das entrevistas, trago os conceitos de práticas educativas de Saviani e de Ribeiro, os quais assumo neste trabalho. Para Saviani (2005, p. 17):

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir ao objetivo.

Na mesma direção – por assumir a mesma matriz materialista, histórica e dialética - Ribeiro (2001, p. 30) explica que a prática pedagógica é prática social e cultural, que acontece em uma organização escolar, em condições e relações concretas de existência que não são harmônicas, mas contraditórias, como são as da vida humana. Impõem ao educador cada vez mais rigor e compreensão da natureza social da realidade sobre a qual atua e da qual é integrante.

Como se trata de prática sócio-cultural, a prática pedagógica visa o humano do homem e não cumprirá sua função específica se não estiver embasada e fortalecida, historicamente, no profundo conhecimento do humano. A exigência se faz, portanto, em tomar como matéria-prima da atividade educacional escolar a *consciência do aluno*. O produto da educação escolar, o resultado da prática pedagógica é a “consciência transformada do aluno”.

Estar na escola é muito mais do que se manter matriculado e frequentando as aulas; mais do que concluir os anos escolares e chegar a receber o diploma ao final de um ciclo.

Nas entrevistas a respeito das práticas pedagógicas, o vice-diretor da escola da região Sudoeste diz que:

*“O acesso melhorou e as crianças estão na escola, mas, em **contrapartida a escola não está preparada para receber esse monte de aluno com bagagens diferentes e famílias diferentes.** O sistema educacional não está preparado para receber esses alunos. O currículo valoriza a educação de uma elite, sim é necessário que ele conheça além de sua realidade, mas, ele tem que se sentir valorizado também. A escola não pode negar sua cultura, por mais que a escola diga que não, ela faz, sim, uma negação da cultura do que a criança traz consigo”.* (Grifos meu)

Outro enunciado que cabe aqui destacar é o que diz a vice-diretora da escola da região Norte. Para ela:

*“O **desafio principal aqui da escola é fazer com que a comunidade entenda a real importância da escola** e atribua uma qualidade para essa, e que os nossos alunos não falem à escola, porque foram à cidade com a mãe, e que a vinda para a escola seja realmente importante. Isso não é regra, muitos já desenvolveram uma identidade com a escola e gostam de estar aqui”.* (Grifos meu)

Para a diretora da escola da região Sul, algo preocupante ocorre. Parece-me que em um desabafo ela diz: “Deveria haver uma permanência de qualidade, **onde a comunidade desse o devido valor à aprendizagem** e não somente ao programa Bolsa Família”.

A última diretora entrevistada foi a da região Noroeste que, ao longo de sua fala descreve o que ocorre na escola e aponta alguns projetos que estão sendo desenvolvidos em busca da melhoria da qualidade no ensino:

*“A escola possui um grupo chamado CPA - Comissão formada por professores, pais e alunos. Essa comissão realiza uma avaliação institucional, sua função é instaurar metas para a escola, **uma de suas principais metas é aumentar o índice dos alfabetizados, e diminuir o número de faltas.** Em número absoluto já diminuimos, mas no que se refere à mentalidade das famílias, ainda são muitas as famílias que não conseguimos nem ao menos atingir”.*

Ainda de acordo com essa diretora, a escola possui um grande número de material.

*“Aqui não falta nada, outro ponto interessante é o índice de alunos por sala que é menor do que o recomendável pela Secretaria da Educação. A falta de funcionários atrapalha e muito o trabalho pedagógico diário da unidade escolar. Como **os alunos faltam demais, as atividades pedagógicas não possuem um segmento**, os professores meio que dão conta de uma atividade por dia, por que no outro dia nunca sabem quem vem e quem não vem, sem contar as transferências. Outra dificuldade é que nossos alunos não fazem a lição de casa, não fazem pesquisas solicitadas e muitos não fazem nem as avaliações em sala de aula. Apenas uns 20% são aqueles que dão o devido valor a essa permanência e buscam uma qualidade nessa. Há uma quantidade pequena de alunos que realmente estão na escola, a grande maioria vem e não participa, querem ficar passeando pela escola. **Os problemas na alfabetização de muitos alunos da escola, às vezes chegam ao fim do primeiro ou segundo ciclo não reconhecendo nem ao menos o alfabeto**. Existem casos que ao fim do terceiro e quarto ciclo têm muita dificuldade em fazer uso da escrita bem como realizam a leitura com muita dificuldade”.*

Professores que não estão preparados; comunidade que não valoriza a escola; alunos que não se alfabetizam depois de anos de escolarização e, ao final de quatro anos na escola os alunos ainda têm “muita dificuldade em fazer uso da escrita”; aulas que são fragmentadas, sem continuidade devido às faltas constantes dos alunos. O cenário é o de um jogo de culpas. A culpabilização do professor também aparece explícita ou implicitamente nos enunciados e aqui cabem algumas palavras se pensarmos na precarização do trabalho docente. Deparamo-nos com uma realidade que coloca o professor em uma situação inadequada e praticamente marginalizada em seu ofício. Segundo Oliveira (2004),

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número

correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. (p. 1140 -1141).

De todo modo, trata-se da distância em que se encontra a escola pública em relação ao seu papel principal. Lembremos do que nos diz Saviani (2011, p. 185):

A educação deve proporcionar ao ser humano o seu desenvolvimento integral, à medida que exercita seu papel social que é o de garantir a formação do indivíduo quanto aos conteúdos curriculares historicamente acumulados, bem como na sua formação para o convívio na sociedade.

Diante do que me disseram diretores e coordenadores, deparo-me com um cenário desolador que vai além das queixas. A culpabilização pela falta de aprendizado recai com maior força nos próprios alunos e em suas famílias, sem, no entanto, abordar as causas desses problemas. Se assumem um compromisso com o ensinar e com o aprender do aluno, vinculando esse compromisso à função da escola, há fortes indícios de que falta o questionamento sobre o que é desejável e o que é aprendizagem efetiva. Veem obstáculos para esses processos, mas não têm dúvidas sobre eles – é o que chamo de desolador.

Nesse eixo que intitulei de “práticas pedagógicas”, compreendo que os profissionais das escolas participantes da pesquisa dizem, de uma forma ou de outra, que o conteúdo transmitido na escola não é interessante e estimulante à

permanência desses alunos em sala de aula, não é suficiente nem adequado aos alunos que matriculados – que tiveram acesso à escola.

Do ponto de vista de uma teoria de educação que contemple realmente as necessidades dos indivíduos, Duarte (2002, p. 74) recorre à perspectiva de Vigotski para dizer que:

No interior de uma teoria histórico-social de formação do indivíduo, um dos campos mais importantes a serem desenvolvidos é o de uma Teoria Crítica do trabalho educativo. Isso porque consideramos que um dos momentos decisivos da formação do indivíduo é aquele dirigido pelo trabalho educativo, isto é, pela educação escolar.

Ao enunciarem que as práticas pedagógicas, por vezes, não estão relacionadas “à cultura do aluno”, parece-me que os profissionais que entrevistei desconsideram uma importante diferença entre os conhecimentos escolares e os que os alunos trazem de sua vida cotidiana. Os autores que trago ajudam na compreensão dessa importante diferença - entre uma educação especificamente escolar, ou seja, aquela que se propõe e se intitula como científica no que diz respeito à elaboração dos conceitos e à elaboração dos conhecimentos cotidianos – em relação aos quais cabe à escola avançar, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos culturalmente e socialmente produzidos.

De acordo com Vigotski (1993), os conhecimentos adquiridos na escola são aqueles produzidos historicamente no desenvolvimento cultural. Assim, uma educação escolar ancorada na perspectiva Histórico-Cultural deve partir do conhecimento cotidiano do aluno e aos poucos ultrapassá-lo, o que só pode ocorrer por meio da mediação pedagógica. Para Vigotski (2009, p. 100), o aprendizado que ocorre na escola “pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. O aprendizado é considerado um dos aspectos necessários e universais, ou seja, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Ainda de acordo com Vigotski:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (Idem, p. 115)

Ao longo das entrevistas é visível a preocupação com a permanência desse aluno na escola. Que ela não seja apenas uma permanência nos espaços físicos da escola, onde esse aluno passa boa parte do tempo conversando, brincando e interagindo com os seus colegas. Com a permanência que não seja apenas para receber o benefício do programa “Bolsa Família”.

Quando retomo as falas dos profissionais entrevistados, preciso ter certa cautela quanto à ideologia presente, ou seja, será que esses alunos que vão até a escola apenas para permanecer em outros espaços da unidade escolar, não apresentam nenhum interesse pela aprendizagem? E ainda, será que esses alunos apontados como sendo a “minoría” que vem até escola para aprender, realmente aprendem? O quê? Como? Para quê?

As práticas pedagógicas, sem dúvida, são diretamente determinadas pela permanência dos alunos na escola. Há uma preocupação pertinente dos profissionais que dirigem a escola: as faltas dos alunos são obstáculo para o desenvolvimento da programação a ser desenvolvida. São impedimentos para a aquisição de conhecimentos. Essa é uma questão crucial para os entrevistados.

É recorrente a expressão “qualidade da educação”, tanto nos documentos quanto na mídia e nas propagandas oficiais. Bastante adequado me parece o que disse Alves (2003), em seu artigo apresentado a abertura do

Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos. Ele começa dizendo que para analisar a qualidade da educação é indispensável que se dimensione a discussão “no âmbito de uma sociedade concreta, a sociedade capitalista, que produz, sobretudo, as diferenças sociais” (p.220) e continua mais adiante:

Os educadores têm reafirmado que a experiência democrática, no âmbito da escola, não pode ser reduzida ao acesso de todos aos bancos escolares, nem à maior participação de professores, alunos, pais e segmentos da sociedade civil na gestão do estabelecimento de ensino. A reivindicação tem sido a de produzir uma educação de qualidade. O que isto significa na prática? Muito pouco, pois a organização do trabalho didático permanece intocada. Parece que é chegado o momento de denunciar o caráter vulgar do conhecimento transmitido dentro das escolas. É hora de se colocar nas nossas pautas de luta a reivindicação de uma nova forma de organização do trabalho que possibilite a transmissão do conhecimento culturalmente significativo no espaço escolar. (p.225)

Se a escola é o lugar da elaboração dos conhecimentos científicos para que haja transformações nas relações do cotidiano, como ensina Vigotski, realmente configura-se como problema sério o que os entrevistados me disseram. Recorrendo às autoras Fontana e Cruz (1997), tanto criança como adulto interagem numa relação social específica, ou seja, a relação de ensino. Por suas palavras – assumindo a perspectiva histórico-cultural - a finalidade imediata da escola é de ensinar e aprender: “explícita para seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: a criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de ‘compreender’ as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la” (p. 111). O papel do adulto é explícito tanto para ele mesmo, quanto para a criança, cabendo ao professor à tarefa de possibilitar o acesso aos conceitos sistematizados. Por outro lado, cabe à criança realizar as atividades que lhe são propostas pelo professor.

Lembrando Marx (1982, p. 26) “a humanidade só se propõe a tarefas que pode resolver, pois, se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de

sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir”.

Todo Final Também é um Recomeço

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.*

(Pra não dizer que não falei das flores - Geraldo Vandré)

“Quem sabe faz hora e não espera acontecer”! Quando escuto essa música muitas situações cotidianas me vêm à mente, sendo que uma delas me remete ao foco principal deste trabalho. Geraldo Vandré, ao escrever a letra dessa música, certamente estava vivendo os conflitos de um país sob o regime ditatorial: expressou sua revolta e sua esperança, em nome do povo brasileiro. Expressou-se tão abertamente que sua canção foi proibida e Geraldo exilado do país.

A letra dessa música me remete às muitas indagações que tive (e que tenho) ao longo da escrita desta dissertação, e ao chegar a esse momento que não é final e sim o recomeço para um novo processo de pesquisa, penso que o acesso e a permanência dos alunos no ensino fundamental, ponto de partida da pesquisa, remeteu a outra pergunta, sobre a qualidade do ensino desses alunos que estão incluídos no processo de escolarização básica. Estamos diante de novos problemas e novas questões. O caminho é seguir em frente, porque “esperar não é saber.”

Volto ao ponto inicial norteador de todo o percurso desta pesquisa, ou seja, o de identificar e analisar os desafios vividos pelos gestores de escolas municipais de Campinas, SP, a partir dos depoimentos de vice-diretores e diretores escolares. Para que eu pudesse atingir o meu objetivo, trilhei pelos caminhos das legislações federais e municipais da cidade pertencente à pesquisa; da história da educação focalizando especialmente as reformas referentes à universalização do Ensino Fundamental; ao conceito de educação

e o papel de escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. relatei o caminho da pesquisa passando pelas características dos bairros onde ficam as escolas pertencentes à pesquisa, chegando aos enunciados dos entrevistados, dividindo-os em três eixos de análise: Relação Família e Escola; Espaço Físico e Social e Práticas Pedagógicas.

Quando iniciei o processo de investigação, acreditava que havia uma diferença entre acesso e permanência no Ensino Fundamental, mas, à medida que me aprofundava nos estudos, foi ficando mais claro que a questão não estava na diferença do acesso e permanência e sim nos aspectos implícitos que norteiam o processo de permanência, que de uma maneira ou outra resvalam na qualidade da educação. Retomei novamente meu objeto de pesquisa e percebi que o ponto principal desta dissertação está, justamente, na relação entre o permanecer fisicamente no espaço escolar e a participação efetiva nesse espaço escolar, uma vez concebida a escola como instituição que deve exercer o ato educativo.

É possível dizer, como Portela e Araújo (2008, p.13), que o grande desafio que temos é quanto aos alunos que estão matriculados na escola, mas que, nem por isso, estão aprendendo o indispensável à vida em sociedade. A garantia que se deseja é a de que “O direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re) produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social”. De acordo com os autores, a educação deve partir do pressuposto de um ensino de qualidade para todos; que não seja apenas a simples universalização, garantida por lei, mas, que seja uma universalização da qualidade – podemos dizer: do aprendizado.

Assim a principal questão em discussão vai muito além de entender as relações intrínsecas no processo de permanência dos alunos no Ensino Fundamental, uma vez que a escola é concebida como uma instituição e como um lugar social de aprendizado, a questão da qual permeia o objeto de estudo da presente dissertação, busca captar indícios que respondam a pergunta inicial, ou seja, quais são os desafios vividos pelos gestores das escolas do município de Campinas?

Busquei assim entender quais são esses desafios vividos pelos gestores das escolas municipais de Campinas, elencando após a realização das entrevistas três eixos de análise que suscitam esses desafios, ou seja, a relação Escola e Família, o Espaço Físico e Social e as Práticas Pedagógicas. Assim entender a que desafios esses gestores estão submetidos diariamente, vai de encontro com a relação que a escola estabelece com a família, visto que, essa relação ocorre como apontado pelos diretores e vice-diretores entrevistados como algo reduzido, ou seja, a uma ajuda que os pais dão à escola, a participação nos conselhos, festas ou em reuniões, ou ainda como meros protagonistas que vêm até a escola apenas para reclamar, alguns ainda buscam a escola por motivos de indisciplina ou de faltas excessivas, nesse caso sempre a relação parte da escola em busca da família.

Essas famílias, da qual, a escola tenta estabelecer uma relação estão inseridos, por sua vez, em espaços físicos e sociais, caracterizados por vezes como “violentos”, ou com sua gênese em “ocupações” e as pessoas como “sem identidade com o espaço”. Nesse emaranhado há de se pensar no terceiro desafio vivido o das práticas pedagógicas, estas sem dúvida, estão diretamente interligadas ao permanecer dos alunos na escola. Os gestores entrevistados demonstram uma preocupação excessiva, mas pertinente com a permanência dos alunos, visto que, o excessivo número de faltas é por eles considerado um dos obstáculos para o desenvolvimento da programação e ainda para a aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido a preocupação dos gestores com o desenvolvimento das práticas pedagógicas está estritamente ligada à questão da permanência do aluno na escola, ou melhor, à qualidade dessa permanência. O direito à permanência dos alunos na escola, até que concluam os ciclos de seu aprendizado, vai muito além do oferecimento de vagas. É necessário possibilitar uma permanência de qualidade.

Importante contribuição sobre o que venho discutindo são as reflexões de Caiado (2007, p. 30):

Ao se defender uma escola que supere a relação educação e mercado na perspectiva de uma educação que promova a

constituição humana do homem, é preciso pensar para além das vagas. Na radicalidade dessa proposta, é preciso pensar num novo projeto de sociedade em que mudanças materiais e subjetivas avancem na construção da igualdade entre os homens. Tendo esse projeto político como meta, ao se pensar no espaço escolar, hoje, é preciso que se estabeleçam e se consolidem políticas públicas para formação de professores e profissionais da educação, para valorização do trabalho docente, para melhoria das condições de funcionamento das escolas, com recursos, mobiliários e equipamentos adequados para todos os alunos.

Recorro novamente a Saviani (2010c) que, ao encaminhar um texto para o Ministério da Educação (MEC), elencou quatro obstáculos que devem ser superados para a consolidação de um sistema educacional de qualidade:

1. Decisão, por parte das três instâncias federativas (União, Estados e Municípios), de investir fortemente em educação;
2. Romper com a lógica da descontinuidade ordenada a política educativa em torno de um projeto de desenvolvimento da educação nacional de médio e longo prazo;
3. Considerar que o sistema, na medida em que regula o funcionamento da educação nos seus vários aspectos, supõe normas próprias que se impõem a todos os integrantes. Portanto, o sistema só pode ser público, pois apenas o Estado, isto é, o poder público tem a prerrogativa de baixar normas que obrigam a todos. E a educação, sendo um bem público, deve ser regulada pelo Estado, não se sustentando a posição que defende a “desoficialização” do ensino ou o afastamento do Estado do âmbito educativo;
4. Compreender que o sistema, como reunião intencional de vários elementos formando um conjunto coerente e operante, é unidade de variedade e não unidade da identidade. Consequentemente, o sistema nacional se opõe à autonomia de estados e municípios. Logo, não se contrapõe à diversidade local e regional. Ao contrário, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo e não isolá-los. Com efeito, o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das eficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se possibilidade de reverter às deficiências, o que resultará no fortalecimento

das diversidades em benefício de todo o sistema. (p. 215)

Em síntese, para Saviani (2010c), a universalização da permanência do Ensino Fundamental de qualidade perpassa questões tais como uma efetiva melhora da infraestrutura nas escolas do país; um sólido investimento em recursos humanos, ou seja, contratação de professores e funcionários – para o que seria necessário um investimento na melhora qualitativa dos cursos de licenciatura. Não menos importante é a organização dos currículos, a fim de viabilizar a aprendizagem dos alunos, garantindo assim o alcance das metas pedagógicas. Em suas palavras, “Como decorrência lógica das medidas indicadas, seria resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais”. (p. 211)

Com toda certeza as pesquisas desenvolvidas ao longo de dois anos em escolas municipais da cidade de Campinas trouxeram muitos enunciados que vieram compor essa dissertação. No entanto esses enunciados foram de uma maneira ou de outra aguçando outras tantas inquietações e perguntas. Inquietações e perguntas que incentivam a busca por novos estudos. Cabe aqui nesse momento salientar que quando afirmo que não se pode dar por encerrada tal discussão, quero dizer também da relevância desta pesquisa, consciente, porém, de que com certeza não encerrei a discussão devido à complexidade do tema e do problema.

Há fortes indícios de que *permanecer* na escola é muito mais do que *estar* na escola, mesmo que isso seja imprescindível. Há desafios em relação ao papel social de cada uma dessas esferas sociais nas quais as crianças se desenvolvem: família e escola e dessas duas instâncias em relação às condições concretas de vida social.

Pesquisadores que se colocam reflexões a partir do materialismo histórico e dialético necessitam apurar seu olhar para a historicidade dos acontecimentos. O que parece ao final é sempre um recomeço no sentido de ser uma retomada, uma tentativa de ultrapassar o que é sem negar jamais o que foi e está sendo.

Ao final deste trabalho, pergunto-me: Quando falamos de permanência dos alunos na escola até que concluam seus estudos no ensino Fundamental e Médio, a que nos referimos? Se à qualidade desta permanência, então, o que seria ensino de qualidade nas condições atuais de nossa escola pública? Que fatores são determinantes nesse processo? De que Políticas Públicas estamos nos valendo e quais os avanços que delas são exigidos para que a escola seja para todos? O que dizer da formação dos profissionais da educação? E ainda pergunto sobre os sistemas de avaliação, um desafio relevante entre tantos outros.

Parece que Fernando Pessoa, na poesia Felicidade, traduz o que sinto ao terminar esse primeiro passo da caminhada:

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se
quando julgar necessário.

Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que
ele se afogue nelas.

Se achar que precisa voltar, volte!

Se perceber que precisa seguir, siga!

Se estiver tudo errado, comece novamente.

Se estiver tudo certo, continue.

Se sentir saudades, mate-a.

Se perder um amor, não se perca!

Se o achar, segure-o!

Referencias

ALVES, G.L. **Tendências da educação no início do terceiro milênio**. In: LOMBARDI, J.C. (org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

AMERICANO, N. dos S e Oliveira, A. C. de. **Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: a difícil Arte de cuidar**. Rio de Janeiro, RJ: Nova, 2003.

ANNAES do Parlamento Brasileiro: **Assembleia Constituinte**. Sessão de 16 de Junho, vol. 1, 1823.

_____. **Sessão de 4 de Novembro, vol. 2**, 1823.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ÀRIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC, 1978.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed., São Paulo: HUCITEK, 2009.

BOCK, A. M. B., F. O. & Teixeira, M. L. T In **Estudos de Psicologia**, São Paulo: Saraiva, 1999. in BISINOTO, Cynthia E. de O.; ARAÚJO, Claisy M. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. Vol.27 n.1 Campinas Jan./Mar. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4024/61 de 20 de Dezembro de 1961**. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5692/71 de 11 de Agosto de 1971.** Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971.

_____. **Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e do Desporto - Seção I – Da Educação in Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos 1988.

_____. **Capítulo IV do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer in Estatuto da Criança e do adolescente - Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996,** Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. **Plano Nacional – Educação Para Todos.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: MEC/SEF, 2012.

CAMPINAS. **Capítulo II - Da Educação, Da Cultura, Dos Esportes, Lazer e Turismo - Seção I - Da Educação in Lei orgânica municipal.** Câmara Municipal de Campinas, 1990.

_____. **Lei 12.501: Sistema Municipal de Ensino de 13 DE MARÇO de 2006.** Câmara dos Vereadores, 2006.

_____. **Minuta do Regimento Escolar.** Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2010.

- CARLOS, Ana F. A. **A Condição Espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CORREIA, C. M. **As interfaces da Violência doméstica contra crianças e adolescentes: vozes constitutivas de fragmentos de histórias de vida**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.
- _____. **“Vigotski e o “Aprender a Aprender””: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana”**. Campinas: SP, Autores Associados, 2002.
- FONTANA, R. A. C. **A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula**. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. São Paulo: Papirus, 1993.
- _____. e Cruz da Maria. N. **Psicologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Atual, 1997.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.
- FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala. Formação da Família Brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed, 1987.
- GENTILLI, P e MCCOWAN, T. (2003). **Reinventar a Escola Pública: Política Educacional para um novo Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- GÓES, M. C. R. de. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lei Vigotski e Pierre Janet**. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes: ano XX n.71, p. 116-131, 2000.

GUZZO, R. S. L. (1990). **A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola.** Estudos de Psicologia (Campinas), 7. (1), 134-139 in BISINOTO, Cynthia E. de O.; ARAÚJO, Claisy M. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** Vol.27 n.1 Campinas Jan./Mar. 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico Educacional: Brasil, 1991.**

_____. **Censo Demográfico Educacional: Brasil, 1996.**

_____. **Censo Demográfico Educacional: Brasil, 2010.**

JIMENEZ, S. RABELO, J. e SEGUNDO Maria das Dores M.(ORGs). **Marxismo, Educação e Luta de Classes: Pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos.** Fortaleza: EDUECE, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284.

_____. MARX, K. **Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía política (borrador) 1857-1858 (I).** Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

MARX, K. **"Manuscritos Econômico-Filosóficos (Terceiro Manuscrito)".** in: _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, pp. 3-48, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar.** Introdução de Jacob Gorender; traduções de Edgar Malagodi... [et al] São Paulo: Abril Cultural, 1982. Série: Os economistas.

MARX, K. **A questão judaica.** Rio de Janeiro, Achiamé, s/d.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa, Edições 70, 1989.

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital.** São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MOLLO, Karina G. e PADILHA, Anna L. **Educação como Processo Constitutivo do Desenvolvimento Cultural.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis: SC, 2011.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro 1.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro 2.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro 3.** São Paulo: Contexto, 2010.

MORRISAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NORONHA, O. M. **Da avaliação escolar à avaliação pelo mercado: Sentidos históricos e reflexões para a prática in Temas de Pesquisa em Educação** Jose Claudinei Lombardi (org.). Campinas: Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores. **São Paulo: Cabral Editora in BISINOTO, Cynthia E. de O.; ARAÚJO, Claisy M. M.** A relação família-escola: intersecções e desafios. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.* **Vol.27 n.1 Campinas Jan./Mar. 2010.**

PRESTES, Zoia R. **Quando não e quase a mesma coisa análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional.** Universidade de Brasília: Brasília, 2010.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. L.S. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal.** São Paulo, SP: Record, 2000.

_____. **Técnica, espaço, tempo.** São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 2000.

_____. e SILVEIRA, M. Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** São Paulo, SP: Editora Record, 2001.

_____. **O Espaço Cidadão.** São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Espaço e Método.** São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade – Intersubjetividade in Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa.** In: Lombardi, José Claudinei, Saviani, Dermeval, Nascimento, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classe.** In: LOMBARDI, José. C.; SAVIANI, Dermeval (orgs). Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010a.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

_____. **Educação em Diálogo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010c.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SÊDA, E. **A proteção integral.** Campinas: Editora Adês, 1995.

SILVA, A. O. da. **Trabalho e política: Ruptura e tradição na organização dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da tendência a articulação – PT).** In: Priori, Â. (Org.). **O mundo do trabalho e a política.** Maringá: EDUEM, 1999.

SOARES, M. **Metamemória - Memórias: Travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

SPÓSITO, M, P. **O povo vai à escola.** São Paulo: Loyola, 1988.

SZYMANSKI, H. **A relação Família-Escola: Desafios e Perspectivas.** Brasília, DF: LIBER Livro, 2010.

TAMBARA, E. ARIADA. (orgs). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz — 1854; Reforma Leôncio de Carvalho — 1879.** Pelota, RS: Seiva, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Humana Concreta.** Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

_____. **“Manuscritos de 1929”.** **Educação e Sociedade: Vygotsky - O Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem.** Campinas: CEDES, n. 71, 2000.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** – 2. ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VILELA, M. **Uma questão de igualdade... Antonio Vieira e a escravidão negra na Bahia do século XVII.** Rio de Janeiro, Relume-Damará.

Artigos e Periódicos Acessados

ARELARO, Lisete, R. G. **Avanços, Perplexidades e Tendências** in Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005 1039. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em Março de 2011.

CAIADO, Kátia R. M. **Igualdade dos Homens e Diversidade - algumas questões para o debate** in Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. N. 8 Fevereiro de 2007. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis8.pdf>

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (a Patologização da Educação)**. Série Ideias n. 23. São Paulo: FDE, 1994 p.: 25- 31. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 23 de Agosto de 2012.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

_____. **Conhecimento e Modernidade: Novos e Velhos Desafios para o Marxismo**. In: **Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG**. 19/ 2010, Goiânia. Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios. **Anais...** Goiânia: FE/UFG, 2010.

_____ e SAVIANI, D. **A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica**. Revista Brasileira de Educação – vol.15, n.45: set/dez 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf> acessado em 15 de Setembro de 2011.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf. Acessado em 13 de Agosto de 2012.

OLIVEIRA, Dalila. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acessado em 22 de Agosto de 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. **Da Universalização Do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 25 de Março de 2012.

_____ e ARAÚJO. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 28, Jan, Fev, Mar e Abr de 2010.

PADILHA, Anna Maria L. **Escola é lugar de Sujeitos que aprendem.** Nome da revista, ano. Disponível em...

SANFELICE, J. Luiz. **Da pedagogia colonial à educação mercantilista.** Educação e diálogo - Encontros de Educadores em Várzea Paulista, ed. 1, Editora - FUNEP, Vol. 1, pp. 18, pp.93-110, 2011. Disponível em http://educar.varzeapaulista.sp.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-e-dialogo_com-capa.pdf. Acessado em 09 de Agosto de 2012.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Rev. Bras. Educ. vol.15 n.44 Rio de Janeiro, 2010d. Acessado em 09 de Agosto de 2012.

ZANELLA, Andréa V. **Atividade, Significação e Constituição do Sujeito: Considerações à Luz da Psicologia Histórico-Cultural.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>. Acessado em 22 de Agosto de 2012.

WORLD BANK. **Priorities and strategies in education: a.p. cm. - (Development in practice), 1995.**

Sites Acessados:

<http://www.campinas.sp.com.br>. Primeiro acesso em Março de 2011.

<http://www.cohabcp.com.br/quemsomos.html>>. Acesso em 01 de Setembro de 2011.

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>. Acesso em 20 de Agosto de 2012.

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=350950>>. Acesso em 01 de Setembro de 2011.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf Acessado em 01 de Setembro de 2011.

<http://www.ima.sp.gov.br/solucoes/gestao-da-educacao/integre> Acessado em 05 de Junho de 2012.

http://pensador.uol.com.br/poesia_felicidade_fernando_pessoa/ Acessado em 05 de Junho de 2012.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407 Acessado em 10 de Agosto de 2012.

http://www.stmc.org.br/stmc01/minuta_regimento_escolar.pdf Acessado em 05 de Abril de 2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acessado em 01 de Setembro de 2011.