

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosa Maria Mosna

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E (DES)IGUALDADE
NAS CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2008

Rosa Maria Mosna

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E (DES)IGUALDADE
NAS CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Nalú Farenzena

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M912f Mosna, Rosa Maria

Financiamento da educação e (des)igualdade nas condições de oferta educacional: uma análise a partir de escolas da rede municipal de Porto Alegre / Rosa Maria Mosna; orientadora: Nalú Farenzena. – Porto Alegre, 2008.

219 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Financiamento da educação – Ensino fundamental. 2. Ensino público municipal – Porto Alegre. 3. Qualidade do ensino. 4. Igualdade. 5. Equidade. I. Farenzena, Nalú. II. Título.

CDU – **37.014.543(816.5)**

Rosa Maria Mosna

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E (DES)IGUALDADE
NAS CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 02 de setembro de 2008.

Prof^a. Dr^a. Nalú Farenzena - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Prof. Dr. Luis Armando Gandin (UFRGS)

Prof. Dr. José Clóvis de Azevedo (IPA)

AGRADECIMENTOS

Na minha existência, enquanto indivíduo e profissional, tenho encontrado muitas pessoas incomuns que muito me ensinaram, auxiliaram, encorajaram e compartilharam comigo momentos importantes.

Sem ter essa intenção, elas muito contribuíram para que eu tenha conseguido chegar nesse momento da vida acadêmica de grande significado para mim. Além dos meus familiares, foram professoras e professores, amigas e amigos, companheiras e companheiros de luta sindical e política e colegas de trabalho.

É impossível citar seus nomes, mas agradeço a todas por terem cruzado o meu caminho. Agradeço em especial

... às direções das Escolas e às professoras das turmas pesquisadas pelo acolhimento e disponibilidade em repassar as informações solicitadas;

... à minha grande amiga Maria Anunciação por me auxiliar inúmeras vezes na reflexão teórica;

... às minhas amigas e companheiras de trabalho e de militância Maria Otília, Jussélia e Inês;

... às minhas filhas, Simone e Viviane, e ao meu neto, Matheus, pela compreensão para com minhas ausências em compartilhar momentos afetivos;

... à minha orientadora, professora Nalú Farenzena, pela compreensão dispensada nesse período e principalmente pelas sugestões que contribuíram decisivamente para indicar e iluminar o melhor caminho a trilhar na elaboração dessa dissertação;

... in memoriam, à minha mãe, que na dimensão que esteja consigo sentir a sua presença me dando luz e força, me carregando no colo.

RESUMO

MOSNA, Rosa Maria. **Financiamento da Educação e (Des)igualdade nas Condições de Oferta Educacional**: uma análise a partir de escolas da rede municipal de Porto Alegre. – Porto Alegre, 2008. 219 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Esta dissertação é o resultado de um estudo de caso que abordou as relações entre o financiamento do ensino fundamental e as condições de oferta de educação de qualidade em escolas do município de Porto Alegre, à luz dos princípios do direito à educação e da igualdade de condições de acesso e permanência e equidade, princípios esses amparados na legislação nacional e nos acordos internacionais.

No plano conceitual, essa dissertação foi orientada pelos conceitos de igualdade e equidade, os quais ofereceram o suporte para as defesas que se buscou fazer ao tratar da necessidade do Poder Público garantir investimentos na escola pública e desenvolver políticas reparadoras às classes sociais desfavorecidas para que o acesso ampliado à escola possa se converter em sucesso escolar. Da mesma forma, defendeu-se a necessidade de que seja (re)introduzido o conceito de igualdade na agenda das políticas do setor educacional, pensado como distribuições desiguais justas, tendo o cuidado de alertar que essa acepção de igualdade não se contrapõe ao respeito à diversidade reivindicada pelos setores que defendem os direitos dessa fatia dos excluídos.

Como recurso metodológico foram utilizadas as técnicas da aplicação de questionários semi-estruturados, entrevistas, análise documental e observação direta. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre, sendo uma escola privada que atende alunos de classe média e duas escolas da Rede Municipal de Ensino, situadas na periferia da cidade, que atendem alunos de classe popular.

Palavras-chave: **1. Financiamento da educação – Ensino fundamental. 2. Ensino público municipal – Porto Alegre. 3. Qualidade do ensino. 4. Igualdade. 5. Equidade.**

Abstract

This work is the result of a case study that approaches the relationship between public education financing and the conditions of provision of qualified education in the schools of Porto Alegre municipality, under the principles of education rights and equality of access, permanence and equity, all of them protected by national law and international agreements.

The theoretical framework of this work was oriented by the concepts of equality and equity, which gave support to the defence we tried to make of the idea that Public Power needs to assure investments in basic school, and to develop policies that repair impoverished social classes so that the widened access to school leads to school success. In the same way, we defended the (re)introduction of the concept of equality in the agenda of the educational sector policies, seen as fair yet not equal distribution, noting that this meaning of the word equality is not disrespectful of the idea of diversity claimed by the sectors that defend the rights of this category of excluded people.

As a methodological resource, semi-structured questionnaires, interviews, documentary analysis, and direct observation were used as techniques. The research was carried on in three basic schools in Porto Alegre: a private school attended by middle class students and two schools attended by popular class students, located in a suburb, and belonging to the Rede Municipal de Ensino.

Key words: 1. Education funding - Elementary school. 2. Municipal Education - Porto Alegre. 3. Quality of education. 4. Equality. 5. Fairness.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro1 – Desenho Metodológico	22
Tabela 4.1 - Dados acerca da estrutura/equipamentos das escolas públicas de ensino fundamental - 2006	101
Tabela 5.1 - Gastos anuais por aluno em instituições para países selecionados - 2002 (em Dólar PPP)	118
Tabela 5.2 - Complementação da União ao FUNDEB – 2007-08	120
Tabela 5.3 - Dados de matrícula – Brasil – 2001-2006	123
Tabela 5.4 - Participação dos níveis de governo na receita líquida de impostos, na matrícula na rede pública e nos gastos com o ensino nos anos escolhidos (em %)	125
Tabela 5.5 - Diferença FUNDEB e SE – 2008-2007	128
Tabela 5.6 - Comportamento do FUNDEF em Porto Alegre – 1999/2006	131
Tabela 5.7 - Verbas recebidas, por categorias – Escolas Pesquisadas – 2006-07	134
Tabela 5.8 - PAR: despesas correntes e permanentes – Escolas Pesquisadas–2006-07.....	135
Tabela 5.9 - PAR: tipos de despesas correntes – Escolas Pesquisadas – 2006-07	136
Tabela 5.10 - PAR: despesas correntes – material de consumo – Escolas Pesquisadas – 2006-07.....	137
Tabela 5.11 - Comportamento do FUNDEF e FUNDEB em Porto Alegre – 2006-07.....	139
Tabela 6.1 - Respostas dos alunos quanto à escolaridade dos pais – 2007 (em %)	141
Tabela 6.2 - Respostas dos alunos quanto à composição étnica – 2007 (em %)	141
Tabela 6.3 - Respostas dos alunos quanto à existência de livros em casa – 2007 (em %)	142
Tabela 6.4 - Respostas dos alunos quanto à existência de materiais de leitura em casa – 2007 (em %)	142
Tabela 6.5 - Respostas dos alunos quanto ao contato com livros de literatura infantil desde pequenos em casa – 2007 (em %)	142
Tabela 6.6 - Respostas dos alunos quanto à existência de jogos pedagógicos em casa – 2007 (em %)	143
Tabela 6.7 - Respostas dos alunos quanto à existência de computador em casa – 2007	

(em %)	143
Tabela 6.8 - Respostas dos alunos quanto às atividades realizadas no computador em casa – 2007 (em %)	144
Tabela 6.9 - Respostas dos alunos quanto às viagens realizadas com a família - 2007 (em %)	144
Tabela 7.1 - IDEB / ensino fundamental – 2005/2021	150
Tabela 7.2 - Taxa de reprovação e de abandono no ensino fundamental urbano 2005.....	153
Tabela 7.3 – FICAI - Escolas Pesquisadas – 2005-06	154
Tabela 7.4 - Taxa de aprovação no ensino fundamental urbano – 2005	157
Tabela 7.5 - Respostas dos alunos quanto à existência, características e uso dos jogos pedagógicos - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	161
Tabela 7.6 - Respostas dos alunos quanto à utilização dos jogos pedagógicos – Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	161
Tabela 7.7 - Respostas dos alunos quanto à periodicidade de utilização de vídeos e/ou documentários - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	162
Tabela 7.8 - Respostas dos alunos quanto à periodicidade de utilização de filmes - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	163
Tabela 7.9 - Total de escolas e escolas com mais de 300 alunos no ensino fundamental público – estados e capitais selecionados – 2006	164
Tabela 7.10 - Respostas dos alunos quanto à periodicidade de uso da biblioteca - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	167
Tabela 7.11 - Respostas dos alunos quanto à retirada de livros e características dos livros - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	167
Tabela 7.12 - Quantidade de computadores para uso dos alunos nas escolas de Educação Básica – 2007	181
Tabela 7.13 - Escolas públicas de ensino fundamental com laboratório de informática – 2006	182
Tabela 7.14 - Respostas dos alunos quanto à existência de laboratório de informática, periodicidade de uso e agrupamentos - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	184
Tabela 7.15 - Respostas dos alunos quanto ao acesso à Internet - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	184
Tabela 7.16 - Respostas dos alunos quanto às atividades realizadas no laboratório de informática - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	185

Tabela 7.17 - Respostas dos alunos sobre situações que mais desagradam na escola - Escolas Pesquisadas – 2007	190
Tabela 7.18 - Respostas dos alunos quanto aos passeios organizados pela escola – Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	193
Tabela 7.19 - Respostas dos alunos quanto aos locais visitados com os professores - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	194
Tabela 7.20 - Respostas dos alunos quanto à visitação organizada pela escola a lugares tradicionais da cidade - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	195
Tabela 7.21 - Respostas dos alunos quanto a outros passeios organizados pela escola - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	196
Tabela 7.22 - Respostas dos alunos sobre situações que mais agradam na escola - Escolas Pesquisadas – 2007	197
Tabela 7.23 - Dados acerca de quadras de esporte nas escolas públicas de ensino fundamental – 2006	197
Tabela 7.24 - Respostas dos alunos quanto às atividades desportivas na escola – Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	199
Tabela 7.25 - Respostas dos alunos quanto às atividades culturais e de recreação organizadas pela escola - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)	200

LISTA DE ABREVIATURAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CAQi – Custo aluno-qualidade inicial
CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CF – Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado
CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CT – Conselho Tutelar
DRU – Desvinculação de Receita da União
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EC – Emenda Constitucional
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEM – Escola Municipal de Ensino Médio
ESEF – Escola Superior de Educação Física
EUA – Estados Unidos da América
FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSP – Folha de São Paulo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA – Laboratório de Aprendizagem
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC – Ministério da Educação
MP – Ministério Público
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
OPEP – Organização de Países Exportadores de Petróleo
OP/RME – Planejamento e Orçamento Participativo da Rede Municipal de Ensino
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Aplicação de Recursos
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – População Economicamente Ativa
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de lei
PME - Plano Municipal de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNDL - Programa Nacional do Livro Didático
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PoA – Porto Alegre
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PSE - Programa Saúde na Escola
RME – Rede Municipal de Ensino
SIR – Sala de Integração e Recursos
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PUXANDO O FIO DA MEADA: O CONTEXTO INTERNACIONAL E AS OPÇÕES BRASILEIRAS.....	23
1.1 O CONTEXTO DOS ANOS 1920/70: BASTA DE MERCADO! VIVA O ESTADO! ...	24
1.2 O CONTEXTO DOS ANOS 1970/1980: BASTA DE ESTADO! VIVA O MERCADO!	25
1.3 BRASIL: O ALINHAMENTO PASSIVO “PELO ALTO”	28
2. RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA	32
2.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	34
2.1.1 Nos Tempos Imperiais	36
2.1.2 A Educação em Tempos Republicanos	37
2.2 A SITUAÇÃO ATUAL	52
3. UM BREVE MERGULHO NAS ORIGENS DA DESIGUALDADE SOCIAL	58
3.1 A FASE IMPERIAL: DA CASA GRANDE E SENZALA	60
3.2 A FASE DA REPÚBLICA VELHA: DOS BARÕES DO CAFÉ	62
3.3 A FASE NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA: DO “RECONHECIMENTO” DA QUESTÃO SOCIAL.....	64
3.4 A FASE DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: PÁGINA INFELIZ DA NOSSA HISTÓRIA.....	65
3.5 A FASE DE REDEMOCRATIZAÇÃO: DA EFERVESCÊNCIA SOCIAL	69
3.5.1 As Desigualdades de Raça e Gênero.....	78
4. VISITANDO OS CONCEITOS DE IGUALDADE, EQÜIDADE E QUALIDADE.....	81
4.1 O CONCEITO DE IGUALDADE NA FILOSOFIA	82
4.2 DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS À QUALIDADE E À EQÜIDADE.....	93
4.3 FOCANDO NO TEMA DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO.....	101
5. UM OLHAR SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	111
5.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	112
5.2 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE	129
6. VISITANDO O CONTEXTO FAMILIAR DOS ALUNOS	140
7. VISITANDO A ESCOLA PÚBLICA.....	147
7.1 A ESTRUTURA FÍSICA E A EXISTÊNCIA DE MATERIAIS SUFICIENTES E CONTEMPORÂNEOS.....	155
7.2 O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	172
7.3 O CONTATO COM O MUNDO CULTURAL DE DESPORTIVO	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
BIBLIOGRAFIA.....	211
ANEXO 1 – Questionário Alunos: Dimensão Família	220
ANEXO 2 – Questionário Alunos: Dimensão Escola	228
ANEXO 3 – Questionário Gestores	238

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que nas últimas três décadas o tempo se acelerou. Ou seja, as profundas transformações estruturais - organizacionais, econômicas, políticas e tecnológicas - ocorridas em nível planetário, adquiriram uma velocidade e uma qualidade sem precedentes na história da humanidade. Tanto no âmbito das ciências, quanto no âmbito da sociedade, há uma reviravolta fantástica, as verdades absolutas são subvertidas, “tudo que é sólido e estável se volatiliza”¹. Essas mudanças têm ensejado uma nova visão da realidade e alterações nos nossos pensamentos, percepções e valores e inauguram uma nova ordem mundial.

No nível educacional, na Pedagogia, na Sociologia Educacional, na Psicopedagogia, enfim, em todas as ciências da educação, importantes pesquisas têm provocado inúmeras experiências inovadoras acerca da aprendizagem, contribuindo para melhorar as condições de socialização e construção do conhecimento com vistas à qualidade da educação. Também encontramos avanços no que diz respeito às concepções de educação. Está cada vez mais cristalizada na sociedade a concepção de educação como direito do cidadão e da cidadã de “usufruir do patrimônio construído pela humanidade” (PARO, 2001, p. 111), já que a educação, na sua dimensão filosófica, é fundamental para a “atualização histórico-cultural do cidadão” (PARO, 2001, p. 111) e, na sua dimensão humanizadora, é determinante para desenvolver as potencialidades criadoras do ser humano.

É inegável a importância cada vez maior da educação na contemporaneidade. Ela reúne condições para contribuir no exercício da cidadania, na consolidação da democracia, na redução das desigualdades sociais e no desenvolvimento social e sustentável do país. Mas, os enormes avanços científicos e a apropriação privada do saber estão alargando a distância cultural entre ricos e pobres e reforçando os critérios de discriminação entre as pessoas e, em conseqüência, aumentando a distância entre as nações norte/sul.

Ao mesmo tempo, não se desconhece que a educação tem assumido, crescentemente, uma lógica economicista, funcional ao sistema de acumulação capitalista. Mesmo não referendando a concepção assentada na teoria do capital humano, é impossível desconhecer o papel de relevo da educação para o desenvolvimento econômico, político e cultural das nações, para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento sustentável.

¹ Expressão usada por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista; ver Engels e Marx, 1989, p. 69.

Face ao acelerado desenvolvimento científico e tecnológico e face ao nível de competição capitalista, os países emergentes, e aqui quero referir em especial o Brasil, para sonharem em construir uma nação com mais justiça social, menos desigualdade, precisam, entre outras coisas, oportunizar ao seu povo uma educação com um padrão de qualidade que recupere o seu atraso sociocultural e articular essa educação com o desenvolvimento econômico e social do país.

Os países emergentes, como o Brasil, se continuarem concebendo a educação exclusivamente na lógica do mercado verão acentuar-se sua posição de subalternidade no concerto das nações. No mundo contemporâneo é necessário traçar um projeto de desenvolvimento que articule políticas de desenvolvimento em tecnologia de ponta com um maciço investimento em educação para toda a população.

Contudo, a reforma do Estado, implementada nos anos 1990 e imposta pela agenda mundial, adotou como direção estratégica a minimização da ação estatal, especialmente quanto à área social, razão pela qual a reforma educacional desse período não se pautou por interesses nacionais mais elevados e ambiciosos. Ela não dotou o país de perspectivas mais promissoras, ou seja, ter por objetivo o desenvolvimento de uma educação com bases mais sólidas, de modo a elevar o padrão educacional e reduzir o seu déficit histórico. Ao contrário, pelo fato da ênfase da política educacional ser no ensino fundamental e com os custos nivelados por baixo, ela percorreu a contramão da história e do que acontece em diversos países emergentes.

A reforma educacional acabou penalizando as camadas populares, uma vez que essas têm na educação e na escola pública a possibilidade mais concreta de incidir e melhorar sua condição de vida e de cidadania. Apesar da ampliação do acesso ao ensino fundamental ter praticamente universalizado essa etapa da educação básica, fato esse importante, ela é absolutamente insuficiente na contemporaneidade, em face da importância e amplitude que adquiriu o conhecimento. Acresce-se o fato da qualidade da escola pública ser questionada por diversos setores sociais, inclusive pela mídia e pelos próprios educadores, que acusam os governos pelas más condições de trabalho, pelos baixos salários dos profissionais e pela falta de investimentos na educação.

Essa dissertação localiza-se nesse cenário, apresentando e desenvolvendo argumentos com a finalidade de demonstrar que o atual padrão de financiamento da educação é fator que impossibilita, especialmente para as camadas populares, garantir o direito à educação de qualidade e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública, princípios amparados na legislação nacional e nos acordos internacionais, levando-se em conta as necessidades do nosso tempo.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso em escolas de Porto Alegre, cujo objetivo geral foi analisar que condições de oferta são propiciadas pelo atual gasto no ensino fundamental e quais as suas implicações para a igualdade de oportunidades educacionais, no mundo contemporâneo.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

a) Analisar o percentual de recursos destinado à aquisição de materiais de consumo (administrativo; escolar, didático e pedagógico; manutenção e conservação de equipamentos, prédio e outros), às atividades educacionais diversas (culturais, desportivas) e aos materiais permanente, num período de cinco anos, nos Planos de Aplicação de Recursos (PAR) das escolas públicas municipais de Porto Alegre;

b) Analisar as situações de oportunidades educacionais extra-sala-de-aula, em termos de equipamentos, que a escola dispõe: laboratório de aprendizagem com número de computadores compatível ao tamanho da escola; sala de integração recursos (SIR) com atendimento suficiente à demanda; utilização da sala de multimeios com regularidade; biblioteca com acervo adequado e atualizado; pracinha de brinquedos em condições de uso e compatível com o número de alunos;

c) Analisar as oportunidades que a escola oferece quanto à utilização de materiais pedagógicos (jogos, puzzles, softwares, vídeos, etc.) e esportivos (bolas, redes, cordas, etc.), material especializado como Braille, estimulação precoce serviços terapêuticos como equoterapia, etc.;

d) Analisar o nível de oportunidades pedagógicas e culturais extraclasse – capital cultural: acesso materiais pedagógicos a ambientes culturais (cinema, teatro, exposições de arte, aulas de línguas, música, dança, etc.), desportivos (escolinha de futebol, tênis, judô, etc.) e tecnológicos (acesso a computador, à Internet, videogame, MP3, DVD, etc.) entre os alunos de escolas públicas e privadas;

e) Analisar se a escola dispõe de parcerias institucionais e efetivas de outros serviços, como atendimento psicológico, dentário, oftalmológico, para garantir o princípio da igualdade de oportunidades de aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em dois níveis. Um deles foi junto ao corpo discente e o outro junto aos gestores das escolas públicas. Neste nível, foi realizada, também, a análise dos documentos da autonomia financeira dessas escolas, no sentido de verificar a natureza dos gastos – aquisição de materiais didático-pedagógico e culturais ou administrativos (serviços e materiais de manutenção).

Questões orientadoras para elaboração dos questionários:

Para o corpo discente:

- Que oportunidades pedagógicas e culturais extraclasse os alunos dispõem, oferecidas pelo grupo familiar – o capital cultural: acesso a materiais pedagógicos, cinema, teatro, leituras, exposição de arte, festas de aniversário de colegas, aulas de línguas, de música, de dança, futebol, judô, etc.?

Para os gestores:

- Que necessidades, em termos de recursos pedagógicos, culturais e tecnológicos, são necessárias a fim de oferecer condições e oportunidades de aprendizagem compatíveis com o mundo contemporâneo?

- Que equipamentos a escola dispõe para efetivar o ensino aprendizagem: laboratório de informática com número compatível ao número de alunos, biblioteca, sala de integração e recursos, ginásio de esportes, quadras poliesportivas, etc.?

- Nas atividades curriculares desenvolvidas fora da escola, ou atividades culturais na escola que envolve custos financeiros, investigar se todos os alunos participam. Em caso negativo, quais são as razões da não participação?

- Se a escola atende alunos de inclusão, investigar:

- que recursos a escola dispõe para atender esses alunos e em quantidade suficiente?

- que parcerias a escola conta para os serviços de apoio: saúde, psicológico, etc.?

- O repasse de recursos financeiros é suficiente para atender as demandas de materiais escolar, didático, pedagógicos, de manutenção e conservação, demandas culturais, etc.?

- Que critérios são utilizados pelos gestores para priorizar as demandas que são elencadas na autonomia financeira?

- Até que ponto o atual nível de financiamento da educação dá suporte para garantir a universalização do ensino obrigatório, a igualdade de oportunidades entre os alunos da escola pública e privada?

Aspectos qualitativos da condição de oferta para o acesso e permanência que foram observados na pesquisa:

a) Infra-estrutura adequada, recursos humanos habilitados e valorizados e programas suplementares de alimentação escolar;

b) Gestão Democrática;

c) Se a escola está equipada com materiais pedagógicos suficientes e próprios ao nosso tempo, que estimulam a aprendizagem das crianças e adolescentes;

d) Se a escola oferece situações para que os alunos possam interagir com o mundo desportivo e com o mundo cultural;

e) Se a escola oferece situações de acesso à informação tecnológica e a todas as formas de linguagem.

Como recurso metodológico desse estudo de caso foram utilizadas as técnicas da aplicação de questionários semi-estruturados, entrevistas, análise documental e observação direta. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre, sendo uma escola privada que atende alunos de classe média e duas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), situadas na periferia da cidade, que atendem alunos de classes populares. A pesquisa buscou captar a ambiência cultural e social dos alunos, as oportunidades culturais e desportivas e as condições de oferta educacional. As escolas escolhidas receberam nomes de flores, as duas escolas públicas serão denominadas nesta dissertação de Magnólia e Tulipa e a escola privada de Bromélia. As características gerais das mesmas são as que seguem.

Segundo dados informados pela direção, a Escola Municipal de Ensino Fundamental – (EMEF) Magnólia, existente há 12 anos, funciona em dois turnos; em 2007, possuía um total de 1.217 matrículas, distribuídas em 45 turmas, sendo 24 turmas pela manhã e 21 turmas à tarde. A Escola possui três turmas de pré-escola com um total de 75 alunos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tulipa, existente há 7 anos, funciona em dois turnos. De acordo com os dados informados pela direção, em 2007 a Escola possuía um total de 977 matrículas, distribuídas em 39 turmas, sendo 20 pela manhã e 19 turmas à tarde. A Escola possui uma turma de pré-escola com 25 alunos.

A Escola de Educação Básica Bromélia é uma escola confessional que exerce suas atividades há 52 anos, funciona em dois turnos, em 2007 possuía um total de 456 matrículas, distribuídas em 20 turmas, sendo 8 turmas pela manhã e 12 turmas à tarde.

Concomitante à escolha das escolas, foi feito um desenho metodológico – Quadro 1, apresentado no final dessa seção – para servir de balizador para a elaboração do instrumento de pesquisa a ser aplicado a alunos da 4ª série e da 7ª série das três escolas.

Procurou-se elaborar um questionário o mais completo possível. A partir do desenho metodológico sentiu-se a necessidade de separar o questionário semi-estruturado em duas partes, denominadas de “Dimensão Família” e de “Dimensão Escola”, sendo que grande parte das questões seriam as mesmas, apenas alterava-se a origem das informações. Na dimensão família as perguntas

versavam sobre as oportunidades culturais e pedagógicas que os alunos dispõem, oferecidas pelo grupo familiar – o capital cultural: acesso a materiais pedagógicos e atividades culturais e desportivas. Na dimensão escola a intenção era captar o olhar dos alunos sobre as condições estruturais, os recursos em termos de materiais e equipamentos que a escola dispõe e as atividades culturais e desportivas que a escola lhes oferece.

Após essa primeira etapa, foi feita a validação do instrumento de pesquisa com uma turma de 4ª série e percebeu-se a necessidade de fazer alguns ajustes quanto à forma de apresentação do instrumento.

A seguir foi aplicado o questionário semi-estruturado nas turmas definidas, ocasiões que, ao mesmo tempo, se aproveitava para as observações. É importante destacar o seguinte fato: na ânsia de captar uma série de dados, o questionário – nas duas dimensões: família e escola - acabou ficando extenso e de certo modo repetitivo, pois as questões, num e noutro, eram semelhantes. Avalia-se que este fato contribuiu para que ao final da sua aplicação os alunos estivessem cansados e nem todos tenham respondido as últimas questões.

Pelo volume de informações que se desejava obter, avalia-se que talvez o mais apropriado tivesse sido realizar entrevistas com alunos ao invés de aplicação de questionário. Também se avalia que uma ausência significativa foi a de entrevistas com professores regentes de turmas, uma vez que eles poderiam expressar seu ponto de vista sobre as condições estruturais e materiais da escola, o que certamente enriqueceria o trabalho.

Da mesma forma, se avalia que algumas questões foram desnecessárias para o objetivo do trabalho, como por exemplo, dados sobre equipamentos diversos existentes em casa, como telefone, celular, TV a cabo; ou, ainda, quantidade de horas diárias que os alunos assistem televisão em casa, etc.

Quanto à etapa que envolveu o corpo discente, ela abrangeu um universo de 126 alunos, sendo 66 alunos da 7ª série e 60 alunos da 4ª série. O questionário foi aplicado nas seguintes datas: na EMEF Magnólia, no dia 27 de novembro de 2007; na EMEF Tulipa, no dia 30 de novembro de 2007 e na Escola Bromélia nos dias 21 de novembro de 2007 (7ª série) e 10 de dezembro de 2007 (4ª série).

Após esta etapa de coleta de informações junto ao corpo discente, passou-se à etapa seguinte que foi a coleta de informações junto aos gestores das escolas quanto às condições de oferta; nas escolas públicas, também foi contemplada a descentralização financeira.

Esta fase da pesquisa consistiu na realização de entrevista semi-estruturada e aplicação de um questionário junto aos gestores, a fim de captar o olhar dos profissionais acerca das condições de

oferta das escolas: dados de matrícula, estrutura, recursos humanos, serviços de apoio pedagógico, psico-pedagógico e de saúde, materiais didático-pedagógicos, materiais especializados etc. O outro procedimento junto aos gestores das escolas públicas tratou da coleta de dados documentais sobre os recursos financeiros das escolas públicas, nos anos de 2006 e 2007, a fim de verificar a natureza da receita e da despesa, ou seja, o montante de recursos que a escola dispõe e em que eles são gastos.

No que se refere à coleta de dados referentes aos recursos financeiros, a intenção era analisar documentação referente à receita e à despesa das escolas públicas no período de cinco anos – de 2003 a 2007. Entretanto, devido a um contratempo, foi necessário redimensionar esse período. Nas duas escolas não foi conseguida a totalidade dos documentos projetados. Segundo informação da direção de uma das escolas, acerca da possibilidade de conseguir o material que faltava, este teria que ser solicitado ao Arquivo Público Municipal, pois inclusive a Secretaria Municipal de Educação só guardava o material referente ao período de dois anos. Verificou-se que havia nas escolas um conjunto completo de documentos referentes aos anos de 2006 e 2007, e na análise dos demais documentos esparsos dos anos anteriores verificou-se a mesma natureza dos gastos, ou seja, não havia variação muito pronunciada, tanto nos valores recebidos pela política de descentralização financeira, quanto na utilização dos mesmos. Como o procedimento de solicitação ao Arquivo Público demandaria um tempo considerável, que inviabilizaria os prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a conclusão dessa Dissertação de Mestrado, após consulta à professora orientadora optou-se, então, por fazer a análise detalhada dos dados coletados referentes aos anos de 2006 e 2007.

Realizada a fase de coleta de dados – dos alunos e dos gestores -, passou-se para a fase da tabulação dos mesmos. Inicialmente foram tabulados os dados dos alunos, por escola, separados por série e por questões e, a seguir, elaboradas as tabelas correspondentes. No entanto, na fase de escrita da dissertação, tendo em vista o volume dos dados, o recorte de série tornou maçante a escrita, além de desnecessário em relação ao objeto de estudo, razão pela qual se optou por elaborar novas tabelas contemplando a média da escola em cada uma das questões. Dessa forma, nos capítulos 6 e 7 serão apresentadas as tabelas produzidas a partir da pesquisa em tela com as devidas análises inseridas no contexto, a partir do objeto de estudo anteriormente citado.

Essa dissertação, organizada em sete capítulos, apresenta no primeiro uma visão panorâmica do contexto internacional a partir da grande crise do sistema capitalista ocorrida no final dos anos 1920 e dos seus desdobramentos quanto ao papel regulatório do Estado. A intervenção do Estado na economia, até então vista como indesejada pelo modelo de liberalismo monopolista, passa

a ser admitida e permite um desenvolvimento econômico sem precedentes na história dos países do centro do sistema, fruto de uma conjuntura específica bipolar.

No entanto, as contradições internas do sistema levaram ao colapso o modelo de acumulação fordista, a partir do início dos anos 1970. Essa crise sistêmica, de raízes estruturais, desencadeia uma reação conservadora e transformações profundas que impõem à maioria dos países um novo marco regulatório e um novo modo de acumulação, com conseqüências diversas para os mesmos.

No Brasil, a crise mundial leva ao esgotamento da ditadura militar, nos anos 1980, mas o ascenso da mobilização social faz com que as políticas neoliberais sejam retardadas.

Porém, nos anos 1990, a conjuntura interna de hiperinflação dobra a resistência popular e as forças conservadoras conseguem impor reformas de caráter neoliberal, preconizadas pelos organismos internacionais, em sintonia com os governos do nosso país.

No segundo capítulo, inicialmente é feita uma reflexão sobre o papel social da escola e da educação, enfocando o vínculo entre a ciência e o processo produtivo capitalista e o significado da socialização do saber para a possibilidade de emancipação do trabalho frente à dominação do capital. A seguir faz-se um resgate da trajetória da educação e da escola brasileira, desde a emancipação política. Ou seja, são apresentados os contextos históricos marcantes da vida nacional, nos quais o sistema educacional foi sendo instituído, capilarizado e ampliado, de modo a demonstrar a responsabilidade das elites, ao longo do tempo, para com a situação atual da educação.

O terceiro capítulo aborda o que são consideradas linhas mestras do processo de fabricação das desigualdades sociais e educacionais. Discute como o Brasil, um país com muitas riquezas, nas suas diferentes fases históricas, forjou uma nação tão desigual e excludente. Essa abordagem é importante, uma vez que a análise se debruça sobre a (des)igualdade de condições de oferta educacional e, nesse sentido, se faz necessário ter presente o contexto histórico que deu origem a nossa formação social e à situação atual dos envolvidos no processo ensino- aprendizagem escolar.

O quarto é o capítulo conceitual. Nele são apresentados os conceitos sob os quais se baliza a dissertação – igualdade, equidade e qualidade. Inicia-se fazendo um resgate histórico e teórico do conceito de igualdade e equidade, inaugurado em nível filosófico por Aristóteles e as suas visões contemporâneas, especialmente, abordadas por Bobbio, Oppenheim e Rawls. A seguir, sumariamente, é apresentada a concepção liberal de igualdade e a transformação no âmbito educacional em “igualdade de oportunidades”, bem como a crítica à concepção liberal pelos reprodutivistas, especialmente Bourdieu, que a desmascara mostrando que a própria escola exclui

porque valoriza o capital cultural que é negado às classes despossuídas pelas suas condições materiais de existência. Resgata-se o contexto histórico no qual a concepção de igualdade de oportunidades educacionais é abandonada e no seu lugar é alçado o conceito de “educação de qualidade”. Na década de 1990, paralelo à utilização cada vez mais intensa do conceito de “educação de qualidade” desponta o conceito de equidade, o qual assume duas acepções principais, uma como reparação e outra como compensação. Nesta parte há o posicionamento da autora explicitando que a presente dissertação de mestrado, que se debruça na análise da relação entre financiamento do ensino fundamental e as condições de oferta educacional, em face da colossal desigualdade existente na sociedade brasileira e para que seja possível garantir o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, adotará a acepção reparadora do conceito de equidade, pois segundo os teóricos referenciados, para conseguir a mediania, ou seja, a igualdade, é preciso dar mais a quem tem menos. Finalizando o capítulo, se aborda a evolução do conceito de educação de qualidade no contexto nacional, ou seja, num primeiro momento seu prisma é quantitativo e se localiza na ampliação do acesso; a partir da década de 1980, passa a assumir a necessidade da regularização do fluxo escolar e dos anos 1990 até o momento o conceito de educação de qualidade está centrado na proficiência escolar.

No quinto capítulo é apresentada a evolução e a institucionalização do financiamento público da educação à luz do contexto em que isso aconteceu. Também é abordado o financiamento no município de Porto Alegre, uma vez que o estudo foi realizado em escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo fundamental ilustrar o cenário da pesquisa e, por fim, são apresentados os dados coletados na pesquisa com as devidas análises relacionadas às condições de oferta para uma educação de qualidade.

O sexto e o sétimo capítulos são aqueles onde se encontra o maior volume de dados da pesquisa e as análises quanto à realidade familiar e escolar. No sexto capítulo foram abordadas as questões referentes ao que se chamou de “dimensão família”, ou seja, a investigação realizada sobre a ambiência cultural dos alunos, tais como: a escolaridade dos pais, a origem étnica dos alunos, a existência, no âmbito familiar, de materiais e de situações que estimulem e propiciem a aprendizagem. No sétimo capítulo a abordagem foi em relação à “dimensão escola”. Nesta seção são analisadas as condições da escola em relação a três fatores que têm impacto para uma educação de qualidade na contemporaneidade: estrutura e materiais didático-pedagógicos, as novas tecnologias da comunicação e informação e as situações de contato com o mundo cultural e desportivo.

Quadro 1 – Desenho Metodológico

Dimensão Família	acesso a oportunidades	oferecidas pela escola	materiais didático-pedagógicos (Quais? Atuais, variados, suficientes?)
			atividades culturais (teatro, cinema, passeios, grupo de dança, etc.)
			atividades desportivas: escolinhas, campeonatos
		oferecidas pela família	materiais didático-pedagógicos (Quais? Atuais, variados), acesso à computador (Internet), vídeo-game
			atividades culturais (teatro, cinema, passeios, grupo de dança, etc.)
			atividades desportivas: escolinhas, campeonatos
Dimensão Escola	condições estruturais	laboratórios: de informática e de aprendizagem	número de computadores; periodicidade do acesso por turma; vagas suficientes
		ginásio de esportes, quadras poliesportivas, materiais esportivos	
		recursos humanos	número de alunos por turma
		programas suplementares:	material didático e pedagógico; transporte e alimentação escolar
		SIR (vagas suficientes)	número de alunos atendidos/ necessidade
		recursos financeiros	natureza das despesas (correntes: % de gastos administrativos e % de gastos pedagógicos) / receita per capita
		condições gerais da escola	biblioteca e acervo, sala de multimeios, equipamentos de apoio ao ensino (xérox, projetor de slides, retroprojetor, etc.)
	serviços de apoio	odontológico psicológico oftalmológico	(atende a demanda?)

1. PUXANDO O FIO DA MEADA: O CONTEXTO INTERNACIONAL E AS OPÇÕES BRASILEIRAS

As profundas transformações estruturais surgidas no cenário político, econômico e social do final do século XX foram acompanhadas de um novo quadro conceitual – pós-modernidade, globalização, sociedade do conhecimento – e um “novo” pensamento hegemônico – o neoliberalismo – e estão ligadas à nova configuração do poder mundial.

Este conjunto de fatores, aliados ao enfraquecimento das idéias de ruptura revolucionária, levou autores a análises e afirmativas bombásticas como a do “fim da história”, ou seja, a vitória derradeira e insofismável do sistema capitalista. No entanto, contrarrestando essas narrativas, vários autores² fazem um balanço das políticas que sustentam esse “triunfo” e demonstram que ele não é apocalíptico e, só em parte, é verdadeiro. Economicamente, as políticas neoliberais são decepcionantes porque, se conseguiram domar o processo inflacionário e retomar as taxas de lucro, não conseguiram “reanimar o capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70” (ANDERSON, 1995, p. 15), vale dizer, o capital permanece mergulhado numa crise estrutural. Um de seus grandes êxitos aconteceu no campo social; seus objetivos de reduzir as conquistas do Estado de Bem-estar e investir contra o movimento social, tornando as sociedades avançadas mais desiguais, foram alcançados. O desastre social no centro do sistema virou tragédia na periferia, porque esta engatinhava num caminho que apontava para a criação de maiores e crescentes oportunidades sociais.

É nessa perspectiva que neste texto buscar-se-á resgatar a gênese dos fenômenos acima referidos, a qual se encontra na “complexa transição estrutural com reacomodações nas relações entre os centros de poder, tanto de natureza econômica como política” (FURTADO, 1992, p. 16) do sistema capitalista, para que sejam visualizados os caminhos possíveis de trilhar na busca de explicações para o aprofundamento das desigualdades sociais e de alternativas de superação destas.

² Autores como Atílio Borón, Celso Furtado, Emir Sader, Francisco de Oliveira, José Luís Fiori, Maria da Conceição Tavares, Otavio Ianni, Pablo Gentili, Paulo Nogueira Batista, Perry Anderson, entre outros.

O CONTEXTO DOS ANOS 1920/70: BASTA DE MERCADO! VIVA O ESTADO!

Desde o seu nascimento o capitalismo produz e convive com crises cíclicas. As crises, o desenvolvimento tecnológico, assim com as tendências à globalização, à concentração de renda e à produção de desigualdade são características inerentes ao sistema do capital, elas estão gravadas no seu “código genético”, no seu DNA.

A crise capitalista pode ser didaticamente explicada através de uma metáfora: a comparação do sistema capitalista a um rio que nasce tênue, vai se fortalecendo e se tornando extremamente caudaloso, arrastando todos os obstáculos que encontra à sua frente, ao longo de seu percurso de encontro com o oceano, para assim atender a sua natureza que é inundar a aldeia global. As crises são as épocas de secas. Numa delas, na de 1929, foram construídos, artificialmente, desvios no seu curso para a superação desta vazante, que representaram um parêntese no seu trajeto, mas que mais tarde voltará ao seu leito natural.

A intervenção do Estado na economia (algo impensável nos fundamentos liberais), através da aplicação de políticas propostas por John Maynard Keynes, foi o desvio adotado após a grande depressão³ de 1929, primeiramente de forma embrionária – no New Deal, nos EUA - e com muito vigor a partir do final da 2ª Guerra Mundial, em 1945. Estas políticas propiciaram um período econômico expansivo até o começo dos anos setenta, os “anos dourados” vivenciados pelos países centrais. O êxito do chamado “Estado de Bem-estar” oportunizou pleno emprego, produção em grande escala, distribuição de renda e um padrão elevado de consumo. Essas condições, de certa maneira, amorteciam e eclipsavam os problemas sociais inerentes ao capitalismo, inclusive disseminando a idéia de que este padrão, de produção e consumo, poderia ser estendido à periferia, o que Furtado (1999, p.98) chamou de “mito do desenvolvimento econômico”. Na América Latina esta ideologia ficou conhecida como “desenvolvimentismo”.

Convém assinalar que as políticas keynesianas só tornaram-se hegemônicas dada a conjuntura específica de reconstrução de guerra num cenário de bipolarização político-ideológica. A regulação estatal, impedindo o livre jogo do mercado, acabou trazendo problemas para a rentabilidade do sistema, pois é insolúvel a contradição entre manutenção das taxas de lucro e pleno emprego, é como se o rio desviado chegasse ao momento em que começa a exigir o retorno ao leito

³ Depressão econômica – fase do ciclo econômico em que a produção entra em declínio acentuado, gerando queda nos lucros, perda do poder aquisitivo da população e desemprego (SANDRONI, 1994, p. 93).

natural. Em 1977, “uma análise da OCDE [...] anunciou em termos agourentos que eram necessárias ‘profundas mudanças’ no estilo de vida ocidental das sociedades capitalistas para regressar ao caminho do ‘crescimento econômico sustentável’ (STEFFAN, 1999, p. 77). Mas como desmontar essas políticas, no contexto de polarização ideológica, política e militar?

No início da década de 1970, finda a onda expansiva, pela primeira vez a economia combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, “estagflação⁴”. As recessões⁵ generalizadas, a primeira em 1974-75 e a segunda no início dos anos 1980, fizeram com que começassem a ganhar força as idéias neoliberais, gestadas a partir do texto “O caminho da Servidão” de Friedrich Hayek, escrito em 1944, que passaram a ser implementadas como um rastilho de pólvora, de forma bastante idêntica na grande maioria das economias capitalistas. Segundo Anderson (1995), os neoliberais partem do princípio de que a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema dos governantes e para isso é necessária uma disciplina orçamentária, cortes nos gastos sociais e restauração da taxa de desemprego, para quebrar o poder dos sindicatos.

1.2 O CONTEXTO DOS ANOS 1970/1980: BASTA DE ESTADO! VIVA O MERCADO!

As condições sociais e políticas de um novo período de crescimento não dependiam de uma simples recuperação da rentabilidade econômica. Elas implicavam numa renovação das condições gerais de valorização do capital, um novo modo de regulação. O Estado, que fora chamado a intervir na economia, como alternativa para salvar o capitalismo num momento crucial do seu desenvolvimento, é forçado a se reconfigurar para que o mercado volte a regular a economia, sem se importar com as conseqüências sociais.

As respostas ao esgotamento do crescimento extensivo exigiam que as economias avançadas imprimissem uma reciclagem profunda (reengenharia) nos métodos de produção e de gestão, o que teve como corolário a concentração financeira, a intensificação da revolução tecnológica e o acirramento da competição internacional, bem como o aparecimento de um novo tipo

⁴ Estagflação - conjuntura econômica em que a estagnação ou o declínio do nível de produção e emprego se combinam com uma inflação acelerada (SANDRONI, 1994, p. 128).

⁵ Recessão – conjuntura de declínio da atividade econômica, caracterizada por queda da produção, aumento do desemprego, diminuição da taxa de lucro e crescimento dos índices de falências e concordatas (SANDRONI, 1994, p. 295).

de desemprego, o “estrutural”, e o aprofundamento das desigualdades sociais e da miséria para a maioria da população planetária.

Como conseqüência deste conjunto de transformações

os países desenvolvidos tornaram-se, em grande parte, sociedades pós-industriais, concentrando-se progressivamente em novos segmentos de tecnologia avançada e alta lucratividade, além de centros financeiros. O primeiro resultado é o crescimento do desemprego, pois terciarização da economia e o desenvolvimento de novos setores de tecnologia ultra-sofisticada são insuficientes para absorver os operários demitidos (VIZENTINI, 1999, p. 27).

A eleição de Reagan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, na Inglaterra, veio consolidar, no campo político, o novo pensamento econômico.

Este cenário se inscreve dentro de um movimento amplo e expressa o fim de uma grande época histórica e cultural, cujas origens remontam ao início do século. A nova ordem mundial unipolar

deixou de fora dos benefícios do progresso técnico vastas áreas geográficas e populacionais, e piorou os padrões de equidade social herdados do padrão de desenvolvimento do pós-guerra. Vale dizer, diminuiu o Clube dos Ricos e aumentaram as distâncias Norte-Sul (TAVARES, 1993, p. 68).

A reação conservadora imprime na maioria dos países, centrais e periféricos, um conjunto de medidas, conhecidas como Consenso de Washington⁶, que se configura em ajustes estruturais marcados pela redução do Estado, através de privatizações das estatais e diminuição de investimentos nas áreas sociais; arrocho salarial; desregulação dos mercados; abertura comercial e financeira.

No entanto, nos países centrais, “a redução da capacidade de produção intensiva em mão-de-obra foi complementada, em parte, pela ampliação de fábricas intensivas em capital e conhecimento, com valor adicionado por trabalhador muito elevado. Por conta disso, mais de 70% do total da ocupação desses países concentram-se no setor de serviços, que é menos globalizado (e, portanto mais protegido) que os setores industriais e agropecuários” (POCHMANN, 2001, p. 34). Ou seja, o nível educacional bastante elevado do conjunto da população das economias avançadas deu suporte para tornarem-se produtores e exportadores de tecnologia.

⁶ Consenso de Washington foi a denominação dada, em 1989, ao conjunto de propostas formuladas num encontro que reuniu um grupo de economistas, do governo norte-americano do FMI e de Banco Mundial especializados em assuntos latino-americanos, para uma avaliação das reformas econômicas que estavam sendo empreendidas na região. Registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas, exceção feita, até o momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha recomendando como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (BATISTA, 1994).

As transformações impostas pela globalização⁷ (ou globalizações) e pela liberalização comercial resultaram no surgimento das chamadas “economias de mercado” que são intrinsecamente excludentes, competitivas e seletivas. Como consequência há o aumento da desigualdade norte/sul.

O esgotamento do paradigma fordista, característico do modelo de acumulação keynesiano, cede lugar ao regime de “acumulação flexível”⁸ cujo fator de produção decisivo é o **conhecimento**, que assume conotação estratégica.

No âmbito do mundo do trabalho, o novo regime de acumulação revoluciona os métodos de organização e gestão das empresas. Perseguindo o aumento da produtividade, modifica-se a cultura das empresas e suas relações internas; a linha de produção passa a ser realizada por equipes polivalentes, utilizando pouca mão-de-obra, altamente qualificada, e com redução de estoques e desperdícios - através do just in time⁹, kamban¹⁰ e os círculos de controle de qualidade (CCQ)¹¹. Ao invés da verticalização, adota-se a “focalização” que consiste na empresa centrar-se em menos áreas de negócios, especializando-se na atividade produtiva fim e subcontratando outras empresas, as “terceiras”, para as atividades meio. A terceirização vira a regra.

O processo de acumulação flexível trouxe sérias consequências para os trabalhadores. Segundo Harvey (2000, p.141), “parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de

⁷ Segundo Vizontini (1999, p.24-25) “a globalização tem recebido definições técnicas bastante restritivas, tais como, ‘aumento do comércio internacional num percentual superior ao aumento da produção dentro dos países’, ‘internacionalização do capital financeiro’ ou ‘mundialização da produção industrial, segmentada por diferentes países’. Estas características, [são] manifestações de um processo impulsionado [...] pela concorrência em busca de maior competitividade e de mercados consumidores. [...] A globalização, porém, é seletiva, pois visa a determinadas regiões, atividades e segmentos sociais a serem integrados mundialmente. Assim, enquanto certas áreas e grupos são integrados globalmente, outros são excluídos desta gigantesca transformação, [...] e agravando ainda mais a concentração de riqueza em termos nacionais e sociais”. Furtado (1999, p.36) lembra que há “diferença entre globalização abrangente das atividades produtivas e globalização dos fluxos financeiros e monetários. A primeira [...] é processo antigo decorrente da evolução tecnológica, enquanto a segunda ocorre principalmente em torno dos centros de poder [...] tendo como pólos os Estados Unidos, a Eurolândia e o Japão”.

⁸ Acumulação flexível – termo que expressa “um confronto direto com a rigidez do fordismo [...]. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. [...] Também envolve um novo movimento [chamado] de ‘compressão do espaço-tempo’ no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda os custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata das decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado” (HARVEY, 2000, p. 140).

⁹ Just in time (na hora certa) - sistema de organização para produzir na quantidade e no tempo exatos. Reduz drasticamente os estoques e as entregas são mais frequentes e em lotes menores (De Fato, p. 25).

¹⁰ Kamban – o sistema de informação que alimenta o just in time. Originalmente usa cartões coloridos que acompanham as ‘encomendas’ feitas pelos setores ou entre empresas (De Fato, p. 25).

¹¹ CCQ – grupo de seis a dez trabalhadores, teoricamente voluntários, surgidos no Japão. Visam racionalizar o processo de trabalho via sugestões e fluxos de informações. Têm também função ideológica, sendo apresentados como ‘democratizantes’ (De Fato, p. 25).

salário real e retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista”. Por isso, a desigualdade de salários e de renda se mostra crescente

pois, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como do subcontrato (PERONI, 2003, p. 25-26).

Neste contexto, ao lado da regressão social recrudescem tendências político-ideológicas de extrema direita. As forças conservadoras em ascensão estimulam a xenofobia, o racismo, os fundamentalismos religiosos, o militarismo e a violência, principalmente após o 11 de setembro.

1.3 BRASIL: O ALINHAMENTO PASSIVO “PELO ALTO”

No Brasil, dada a sua natureza associada e dependente, as elites alinharam-se passivamente às determinações centrais. Para Batista (1994, p. 17), elas passaram “a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição com agentes independentes e desinteressados”. As propostas do Consenso de Washington foram acatadas mesmo tendo presente que o receituário neoliberal não surte efeito idêntico em todos os países. Para Sader (1995, p. 36) “os sucessos ideológicos e políticos do neoliberalismo também entre nós são visivelmente maiores do que os êxitos econômicos”.

Segundo Fiori (1993), referindo-se ao ajuste estrutural, as sucessivas crises econômicas brasileiras exerceram um papel pedagógico na intelectualidade de tal forma que, nos anos 1990, multiplicaram-se propostas alternativas de enfrentamento à crise inflacionária, que, em seu conjunto, permitiam “identificar um novo consenso emergente”. Contudo, o êxito do ajuste dependia de um aspecto, ou seja, a estabilização deveria “estar articulada a um projeto nacional que [contasse] com a sustentação de uma sólida coalizão política e apoio empresarial” (p. 159), aspecto este no qual as propostas se diferenciavam.

Nesse sentido, é bastante ilustrativa a informação, trazida por Batista sobre o documento da Fiesp, de agosto de 1990, intitulado ‘Livre para crescer – Proposta de um Brasil moderno’, que sugere a adoção de reformas idênticas às neoliberais, claramente embasado num documento do Banco Mundial de 1989, no qual este organismo multilateral recomenda ao país que sua inserção internacional fosse feita através da agricultura de exportação. Batista critica dizendo:

o órgão máximo da indústria paulista endossa, sem ressalvas, uma sugestão de volta ao passado, de inversão do processo nacional de industrialização, como se fosse vocação do Brasil, às vésperas do século XXI, pudesse voltar a ser exportador de produtos primários (BATISTA, 1994, p.12-13).

As conseqüências destas opções levam Tavares (1993, p. 30) a dizer que “das estratégias de reestruturação da década de 70, as duas bem sucedidas em termos de crescimento – Brasil e México – foram interrompidas drasticamente em 1992”. Furtado (1999), claramente indignado ao referir-se à adoção acrítica das políticas neoliberais na América Latina, diz que se assiste ao desmantelamento do modelo que permitiu a sua industrialização.

O que está implícito na opção brasileira é o aprofundamento das relações de dependência, da concentração de renda e, em conseqüência, o aumento da desigualdade social interna no país e na relação centro/periferia. Não são insignificantes as declarações à Revista Exame¹², do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza:

a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado, desplugado da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo, era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias. Com a abertura e globalização a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e joint ventures se encarregam de prover as empresas de países como o Brasil de know-how que necessitam (grifos nossos).

O que o ex-ministro não disse é que isso acontecendo condena-se o Brasil ao atraso tecnológico e aprofunda-se a dependência externa. Ele omitiu o fato de que países, como a Alemanha e o Japão, que perderam e saíram destroçados da guerra, em pouco mais de uma década lideravam o processo econômico mundial porque se jogaram num processo de inversão tecnológica. O que fica claro nas afirmações de Paulo Renato é o alinhamento da educação às diretrizes da reestruturação capitalista, à revelia da ampla maioria dos educadores brasileiros, um alinhamento que não conduz a um modelo de desenvolvimento social mais homogêneo, porque a lógica mercantil, que subjaz à sua defesa, é seletiva e excludente.

Mudou o cenário mundial, mas as elites verde-amarelas permanecem imersas no atraso e no imediatismo¹³. Mesmo tendo clareza que na sociedade contemporânea o determinante é produção de tecnologia de ponta, quase nada fazem para dotar o Brasil de condições estruturais que possam reduzir as desigualdades sociais e dar sustentação a um modelo de desenvolvimento à altura desse

¹² Revista Exame nº15, julho/1996, pg. 43.

¹³ As elites brasileiras, ao longo da história, demonstram ter uma vocação imediatista e caudatária, o que lhes tolhe a visão estratégica. Para exemplificar este comportamento, extraímos de Sodré (1988, p. 79), o seguinte: “Uma estatística sobre o capital investido na indústria entre os anos de 1885 e 1919 mostra que o período de Campos Salles registra o nível mínimo de investimento. Sua política consistia em deter o desenvolvimento industrial e submeter o país ao sistema colonial, colocando-o sob as ordens do imperialismo: ‘É tempo de tomar o caminho certo – dizia [o presidente] – e o que devemos fazer com esse fim é esforçar-nos por exportar tudo o que possamos produzir em melhores condições que outros países, e em importar tudo o que eles possam produzir em melhores condições que nós’. Era uma apologia da estagnação”, num momento de grande expansão do sistema capitalista mundial.

momento histórico. Essa miopia faz com que elas não se preocupem em investir um maior volume de recursos para universalizar a Educação Básica e elevar os índices do Ensino Superior e da pesquisa que poderiam dar suporte à produção de tecnologia própria. A grande exceção foi o desenvolvimento da prospecção de petróleo em águas profundas, que demonstra o potencial criador brasileiro, mas que se deveu ao fato de envolver a questão energética. No contexto de sociedades de mercado, os países mais excluídos são os de menor escolaridade, portanto, é incrível que, contraditoriamente, o governo tenha implementado uma reforma educacional na contramão do processo de transformações globais. Ditada pelos organismos internacionais, a reforma impôs uma educação minimalista, voltada ao combate à pobreza¹⁴ e à sustentabilidade do sistema, com financiamento nivelado por baixo.

A introdução de uma nova base produtiva, ou a sua transformação, requer uma nova base de conhecimentos que, por conseguinte, exige investimentos em educação e pesquisa. O resultado desse estado de coisas pode ser assim exemplificado: segundo dados da Folha de São Paulo de 10 de julho de 2001, a partir da divulgação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD -, de 2001, no novo índice criado por este programa, TAI (índices de conquistas tecnológicas), o Brasil aparece em 43º colocado entre 72 países, no ranking liderado pela Finlândia. Perde entre os países da América Latina/Caribe para o México, Argentina, Costa Rica, Chile, Uruguai, Trinidad e Tobago e Panamá.

Mesmo quem concebe a educação como desenvolvimento integral do ser humano, na ótica gramsciana de uma educação “desinteressada”, direito inalienável do cidadão e elemento indispensável a uma sociedade democrática e ao desenvolvimento sustentável, não pode desconhecer o significado das transformações em curso e da educação na definição da relação desigualdade/igualdade e desenvolvimento social¹⁵.

É impossível se conformar que o Estado brasileiro aceite o atual padrão de escolaridade ou se resigne com a possibilidade da universalização da Educação Básica num tempo a perder de vistas, numa época que o acesso ao conhecimento é condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico e a transformação social.

¹⁴ A preocupação com o combate à pobreza, “foi um imperativo político [...] que fez o Banco Mundial mudar sua orientação nos anos 1980. A educação primária passou a ser considerada a mais adequada para as regiões de concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado [...] gerador de pressões por benefícios sociais, consideradas como ‘geradoras de desestabilização econômica e social’” (FONSECA, 1997, p. 52-53).

¹⁵ Desenvolvimento social: desenvolvimento pensado no sentido de distribuição mais equitativa do crescimento econômico. Só crescimento econômico não garante distribuição de renda, especialmente entre os estratos sociais mais inferiores, porque não há vínculo direto entre esses fatores.

Voltando à morte da história e aos alinhamentos passivos brasileiros, inúmeros intelectuais brasileiros não transigem nos valores da dignidade humana, no ideal de ver esta nação com menos injustiças sociais e continuam acreditando na possibilidade de um futuro melhor. Ao longo da nossa história, sistematicamente, eles têm denunciado as opções políticas das nossas elites e animado milhares de lutadores sociais que, também, se insurgem contra as desigualdades e, graças a isso, embora os avanços sejam a conta-gotas, quando há, os retrocessos econômicos e sociais têm sido impedidos ou atenuados. A conjugação de esforços entre academia/movimento social tem construído alternativas aos graves problemas sociais e econômicos e mantido a esperança num outro mundo possível.

Na seqüência será apresentado um resgate da trajetória da educação no Brasil, desde a emancipação política, procurando dar ênfase às bases materiais, demonstrando, entre outros aspectos, a falta de sintonia da educação com o seu tempo, antecedido, porém, de tópicos analíticos sobre papel da educação e da escola.

2. RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

À luz do processo histórico vemos que a escola burguesa nasceu com propósitos bem definidos, fazendo parte do projeto político desta classe social com vistas a integrar os indivíduos no processo produtivo capitalista, reproduzindo a cultura e os conhecimentos definidos como válidos pela classe hegemônica. Segundo Manacorda (1991, p.115), é “a partir do início da revolução industrial [que a escola], começa tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade”.

Na fase inicial da industrialização, a acumulação capitalista assentada na superexploração da força de trabalho, no trabalho extensivo, quase nada exigia da escola.

Pouco a pouco a ciência vai se incorporando ao processo produtivo, engendrando mudanças profundas nos meios e nas relações de produção, na forma de extração da mais-valia e na organização dos processos de trabalho. A racionalidade instrumental – ciência e conhecimento a serviço da produção e da produtividade - passa a orientar todas as etapas do desenvolvimento capitalista impondo mudanças profundas na forma de conceber a educação do povo.

A complexidade do desenvolvimento da industrialização passou a exigir um novo tipo de trabalhador. Já não era suficiente que ele fosse resignado e obediente. Era condição de sobrevivência o sistema dar um mínimo de qualificação aos trabalhadores, cada vez mais numerosos. Era necessário que o proletariado dominasse os códigos culturais criados numa sociedade que se urbanizava e industrializava, seja para produzir, seja para consumir.

Esse processo, percorrido pelo capital em busca de melhoria da produtividade e da acumulação, passa a demandar a ampliação das atividades educacionais, mas produz suas contradições, uma vez que ele não foi insensível às lutas da classe assalariada. Como aponta Neves (1999):

A história do desenvolvimento capitalista é também a história das lutas sangrentas do operariado mundial contra as condições subumanas de trabalho e de vida nos anos iniciais [...]. A história da socialização do trabalho no mundo contemporâneo é igualmente a história da socialização da riqueza produzida – acesso aos bens e serviços coletivos – da socialização do poder – participação das massas na definição e no controle social das políticas públicas – e, também, da socialização do saber – acesso do conjunto da classe trabalhadora aos instrumentos de leitura da civilização urbano-industrial, com vistas a intervir técnica e politicamente na organização e transformação do mundo contemporâneo (p.22).

A autora, citada acima, analisando o significado da ciência lembra que:

O domínio do saber científico, a mais importante força produtiva do modo de produção capitalista na atualidade, constitui instrumento fundamental de emancipação do trabalho da dominação do capital. A ampliação das oportunidades educacionais no mundo contemporâneo representa, para a força de trabalho, a possibilidade de obtenção dos meios necessários para a compreensão, intervenção e mesmo superação de uma organização que faz de sua alienação e exploração a base da própria reprodução (p 22-23) .

A sociedade industrial, assentada nas contraditórias relações capital-trabalho, passa a exigir que o Estado assuma a responsabilidade pela tarefa educativa. Neste processo, a escola sofre profundas transformações e vai adquirindo novas feições e concepções que vão além da domesticação e aculturação. A escola torna-se uma instituição cuja função social, também, passa a estar ligada às demandas da vida produtiva.

De lá para cá, ciência e escola vem sendo palco de disputa de interesses antagônicos entre capital e trabalho. Para o capital, a intenção é melhorar a produtividade e a acumulação. Para os trabalhadores, a intenção é adquirir capacidades intelectuais e construir conhecimentos que lhes permitam melhores condições de trabalho e de vida, reduzindo a superexploração de sua força de trabalho e “em um plano mais abstrato, a possibilidade real de sua emancipação enquanto homem moderno, livre da alienação imposta pela forma capitalista de produção e reprodução social” (NEVES, 1999, p. 23).

Como o processo é muito dinâmico, o vínculo entre ciência e produção se radicaliza com o esgotamento da regulação fordista, nas últimas décadas do século passado. A introdução da microeletrônica e da informática na produção passa a exigir um nível maior de capacitação dos trabalhadores.

Novamente recorre-se a Neves (1999) que diz:

A automação flexível vem exigindo do trabalhador a polivalência – uma nova síntese entre teoria e prática – conseguida, em grande parte, por meio da educação viabilizada pelos sistemas educacionais desde os níveis iniciais de escolarização, em que os fundamentos científicos se corporificam em componentes curriculares privilegiados. Além de novos conteúdos, a escola encarregar-se-ia de desenvolver comportamentos favoráveis a essas novas formas de organização do trabalho e da vida, o que não significa submeter a escola aos interesses necessariamente capitalistas, uma vez que, além de exigência própria do processo de acumulação, as ininterruptas e aceleradas inovações tecnológicas pertinentes ao paradigma fordista, e, mais recentemente, à automação flexível, são também o resultado efetivo de exigência das massas trabalhadoras por melhores condições de trabalho e vida (p.22).

Num cenário de globalização e de acirramento da competição capitalista, os setores ligados ao capital defendem o investimento em educação, orientados, exclusivamente, pela lógica do “capital humano”, sob um prisma utilitarista e seletivo, ou seja, num nível suficiente e necessário ao aumento de produtividade da força de trabalho visando à valorização do capital, sem maiores preocupações com o direito do cidadão à educação de qualidade. Por sua vez, os trabalhadores concebem o investimento em educação de qualidade como um direito seu de acesso ao saber produzido socialmente, arduamente conquistado, que lhes permite alcançar melhores condições de trabalho, de vida e de participação política no controle social da riqueza e do poder. Os trabalhadores desejam e lutam para que o investimento no fator humano seja universal, isto é, que todos os cidadãos e cidadãs tenham acesso a uma educação de qualidade, científica e tecnológica, para que sejam sujeitos no processo social. Lutam, também, para que não haja apropriação privada do saber,

pois sendo este um bem social, o seu acesso não pode ser excludente e a serviço da concentração da riqueza e do poder.

Nesse sentido, defender uma educação de qualidade para todos os cidadãos e cidadãs significa fortalecer um direito social que consiste no acesso e permanência a uma formação adequada ao exercício da cidadania e aos requisitos dos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo, que estão impregnados no mundo do trabalho e na vida cotidiana e que certamente influirá no nível de desigualdade e de desenvolvimento social do país.

Nesta perspectiva, não se pode esquecer, ainda, que uma educação de qualidade que desenvolva as capacidades cognitivas exigidas pelo atual nível científico e tecnológico pode ensejar, como preconizava Marx, um ensino que “exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e com as mãos, porque isto corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano” (MANACORDA, 1991, p. 95) e que poderá vir a implicar na desalienação do trabalho e, portanto, ser um elemento central no processo de transformação social. “Subjaz à idéia gramsciana de escola integral a certeza de que esse entrelaçamento [entre ciência e trabalho] possibilita a superação da dualidade teoria/prática preexistente, tendendo a criar progressivamente as condições para a elaboração coletiva de um saber que sintetize, numa só dimensão, o pensar e o agir” (NEVES, 1999, p. 18).

Com esse resgate do papel social e da importância da escola e da educação, se pretende discorrer, a seguir, sobre a trajetória da educação brasileira, buscando entender as causas do nosso atraso educacional e pensar nas possibilidades de sua superação.

2.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No alvorecer do Império, apesar do modelo econômico de monocultura agroexportadora de base escravista, da incipiente urbanização e a despeito da escola não ter um significado social relevante para a maioria da população, havia entre as elites uma conscientização da importância em constituir um sistema educacional que atendesse toda a população, inclusive as camadas subalternas. Logicamente, naquele momento inexistia a concepção de educação como direito da cidadania, pois esta é relativamente recente.

Analisando estudos de pesquisadores da realidade educacional brasileira é possível sustentar que a educação, especialmente a partir da independência política, era reconhecida como um fator de grande importância para a consolidação do Estado Nacional e desenvolvimento do país. Havia uma concepção de educação relativamente avançada para a época e, por conseguinte, uma conscientização da importância de desenvolver um sistema de educação voltado para todos os cidadãos, mesmo que este tratasse apenas do ensino elementar.

No entanto, esta conscientização ficou restrita à retórica. Na prática não foi dispensada a atenção que os discursos acenavam, já que a educação foi relegada a um plano inferior nas prioridades estatais. Não é à toa que, em pleno século XXI, o país tem uma brutal dívida educacional, um alto percentual de analfabetismo e uma desigualdade social que está entre as maiores do mundo. O que se assiste hoje é fruto de um passado no qual as elites sabiam o que deveria ser feito, porém, nada ou muito pouco fizeram.

O reconhecimento da importância e da funcionalidade da educação e a sua não priorização ensejaram, num contexto específico, especialmente a partir do Ato Adicional de 1834, uma incipiente e precária estrutura educacional dual que combinou a descentralização das responsabilidades às províncias – cuja competência era de organizar, legislar e manter o ensino elementar e o secundário - e a centralização do controle no governo central - atribuído à responsabilidade pelo ensino superior, pelo ensino no Município Neutro, sede do Império -, e o monopólio sobre os exames parcelados preparatórios ao ensino superior o que, na prática, significava o controle sobre o ensino das províncias.

Um conjunto de fatores e definições, desde o império, acarretou graves problemas ao atual sistema educacional brasileiro. A base econômica escravista, o desinteresse com a educação da população, os valores aristocráticos e elitistas e a visão dicotômica e descentralizada criaram uma “cultura” e uma “tendência” na área educacional, acentuadas em alguns períodos e atenuadas em outros, mas que se mantiveram e permanecem até nossos dias. Quando algo diferente aconteceu foi devido a conjunturas específicas de crise que forçaram um comportamento atípico, bem como as pressões dos setores diretamente envolvidos com a educação, exatamente como ocorre atualmente. Em alguns períodos, como o imediatamente após a Revolução de 1930, graças a uma conjuntura favorável - o novo modelo econômico de substituição de importações que se instaura – e à pressão de setores sociais que entram na cena política, houve uma “certa” atenção à educação do conjunto da população, mas que não teve força suficiente para reverter radicalmente a tendência do quadro anterior.

2.1.1 Nos Tempos Imperiais

Após a emancipação política, as elites fiadoras do movimento de separação da metrópole portuguesa, imbuídas dos ideais do liberalismo defendiam que o

Estado Nacional se desenvolveria, [...] tendo como seus construtores os sujeitos soberanos, isto é, com a participação de todos no processo político. Isto importaria a conscientização do indivíduo como membro da sociedade, o que tornava inadiável a presença de um sistema educacional para assegurar [...] o processo de autodesenvolvimento do indivíduo, preparando-o e conduzindo-o à efetiva participação política” (NOGUEIRA, 1999, p. 67).

Ainda, o discurso liberal focalizava a educação da população como um fator de progresso e a relacionava à organização da sociedade e ao desenvolvimento do país (NOGUEIRA, 1999). Havia, pois, a clareza que o surgimento da nação impunha a necessidade de organizar um sistema educacional.

A Constituição de 1824, “não acolheu o radicalismo mais acentuado de um projeto inicial, claramente inspirado na Constituição Francesa de 1791” (NOGUEIRA, 1999, p. 68). Porém, assegurou, no seu artigo 179, XXXII, que “a instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos”. Em 1827, a primeira lei de educação do Brasil Império “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império”, pois instruir a população, incluindo as camadas inferiores, era uma condição para construir a nação, consolidar o Estado Nacional, sobretudo estabelecendo no “Império brasileiro, o Império das leis” (FARIA FILHO, 2003, p. 137). O comentário de um jurista, Autran, em relação ao artigo 179 da Constituição do Império, demonstra a visão da época, ele “reafirma a instrução como um direito natural e acrescenta: ora a sociedade não só não deve proibir que o cidadão se instrua, como até é de seu interesse proporcionar-lhe os meios de instrução, criando escolas públicas” (NOGUEIRA, 1999, p. 68). Da mesma forma, “questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução de negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca de ordenamento legal da educação escolar” (FARIAS FILHO, 2003, p. 135).

Neste período, “a sociedade brasileira já comportava uma ampla massa de homens livres brancos, mulatos, mestiços, negros forros, ocupados nas mais diversas atividades agrárias e urbanas” (MARANHÃO e MENDES JR., 1979, p. 211) e a

parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político” (ROMANELLI, 1999, p. 37).

Em vários relatórios à Assembléia Geral, ao longo do Império, os Ministros “defenderam, reiteradas vezes a relação entre educação e exercício da cidadania, entre educação e o modelo de uma democracia desenvolvimentista, entre educação e a manutenção da ordem, entre educação e o aperfeiçoamento da organização social” (NOGUEIRA, 1999, p. 73).

O fato é que, em 1888, o país possuía uma população em torno de 14 milhões sendo apenas 250.000 alunos¹⁶, ou seja, no umbral da República as elites dispunham de indicadores educacionais que lhes davam a clareza de que praticamente nada havia sido feito para reverter os diagnósticos negativos da escolarização, tanto é que, em 1883, num documento da Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro foram apresentados “dados reveladores desse estado não lisonjeiro da instrução pública: acima de 83% da população em idade escolar (6 a 15 anos) permaneciam fora da escola e o índice de analfabetismo era superior a 84%” (NOGUEIRA, 1999, p. 76).

2.1.2 A Educação em Tempos Republicanos

A troca na forma de governo poderia ter ensejado uma ruptura em vários setores da vida nacional, entre eles a educação. Porém, não foi bem assim que aconteceu. A República inicialmente imprimiu uma continuidade, mas a sua evolução propiciou o surgimento de fissuras no bloco do poder político e econômico, que levaram a rupturas, avanços e retrocessos.

Percorrer o período republicano, visualizando nele a trajetória da educação é o que esse tópico vai tratar a fim de entender como foram forjadas conquistas e a legislação educacional.

2.1.2.1 Na República Velha

O advento da República e o fim da escravidão promoveram um arejamento nas idéias e o debate sobre questões como educação, democracia, federalismo, industrialização se intensificou. A sociedade que estava agora sob o regime republicano era muito diferente. Os enormes lucros provenientes do café diversificaram a economia, tornando-a cada vez mais complexa, possibilitaram

¹⁶ Dados extraídos de ROMANELLI, 1999, p. 40.

o desenvolvimento industrial e a formação de uma mentalidade mais urbana do que rural, assim como um espírito empresarial aberto às mudanças. A abolição da escravatura e a imigração forçaram modificações nas relações sociais, os processos de industrialização e de urbanização avançavam e as massas urbanas pressionavam os poderes constituídos por melhores condições de vida. Assim, a República nasce com a existência de “uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos e todo um contingente de imigrantes” (ROMANELLI, 1999, p. 41), além das massas urbanas e rurais. Neste cenário, a “instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação dessas camadas” (ROMANELLI, 1999, p. 41- 42).

O contexto republicano ensejou um intenso debate sobre a construção de um projeto de um novo Brasil, que buscasse promover o progresso econômico e a independência cultural. Este debate foi responsável por uma série de reformas da escolarização, com o objetivo de estendê-la à população marginalizada e solucionar os graves problemas educacionais, entre eles o analfabetismo, considerado uma marca de inaptidão para o progresso do país. A alfabetização se traduzia na “questão nacional por excelência”. A educação escolar até então existente “em nada contribuía para modificar ou capacitar a população, que a ela tinha acesso, para qualquer ação eficaz no contexto social que se complexificava. Aliás, não tinha ela uma função social definida, em termos de utilidade prática. As camadas cultas tinham-na como símbolo de condição social e cultural” (FERNANDES, 1966, apud ROMANELLI, 1999, p. 110).

Mas o contexto sócio-político foi insuficiente para reverter os dados da realidade, ou seja, a República não significou uma ruptura do processo histórico. Apenas um dos pilares que sustentaram a monarquia fora destruído – o escravismo –, a grande propriedade voltada à monocultura foi conservada e representou o estabelecimento de um Estado com caráter colonial. Embora a proclamação da República tenha sido liderada pelas camadas médias (militares e intelectuais), que defendiam mudanças estruturais, foi a oligarquia cafeeira quem deteve o poder e manteve o perfil ruralista do país e, na sua ótica, a educação era necessária apenas para a formação da elite dirigente. Portanto, não foi “à falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência de educação do povo, mas foi a estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República” (ROMANELLI, 1999, p. 60).

Desta forma, a República nasce de costas para o processo de avanços científicos e tecnológicos que acontecia nos países centrais do sistema capitalista. A revolução tecnológica em curso nas sociedades desenvolvidas passava ao largo da sociedade brasileira.

Apesar da mobilização social em prol da educação, as reformas¹⁷ educacionais desse período não promoveram uma inflexão no padrão educacional. Segundo Fernando de Azevedo

do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma revolução intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (apud ROMANELLI, 1999, p. 43).

Também “o controle do poder pelas oligarquias rurais [...] acabou por projetar no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido plasmada na Colônia e tinha durado durante a monarquia” (ROMANELLI, 1999, p. 43).

Outro fato a destacar é que com a República há um renascimento do ideário liberal, o que fez a Constituição de 1891 manter a descentralização e agravar as disparidades regionais, no plano econômico e educacional. A forma federalista adotada desobrigou a União da escolarização elementar, significando a ausência de uma política educacional em nível nacional que permitisse a expansão mais homogênea da escolaridade no país, colocando o ensino na dependência da situação de cada Estado e aprofundando o fosso entre os sistemas de ensino estaduais.

As transformações em curso ensejaram, nos anos 1920, intensas mobilizações sociais por reformas. O contexto era de transição de uma sociedade agrária para um modelo urbano industrial – o impulso na industrialização, ocorrido principalmente após a 1ª Guerra Mundial acelera o processo de urbanização. A expansão da classe operária em busca de qualificação profissional e a expansão das camadas médias, que vêem na educação uma possibilidade de mobilidade social, propiciam um clima de valorização da educação.

Neste panorama, a importância da educação volta à cena promovendo intensos debates entre os educadores brasileiros, que questionam o modelo que dava ênfase à formação das elites e propõem a instituição de um sistema nacional de educação que possibilitasse a redução das desigualdades regionais e educacionais. Este movimento deu origem a um sentimento de “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”. Segundo Nagle (1974, p. 99) “de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; do outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro”.

¹⁷ É importante destacar que houve distinção entre as reformas educacionais implementadas na Primeira República. As da década de 1920 tinham uma “preocupação bastante vigorosa [em] pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis” (NAGLE, 1976, p. 100).

As reformas promovidas na década de 1920 não alteraram o padrão de ensino. Foram reformas estadualizadas, desarticuladas entre si, que mantiveram o perfil acadêmico e aristocrático do ensino e o desinteresse com a educação da população.

Nos anos 1920, era evidente o esgotamento do sistema oligárquico. A crise econômica advinda das políticas de valorização do café e de desvalorização cambial, que beneficiavam exclusivamente os interesses da oligarquia cafeeira, faz o país viver momentos de elevada tensão social. A reação social contra as estruturas oligárquicas atinge diversos setores sociais. No campo cultural, o Movimento Modernista, apesar de restrito às elites, desencadeia uma série de críticas ao sistema e nos meios militares eclode o movimento tenentista, cujos atores vão ter uma participação significativa no processo revolucionário de 1930. A queda da bolsa de Nova York, em 1929, agudiza a crise interna, enfraquecendo a oligarquia cafeeira, afetando a estrutura de poder da República Velha e desencadeando o movimento revolucionário.

Segundo Fausto (1987), a crise de hegemonia aberta com o deslocamento do poder da burguesia cafeeira proporciona condições para o Estado se abrir a “todos os tipos de pressão sem se subordinar diretamente a nenhuma delas” (p.110). O Estado não é mais uma oligarquia, é um Estado de massas.

2.1.2.2 Na Era Vargas

O modelo econômico que se instaura com a Revolução de 1930, caracterizado como “substituição de importações”, enseja uma série de transformações estruturais. Em virtude disso, há um processo vigoroso de industrialização e urbanização e uma inflexão na política educacional. A educação da população passa a ser alvo de preocupação das elites, face à necessidade de articulação com o novo modelo econômico e político, além do que há uma demanda crescente das massas urbanas.

Uma das primeiras medidas do novo governo foi a criação do Ministério da Educação, cujo Ministro edita uma série de decretos que, neste momento, restringiram-se a reformar o ensino das elites, o superior e o secundário, a educação profissional e o ensino comercial. Mas, a partir desta “reforma o governo federal definitivamente compromete-se com a educação secundária, dando-lhe conteúdo e seriação própria. A novidade da reforma de 1931 foi ter rompido o monopólio estatal [de seleção para o] acesso ao superior, acabando com os exames preparatórios e madureza” (ROCHA, 2001, p. 136).

O debate educacional intensificou-se no processo constituinte de 1931-32. Um grupo de educadores, que em 1924 fundou a Associação Brasileira de Educação - os Renovadores -, teve uma participação determinante para os rumos da educação brasileira. Em 1932, eles realizaram a IV Conferência Brasileira de Educação com o objetivo de elaborar as diretrizes para a política educacional e lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no qual fazem a crítica da escola existente, caracterizada pela seletividade, pela formação propedêutica, e defendem uma concepção de educação como direito de todos e a “adoção de um programa nacional de reorganização da educação” (ROMANELLI, 1999, p. 146). Eles propõem a criação da “escola única”, com caráter público e com sustentação financeira pública.

Desta forma, a partir de 1930 tem início o estabelecimento de um sistema nacional de educação e as políticas descentralizadoras são atenuadas.

Segundo dados extraídos de Neves (2000, p. 41), no período compreendido entre “1945 a 1959, [...] a matrícula no ensino primário – [...] fundamental comum e supletivo e o complementar e pré-vocacional – cresceu 126%, percentual ainda reduzido se for considerado o déficit escolar crônico” e o período entre “1946-64 foi marcado por um crescimento da matrícula escolar em todos os níveis de ensino e, também, pelo maior investimento do Estado na expansão de sua própria rede. A taxa de analfabetismo reduziu-se de 69,9% da população de 15 anos e mais, em 1920, para 39,5%, em 1960” (NEVES, 2000, p. 41).

Convém lembrar que, devido à reduzida existência de mão-de-obra qualificada nos setores econômicos em ascensão, o Estado promoveu uma “expansão mais acentuada nos níveis mais elevados de ensino, enquanto estratégia de formação da força de trabalho mais especializada requerida pelo estágio de desenvolvimento econômico alcançado. A matrícula geral do ensino médio cresceu 655% entre 1935 e 1960, e a do nível superior de ensino 307,8% entre 1939 e 1959” (NEVES, 2000, p. 41).

É preciso considerar, ainda, que a expansão escolar acompanhou a expansão capitalista. Essa não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, ela se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, tendo atingido de forma desigual o próprio território nacional (ROMANELLI, 1999).

É importante incluir nesta análise um aspecto do sistema educacional brasileiro abordado por Romanelli (1999). Segundo esta autora a luta pela escola no Brasil, desde o momento em que passou a crescer a demanda social de educação, assumiu o caráter de verdadeira luta de classes. A forma como se expressou a demanda social de educação, forçando o sistema educacional a abrir as suas portas às camadas mais baixas da população, tomou o aspecto de uma luta inconsciente, mas decisiva, das camadas em ascensão por posições de maior relevo. A autora considera que esse é um

dos aspectos da expansão do ensino que explicam por que o mesmo não se modificou estruturalmente com a expansão e permaneceu oferecendo em escala maior o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica da velha ordem, anterior a 1930. Segundo ela, as novas camadas emergentes viram na escola um instrumento de ascensão social e, sobretudo de *status*. Foi por esta escola que elas passaram a lutar e, portanto, por aí caminhou a demanda. As camadas populares se propunham a garantir o acesso às posições das classes altas e estas procuraram manter o controle dessa expansão nos limites estreitos que assegurasse certo grau de seletividade. Em face da impossibilidade de conter a demanda, fazer com que subissem apenas os “mais capazes”. A manutenção dos padrões de qualidade do ensino – referentes aos valores culturais da velha aristocracia rural, que passou ser bandeira de luta das elites - representou uma forma de conter a explosão demográfica das escolas. Nessa luta por escola o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social. Aqui está uma das razões de nosso alto índice de repetência e as raízes da discriminação social promovida pelo sistema. Foi assim que o Estado passou a reconhecer como válido o mesmo ensino dado em todas as escolas, quer tivessem elas ou não as mesmas condições de funcionamento. A proliferação de estabelecimentos improvisados e de baixo padrão deu-se então de forma assustadora. Assim, esses aspectos e conteúdos aplicados ao ensino, segundo valores alheios aos reais valores das classes populares, são muito responsáveis pelo malogro, na escola, de significativa parcela da população e pelas condições de desigualdade com que lutam essas classes pelo acesso à escola. E essa seletividade adquire o caráter de uma verdadeira discriminação social.

A Constituição Federal de 1946 investiu a União da competência de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Em abril de 1947, o Ministro da Educação Clemente Mariani organizou uma comissão incumbida de elaborar um anteprojeto de lei de diretrizes e bases (LDB). Em outubro de ano seguinte, o projeto foi encaminhado à Câmara de Deputados, dando início a uma intensa disputa ideológica, que durou treze anos, até ser transformado na lei nº. 4.024 em dezembro de 1961. No período final da tramitação do projeto de LDB, o assunto que esquentou os debates, e mobilizou a sociedade, foi a liberdade de ensino. Em verdade, foi a luta entre os defensores da escola pública e da escola privada, na qual os defensores da escola pública, obrigatória e gratuita, entendiam ser esta a forma de garantir o direito de todos à educação, ao passo que os privatistas reivindicavam igualdade de condições para o ensino privado, principalmente, quanto à distribuição de verbas para a educação. Face à correlação de forças no Congresso Nacional, a LDB de 1961 não foi o instrumento necessário para alterar o sistema educacional brasileiro em face da complexidade de uma sociedade que se transformava a passos largos. Entre 1950 e 1970 a população

praticamente duplicou¹⁸, a taxa de analfabetismo neste último ano era de 33,1%, “em 1970, ainda, 46,28% da população escolarizável [5 a 19 anos] estavam fora da escola” (ROMANELLI, 1999, p. 64).

Uma consideração a ser feita é que, a esta altura, já tendo o Brasil completado mais de 130 anos de “Estado soberano”, contava pela primeira vez com uma lei de diretrizes e bases da educação nacional que, no entanto, nasceu despojada de conteúdos dignos do seu tempo, nasceu anciã, ultrapassada por não mais responder às necessidades educacionais da sociedade brasileira.

2.1.2.3 Nos anos de chumbo

A partir do golpe de 1964, o Brasil entra definitivamente na fase do capitalismo monopolista, aprofundando a sua dependência externa, as disparidades regionais e a distribuição de renda. Avanços e conquistas populares, fruto de uma mobilização social em ascenso, foram retirados e/ou freados, experiências inovadoras de educação e de cultura popular foram destruídas, educadores e artistas presos e exilados.

O contexto é de urbanização acelerada, internacionalização da economia e retomada da expansão industrial. A ampliação do processo de substituição de importações aos setores dinâmicos da indústria moderna exigiu a formação de mão-de-obra barata.

No período posterior ao golpe militar eclode uma crise de demanda por educação. Esta crise decorreu da aceleração do ritmo da implantação da indústria pesada, que ampliou e diversificou o mercado de trabalho, ocorrida na segunda metade dos anos 1950, e que passou a exigir mão-de-obra qualificada. A crise serviu de pretexto para que o governo militar estreitasse os vínculos com seu parceiro norte-americano, realizando convênios entre Ministério de Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID). Os Acordos MEC-USAID, foram a forma utilizada para o MEC entregar a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos da USAID (ROMANELLI, 1999). Segundo Cunha e Góes (2002, p. 32), “só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional”.

¹⁸ Entre 1900 e 1970 a população brasileira cresceu quatro vezes. Em 1900 a população era de 17.438.434 habitantes e em 1970 era de 94.501.554. Em 1950 a população era de 51.944.397, portanto em 20 anos ela quase dobrou de tamanho (ROMANELLI, 1999, p. 62).

A esta altura, o governo tinha clareza da necessidade de adotar medidas que solucionassem a crise de demanda por educação e ao mesmo tempo adequassem o sistema educacional ao novo modelo de desenvolvimento econômico - de “modernização conservadora” – adotado e que se intensificava no Brasil.

A partir de 1968, governo militar impõe uma série de reformas, com perfil pedagógico tecnicista e funcional ao processo de acumulação capitalista do grande capital e que se consubstanciaram numa política educacional implantada através da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas para organização e funcionamento do ensino superior, e Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º grau tornou-se compulsoriamente profissionalizante, obrigando os estabelecimentos de ensino a implantarem habilitações sem as mínimas condições para tal, mas com claro objetivo de formar mão-de-obra barata, suprimindo a carência de técnicos e auxiliares de técnicos de várias especialidades e também evitando a pressão ao Ensino Superior. Em 1982, em virtude do fracasso da profissionalização obrigatória no 2º grau, a Lei nº. 7044/1982 previu a alternativa de “preparação para o trabalho”, revogando a obrigatoriedade da qualificação profissional.

Pode-se dizer que, de certa maneira, a Lei nº. 5.692/1971 “democratizou” o acesso à continuidade dos estudos ao fundir o antigo primário e o ginásio, transformando-os no 1º Grau, eliminando, assim, uma barreira à progressão dos estudos, o “exame de admissão ao ginásio”. Porém, a reforma educacional do período militar, como um todo, contribuiu para a desqualificação do ensino, uma vez que, entre outras medidas: suprimiu um ano no ensino de 1º grau; retirou disciplinas humanistas, de cunho reflexivo, dos currículos; reduziu a duração dos cursos de formação de professores, rebaixando a qualidade da formação, ao criar a licenciatura de curta duração.

O aumento da demanda por educação provocada pelo modelo econômico impôs ao Estado a expansão do ensino. Esta, no entanto, ficou aquém das necessidades e prevaleceram as políticas voltadas para a expansão do ensino privado, agravando as desigualdades sociais.

Os dados a seguir traduzem os interesses do governo militar e sua opção por um modelo concentrador de renda. Quanto ao 1º grau, percebe-se que houve entre 1975 e 1980, uma retração da rede pública de 14% e um crescimento da rede particular de 26%, a despeito do grande crescimento da população (CUNHA e GÓES, 2002). Em relação ao 2º grau, houve uma expansão desse nível de ensino em ritmo acelerado no período de 1960-1970 a uma taxa anual de 14,5% e no período de 1970 a 1975 de 13,2%. A partir de 1975, houve, igualmente, uma retração da matrícula, de 1975 a 1980 a expansão foi de 8,3% e de 1980 a 1985 de apenas 1,3% (NEVES, 2000). Quanto ao Ensino Superior, no período entre 1966 e 1974 houve uma expansão acelerada, chegando a crescer 520% em sua matrícula inicial. A partir de 1975, o governo introduziu “mecanismos legais e financeiros de

contenção do ritmo de crescimento da matrícula nesse grau de ensino e mecanismos de estímulo à expansão maciça da pós-graduação” (NEVES, 2000, p.51). Estes dados expressam os objetivos do Estado “de simultaneamente aumentar a capacidade científico-tecnológica do trabalho para a produção monopolista e modernizar o aparato educacional, promovendo, pela pós-graduação uma nova síntese entre teoria a prática, ao vincular mais estreitamente educação superior e produção” (NEVES, 2000, p.51). Por fim, quanto ao analfabetismo, segundo dados extraídos de Cunha e Góes (2002), em 1970 a taxa era de 33,6% para uma população de 15 anos e mais e, uma década após, esta taxa estava em 25,4%, havendo, assim, uma redução de apenas 8,2 pontos.

Cabe salientar que esta expansão quantitativa da educação não foi acompanhada de condições e situações que garantissem “manter” ou melhorar a qualidade. Alguns setores jogam o ônus da “perda” de qualidade nos ombros dos setores populares que acorreram maciçamente à escola. Esta é uma falsa verdade. É preciso levar em consideração, entre outros problemas, que a estrutura escolar mantida permaneceu com resquícios aristocráticos, que a expansão da escola pública foi realizada com oferta de condições materiais e humanas inadequadas e insuficientes e que a maioria da população que acessava essa escola pública - isso acontece até nos dias atuais - possuía uma situação sócio-econômica que não lhe permitia, individualmente, resolver suas carências educacionais. O fato é que um dos mais graves problemas que permanece no sistema educacional brasileiro, a seletividade, se agudizou, no período em tela, sem a devida atenção do poder público e da sociedade como um todo.

2.1.2.4 Na redemocratização

O segundo choque do petróleo, anunciado pela OPEP¹⁹ em 1979, e a decisão unilateral americana de por fim aos acordos de Bretton Wood²⁰ no início dos anos 1980, afundaram definitivamente o milagre brasileiro e aceleraram o fim da ditadura militar. Estes acontecimentos fortaleceram a mobilização popular que engatinhava e estimularam o povo a ir ruas, maciçamente, extravasar suas demandas sociais reprimidas e lutar por eleições diretas e por uma nova Constituição democrática.

A luta pela redemocratização não podia mais resumir-se em apelar do poder os militares, era preciso, desta vez, utilizar mecanismos que auxiliassem a erradicar a marca autoritária que permeava o Estado brasileiro, desamarrando os nós que seguram e asseguram o clientelismo, o assistencialismo, a corrupção, amarras que sustentam a estrutura de dominação e perpetuam o subdesenvolvimento e ao mesmo tempo introduzir novas bases sociais e políticas que impedissem a reedição dos velhos acordos intra-elite. A descentralização foi uma bandeira de luta neste período, entendida como ampliação da democracia e como reação à concentração de decisões e de recursos financeiros nos duros anos de autoritarismo.

O rebaixamento cada vez maior da qualidade da educação teve papel relevante para a conscientização de que a Gestão Democrática da Escola Pública era de extrema importância, também, para garantir a expansão, a gratuidade, o financiamento e a qualidade da educação numa perspectiva emancipadora e libertadora, e para minimizar o analfabetismo, bem como para garantir a formação inicial e continuada e a valorização profissional dos trabalhadores em educação.

Com a instalação do processo constituinte em 1987, os setores sociais que lutavam pela democratização do sistema educacional congregam-se no Fórum em Defesa do Ensino Público e Gratuito na Constituinte e conseguem gravar avanços significativos no capítulo da Educação Nacional, entre outros, os princípios: da gestão democrática do ensino público; da igualdade de condições para acesso e permanência na escola; da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; da valorização dos profissionais do ensino através de planos de carreira

¹⁹ Organização de Países Exportadores de Petróleo.

²⁰ As conferências de Bretton Woods, definiram o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, estabeleceram em julho de 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre Nações-Estado independentes.

para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público; da garantia de padrão de qualidade.

A aprovação da Constituição Federal em 1988 fez um grupo de educadores comprometidos com uma escola pública de qualidade para todos elaborar um anteprojeto de LDB que contemplasse as demandas sociais - educação infantil em creches e pré-escola, ampliação de verbas para a educação, gestão democrática etc. - e fazer movimentos no sentido de desencadear o processo legislativo.

O sonho de ver materializada uma nova LDB que oferecesse os mecanismos para a efetivação de uma escola pública de qualidade para todos, já que a legislação vigente não oferecia essas condições e também não respondia as necessidades da sociedade brasileira no atual estágio sócio-político-econômico, revestiu a LDB de um simbolismo com enorme visibilidade nacional. A sociedade tinha a expectativa que a nova LDB fosse solucionar os graves problemas educacionais brasileiros.

No final dos anos 1980, aparentemente, os ventos democratizantes sopravam alentadores no solo brasileiro, mas internacionalmente a crise do capitalismo já se fazia sentir intensamente e arrastava grande parte dos países de economia avançada a adotarem políticas neoliberais, antidemocráticas e privatizantes. De forma que, mal a Constituição Federal havia sido promulgada e já se ouviam os rumores que apontavam para sua reforma.

A não aprovação do projeto de LDB, na última legislatura dos anos 1980, foi um forte indício de que aqueles ventos começavam a arrefecer.

Com a eleição de Collor de Mello, em 1989, a conjuntura nacional sofre uma reviravolta. O governo passa a adotar medidas de abertura indiscriminada da economia e a atacar, através da mídia, o tamanho do Estado, comparando-o a “um elefante branco” - ineficiente, pesado, corrupto e caro.

A descentralização requerida e almejada pela mobilização social assume contornos exógenos, influenciados pelas políticas neoliberais, que vicejavam na maioria dos países, e ganham hegemonia interna. Nas palavras Collor de Mello, o “Brasil não podia mais conviver com as carroças velhas”, referindo-se ao atraso tecnológico nacional devido aos protecionismos de uma economia fechada. Desta forma, Collor de Mello justificava à nação que “para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências do receituário neoliberal” (PERONI, 2003, p.46) e reformar o Estado.

Num contexto de hegemonia do pensamento neoliberal, os seus defensores passam a propor um extenso programa de privatizações de empresas públicas e trazem para o âmbito do setor público princípios e conceitos próprios do mundo empresarial. O “Estado Mínimo” é a consigna para

atrair investimentos externos e modernizar a estrutura produtiva brasileira. As reformas, preconizadas como solução para a crise do Estado, foram adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo.

Assim, os novos mecanismos consagrados na Carta Magna de 1988, que objetivavam democratizar o Estado e suas instituições, passam a ser implementados com outros propósitos: alavancar o receituário neoliberal.

O impeachment de Collor não altera este quadro político e ideológico, apenas há um interregno, onde a retórica é atenuada, mas a eleição de Fernando Henrique Cardoso – FHC, em 1994 -, faz a locomotiva neoliberal avançar a todo o vapor sobre todos os setores da vida nacional.

A tarefa de FHC era adequar o Estado brasileiro às determinações neoliberais. Ele passa a promover reformas educacionais de corte neoliberal subordinadas à nova ordem internacional e aos processos de globalização, onde está implícita uma visão gerencial de educação e da escola pública, que consiste em estreitar os vínculos entre educação e suas funções puramente econômicas, voltada aos interesses do grande capital.

O sentido das reformas era o combate à pobreza, pois nas análises do Banco Mundial a inserção das camadas pobres nas atividades produtivas, via preparação escolar rápida e de baixo custo, é mais adequada para as regiões de concentração da pobreza, por isso a ênfase na expansão do ensino fundamental.

Por todo o simbolismo que a LDB representava, era extremamente importante para o Governo FHC aprová-la como parte da legislação reformista. O fato de já existir um projeto aprovado na Câmara e tramitando no Senado, o qual não servia aos interesses do modelo que estava sendo implantado, era um complicador.

Os relatos e análises consultados em Farenzena (2006a) nos permitem afirmar que, já em março de 1995, com a apresentação da Medida Provisória nº. 938, que versava sobre o novo Conselho Nacional de Educação, era possível perceber a determinação do novo Governo de desconsiderar o projeto de LDB que tramitava no Congresso desde 1988. O projeto de LDB nº.101/93, cujo relator era o Senador Cid Sabóia de Carvalho e que aguardava a votação no Plenário do Senado, nesta época, já era alvo de movimentos internos e de articulações de parlamentares da base do governo para que retornasse à Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania. Nessa comissão, foi indicado como relator o Senador Darcy Ribeiro, autor de outro projeto de LDB anteriormente protocolado – PL nº. 67/1992 – que apresentou um parecer, pedindo a rejeição do PL nº. 101/93 e a aprovação de um substitutivo. Ao primeiro substitutivo seguiram-se outros e o texto aprovado no Senado e, posteriormente, na Câmara dos Deputados, em dezembro de 1996, congregou interesses do Executivo que se mesclaram a preceitos do PL 101/1993.

A LDB, Lei nº. 9394/1996, aprovada é uma lei genérica, flexível, bem adequada ao cenário de desregulamentações e flexibilizações, à idéia do Estado Mínimo. No entanto, é importante reconhecer que a lei conservou grandes avanços conseguidos pela mobilização social durante os oito anos de tramitação do projeto, tais como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, garantia de padrão de qualidade (art. 3º). A gratuidade do ensino fundamental, do atendimento em creches e pré-escola, do atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais, (art. 4º). Introduziu o conceito de Educação Básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio (art. 21), sendo que o conceito de educação infantil, etapa responsável pelo atendimento a crianças na faixa etária de zero a seis anos (artº. 29, 30 e 31), referendado mais adiante como uma articulação entre cuidado e educação, significou uma grande inovação educacional, uma vez que, até então, o atendimento de crianças de zero a três anos era competência exclusiva da Saúde e Assistência Social. Também ficaram definidas as competências de cada esfera do poder público em relação ao oferecimento dos níveis de educação. Em regime de colaboração, a lei determinou que a oferta do ensino médio seja competência dos estados, a educação infantil, dos municípios e o ensino fundamental seja competência de ambos (artº. 10 e 11); reiterou, também (art. 87, §1º), a elaboração de um Plano Nacional de Educação, com metas e diretrizes para dez anos.

Enquanto o projeto de LDB tramitava no Senado, o Governo Federal encaminhava ao Congresso Nacional um leque de outros projetos, que redesenhavam a educação e que se constituíram numa política educacional: a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 233/1995 que, ao ser aprovada em setembro de 1996, recebeu a designação de Emenda Constitucional (EC) nº. 14; e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF -, Lei nº. 9.424, aprovada também em dezembro de 1996; outros dispositivos sobre o ensino superior e o ensino profissional.

Os defensores das reformas neoliberais passaram à sociedade a versão de que a crise educacional era um problema de mau gerenciamento, de excessiva centralização e a solução era fomentar a criação do mercado educacional, pois os

conhecimentos devem ser melhor adquiridos, os fracassos escolares, fontes de exclusão e de 'sobrecustos intoleráveis', menos numerosos, a formação, adaptada ao mundo econômico moderno. Se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares (LAVAL, 2004, p. 188).

No entanto, estas reformas sofreram intensas críticas de diversos setores sociais, cujo teor central era de que elas iam de encontro às necessidades da cidadania e às exigências da acumulação flexível e o seu corolário, no curto prazo, seria o aprofundamento das desigualdades sociais num país que ocupa uma das piores colocações no ranking mundial de distribuição de renda. Estas reformas

“ao invés de se direcionarem ao aumento de nossa capacidade produtora de ciência e de tecnologia, encaminham-se à capacitação da força de trabalho em seu conjunto, no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central” (NEVES, 2000, p. 29).

Kuenzer (2000), referindo-se às necessidades educativas do nosso tempo esclarece:

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, típicos do regime anterior de acumulação com base no taylorismo/fordismo, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas do caminho metodológico e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade (p. 358).

Da mesma forma, segundo Fogaça (1999) um estudo financiado pela UNESCO, divulgado em 1979, em torno da nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação, apontou em suas conclusões que os países industrializados ou em processo de industrialização deveriam priorizar as reformas educacionais, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista. A autora comenta que é inegável que essa nova etapa do capitalismo significava um rompimento com o modelo de relação entre educação e trabalho que vigorava desde o início do século XX. E esse rompimento teria por base um novo conceito de qualificação profissional, não mais pautado em habilidades específicas, mas sim numa base de educação geral, sólida e ampla o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo de seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às mudanças nos processos produtivos, que deverão se tornar cada vez mais freqüentes. Para Fogaça, esse novo conceito levará a uma aproximação entre escola e trabalho, não no sentido de subordinar a escola ao mercado, mas pela centralidade que os conteúdos da educação regular desempenham para a aquisição posterior de qualificações diversas.

Também as críticas acusavam as reformas educacionais de pretender, subliminarmente, produzir uma alteração no conceito de cidadania, transmutando a idéia de cidadão, aquele sujeito detentor de direitos, em cliente, aquele indivíduo com poder de compra, o consumidor. Estando em curso, portanto, uma reconversão cultural, ou seja, a tentativa de apagar da memória das classes populares a idéia de cidadania sob a ótica dos direitos e os valores decorrentes dessa visão e introjetando nos alunos os valores mercantis como: competição e individualismo. A consequência disso seria uma involução na caracterização da cidadania, uma vez que se exclui da “cidadania neoliberal” a grande maioria das pessoas. “Por trás das mudanças que se quereria que fossem somente técnicas, a ‘modernização’ da escola anuncia uma mutação da escola que toca não somente sua organização, mas seus valores e seus fins” (LAVAL, 2004, p. 189). As críticas não são infundadas, haja vista que no Plano Diretor da Reforma de Estado, “o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos” (PERONI, 2003, p. 60).

O fato é que as reformas educacionais realizadas no Governo FHC foram de encontro à redução das desigualdades sociais internas e externas e às necessidades educativas do mundo contemporâneo. Elas demonstraram o descompromisso da União, ao reforçar o binômio centralização/descentralização administrativas, inaugurado no período imperial, na medida em que descentralizaram a gestão e o financiamento e centralizaram o processo de avaliação e controle do sistema.

A descentralização se consolidou na Emenda Constitucional n.º 14/1996, que alterou alguns artigos da Constituição Federal de 1988, especialmente o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) instituindo o FUNDEF, cuja principal característica foi liberar legalmente a União de um financiamento expressivo do ensino fundamental, direito subjetivo do cidadão, transferindo, ainda mais, esta responsabilidade para os estados, municípios e Distrito Federal.

Pode-se dizer que o FUNDEF foi a fórmula encontrada para estimular a municipalização da educação e ao mesmo tempo garantir um valor de gasto por aluno no interior de cada Estado que minimizasse os efeitos perversos da municipalização. Assim, os municípios mais pobres, na teoria, não teriam prejuízos financeiros, ou melhor, disporiem de um valor mínimo por aluno para o oferecimento do ensino fundamental.

A centralização da macropolítica educacional se concretizou através do estabelecimento do sistema nacional de avaliação, em todos os níveis, e dos padrões mínimos - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) -, já que a qualidade era entendida como algo mensurável. A consequência desta política está sendo a padronização do currículo, a fim de permitir a realização da avaliação externa e, como resultado desta, o ranqueamento das escolas e a mercantilização da educação.

Assim, a política de descentralização/centralização ocorrida na década de 1990, apesar de ter uma forma diferenciada em relação a que ocorreu no Império e na Primeira República, não deixou de ter o mesmo fio condutor, ou seja, a desresponsabilização da União com a Educação Básica e, ao mesmo tempo, com a manutenção do controle da educação.

2.2 A SITUAÇÃO ATUAL

Com este breve resgate histórico, vê-se que o Brasil chega ao século XXI com uma triste realidade: em 2006 são 14,4 milhões de analfabetos literais. No entanto, as taxas do analfabetismo são diferenciadas no país indicando profundas desigualdades regionais²¹. Nas Regiões Norte e Nordeste estão a maioria dos analfabetos do país. Percentualmente, a maior taxa de analfabetismo se encontra na Paraíba (29,71%), seguida da existente em Alagoas (29,27%). A menor taxa de analfabetismo encontra-se em Santa Catarina (5,2%), seguida de São Paulo e Rio de Janeiro (6,64%).

Segundo os dados do Relatório do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Social (CDES, 2007):

As taxas de analfabetismo revelam pronunciadas desigualdades entre regiões e também em relação às características socioeconômicas da população. Em 2006, a taxa média brasileira era de 10,4%, porém no Nordeste, 20,7% da população era analfabeta, enquanto no Sul, a proporção era de 5,7%. Ou seja, o Nordeste apresentava uma taxa de analfabetismo quase quatro vezes maior que a da Região Sul. Entre os habitantes da zona rural, 24,1% eram analfabetos, enquanto na área urbana representavam 7,8%. Entre pretos e pardos, 14,6% não sabem ler e escrever; essa taxa entre brancos é de 6,5%. A incidência do analfabetismo é 11 vezes maior no quinto mais pobre da população, em comparação com o quinto mais rico. (p. 16)

O Relatório do CDES (2007), ainda, diz que “Entre os jovens analfabetos de 15 a 24 anos, apenas 3,4% freqüentavam cursos de alfabetização em 2006 (p. 16) e que “Em 2005, 66,1% dos alfabetizando realizaram cursos em instituições que não integram a rede pública de ensino” (p. 16-17).

Segundo dados do PNAD/2006²² a escolaridade média da população acima de 15 anos é de sete anos de estudos. No Sudeste é de 7,8 anos e no Nordeste é 5,8 anos; no Brasil urbano é de 7,6 anos e no rural é de 4,3 anos; entre a população branca é de 8,1 anos e entre pretos e pardos é de 6,4 anos; entre os mais pobres é de 4,7 anos e entre os mais ricos é de 10,3 anos.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2000²³ a taxa de atendimento da população de 7 a 14 anos de idade era de 96,4% e a taxa líquida de escolarização era 94,3%, um total de 35.717.948 matrículas no ensino fundamental. A taxa de atendimento da população de 15 a 17 anos era de 83% e a taxa líquida de escolarização (ensino médio) de 33,3%, 8.192.948 matrículas. Em 2006, o total de matrículas no ensino fundamental foi 33.282.663 e no ensino médio foi 8.906.820.

²¹ Dados foram extraídos do site do MEC – PDE - Caravana da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8638&Itemid=&sistemas=1 Acesso em 08 jun 2008.

²² Dados extraídos do Relatório nº. 02 do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2007.

²³ Dados retirados de INEP/Educatbrasil.

No ensino fundamental, apesar de estar quase universalizado o acesso, ainda existe em torno de milhão e meio de crianças e adolescentes fora da escola²⁴ e é elevada a taxa de repetência, apresentando grandes disparidades regionalizadas. Em 2005²⁵, situou-se em 13%, mas na rede pública foi de 14,1%. Sendo que na Região Nordeste foi de 16,3%, na Norte 15,8%, na Sul 13,9%, na Centro Oeste 11,9% e na Sudeste 9,2%. Na rede pública a taxa de repetência é mais elevada em todas as regiões. Quanto à taxa média esperada de conclusão, dados de 2005 apontam que apenas 53,8% dos que ingressam no ensino fundamental, no Brasil, chegam a concluí-lo. Na Região Nordeste apenas 38,7% concluem o ensino fundamental, na Norte 40,5%, na Centro Oeste 54,2%, na Sudeste 66,6% e na Sul 69,1%.

No ensino médio, “a proporção de jovens de 15 a 17 anos que, segundo a PNAD 2006, encontravam-se cursando o ensino médio, era de apenas 47,1%, ou seja, menos da metade daqueles que estavam na faixa etária adequada a esse nível de ensino” (CDES, 2007, p. 26) e a taxa média esperada de conclusão é um pouco mais equilibrada que a do ensino fundamental, mas é igualmente bastante baixa, ficando no Brasil em 66,6%, sendo que a taxa mais baixa é na Região Norte (62,7%) e a mais alta na Região Sudeste (69,3%).

O Relatório do CDES (2007) apresenta vários recortes. No recorte de renda diz que “entre os 20% mais pobres, menos de ¼ (24,9%) dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o ensino médio, proporção que, para os 20% mais ricos, era de 76,3%” (CDES, 2007, p. 26)”. Apresenta, também, o recorte regional ao dizer “No Nordeste e Sudeste também se distanciam nesse indicador, com 33,1% e 57,9%, respectivamente” (CDES, 2007, p. 26). No recorte do local de moradia, o documento diz que “Entre os jovens residentes na zona rural, apenas 26,9% estavam cursando o ensino médio na faixa etária adequada” (CDES, 2007, p. 26). Por último, apresenta o recorte de raça dizendo que “Jovens de cor preta ou parda também se encontram em desvantagem em relação aos brancos (37,4% e 58,4%)”, mas neste caso faz uma observação importante “ao comparar com os dados de 2005, [...] o maior aumento na taxa ocorreu no Nordeste, o que diminui a distância entre esse e o Sudeste, de 27,3 pontos percentuais para 24,8 pontos” (CDES, 2007, p. 26).

Ao analisar a situação educacional brasileira com recorte de raça percebe-se a necessidade de políticas reparadoras para reduzir a desigualdade. O Boletim de Política Sociais – Acompanhamento e Análise do IPEA (2005), analisando os dados de frequência à escola, no período de 1995 a 2003, diz que “No que tange às desigualdades verificadas na frequência à escola em idade

²⁴ Se for feito o cálculo levando em conta que a taxa líquida de escolarização no ensino fundamental era 94,3 e a população de 7 a 14 anos era de 27.124.709 (Censo Escolar e Censo Populacional do IBGE de 2000), significa que em torno de 1.546.108 crianças e adolescentes estão fora da escola.

²⁵ Dados retirados de INEP/Edudatabrasil.

própria em função da cor/raça, [...] se observa que para todos os níveis de ensino a taxa apresentada pela população negra ainda é menor que a de branca” (p.74). O documento apresenta a análise por nível de ensino. Para a educação infantil e ensino fundamental diz que:

A desigualdade decresceu muito no caso do ensino fundamental no período 1995-2003, reduzindo-se de uma distância de 9,4 pontos percentuais (90,1 e 80,8%) para 2,2 pontos (95 e 92,7%). Também diminuiu ligeiramente na educação infantil: se, em 1995, 26,3% das crianças brancas de 0 a 6 anos freqüentavam a escola, contra 23,6% de pretos e pardos, em 2003 as taxas passaram, respectivamente, 34,8% e 32,6%. Entretanto, no ensino médio, ainda que a taxa relativa a população preta e parda tenha crescido de 11,9% para 31%, entre 1995 e 2003, esse ganho foi menor que aquele verificado junto à população branca (de 32,1% para 54,9%). Ou seja, a distância entre essas populações aumentou de 20,1 pontos percentuais para 23 pontos (p.74).

Castro (2004), em seu artigo “A importância de uma elite negra”, aborda as diferenças entre brancos e negros, diz ele que:

uma das faces mais cruéis dessa exclusão se mostra na educação, ponto visto como fundamental para aumentar a participação social dos negros, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento de uma classe média negra no país. A taxa de analfabetismo na década de 1990, por exemplo, da população negra e parda foi de 34%, enquanto a da população branca ficou em apenas 7,5%. O estudo do IPEA mostra ainda que a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos gira em torno de 6,1 anos de estudo, enquanto a de um branco da mesma idade é de 8,4 anos. Essa diferença de 2,3 anos vem se mantendo historicamente desde 1929. Parte dessa desigualdade já vem sendo combatida com as políticas de universalização do ensino tomadas pelo governo federal.

Luiz Alberto (2001), diz que

o racismo fica evidenciado quando os indicadores de alfabetização e escolaridade apresentam índices alarmantes, mostrando que a taxa de alfabetização da população branca no Brasil maior que 15 anos, no ano de 1998, era de 12,4 pontos percentuais superior aos dos afro-adolescentes. Significa que a taxa de analfabetismo dos brancos era igual 8,4% e a dos afro-descendentes 20,8%. Essas diferenças também se confirmam, quando analisado o indicador escolaridade mínima de ensino fundamental, tendo como média 84,7% para os brancos e de 77,7% para a população negra (p. 15).

Afonso (2004), também trata desse assunto em artigo. Ela diz que a PNAD de 2000 mostrou que a condição do negro em relação ao branco não se modificou muito ao longo do século 20. “Em 1929, os negros adultos tinham, em média, dois anos de estudos. Em 1974, a média entre os negros adultos era de 6,1 anos. [...] Em 1929, a escolaridade média dos brancos adultos era de cerca de quatro anos. Já em 1974, os brancos tinham cerca de 8,3 anos de estudos em média”. Para ela, as políticas de acesso ao ensino tiveram efeito sobre os negros, mas como foram adotadas de forma universalista (sem considerar diferenças), elas não conseguiram mudar a desvantagem dos negros em relação aos brancos.

Para Silva e Hasenbalg (2000, p. 7), “as diferenças educacionais dos grupos de cor não serão eliminadas até que ocorra uma igualação das oportunidades de acesso de brancos e não-brancos aos níveis de ensino mais elevados”.

Em 2003, o Governo Lula criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, institucionalizando o debate sobre a desigualdade racial no país. O

objetivo da SEPPIR é promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação, implementando ações de combate às desigualdades raciais no âmbito das políticas públicas, buscando construir e fortalecer uma rede de instituições capaz de desenvolver um trabalho voltado para a promoção da saúde, da educação e do desenvolvimento socioeconômico da população negra. Um dos temas centrais da agenda da SEPPIR foi a reserva de vagas para o ingresso de estudantes negros no Ensino Superior, considerada pelo governo imprescindíveis para a construção da cidadania.

Segundo o Informativo “Igualdade Racial”²⁶ da SEPPIR, de junho de 2006, o Ministério da Educação desenvolve uma série de ações voltadas para a promoção da igualdade racial. Na Educação Básica, há várias ações pedagógicas voltadas para implementar a legislação que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas. No Ensino Superior, destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), que estabeleceu ações afirmativas sob forma de bolsas de estudo para alunos permitindo a entrada de estudantes afro-descendentes e indígenas em universidades particulares. O Relatório de Gestão 2003-2006, da SEPPIR, diz que “Em 2005 e 2006 foram concedidas mais de 200 mil bolsas, entre elas 81.287 a afro-descendentes e algumas centenas a indígenas” (p.84-85).

Quanto ao gênero, Silva e Hasenbalg (2000, p. 8), apresentam a seguinte situação:

Em 1976 a escolaridade das mulheres era ligeiramente inferior à dos homens, com médias de 3,7 e 3,9 anos de estudo, respectivamente. [...] Dez anos depois, em 1986, essa diferença é ainda mais reduzida, ocorrendo quase uma equiparação educacional entre os dois gêneros. Dessa data em diante, as mulheres ultrapassam os homens [...], como mostram os dados de 1998, em que a média de anos de estudo das mulheres supera a dos homens em 3,6%. [...] Em 1998 a porcentagem de pessoas de 15 a 19 anos cursando o segundo grau era de 31,2% para as mulheres e 23,4% para os homens. No ensino superior, antigo reduto masculino, a situação era semelhante. A proporção de mulheres de 20 a 24 anos nesse nível, 8,6%, era superior aos 6,8% dos homens.

Percebe-se que na escolarização as mulheres conseguiram superar essa desigualdade, porém, ela permanece no mercado de trabalho e nos salários.

Nas últimas duas décadas há uma forte inserção da mão-de-obra feminina. Segundo dados do IBGE/2000, a população economicamente ativa (PEA) brasileira, em 2001, tinha uma média de escolaridade de 6,1 anos, sendo que a escolaridade média das mulheres ocupadas era de 7,3 anos e a dos homens de 6,3 anos. Se a qualificação da mão-de-obra feminina já alcançou um nível educacional médio maior que a masculina, isto não tem se traduzido em salário igual. Elas representam 46,6% da PEA e ocupam os níveis mais baixos na escala ocupacional, recebem um salário médio inferior ao dos homens. As mulheres orientam-se em direção a especialidades

²⁶Informativo da Seppir disponível em

http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/publicacoes/fsm_2007_informativo.pdf> Acesso em 03 de abril de 2008.

diferentes das escolhidas pelos homens. As mulheres são induzidas às especialidades pedagógicas e da saúde, enquanto que os homens são levados a optar pelas carreiras técnicas. Mesmo na área da Educação, quando esta formação é traduzida em alocação no mercado de trabalho, permanece o desfavorecimento das mulheres. As mulheres representam quase a totalidade dos docentes nos níveis pré-escolar e primeiras séries do fundamental, metade do ensino médio e a minoria no Ensino Superior. Não é por acaso que isto acontece, a escola contribui decisivamente para esta situação. Os currículos são construídos de forma a induzir esta estrutura. Por exemplo, no século XIX as escolas para meninas não ensinavam geometria, ao passo que economia doméstica era disciplina obrigatória para elas. Geometria era ensinada só aos meninos. Somente às vésperas da década de 1940 foi permitido às normalistas o ingresso no Curso de Filosofia e só em 1953 se estenderia aos demais cursos.

Segundo Bruschini (2007, p. 20),

Em 2005, nada menos que 33% da força de trabalho feminina ou 12 milhões de mulheres situavam-se em nichos precários, ou de menor qualidade, no mercado de trabalho, seja como trabalhadoras domésticas (mais de 6,2 milhões), seja realizando atividades não remuneradas (3,3 milhões) ou trabalhos na produção para o consumo próprio ou do grupo familiar (2,7 milhões).

A este contexto de desigualdades e de carências soma-se a questão da qualidade do ensino. As avaliações realizadas atestam que o poder público precisa buscar solucionar uma série de problemas educacionais, a maioria dos quais intensamente abordados na literatura a respeito – financiamento, formação de professores, falta de vagas, gestão escolar, estrutura das escolas, etc. Nesse sentido, com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, no primeiro semestre de 2007, logo após o lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o governo federal anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um conjunto de medidas que contemplam todos os níveis e etapas do ensino no Brasil, desde a Educação Básica até o Ensino Superior e profissional. Entre as ações está a ampliação do Ensino Superior, a construção de nove escolas técnicas e agrotécnicas. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o apoio técnico e financeiro aos municípios com indicadores educacionais mais baixos são dois dos pontos principais do PDE.

Face ao atual estágio de desenvolvimento capitalista e à dinamicidade da produção de conhecimento, aliadas ao fato de que esse conhecimento torna-se um fator determinante no processo produtivo e na produção e manutenção da desigualdade social - o que significa que o indivíduo que não desenvolver capacidades cognitivas superiores estará excluído socialmente - admitir a educação como direito do cidadão não é contraditório a admitir a função social que a escola exerce no desenvolvimento das capacidades criadoras dos cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na vida, bem como para o exercício da cidadania e para a redução das desigualdades sociais.

É sugestiva a análise de Florestan Fernandes (apud ROMANELLI, 1999, p. 183) sobre educação. Ele diz:

os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática.

Neste cenário, que continua atual, espera-se que o Estado brasileiro repense ousadamente o sistema educacional – tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior – no sentido de oferecer, de fato, igualdade de oportunidades e garantir as condições para que todos os cidadãos e cidadãs possam construir e adquirir conhecimentos indispensáveis ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas para caminharem em direção a uma sociedade menos desigual, mais justa e soberana.

A seguir, deseja-se entender os mecanismos de fabricação das desigualdades na tentativa de que seja possível agir sobre eles, pois ao conhecer, tem-se alguma oportunidade de minimizar a ação reprodutora das injustiças da instituição escolar.

3. UM BREVE MERGULHO NAS ORIGENS DA DESIGUALDADE SOCIAL

A criação de oportunidades sociais tem sido muito mais lenta, tornando-se assim uma barreira para o desenvolvimento econômico. A expansão de oportunidades sociais serviu para facilitar o desenvolvimento econômico [nos países] com alto nível de emprego, criando também aumento na expectativa de vida. (SEN, 2000, p. 62)²⁷.

O tema da desigualdade não é novo nem é, exclusivamente, brasileiro. Porém, o Brasil apesar de ser um país com um potencial de riquezas naturais incomensurável e não ser um país pobre, pois está entre as doze maiores economias do mundo, figura entre aqueles com maior nível de desigualdade social. O Brasil é uma nação que aceita conviver com iniquidades. A pobreza de grandes parcelas da população brasileira advém não da escassez de recursos, mas sim da má distribuição da renda, da propriedade e do poder político. Portanto, a desigualdade social é fruto de decisões e de interesses políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, ela não é uma questão natural nem econômica, é antes de tudo uma questão política. Vista, “em perspectiva histórica, a sociedade em movimento apresenta-se como uma vasta fábrica das desigualdades e antagonismos que constituem a questão social” (IANNI, 1994, p. 92).

A tragédia da desigualdade - de renda, educacional, cultural, ocupacional, étnica, gênero -, é que ela não se resume apenas ao sujeito individual, ela traz conseqüências nefastas às múltiplas dimensões da sociedade. As desigualdades atravessam e condicionam a estrutura social ao longo do tempo, num processo de (re)produção e amplificação.

Não é à toa que os países subdesenvolvidos estão entre os que têm os maiores índices de desigualdade, pois uma das características do capitalismo dos países periféricos é a tendência de excluir dos benefícios do crescimento econômico grandes massas da população. Onde há extrema assimetria socioeconômica a cidadania não floresce e inexistente respeito aos direitos humanos fundamentais. A forma de minimizar as desigualdades é através de políticas públicas, em especial, as políticas sociais, essas carregam a possibilidade de criar oportunidades sociais e são uma forma indireta de distribuição de renda.

As políticas públicas foram constituídas nos países centrais “a partir das lutas históricas dos trabalhadores por emprego e pelos direitos de proteção ao trabalho” (AZEVEDO, 2004, p. 20). Dentre elas, em particular, a política social, passou a ser desenvolvida como antídoto ao caráter anti-social da política econômica, especialmente, a partir da fase do capitalismo monopolista, no

²⁷ Amartya Sen é economista hindu, Prêmio Nobel de Economia. No texto referido na epígrafe compara as sociedades do Leste e Sudeste asiático com as do Brasil, Paquistão e Índia.

chamado Estado do Bem Estar, quando passa a ocorrer maior intervenção do Estado na economia (SAVIANI, 1998).

No Brasil, até a República Velha, inexistia política social. A partir de 1930, as políticas sociais são inauguradas, mas sem caráter redistributivo, o seu objetivo primeiro não era incidir sobre a desigualdade social e suprir as carências da população. As políticas sociais foram desenvolvidas, especialmente, pela sua funcionalidade ao processo de substituição de importações, razão pela qual os trabalhadores da zona rural não foram incorporados aos direitos trabalhistas, por exemplo. Mas se comparadas aos séculos de indiferença governamental, pode-se dizer que houve avanços. O período da ditadura militar caracterizou-se por profunda concentração de renda, “as bênçãos” do governo não estavam voltadas para as camadas mais necessitadas da população, só a repressão. As políticas “sociais” do regime militar foram implementadas em detrimento das classes menos favorecidas, foram regressivas em relação à desigualdade social. Durante a Nova República, a política social pode ser “caracterizada pela ambigüidade, enquanto o slogan ‘Tudo pelo Social’ sugeria que se pretendia colocar a política social no centro das atenções governamentais, as bases econômico-políticas se mantiveram inalteradas sem que nenhuma medida mais consistente de caráter social tenha se viabilizado” (SAVIANI, 1998, p. 124). Nos anos 1990, sob o advento das políticas neoliberais de ajuste estrutural e de minimização do Estado, o social assume caráter explícito de políticas compensatórias, ou seja, as ações sociais foram voltadas, basicamente, para a situação de extrema de vulnerabilidade social.

Refletindo sobre o Brasil, percebe-se que a análise de Sen (2000), referida na epígrafe, encontra materialidade, obviamente que se concebe desenvolvimento econômico numa acepção ampla, associada a um padrão social mais igualitário e não, simplesmente, como sinônimo de crescimento econômico, conforme já referido no capítulo 1, nota 15.

E esta situação se agrava, pois as transformações estruturais do desenvolvimento capitalista, ocorridas nas últimas décadas do século passado, jogam na estratosfera a exclusão social, multiplicando as desigualdades. É com tristeza que se constata que o Brasil, apesar de todas as suas potencialidades, entra no século XXI sem conseguir superar o atraso educacional, e sem um projeto consistente que atenda as necessidades atuais, as quais, no campo educacional, não se resumem à alfabetização e ao ensino fundamental, pois este padrão lhe confere, na contemporaneidade, um passaporte de retorno a uma situação semelhante à época colonial, já que o conhecimento hoje está num nível elevadíssimo e é requisito determinante para qualquer aspiração de redução da desigualdade atual, bem como para evitar uma regressão socioeconômica. É inconteste que há um aumento no hiato entre o crescimento econômico mundial e o brasileiro, isso acontece porque os países que despontam na constelação do crescimento econômico têm uma economia ancorada em

trabalho intensivo, que exige um grau mais elevado de escolaridade, o que os favorece nas relações de troca. O baixo nível de escolaridade da população brasileira e de oportunidades sociais a grandes parcelas da população, traz reflexos negativos para a distribuição da riqueza, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, para a conscientização da necessidade de reduzir as desigualdades sociais em geral e as desigualdades étnicas e de gênero em particular, desconcentrando a riqueza do país. É um círculo vicioso.

A extrema iniquidade existente na sociedade brasileira está associada aos vínculos histórico-sociais da sua “colonização”: à herança obscurantista lusa; bem como ao latifúndio, que permanece nos dias atuais; às relações de produção escravistas que se estenderam praticamente durante todo o Império e à dominação oligárquica.

A inserção do Brasil no sistema mundial ocorrida sob determinações mercantilistas originou no “ultramar” uma formação social patrimonialista, autoritária, dependente e extremamente desigual. Estes valores depreciativos, arraigados na epiderme social, não se devem à condição colonial, mas ao modelo de colonização aqui praticado.

A herança cultural lusitana, o escravismo e o latifúndio deixaram marcas profundas que se constituem nas linhas mestras da fabricação das desigualdades sociais e no retardamento da modernização do país e se mantém até os dias atuais.

Nesse sentido, esse capítulo se propõe a fazer uma abordagem histórica, a partir da emancipação política, resgatando os desdobramentos da herança lusitana para a produção e manutenção das desigualdades nas várias fases da vida nacional e na educação.

3.1 A FASE IMPERIAL: DA CASA GRANDE E SENZALA

Em 1800, às vésperas da chegada da família real, o Brasil comportava uma população em torno de três milhões de pessoas, sendo um milhão de escravos²⁸. Da população livre, a maioria era pobre, analfabeta e dependente de algumas dezenas de senhores de engenho ou coronéis. Até mesmo os pequenos produtores de cana acabaram na dependência dos senhores de engenho. Esta situação reforçou a concentração da propriedade, da riqueza e do poder político.

As elites brasileiras, de perfil aristocrático, pragmaticamente, assumindo as idéias liberais romperam os laços com a Metrópole, mas foram mantidas as relações de produção escravistas e o

²⁸ Dados extraídos de Prado JR, História Econômica do Brasil, 35ª edição, 1987, p. 358.

latifúndio. O seu ideal libertário, desprovido de valores e princípios, resumia-se à defesa de seus interesses comerciais, de tal forma que a “Declaração dos Direitos do Homem” passou ao largo do seu liberalismo. O Brasil arcaico e aristocrático resistiu à independência.

Numa época em que as relações capitalistas se fortaleciam, no Brasil o modo escravista de produção permaneceu inalterado por quase um século, apesar das pressões externas. A manutenção da escravatura trazia em si grandes limitações para o desenvolvimento de relações de produção mais evoluídas e para a cidadania. Dada a estrutura social muito simples, formada por uma aristocracia agrária, uma inexpressiva classe média parasitária e uma classe baixa onde se concentrava a imensa maioria da população – pequenos agricultores, imigrantes -, inexistiam grupos de pressão com consciência e força política para fazer oposição à dominação latifundiária.

Às vésperas da abolição a população brasileira estava em torno de dez milhões, sendo um milhão e meio de escravos²⁹ e a maioria continuava pobre, analfabeta, dependente, amorfa e alijada de direitos políticos e sociais. Nesta época, na Europa e nos Estados Unidos havia um grande desenvolvimento capitalista e o Brasil permanecia mergulhado no atraso.

A abolição da mão-de-obra escrava não foi acompanhada da destruição dos outros pilares que sustentavam as relações sociais arcaicas, o latifúndio e o modelo agrário-exportador. A classe dominante mantinha-se incapaz de voltar seus olhos para o cenário mundial e promover a modernização que o país necessitava.

A abolição, em 1888, sem contar com mecanismos de inclusão social, fez com que um contingente expressivo de indivíduos fosse alçado da condição de escravos à de trabalhadores livres e despossuídos, de terra, trabalho, educação e inclusive de auto-estima. A questão social entra na agenda política no momento em que “o mercado de trabalho mostrou que não havia condições de absorver, na qualidade de assalariados, a uma massa de escravos” (SODRÉ, 1988, p 67-68). O Estado não buscou viabilizar formas de organização sócio-econômica que incluíssem esta população.

Segundo Carvalho (2004):

as conseqüências da escravidão não atingiram apenas os negros. [...] a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e humilhação de muitos (p.53).

²⁹ Ibidem

3.2 A FASE DA REPÚBLICA VELHA: DOS BARÕES DO CAFÉ

O Estado republicano, desconsiderando o fato de que o perfil social brasileiro estava profundamente modificado, reaviva as idéias anacrônicas de um liberalismo ortodoxo³⁰. Ao invés de implementar políticas voltadas à busca de alternativas para solucionar os problemas sociais agravados com a abolição, o Estado se exime de intervir no plano social, lava as mãos e deixa a população, por si, solucionar suas carências materiais e os patrões e empregados resolverem seus conflitos trabalhistas. O retorno às idéias liberais faz a Constituição republicana ser mais atrasada que a Constituição de 1824, uma vez que, entre outras medidas, isentou o Estado do oferecimento de oportunidades sociais como educação primária, assistência, habitação, emprego, justamente numa época fundamental para o desenvolvimento econômico e social da nascente República.

Na República, em virtude da manutenção da estrutura econômica colonial, na qual o sustentáculo era o café, o avanço nas relações capitalistas se deu na vertente mais conservadora e reacionária. A monocultura agro-exportadora como setor dinâmico da economia e a omissão do Estado liberal condicionaram o atraso em que foram mantidas as massas populares e dificultaram o desenvolvimento econômico, uma melhor distribuição de renda e o exercício da cidadania. Assim, a República não se diferenciou do regime anterior, tampouco significou uma instituição que oferecesse condições de igualdade de direitos a toda a população.

Até o final do século XIX a grande maioria da população vivia na zona rural, inserida numa economia de subsistência que mascarava a situação social. A emergência da mão-de-obra livre e os grandes lucros gerados pela economia cafeeira permitiram a expansão capitalista, num processo no qual a industrialização e urbanização caminharam juntas, e que acentuou e fez ressoar a desigualdade social. A imigração também teve um papel fundamental nesse processo, ela forçou modificações nas relações sociais de produção e contribuiu para o desenvolvimento de novas áreas produtivas, que foram extremamente importantes para o desenvolvimento capitalista.

Alheia ao que ocorria no mundo, a oligarquia “café com leite”, preocupada com a defesa de seus interesses, mas desprovida de visão política estratégica, permitiu que o Brasil, duas décadas após a queda da Monarquia, permanecesse um país predominantemente agrícola e analfabeto. Dados extraídos de Carvalho (2004, p. 54) indicam que, segundo o censo de 1920, dos 30 milhões de

³⁰ A partir de 1870, o livre comércio, nos países centrais, sofria rearranjos, evoluindo para a fase dos monopólios - trustes, cartéis, holdings, caracterizada pela concentração de capitais. Portanto, a novidade trazida pelo monopolismo foi o aparecimento do Estado com funções arbitrais, face à substituição da concorrência pelo monopólio.

habitantes, apenas 24% sabiam ler e escrever e “apenas 16,6% da população vivia em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...], e 70% se ocupava de atividades agrícolas”.

Embora tenha ocorrido um acentuado processo de industrialização na Primeira República, este não foi fruto de uma política industrial proposta pelo governo e, sim, subproduto decorrente da acumulação do setor cafeeiro, razão pela qual os períodos de crescimento e estagnação estavam diretamente vinculados a fatores externos ao próprio desenvolvimento da cafeicultura.

Furtado (1999), analisando este período, diz que:

a política brasileira era de tal forma orientada para favorecer os interesses do comércio internacional. [...] O país não utilizava a capacidade produtiva instalada. Isto era bem claro na indústria têxtil, cuja produção declinou no decorrer do decênio dos anos 20, de grande prosperidade mundial. O fato é que não havia política de desenvolvimento no Brasil, e tampouco consciência do que se passava. O Brasil era um país de vocação industrial reprimida, por incapacidade de sua classe dirigente. [...] Havia potencial, o que não havia era política (p.74).

A economia nacional, por ser primário-exportadora, era extremamente dependente do mercado externo. Para proteger a oligarquia cafeeira das oscilações deste mercado, o governo utilizou, durante a República Velha, duas políticas: a desvalorização cambial e a valorização do café, que davam à economia uma aparência de prosperidade, mas eram extremamente lesivas para a grande massa da população, especialmente para as massas urbanas, pois as recorrentes emissões de moeda, empréstimos externos e sobrevalorização cambial exerciam uma forte pressão inflacionária e encareciam as importações, dificultando o acesso às mercadorias, principalmente à população urbana, numa época de dependência de importações - era uma política de “socialização de perdas”. Esta situação levou a uma crescente intranquilidade social.

Apesar da inexistência de organização social, exceto um incipiente movimento sindical, ligado quase que essencialmente ao setor de serviços (ferroviários, portuários, estivadores, gráficos, etc.), a situação de extrema miséria, os desmandos locais e a superexploração da força de trabalho a que estava submetida uma grande parcela da população, tanto na zona urbana quanto na rural, levaram ao surgimento de conflitos sociais populares durante a República Velha.

O agravamento da questão social se insere no contexto de empobrecimento da classe trabalhadora com a expansão da industrialização. Surge uma seqüência de lutas por melhores condições de vida e por trabalho, em distintas regiões do país, que se intensifica a tal ponto que nos anos 1920 a “célebre” frase do presidente Washington Luiz “a questão social é um caso de polícia” não foi uma heresia política, ela estava em perfeita sintonia com o pensamento liberal, no qual o Estado só deveria intervir em assuntos privados quando a liberdade (do capital) e a propriedade fossem ameaçadas.

3.3 A FASE NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA: DO “RECONHECIMENTO” DA QUESTÃO SOCIAL

Em 1930, eclode a Revolução de 30, fruto da combinação de vários fatores – influência da Revolução Russa, criação do Partido Comunista do Brasil, deterioração do pacto oligárquico, contestações sociais, e a pá de cal foi a agudização da crise econômica desencadeada pela quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. O movimento revolucionário significou uma inflexão política, econômica, social e cultural na sociedade brasileira. Ele abalou os alicerces do Estado oligárquico, inaugurando outro período na história brasileira marcado por um novo modelo econômico no qual o Estado passa a ter um papel protagonista nas profundas transformações que passam a ocorrer.

A intervenção estatal na economia foi essencial para o deslanche da industrialização. O crescimento econômico acelerado a partir dos anos 1930 teve reflexos na estrutura social do país, diversificando-a profundamente e permitindo um processo acentuado de mobilidade social. No entanto, a pirâmide social permaneceu com uma base muito grande e uma cúpula muito reduzida. A grande prosperidade econômica não alterou significativamente a distribuição da riqueza, que permaneceu extremamente desigual.

A partir de 1930, face às mudanças estruturais que ocorrerem na sociedade brasileira, a questão social deixa de ser “caso de polícia” e passa a ser caso de políticas. Há o reconhecimento da questão social, até porque, nesse período se assiste à emergência de novos atores na cena política: as massas populares. Na esteira desse processo há um “progresso na formação [da] identidade nacional, na medida em que surgiram momentos de real participação popular. Foi o caso do próprio movimento em 1930 e das campanhas nacionalistas da década de 50, sobretudo da defesa do monopólio do petróleo” (CARVALHO, 2004, p. 88).

Apesar de a educação da população ter sido incorporada na agenda política, o Estado deixou evidente que suas intenções não eram o resgate a dívida social, pois não ofereceu condições para garantir o direito à educação, que havia sido gravado na Constituição de 1934, especialmente aos afro-descendentes, o segmento social mais excluído. O que interessava era impulsionar o processo econômico, razão pela qual não se alterou a estrutura educacional descentralizada, oriunda do Império, mantendo no ensino a seletividade e as imensas desigualdades regionais.

Nos anos 1950, com a política desenvolvimentista e industrializante do governo Juscelino Kubitschek, (1956 a 1961), sob o slogan “50 anos em 5”, o Brasil vivenciou o período áureo do desenvolvimento econômico, que marcou a entrada do nosso capitalismo na fase monopolista e a subordinação da economia brasileira ao capital internacional. Houve uma ampla abertura da

economia ao capital internacional que acarretou no desembarque, em nosso solo, de empresas multinacionais e sua gradativa associação com as empresas nacionais. O processo de trocas comerciais e de tecnologia permitiram um grande desenvolvimento na indústria de base – siderurgia, petróleo, cimento, papel, alumínio – e na indústria automobilística, carro-chefe da economia. Entretanto, os êxitos do crescimento econômico foram incapazes de reverter as mazelas sociais. Ao contrário, eles estiveram associados ao aumento das desigualdades regionais e de renda, à aceleração do processo inflacionário e ao aumento dos bolsões de miséria. A partir de 1962 o país entra numa conjuntura de grave crise econômica, a taxa de crescimento, que em 1961 foi de 10,3%³¹, despenca, chegando em 1,5% no ano de 1963. Estes elementos foram importantes para desencadear a mobilização social por reformas de base, a qual, ao se somar a outros eventos de natureza político-ideológica, acabaram contribuindo para desencadear o golpe militar de 1964.

3.4 A FASE DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: PÁGINA INFELIZ DA NOSSA HISTÓRIA

O período que se abre com o golpe militar é de aprofundamento do processo de industrialização e do modelo de capitalismo dependente e associado, que se caracterizou pela “concentração de renda nas classes altas e médias e pela marginalização da classe baixa” (PEREIRA, 1983, p. 223), e pela “capitulação passiva à dominação externa (FERNANDES, 1986, p. 15).

Em 1964 o contexto é de crise econômica e social e espiral inflacionária. A ditadura militar, ao lado de uma intensa repressão e censura, “implementa uma profunda reorganização institucional da política econômica, do sistema fiscal e financeiro e da administração pública. Essas reformas permitem a superação da crise econômica [...], uma relativa reestabilização monetária e o retorno do crescimento, a partir de 1968” (FIORI, 1993, p. 141).

O período de 1968 a 1973 foi aquele em que as medidas repressivas atingiram o seu clímax, no entanto, foi neste ínterim que, com a inflação em descenso e abundância de capitais no mercado internacional, o regime consegue financiamento externo para a retomada do crescimento econômico iniciado nos anos 1950, consolidando a matriz industrial de produção de bens de capital e de bens de consumo durável. Com taxas de crescimento da economia em torno de 10% ao ano, este período ficou conhecido por “milagre econômico”. No entanto, esse crescimento beneficiou de

³¹ Dados extraídos de PEREIRA, 1983, p. 175.

forma desigual os diferentes setores sociais, “[agravando] o quadro de desigualdades sociais, graças, sobretudo, à política salarial do regime e a inexistência de uma preocupação com a produção dos bens e serviços de consumo massivo” (FIORI, 2003, p.172).

A opção dos militares de empreender uma “modernização conservadora”, ou seja, desenvolver uma política capitaneada pelo Estado de recuperação do crescimento econômico, puxado por indústrias tecnologicamente de ponta, cada vez mais automatizadas, empregando trabalho intensivo, resultou num acentuado processo de concentração de renda em prejuízo às classes populares, em especial à população negra. Para garantir mercado em níveis elevados para estas indústrias, o governo desenvolveu uma política salarial “controlando rigidamente os salários da classe operária, mas deixando liberados os salários da classe média” (PEREIRA, 1983, p. 216). Segundo Pereira (1983, p. 219), para viabilizar a indústria automobilística, base da recuperação da economia, interessava o crescimento da renda das classes altas, inclusive pela incorporação de elementos das classes médias. A renda das classes baixas não tinha a menor importância para o modelo econômico e é essa mentalidade que explica o arrocho salarial a que foram submetidas essas classes.

O modelo econômico buscou privilegiar as classes “eleitas” em praticamente todos os setores sociais. A aceleração do crescimento econômico e da urbanização impôs ao governo promover uma política de educação³² e ele o fez, marcada pela seletividade e beneficiando os setores privatistas.

Na busca de consenso, de legitimidade social, dado o seu caráter discricionário, o governo passou a atender algumas demandas sociais. Os trabalhadores rurais, os autônomos, as empregadas domésticas, que permaneciam excluídos da legislação trabalhista e previdenciária até então, passaram a usufruir desses direitos, ao ser unificado e universalizado o sistema previdenciário.

Essas “benesses” governamentais não eram desprovidas de interesses. A “modernização conservadora” seria estendida ao campo!

A modernização do campo foi, também, orientada à produção intensiva, com alto grau de mecanização agrícola. Ela conferiu uma alta produtividade ao trabalho com redução do número de trabalhadores e com contratação de trabalhadores temporários, acelerando o êxodo rural. Ela expulsou do campo massas de trabalhadores que passaram a engrossar as periferias dos grandes centros urbanos e deram origem a um “exército” de bóias-fria nas cidades do interior.

A modernização do campo desenvolveu um estupendo processo de ampliação da fronteira agrícola. A partir da década de 1970, sob o manto ideológico de “integrar para não

³² Sobre a política educacional do período em tela há análise no capítulo 2.

entregar”, isto é, ocupar e desenvolver os vazios territoriais, os militares propõem uma modalidade de expansão agrícola baseada na produção intensiva de *commodities*, que dispensou mão-de-obra do campo e que reforçou o êxodo rural. Na prática, a retórica militar escondia as suas verdadeiras intenções que eram abrir um nicho virgem para o investimento massivo de capital nas regiões Centro-Oeste e Norte. O agravante foi que as políticas de financiamento e créditos subsidiados públicos tornaram-se poderosos estímulos à implantação da agricultura comercial e beneficiaram empresas nacionais e multinacionais.

A partir de 1977, o ciclo expansivo é esgotado, a economia começou a despencar, chegando a taxas negativas (-3,2%) em 1983.

Pelo censo demográfico de 1980, apenas 12% da população economicamente ativa tinha ganhos de 5 ou mais salários mínimos e 70% viviam em situação de pobreza e exclusão (BRUM, 1984, p. 72).

A reviravolta na conjuntura internacional com os choques do petróleo (1973 e 1979) e a decisão unilateral americana, no início dos anos 1980, de quebrar o padrão do dólar, desvinculando sua moeda do ouro e deixando-a flutuante, levaram ao estrangulamento do milagre brasileiro, desnudando os limites do modelo econômico brasileiro e precipitando o fim da ditadura militar. As políticas econômicas ortodoxas, receitadas pelo FMI, em 1982, para enfrentar o estrangulamento financeiro externo e a inflação galopante, não conseguiram resolver o problema, produziram uma grande recessão sem resolver o problema da inflação, conduziram a uma contração dos ganhos reais dos trabalhadores e reduziram sensivelmente a expansão do mercado interno. A crise da dívida externa que daí decorre fez despencar a economia por toda a década de 1980, chamada de a “década perdida”, e subir os índices pelos quais se mede o desenvolvimento de um país, “o índice de desemprego [...] assumiu proporções inéditas, agravando acentuadamente o aviltamento do trabalho e o nível dos salários; o índice de mortalidade infantil, outro que atingiu níveis clamorosos” (SODRÉ, 1997, p 125).

Findo o “milagre”, o que sobrou, além dos estertores da ditadura, foi um brutal endividamento externo, uma reconcentração da renda e o retorno da espiral inflacionária, cuja “socialização das perdas”³³ penalizou, com maior intensidade, justamente as classes que haviam sido excluídas dos seus benefícios e, agravaram, ainda mais, as disparidades regionais e sociais

³³ Socialização das perdas é uma expressão cunhada por Celso Furtado em Formação Econômica do Brasil ao referir-se à crise decorrente das políticas de valorização do café e desvalorização cambial, nos anos 1920, instituídas pelas oligarquias cafeeiras, e que beneficiavam estas em detrimento da maioria da população brasileira.

históricas. Apesar de níveis insuficientes, houve uma redução percentual do analfabetismo e um aumento nos índices de escolarização³⁴.

Com os sinais, cada vez mais nítidos, do malogro da política econômica, e apesar da repressão, diversos setores sociais, até então silenciados, começaram a ensaiar o seu retorno às ruas. Nesse sentido, os problemas decorrentes da crise econômica, do crescimento demográfico³⁵ e da urbanização acelerada e desordenada fomentaram o surgimento de demandas sociais que, junto à sede de democratização, contribuíram para que, nos anos 1980, o país assistisse à emergência dos movimentos sociais na cena política, um fenômeno que adquiriu uma intensidade inédita na história brasileira.

Efetivamente, a extrema desigualdade social existente no Brasil permanece por uma opção política. A opção por um “desenvolvimento econômico” dependente e excludente, orientada para viabilizar o grande capital. Esta opção, além de ter acarretado extrema vulnerabilidade ao país, uma vez que os centros de decisão política do grande capital estão fora de nossas fronteiras, não dotou o país de políticas estruturais, por exemplo, a elevação do nível de escolaridade do conjunto da população que, sem dúvidas, teria reflexos extraordinários para um desenvolvimento harmonioso e para a redução das desigualdades. Dado o cenário mundial que se abriu a partir dos anos 1980 seria economicamente proveitoso ao país e à sociedade, a médio e longo prazo, substituir as fábricas de desigualdades por escolas e universidades bem equipadas.

Nesse sentido, nas avaliações sobre a desigualdade de rendimentos nos anos 1980, vários autores têm colocado que a educação assume um papel destacado. Nas análises de Ramos e Vieira (2001) a escolaridade é a variável responsável por até cerca da terça parte da desigualdade. Esses autores explicam que depois de experimentar alguma redução no seu poder de explicação da desigualdade na década de 1980, houve uma reversão na tendência e a relevância do fator escolaridade passou a crescer nos anos 1990. E estes autores vaticinam

parece inescapável a conclusão de que a tarefa de melhorar a distribuição de rendimentos no Brasil passa, forçosamente, pela concepção e implementação de políticas educacionais efetivas no que concerne à redução das desigualdades nesse campo, seja em termos de propiciar maior igualdade de oportunidades no acesso à escola, seja prover mais incentivos para reter os jovens nos estabelecimentos de ensino (RAMOS e VIEIRA, 2001, p. 12).

Amartya Sen (apud FURTADO, 1999), na análise do problema das fomes epidêmicas e da pobreza endêmica em amplas áreas do mundo, indica que o necessário é o que ele chama de ‘ênfase da habilitação’, ou seja:

³⁴ Dados sobre índices educacionais do período encontram-se no item 2.2

³⁵ Segundo Schwartzman (2004), no período entre 1950 e 1980, a população brasileira cresceu a uma taxa média de 2,8%, o que significa que a população dobrava a cada 25 anos. Em 2000, esta taxa estava estimada em 1,33%, o que significa uma duplicação a cada 55 anos.

para participar da distribuição da renda social, é necessário estar habilitado por títulos de propriedade e/ou pela inserção qualificada no sistema produtivo. O que está bloqueado em certas sociedades é o processo de habilitação. Isso é evidente com respeito a populações rurais sem acesso à terra para trabalhar devendo pagar rendas escorchantes para ter esses acesso (p. 32).

Furtado (1999, p.33), abordando as recomendações de Sen (2000), sugere que além do acesso à terra e à moradia, “a segunda frente a ser atacada é a do atraso nos investimentos no fator humano, atraso que se traduz em extremas disparidades entre salários dos especialistas e do operário comum”.

3.5 A FASE DE REDEMOCRATIZAÇÃO: DA EFERVESCÊNCIA SOCIAL

Em 1985, o movimento social das “Diretas Já” acelerou o fim do regime militar. Nasce a Nova República, ungida com o signo da esperança de uma nação, mas fruto de uma solução negociada, portanto, uma instituição frágil, política, econômica e socialmente.

Daí em diante, inicia-se o processo de redemocratização do país com o desejo social incontido de superar os anos de arbítrio, de implantar instituições democráticas e de reduzir as desigualdades. As lutas sociais extravasam e galvanizam-se em torno de questões tais como: universalização da educação de qualidade; universalização da saúde e seguridade; acesso à terra; políticas de habitação, de emprego, de salários dignos; e cidadania. “Para os oprimidos [a Nova República] surge como oportunidade histórica” (FERNANDES, 1986, p.91).

Embora o entusiasmo arrebatasse o país, as dificuldades da transição eram enormes. A Nova República encontrava-se fragilizada diante dos graves problemas econômicos e sociais e dos dilemas políticos. O esgotamento do modelo de desenvolvimento do período anterior, debilitando e deteriorando a economia, trouxe enormes dificuldades para o enfrentamento das questões sociais e políticas daquele momento.

O endividamento externo contraído no período do “milagre” forçara os militares a recorrer, em 1982, ao Fundo Monetário Internacional – FMI, razão pela qual, além da dívida externa colossal, a receita imposta por aquele organismo multilateral havia provocado uma recessão econômica (até meados de 1984) e não resolvera o processo inflacionário brasileiro, cujos índices estavam acima de 200% ao ano, em 1985. Assim, o desafio da retomada do crescimento econômico, impunha o combate à inflação, adicionado a um quadro agravado de desigualdades e pressões sociais.

Face à escalada inflacionária, em 28 de fevereiro de 1986, o governo Sarney anuncia à nação um plano de estabilidade da moeda: o Plano Cruzado, com o sucesso imediato. Por ser um

plano heterodoxo diferenciava-se dos anteriores e seu conteúdo distributivista permitia aos assalariados obterem ganhos reais.

Um ano e meio após o lançamento do Plano Cruzado, em junho de 1987, o governo é forçado a lançar um novo plano, o Plano Bresser que, também, só domou a inflação por poucos meses. Ela atingiu índices acima de 900%, em 1988, beirando à hiperinflação, obrigando o governo a anunciar mais um plano de estabilização da moeda, que aconteceu em janeiro de 1989, o Plano Verão.

Paralelo à batalha que o governo travava no plano econômico, o processo de redemocratização seguia a passos largos através dos embates políticos na Assembléia Nacional Constituinte e que envolveram vastos segmentos sociais. As aspirações sociais, até então represadas, “muito superiores às reais possibilidades do país para atendê-las” (BRUM, 1990, p. 256), deságuam no Congresso Nacional. Foi a intensidade da mobilização social que permitiu que a Constituição “Cidadã”, promulgada em cinco de outubro de 1988, instituisse importantes conquistas em relação aos direitos individuais, políticos e sociais.

A este contexto, seguiu-se o processo eleitoral que devolveria à nação o direito de eleger pelo voto direto seu presidente. A essa altura,

Segundo Fiori (1993) a essa altura

já se havia alcançado no país, finalmente, um consenso básico: todas as forças políticas e as elites empresariais, intelectuais, etc. reconheciam que o Brasil não vivia apenas uma crise conjuntural. Tratava-se de crise mais profunda que estava sinalizando o esgotamento do modelo de desenvolvimento responsável, pela complementação tardia do programa tecnológico e organizacional da Segunda Revolução Industrial (p. 152-153).

Nesse sentido, sob o espectro dos fracassos dos planos de estabilização monetária, sob o espectro da necessidade de implementar políticas que atendessem as conquistas sociais instituídas pela Constituição de 1988, sem lastro na economia, e sob o “canto da sereia neoliberal” que chegava às praias brasileiras

estava preparado o clima ideológico e programático no qual se inspiraria o governo Collor (1990-1992) e, muito particularmente, seu programa econômico: reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; renegociação da dívida externa; abertura comercial; liberação de preços; desregulamentação salarial; e, sobretudo, prioridade absoluta para o mercado como orientação e caminho para uma nova integração econômica internacional e modernidade institucional (FIORI, 1993, p. 153).

A mudança no cenário político nacional acontece após a eleição de Collor de Mello, em 1989, momento em que as idéias oriundas do Consenso de Washington foram assumidas pelas elites dominantes como uma grande panacéia.

Outra vez na história a elite brasileira foi incapaz de propor alternativas, voltando-se para seu interior. No mínimo era “necessário levar em conta as diversidades sociais e as diferenças territoriais antes de querer impor saberes vindos de fora e de cima” (LAVAL, 2004, p. 233). Apesar

das dificuldades políticas e econômicas, que eram imensas, havia setores da intelectualidade brasileira com proposições alternativas endógenas de enfrentamento à crise estrutural. No entanto, o debate escorregou para o viés ideológico, em torno do papel do Estado. Os setores hegemônicos, desprovidos de interesses mais nobres pela sua insensibilidade aos problemas sociais históricos da sociedade brasileira e deslumbrados com a melodia neoliberal, queriam aliviar o custo das políticas sociais dos orçamentos públicos, mas, fundamentalmente, queriam instituir um novo marco regulatório, no qual o mercado teria primazia sobre o Estado. E neste campo, as “críticas neoliberais e neolibertárias agigantam-se e alimentam a descrença coletiva na eficácia de uma nova solução estatal” (FIORI, 2003, p. 18).

Mesmo aplicando ingredientes de uma receita oriunda de academias de além fronteira, as medidas implementadas pelo governo Collor falharam no seu objetivo de estabilização monetária e de retomada do crescimento econômico. No curto espaço de tempo de seu governo (1990-1992), Collor de Mello editou dois planos de estabilização – Planos Collor I e II - sem sucesso; congelou salários; instituiu o Programa Nacional de Privatizações a fim de iniciar a desestatização das empresas e estimular “os mercados”; adotou uma política de juros altos, o que fez aumentar a recessão, gerando falências e desemprego. Em verdade, as medidas não impediram a deterioração econômica, entretanto, lançaram as bases políticas, econômicas e ideológicas para a aplicação do neoliberalismo no Brasil. Segundo Farenzena (2006a, p. 40), os processos de liberalização comercial e privatização, de forma mais ou menos hesitante, conforme distintas conjunturas políticas, foram avançando desde o Governo Collor, passando pelo Governo Itamar Franco, mas é a partir do primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso que a estratégia liberal dá mostras de que, mais que um atalho tomado num momento de ‘obstrução’, é uma nova rota, para a qual não falta sinalização, mas que é difícil prever onde vai desembocar.

Com o impeachment de Collor, a posse de seu vice-presidente, Itamar Franco, não altera a conjuntura política-econômica-ideológica, apenas há um abrandamento na retórica devido às ambigüidades do novo presidente. A crise econômica atinge seu clímax com uma hiperinflação (inflação de quatro dígitos, no período de 1991 a 1994) corroendo os salários, destroçando a economia. Ela estava num nível insuportável para a população, especialmente para as classes menos favorecidas que não agüentavam mais aquele estado de coisas. Mas, para as altas esferas da República o acirramento da crise era providencial, pois o novo plano em gestação carecia deste ambiente favorável para sua legitimação.

É nesta conjuntura que, em 1994, Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda do governo Itamar, apresenta à nação o Plano Real³⁶, que se assentava, fundamentalmente, em duas políticas macroeconômicas, a valorização cambial e a elevação dos juros para atrair capitais internacionais. Imediatamente o processo inflacionário despencou, mas a “combinação destas [políticas] com o estímulo às importações resultou em déficits no balanço de pagamentos que, cedo se provou, especialmente com a crise mexicana de 1994, não poderiam ser cobertos pelo financiamento de capitais externos ou por uma rápida reestruturação do setor produtivo interno” (FARENZENA, 2006a, p. 44).

O sucesso do Plano Real, com o fim da inflação naquele ano, serviu como cabo eleitoral para o ministro tornar-se presidente, cuja campanha eleitoral baseava-se em promessas, na área social, em torno de cinco prioridades: saúde, educação, emprego, agricultura e segurança. Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente, “os contornos neoliberais do processo do ‘ajuste brasileiro’ tornaram-se mais nítidos, bem como suas conseqüências econômicas e, sobretudo, sociais” (SOARES, 2000, p. 38).

A estabilidade e a sobrevalorização da moeda elevaram o poder aquisitivo da população permitindo o aumento do consumo interno e de produtos importados, estes face à queda das taxas de importação. Num interregno, a população teve a ilusão da modernidade alcançada, expressa na febre consumista e assentada na proliferação das lojinhas de R\$ 1,99 encontradas nos mais longínquos e recônditos lugarejos do país. Quando a anestesia passou e a sociedade percebeu o amargo significado do “real forte” e da importação alucinada dos produtos chineses, tão apreciados, percebeu que junto àquelas bugigangas estavam exportando os empregos de que tanto a população precisava. Nesse momento as elites já haviam destroçado o Estado.

Dessa forma, a partir do Plano Real, o novo governo eleito, com a legitimidade das urnas, passa a implementar um programa de reformas que imprime um novo caráter ao Estado.

A adoção das políticas de ajuste neoliberal representou um verdadeiro turbilhão a afetar a vida de milhões de trabalhadores brasileiros. Em verdade, o Plano Real eliminou o flagelo da hiperinflação (50% ao mês), mas introduziu um outro, o desemprego estrutural que tem se mostrado ser muito mais lesivo para a sociedade brasileira. O desemprego estrutural, acabou combalindo, destroçando a resistência da classe trabalhadora e enfraquecendo, sensivelmente, a mobilização

³⁶ Plano Real, planos de estabilização que não foi lançado de surpresa e nem de um único momento. Inicialmente, em 01 de março de 1994, FHC anunciou a instituição da Unidade Real de Valor – URV – , um indexador universal de preços, que vigiu durante 4 meses, nos quais todos os preços, salários e demais valores foram sendo corrigidos por índices idênticos, eliminado (ou anestesiando) nos diversos grupos sociais a sensação de perda inflacionária. Em 01 de julho de 1994, a URV se tornou a nova moeda com o nome de “Real” (SINGER, 1999).

social que engatinhava, e na qual reside a única força política capaz de abalar os alicerces do edifício das desigualdades sociais e históricas da sociedade brasileira.

Na área social, a lógica das políticas desenvolvidas é voltada mais para amenizar a exclusão do que para garantir a inclusão. As políticas neoliberais, ancoradas na idéia de minimalização do Estado, introduziram uma sutil concepção de cidadania, na qual o cidadão não é o indivíduo detentor de direitos, é o cidadão-cliente. Esta concepção implicou numa involução no conceito de direitos sociais, a duras penas conquistado, e uma alteração brutal no caráter dos serviços públicos. A Constituição Federal de 1988 havia representado um considerável avanço social ao assegurar a universalização dos direitos sociais.

Nesse sentido, as reformas neoliberais provocaram um profundo impacto nos serviços públicos. Elas foram implementadas num contexto em que as demandas sociais se avolumaram em decorrência das debilidades históricas agravadas pela brutal crise financeira da década de 1980, pelo crescimento demográfico e pela deterioração dos serviços existentes. A consequência direta da minimização do Estado foi o aprofundamento da crise da educação, da saúde, da assistência, etc.

Com a manutenção da situação de miserabilidade social e os reflexos políticos daí decorrentes, a área social foi sendo atendida com políticas compensatórias, focalizadas, não diferindo, portanto, do padrão histórico. Como o ajuste fiscal determinava o controle rigoroso do gasto público o que se constatou foi que “as despesas com funções relacionadas às políticas sociais, como Assistência e Previdência, Saúde e Saneamento, Trabalho e Educação e Cultura, diminuíram seu percentual de participação no PIB, nos últimos anos, enquanto despesas como Administração e Planejamento tiveram sua participação elevada ‘vertiginosamente’” (PERONI, 2003, p. 50).

Nesse sentido, com a aplicação do ajuste estrutural neoliberal, o Brasil não conseguiu engrenar um novo ciclo de crescimento econômico e a pobreza, a miséria e a concentração de renda ampliaram-se na década dos 1990. No final desta década, o governo precisou dar marcha à ré na implementação dos ajustes, em face da vulnerabilidade da economia brasileira. O estudo DIEESE (2004, p.23) mostra, ainda, que a distribuição funcional de renda teve uma piora acentuada, em 1994, “os rendimentos do trabalho representavam 40,1% do PIB, essa proporção cai sistematicamente ao longo da década, para situar-se em 31,1% em 2002, segundo o IBGE”. Ao analisar a distribuição dos rendimentos dos assalariados, o documento diz:

O movimento descendente do Índice de Gini³⁷, verificado no período do real, reflete uma diminuição da desigualdade entre os rendimentos dos assalariados, mas essa redução da desigualdade não foi

³⁷ O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912. É utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda e 1 corresponde à completa desigualdade.

conseqüência de uma elevação dos rendimentos mais baixos, mas sim, de uma redução nos rendimentos dos assalariados que recebem salários mais elevados.

A recuperação só começou a despontar ao final de 1999 e ganhou ímpeto em 2000. Em 2001, houve perda de impulso da produção industrial como um todo. As políticas de ajuste neoliberal contribuíram para acentuar a dependência brasileira ao mercado externo.

Em decorrência destes fatos, outros problemas estruturais se intensificaram vertiginosamente, como os bolsões de pobreza nas cidades, o desemprego.

É possível afirmar o fracasso das políticas neoliberais, no Brasil, nos anos 1990. Economicamente, seu sucesso ficou restrito ao combate à inflação, porque a performance da economia não foi alterada, o PIB brasileiro permaneceu abaixo do PIB da década de 1980, considerada a “década perdida”. No campo social, essas políticas geraram novas formas de exclusão, face ao desemprego estrutural, à desregulamentação e à precarização das relações de trabalho e emprego, diminuição e cortes nos salários. A redução nos gastos sociais agravou o quadro de exclusão existente na sociedade brasileira, sobretudo na educação, saúde e assistência. A concentração de renda aumentou e houve um recrudescimento de doenças endêmicas. A crise social está na raiz do problema da explosão da violência urbana, que hoje é um câncer corroendo a sociedade.

Com o advento do governo Lula, eleito em 2002, ancorado num programa voltado para a questão social, a sociedade esperava uma ruptura com as políticas neoliberais e a adoção de um outro modelo econômico que privilegiasse o mercado interno e o setor produtivo nacional e que as políticas de emprego e renda tivessem destaque, as políticas sociais de saúde e educação se efetivassem como universais e que se revertissem as privatizações. Não foi o que aconteceu. No plano econômico o governo deu continuidade ao ajuste estrutural da economia que vinha sendo desenvolvido pelo governo FHC. A política social, embora ampliada, permaneceu assistencialista, compensatória, focalizada nos estratos mais pauperizados, destinada a atenuar as situações de extrema pobreza. Os programas de transferência de renda criados pelo governo Lula que, embora contribuam para reduzir as carências das camadas mais miseráveis da população, estão inseridos na lógica neoliberal.

Os dois grandes programas sociais de redução da desigualdade são o “Fome Zero” e o “Bolsa Família”. Devido às suas condicionalidades³⁸, o governo apregoa ser uma política

³⁸ As condicionalidades são os compromissos assumidos pelas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Tratam-se de atividades nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social que as famílias devem cumprir para assegurar o direito de receber o benefício financeiro do Programa.

estruturante e não um simples programa de transferência de renda aos setores mais pauperizados, 46 milhões de pessoas que vivem com menos de US\$ 1,00 por dia.

Pela apresentação oficial do Governo, o Programa “Fome Zero”³⁹ é um conjunto de ações que estão sendo implementadas com o objetivo de promover a segurança alimentar e nutricional a todos os brasileiros, atacando as causas estruturais da pobreza. O Programa consiste na articulação entre medidas emergenciais e ações estruturantes e emancipatórias, em três dimensões: alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família, de reforço aos direitos sociais de Saúde e Educação, por meio das condicionalidades; programas complementares, com objetivo de que os beneficiários do Programa Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza; e mutirão contra a fome.

O Programa “Bolsa Família”⁴⁰ (que integra o Programa Fome Zero) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Atualmente, atende a 11,1 milhões de famílias, em torno de 53 milhões de pessoas, em todos os municípios brasileiros. Uma das condicionalidades diz respeito à educação, na qual as famílias se comprometem a matricular seus filhos de seis a dezessete anos na escola e garantir a frequência à escola.

Segundo dados extraídos do site do Programa Bolsa Família⁴¹, em out/nov/2007 havia um total de 15.541.593 de alunos cadastrados no Programa e um total de 13.170.965 (84,75%) alunos com informação de frequência. Esse dado torna-se mais impactante ao ser comparado com o total de matrículas do ensino fundamental público que é de 29.814.686, ou seja, o equivalente a mais metade dos alunos (52%) da escola pública nesta etapa da Educação Básica vivem em situação de extrema pobreza.

Um outro dado importante, que se insere neste contexto de combate à fome e à pobreza, é referente à merenda escolar. O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE - teve um aporte de recursos significativos no Governo Lula. Em 2003, houve aumento de 116% nos valores da merenda escolar da pré-escola, que passou de R\$ 0,06 para R\$ 0,13 por aluno/dia. O benefício foi estendido a 881 mil crianças de 18 mil creches públicas e filantrópicas, com o valor de R\$ 0,18 aluno/dia. As escolas indígenas e quilombolas passaram a receber R\$ 0,34 por aluno/dia. Esses valores têm sido reajustados, desde 2006, os valores da merenda escolar são os seguintes: R\$ 0,22 por aluno/dia para as creches, pré-escolas e ensino fundamental e R\$ 0,44 por aluno/dia para as

³⁹ Informações extraídas de <http://www.fomezero.gov.br/>

⁴⁰ Informações extraídas de http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e/

⁴¹ Dados extraídos de <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/resultados-na-area-de-educacao>

escolas indígenas e quilombolas, e o orçamento do programa previsto para 2008 é de R\$ 1,6 bilhão para atender 36 milhões de alunos, permitindo melhorar substantivamente a alimentação oferecida nas escolas públicas.

Entretanto, o fato importante é que entre 2001 e 2005 ocorreu uma queda na desigualdade de renda no Brasil.

Segundo estudos do IPEA (2007) a desigualdade de renda no Brasil “atingiu, em 2005, o nível mais baixo dos últimos trinta anos” (p. 107). A partir de 2001, [a desigualdade] começou a declinar de forma acentuada e contínua, no entanto “permanece extremamente elevada e [...] seriam necessários mais de vinte anos para que atingíssemos níveis similares aos da média dos países com o mesmo grau de desenvolvimento que o nosso” (p.107). O estudo diz que “Entre 2001 e 2005, a proporção de renda apropriada pelos 20% mais pobres cresceu 0,5 ponto percentual” (p. 113) e diz que “o ritmo em que a desigualdade vem declinando no País é um dos mais acentuados do mundo” (p. 108).

Mas, o texto na seqüência diz que:

A fatia de renda total apropriada pela parcela 1% mais rica da população é da mesma magnitude que a apropriação pelos 50% mais pobres. Além disso, os 10% mais ricos se apropriam de 40% da renda, enquanto os 40% mais pobres se apropriam de menos de 10% (IPEA, 2007, p. 110).

Alguns analistas atribuem a redução na desigualdade às políticas de aumento do salário mínimo, as aposentadorias e pensões indexadas pelo salário mínimo e o crescimento da atividade econômica e do emprego formal.

Para os analistas há consenso sobre a tendência de redução da desigualdade, mas não quanto às causas e as políticas que a influenciaram. Para alguns esse fato deve-se às políticas públicas de transferência de renda e de educação. Outros atribuem a redução na desigualdade à ação de diversas políticas públicas, desde o aumento do salário mínimo, as aposentadorias e pensões indexadas pelo salário mínimo, o crescimento da atividade econômica e do emprego formal e a sua continuidade dependerá do desempenho da atividade econômica (IPEA, 2007).

Para Dedecca (IPEA, 2007) devem-se considerar os argumentos como complementares, mas o autor se associa à segunda vertente, pois considera que “a desigualdade de renda no Brasil possui facetas diversas, as quais exigem uma estratégia complexa de políticas públicas para seu combate, bem como uma trajetória de crescimento sustentado que amplie a produtividade social e eleve a renda *per capita*” (p. 300). Para ele a melhoria na distribuição de renda deve atingir os níveis de rendimento de todos os estratos da população, cabendo aos níveis inferiores uma estratégia de elevação mais acelerada e isso somente será possível com crescimento e aumento da produtividade. O autor considera que

Há evidências de que as políticas públicas associadas à recuperação econômica estão na raiz do movimento de queda da desigualdade. Existem sinais de que um modelo socioeconômico que viabilize o crescimento com aumento de produtividade e dinamização do mercado de trabalho, e traga consigo o fortalecimento das políticas públicas fundamentais para a distribuição de renda poderá consolidar e dar velocidade a esse processo de redução da desigualdade no Brasil (IPEA, 2007, p. 311).

Salm (IPEA, 2007), embora defenda os programas de transferência de renda, atribui a influência dos aumentos do salário mínimo ocorrido nos últimos anos para entender as variações na distribuição de renda, ele diz que “No período 2001-2004, o salário mínimo real médio teve um aumento de 7,1%, sendo que em 2004 o aumento em relação a 2003 foi de 3,7%” (p. 294). Em 2005, o aumento foi bem maior (7%) que em 2004 (p. 294).

O informativo “emquestão”⁴², nº. 445 de 12 de junho de 2006, da Secretaria de Comunicação do Palácio do Planalto, informou que “A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em parceria com pesquisadores do International Poverty Centre da Organização das Nações Unidas (ONU), aponta que, em 2004, a renda média do brasileiro cresceu 3,6%, enquanto a renda dos mais pobres chegou a crescer 14,1%”.

Na introdução da Carta de Conjuntura, de março de 2008, o IPEA afirma que:

Em 2007, a economia brasileira apresentou excelentes resultados. O crescimento real do Produto Interno Bruto (PIB) foi de 5,4%, a segunda maior taxa dos últimos 20 anos, abaixo apenas do resultado de 2004. Esse percentual representa a combinação entre uma variação de 6,8% da demanda interna e de -1,4% da demanda externa. O consumo pessoal cresceu 6,5%, estimulado principalmente pela variação do emprego, dos salários, do crédito pessoal, do salário mínimo e de programas como o Bolsa Família. Mais impressionante foi o aumento dos investimentos.

O documento do IPEA, ainda, projeta que “O PIB brasileiro deverá crescer entre 4,2% e 5,2% em 2008” (IPEA, 2008b). Portanto, há no momento um cenário econômico favorável, com crescimento do emprego formal e aumento do consumo interno, indicativos importantes para a melhoria da situação social. Em 2007, no início do segundo mandato o Governo Lula anuncia o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que recoloca na ordem do dia a agenda do desenvolvimento.

O informativo “emquestão”, nº 507, de 27 de abril de 2007, informou que o governo incluiu no PAC a Política de Valorização do Salário Mínimo, com vigência até 2023 e que:

O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) registrou, entre janeiro e março deste ano, a geração de 399.628 postos de trabalho com carteira assinada, o maior incremento desde 1992, quando dados estatísticos do Caged passaram a estar disponíveis, possibilitando estudos comparativos.

Pode-se dizer que o Governo Lula, embora tenha dado continuidade, em parte, à agenda neoliberal, é um governo de muitas contradições por força de seus vínculos com os setores progressistas. Espera-se que as políticas voltadas à agenda do desenvolvimento se articulem, efetivamente, com políticas sociais universais e reparadoras e venham ao encontro da melhoria das

⁴² Boletim emquestao@secom.planalto.gov.br

condições de vida da população e não reeditem experiências passadas nas quais o crescimento econômico não promoveu distribuição de renda.

3.5.1 As Desigualdades de Raça e Gênero

Na análise das desigualdades sociais, um recorte indispensável a ser destacado é o de raça e etnia, pois há diferenças na desigualdade. No Brasil, a desigualdade social é imensa, mas dentre os mais excluídos das riquezas, especialmente econômicas e culturais, estão os afro-descendentes e os índios. Esta situação de discriminação racial, recentemente, está vindo à tona, fruto da luta do movimento negro e dos povos indígenas, que passaram a exigir políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial. Só agora estão surgindo propostas para resgatar essa dívida social. Conforme dados da PNAD/IBGE 2001, pardos e negros representavam 40,4 % da população e brancos 53,4%. Os afro-descendentes predominam nas Regiões Norte urbana (68,4%), Nordeste (64,1%) e Centro Oeste (51,7%), justamente as regiões economicamente mais pobres.

Nas análises referentes às diversas formas de desigualdade e exclusão - analfabetismo, escolarização, taxas de abandono e reprovação na escola, mortalidade infantil, perfil da população incluída no mercado de trabalho, desemprego -, as desvantagens dos afro-descendentes são gritantes.

Segundo Guimarães (2001, p. 24):

pesquisa aponta que nos principais indicadores socioeconômicos os negros estão em desvantagem. A taxa de desemprego, por exemplo, é de 22% maior para as mulheres negras. Entre os homens, o desemprego é 14% maior entre os negros [...]. A segregação é mais evidente quando comparada a renda. Entre as mulheres brancas que fazem parte da População Economicamente Ativa, 61% têm renda até dois salários mínimos. Entre as negras esse percentual é 1/3 maior: 81% .

Esse autor continua:

Entre os homens a diferença é ainda maior. Os negros com renda até dois mínimos são 62%, contra apenas 38% entre os brancos (diferença de 64%). Mas, é na escolaridade que a segregação chega ao seu ápice. Há mais do que o dobro de mulheres e homens negros (118% e 117%, respectivamente) com menos de quatro anos de estudo do que brancas e brancos (GUIMARÃES, 2001, p.24).

Em seu artigo “Barreiras da raça no trabalho”, Colmanetti (2004) diz:

nas estatísticas oficiais de desemprego, a média nacional chegou a 13% em abril, a desigualdade aparece logo quando se separam brancos e negros sem colocação no mercado de trabalho. O desemprego, de acordo com a Pesquisa de Emprego e Desemprego do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômico (Dieese), atinge 10% dos primeiros e quase 20% dos últimos.

Colmanetti (2004), ainda, escreve: “o quadro piora quando, além de negro, se é mulher. O desemprego nesta categoria chega a 30%, 10% a mais em relação às mulheres brancas”. Ela

ainda aborda a questão do subemprego, dizendo: “com baixa instrução, o ciclo se perpetua: os negros acabam se submetendo a empregos informais e subempregos com baixos salários, sem carteira assinada e temporários”.

Castro (2004) no seu artigo diz que as “pesquisas do IBGE apontam que o rendimento recebido por negros e pardos (cerca de R\$ 409,00) é praticamente a metade do que recebe a população branca (aproximadamente R\$ 812,00)”. O autor também comenta a taxa de analfabetismo, diz que esta “na década de 1990, por exemplo, da população negra e parda foi de 34%, enquanto a da população branca ficou em apenas 7,5%”.

Segundo a Folha de São Paulo de 18 de novembro de 2006, tendo por base a Pesquisa Mensal de Empregos – restrita às seis maiores regiões metropolitanas – um branco ganhava, em média, em setembro de 2006, R\$ 1.292,00, mais do que o dobro do rendimento verificado entre os pretos e pardos, que foi de R\$ 660,00. A pesquisa também mostra que essa diferença fica mais acentuada à medida que aumenta a escolaridade.

Dados referentes à mortalidade infantil são estarrecedores, eles apontam de forma dramática a situação de pobreza e miséria em que vive grande parte da população negra. “O coeficiente de mortalidade infantil da população negra é aproximadamente 70% superior ao da população branca, 62 e 37 para cada mil nascidos vivos, mesmo quando ajustados pelo grau de instrução da mãe, ocupação e renda do chefe da família” (BARBOSA, 2001, p. 78).

Segundo Guimarães (2001):

Os números sobre a mortalidade infantil entre os negros são alarmantes. Segundo o IBGE [estudos] realizados em 1996, a taxa de mortalidade infantil entre crianças negras e pardas brasileiras é dois terços superior à da população branca da mesma idade. O que significa que até os 5 anos elas têm mais chance de morrer que uma criança branca. A mortalidade de crianças negras até os 5 anos é de 76 crianças a cada mil nascidas vivas. No caso das crianças brancas, são 46 a cada mil nascidas vivas. As chances de sobrevivência das crianças negras e pardas do país são conseqüências da segregação socioeconômica a que são submetidas suas famílias (p. 23-24).

Outro aspecto deste cenário apresentado é que as desigualdades sociais em geral e as desigualdades étnicas e de gênero, em particular, criam seríssimos obstáculos à consolidação democrática, especialmente, porque a tradição brasileira é patrimonialista, clientelista e autoritária, inexistente espírito republicano consolidado. A democracia só se fortalece com a participação popular na vida política, com a cidadania sendo exercida na plenitude, mas que carece de igualdade de condições para realizar a luta política.

A partir do resgate histórico e dos números sobre a desigualdade brasileira, especialmente na conjuntura atual, fica a certeza de que algo precisa ser feito e este algo deve estar em consonância com as recomendações de Sen (2000), referidas na epígrafe, ou seja, a necessidade de criação efetiva de oportunidades sociais, de educação, saúde, cultura, habitação, etc. para toda a população, pois

elas têm a virtude de arrastar as massas na busca de seus interesses. Para os afro-descendentes e indígenas é necessária a adição de políticas de reparação (ações afirmativas), que devem ser sustentadas no conceito de equidade. É pertinente, reforçar o outro conselho de Sen (2000), citado no item anterior: para participar da renda social é preciso estar habilitado por títulos de propriedade e/ou pela inserção qualificada no sistema produtivo, ou seja, especialmente no mundo contemporâneo, que muitos autores referem-se como “sociedade do conhecimento”, o ingresso e permanência no mundo do trabalho exigem requisitos que só serão atendidos através de um nível educacional mais elevado.

Numa sociedade como a brasileira, com alto grau de carência social, é imprescindível fortalecer o Estado para garantir, entre outros direitos, uma educação de qualidade que possibilite a todos os cidadãos e cidadãs construir e produzir conhecimentos consoantes com o atual estágio de desenvolvimento da civilização. O binômio educação/cidadania é diretamente proporcional à redução das desigualdades.

4. VISITANDO OS CONCEITOS DE IGUALDADE, EQÜIDADE E QUALIDADE

Até aqui buscou-se expor as desigualdades existentes na sociedade brasileira e o processo de sua fabricação, salientando que elas não são produtos ou predestinações “naturais”, mas algo produzido historicamente, fruto de relações de poder que se estabeleceram ao longo da história do país. Ao mesmo tempo, foram rejeitadas justificativas que se apóiam em afirmações de que o Brasil é um país pobre.

Da mesma forma, buscou-se expor que devido ao aumento da produção do conhecimento, que se assiste nas últimas três décadas, conseqüência do acirramento da competição capitalista, está se dilatando a distância cultural e social que separa as classes populares das demais classes sociais. Embora tenha ocorrido, na última década, uma ampliação efetiva nas taxas de escolarização, especialmente, no ensino fundamental que beira à universalização, quem detém apenas esta etapa da Educação Básica tem extrema dificuldade para responder os desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, entende-se que o atual nível de financiamento da educação é o “calcanhar de Aquiles” para reverter este cenário.

Na sociedade globalizada o conhecimento é determinante para a inclusão ou exclusão social e a baixa escolaridade da população é um fator que tende a reforçar a desigualdade social.

Além da questão ética e dos direitos humanos, a desigualdade social é uma situação de extrema injustiça, é um elemento que vem contribuindo para o aumento da violência e da insegurança que grassam em nossa sociedade e é fator que emperra o desenvolvimento social da nação.

Especialmente, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do surgimento do Estado de Direito há, nas sociedades ocidentais, um processo de evolução dos direitos humanos⁴³ que não admite mais, ao menos na retórica, as gritantes desigualdades sociais, como as existentes no Brasil e na América Latina.

Ao analisar a realidade dos países desenvolvidos percebe-se que o nível mais eqüitativo de igualdade social traz em si “um valor agregado”, ou seja, a relativa igualdade existente contribui para elevar o bem-estar, a qualidade de vida do conjunto da população, propiciando o desenvolvimento social. Haja vista as sociedades nórdicas. A qualidade de vida nelas encontrada está diretamente relacionada com o nível de igualdade da sua formação social. Nestas sociedades há desigualdade, mas ela é ínfima se comparada à latino-americana, à africana, etc.

⁴³ Atualmente está em discussão a quarta geração dos direitos humanos.

Bobbio (1992) diz que mesmo em meio a tantas causas de infelicidade ele vê sinais positivos na sociedade atual. A crescente importância atribuída ao problema do reconhecimento dos direitos do homem, as diversas gerações desses direitos - a sua conversão em direito positivo, sua generalização, e sua internacionalização -, são indícios reveladores de um processo, não intencional, de progresso moral da humanidade. Todos esses esforços para o bem nasceram da consciência do estado de sofrimento e de infelicidade em que o homem vive, do que resulta a exigência de sair de tal estado. No entanto, reconhece que os direitos sociais (saúde, educação, assistência) são os mais difíceis de proteger.

Neste capítulo é intenção explicitar algumas categorias que serão exaustivamente abordadas nesta dissertação. Entre elas a de igualdade e equidade, relacionando-as à garantia do direito à educação de qualidade, exigência do mundo contemporâneo.

4.1 O CONCEITO DE IGUALDADE NA FILOSOFIA

Foi em a *Ética a Nicômaco*, no livro V, que Aristóteles iniciou a reflexão sobre os conceitos de igualdade e equidade e o fez ao abordar a noção de justiça. Em sua reflexão ele distingue dois sentidos do conceito de justiça, o sentido da legalidade e o da equidade.

Aristóteles (2007) diz:

Ora, parece que os termos justiça e injustiça são usados em vários sentidos, mas como seus usos equívocos apresentam estreita conexão, o equívoco não é detectado. [...] Vamos apurar em quantos sentidos diz-se de um indivíduo ser ele 'injusto'. Ora, o termo 'injusto' é tido como indicativo tanto do indivíduo que transgredir a lei quanto do indivíduo que toma mais do que aquilo que lhe é devido, o indivíduo não equitativo. Consequentemente fica claro que o homem que obedece a lei e o homem equitativo serão ambos justos. O 'justo', portanto, significa aquilo que é legal e aquilo que é igual ao equitativo, e o 'injusto' significa aquilo que é ilegal e aquilo que é desigual ou não equitativo (p. 146).

Referindo-se à justiça no sentido de igualdade, no mesmo livro, Aristóteles (2007) diz:

É, portanto, necessário se inferir que a justiça envolve, ao menos, quatro termos, ou seja, especificamente: dois indivíduos para os quais há justiça e duas porções que são justas. E haverá a mesma igualdade entre as porções tal como entre os indivíduos, uma vez que a proporção entre as porções será igual à proporção entre os indivíduos, pois não sendo pessoas iguais, não terão porções iguais – é quando os iguais detêm ou recebem porções desiguais, ou indivíduos desiguais [detêm ou recebem] porções iguais⁴⁴ que surgem os conflitos e queixas (p. 152).

⁴⁴ Nesta palavra há uma nota de rodapé (p. 128) que diz: “implícitos os princípios basilares de que só pode haver igualdade entre iguais (a igualdade não pode indiscriminada e geral) e de que estabelecer a igualdade entre iguais e desiguais indiscriminadamente é injusto”.

Mais adiante, o filósofo grego faz a reflexão sobre os tipos de justiça, iniciando com a justiça distributiva e após a corretiva. São essas as mais importantes para o presente trabalho. Diz ele:

Assim, o justo também envolve quatro termos, no mínimo, e a relação ou proporção entre o primeiro par de termos é idêntica àquela entre o segundo par, pois as duas linhas que representam os indivíduos e porções são divididas similarmente. [...] Ora, esta é a combinação efetuada por uma distribuição de porções, sendo tal combinação uma combinação justa se indivíduos e porções forem adicionados dessa maneira. O princípio da justiça distributiva, portanto, é a conjunção do primeiro termo de uma proporção com o terceiro e do segundo com o quarto; e o justo nesse sentido é uma mediania entre os dois extremos que são desproporcionais, uma vez que o proporcional é uma mediania e o justo é o proporcional (ARISTÓTELES, 2007, p. 152-153).

Percebe-se que Aristóteles usa a lógica matemática na sua reflexão sobre o sentido da equidade. E continua explicitando suas idéias da seguinte forma:

O justo nesse sentido é, portanto o proporcional e o injusto aquilo que transgride a proporção. O injusto pode, assim, incorrer no excesso ou na deficiência (no ‘demasiado muito’ ou no ‘demasiado pouco’), o que é realmente o que percebemos na prática, pois quando a injustiça é feita, aquele que o faz (o agente) detém o excessivo do bem em pauta, e a vítima da injustiça detém o deficiente ou insuficiente desse bem, embora seja vice versa no caso de um mal, porque um mal menor comparado a um maior é tido como um bem, porquanto o menor de dois males é mais desejável do que o maior; entretanto, o que é [efetivamente] desejável é bom, e quanto mais desejável for, maior bem será (ARISTÓTELES, 2007, p. 153-154).

Imediatamente passa a abordar a justiça corretiva, diz:

O tipo que resta é a justiça corretiva, a qual está presente nas transações privadas, tanto voluntárias quanto involuntárias. Trata-se de uma justiça de caráter diferente da anterior, pois a justiça na distribuição dos bens comuns⁴⁵ sempre se conforma à razão (proporção) que descrevemos [...] e a injustiça que se opõe à justiça desse tipo é uma transgressão dessa proporção (ARISTÓTELES, 2007, p. 154).

No trecho acima citado há uma nota de rodapé que explicita melhor a noção de justiça corretiva de Aristóteles, diz a nota:

Daí ser essa justiça, concebida e aplicada pelos juízes entre os particulares, corretiva ou corretora, vale dizer equalizadora. [...] Ele estabelece implicitamente aqui a clara fronteira [...] entre o moral e o legal, visto que a justiça corretiva é para ele precisamente a justiça dos tribunais (ARISTÓTELES, 2007, p. 154).

Ainda destacamos o seguinte trecho sobre a justiça corretiva:

O igual é uma mediania por meio de proporção aritmética entre o maior e o menor. [...] Esse processo, então nos capacitará a apurar o que devemos subtrair da parte que tem demais e o que adicionar àquela que tem pouco demais: teremos que adicionar à parte que tem excessivamente pouco a quantidade por meio da qual a mediania entre elas a excede e subtrai da maior das três a quantidade pela qual a mediania é por ela excedida (Aristóteles, 2007, p. 156).

⁴⁵ Aqui há uma nota de rodapé que esclarece o que significa bens comuns, são os bens públicos, os bens que pertencem à comunidade política.

A importância de resgatar as reflexões de Aristóteles se dá por algumas razões. Em primeiro lugar, é o filósofo grego quem inaugura esta reflexão no âmbito da filosofia e nas suas considerações de caráter ontológico os conceitos justiça, igualdade e equidade são indissociáveis. Segundo, mesmo tendo presente que Aristóteles convivia numa sociedade escravista e hoje já se tenha avançado na igualdade formal (art. 5º da Constituição Federal de 1988, no Brasil, por exemplo) e nos direitos humanos, se faz necessário resgatar os conceitos na sua raiz ético-ontológica para não naturalizar a exclusão e as desigualdades sociais, uma vez que na sociedade contemporânea estas são imensas.

Em terceiro lugar, Aristóteles aborda dois tipos de justiça: a distributiva e a corretiva. Para ele a justiça distributiva deve ser feita quando não há mediania, e por estar no plano da ética Aristóteles não explicita quem deve aplicar esta modalidade de justiça. Quanto à justiça corretiva, embora o filósofo aborde-a para as transações privadas e delegue esta tarefa aos tribunais, esta autora deseja utilizar o conceito de justiça corretiva associando-o ao da justiça distributiva, defendendo a idéia de que compete ao poder público aplicá-las no que toca à educação, uma vez que a própria lei maior precisou (artigo 206, inciso I) contemplar o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência para garantir esta “mediania”, face às desigualdades históricas e a omissão do poder público até então, ou seja, oferecer maiores e/ou melhores condições de acesso e permanência na escola para quem historicamente foi expropriado de condições de igualdade e equidade educacionais. Assim sendo, “Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva” (DUBET, 2004, p.545).

Segundo Bobbio (2003), até a época moderna os escritos de Aristóteles sobre justiça foram considerados um patrimônio inesgotável que podia receber contribuições, mas o núcleo essencial permaneceria imutável. Na época moderna, com exceção de Hobbes, a maioria dos clássicos em filosofia política e jurídica não deu atenção ao estudo do conceito de justiça. Portanto, as definições tradicionais de justiça têm base aristotélica e não são analíticas, mas sim exortativas.

Oppenheim (2000), no verbete igualdade do Dicionário de Política (Bobbio et al., 2000), aprofunda a reflexão sobre a igualdade e diz que há formas de afirmar a Igualdade⁴⁶: quer de certas características pessoais, quer da distribuição feita por alguém pelo menos entre outros dois, quer ainda de normas que estabelecem como tal distribuição há de ser efetuada (p.597). Quanto à Igualdade e desigualdade de características diz que são conceitos descritivos. Explica que a igualdade nos dois primeiros significados não apresenta problemas, por isso pretende se ocupar da

⁴⁶ Chama a atenção o fato de Oppenheim ter usado a palavra Igualdade sempre em maiúsculo em todo o texto do verbete igualdade no Dicionário de Política.

Igualdade como propriedade das regras de distribuição. Partindo dessa premissa, Igualdade e desigualdade dependem da norma de distribuição aplicável, ou seja, o tratamento igualitário dispensado a duas pessoas ocorre porque a regra lhes é aplicada de modo imparcial. Assim, o que lhe interessa é analisar o caráter igualitário da lei.

Oppenheim (2000) analisa os vários critérios utilizados que permitem classificar qualquer regra de distribuição como igualitária ou não igualitária, parte dos quais são expostos, sinteticamente, a seguir, uma vez que são muito importantes para o presente trabalho.

Inicia pelo critério tradicional do “igualitarismo”, pelo qual destinam-se partes iguais para todos. Diz que um sistema moral ou jurídico é igualitário se todos os benefícios ou encargos forem distribuídos, em partes iguais entre todos. Este é o princípio da Igualdade numérica defendido por Aristóteles ‘serem igual e identicamente tratados no número e no volume das coisas recebidas’. Aponta que este princípio também foi enunciado por Mill com conotação utilitarista ‘todos contam por um, ninguém por mais de um’ na distribuição de todos os benefícios ou gravames. Oppenheim (2000) questiona este critério dizendo “se igualitarismo significasse partes iguais de tudo para todos, todas as regras existentes seriam, na prática, não igualitárias” (p.599).

Ainda sobre o critério “partes iguais aos iguais”, ele diz que o próprio Aristóteles ampliou o conceito de igualitarismo. Em *Ética a Nicômaco*, o filósofo grego diz que o justo são partes iguais de qualquer tipo especificado aos que forem iguais em alguma característica específica. Assim sendo, uma regra é não igualitária ‘quando os iguais têm partes desiguais ou os não-iguais partes iguais’ (p.599).

Outro critério elencado por Oppenheim (2000, p. 599) é “partes iguais a um grupo relativamente grande”. Ele diz que “uma distribuição de benefícios é tanto mais igualitária, quanto maior é a classe de pessoas que os recebem, em comparação com o número das excluídas”. Diz, ainda, que “A sua desvantagem é que todas as regras do gênero ‘a cada um segundo sua necessidade’ se tornarão altamente inigualitárias, a menos que ocorra ser relativamente grande a parte da população que possua o mesmo elevado grau de necessidade” (p.599). Oppenheim (2000), afirma que “até mesmo o princípio da Igualdade de oportunidades seria, não obstante a sua denominação, inigualitário, uma vez que proporciona a quem carece de certas oportunidades vantagens maiores que àqueles que já as possuem” (p.599).

‘A cada um segundo o próprio merecimento’ é outro critério. Diz que o próprio

Aristóteles contrapõe às vezes a Igualdade, não à Igualdade proporcional em geral, mas à Igualdade proporcional ao mérito [...]. Quanto mais uma pessoa merece, maior será a sua recompensa; por isso partes iguais a pessoas de iguais merecimentos. Por esta regra, qualquer critério de distribuição que descure do mérito não será igualitária (p. 600).

Porém, Oppenheim (2000) considera que esta regra nem sempre se revela igualitária, pois o igualitarismo neste caso é definido em termos avaliatórios e não em termos descritivos, uma vez que o grau de merecimento é objeto de avaliação subjetiva e não de verificação objetiva, ou seja, são juízos de valor e não-juízos caracterizantes.

Um quarto critério citado por Oppenheim (2000, p. 599) é o da “Igualdade proporcional”, através do qual se consideram igualitárias as atribuições de benefícios maiores aos mais necessitados, se o igualitarismo for entendido no sentido da ‘Igualdade proporcional’ ou da ‘Igualdade das relações’ de Aristóteles. Assim, “Dois indivíduos quaisquer são tratados de forma igual neste sentido, quando a diferença da cota atribuída a cada um corresponde igualmente ao grau em que ambos diferem no que respeita à característica especificada” (p.600). Este é um princípio igualitário, conquanto ‘reconheça tacitamente os dotes desiguais dos indivíduos e, portanto, a capacidade produtiva como privilégios naturais’. Diz que o ideal de Marx era o princípio de ‘a cada um conforme sua necessidade’.

Oppenheim (2000) informa que a versão atual mais comum da ‘Igualdade proporcional’ é “distribuições desiguais correspondentes a diferenças relevantes” (p.600). Ou seja, uma regra de distribuição é igualitária se, e apenas se, as diferenças de distribuição correspondem a diferenças relevantes das características pessoais. Inversamente, uma regra é inigualitária, isto quer dizer que é injusto, tanto quando se baseia em diferenças de características não-relevantes, como quando não se leva em conta as relevantes. Mas, Oppenheim (2000) alerta que a relevância é um termo avaliatório e não-descritivo. No entanto, ele informa que essa interpretação valorativa do conceito de relevância tem sido ultimamente questionada. Autores como Bernard Williams negam que a decisão sobre a relevância trate-se de uma avaliação.

Outra variante deste critério é ‘distribuições desiguais justas’(p. 602). Nesta variante, o igualitarismo é, às vezes, definido diretamente em relação à justiça e não mediante a relevância. Depreende-se que uma desigualdade de tratamento justificável ou equitativa seria igualitária.

Um outro critério apontado por Oppenheim (2000, p. 602) é ‘Igualdade processual’, no qual é dado tratamento igual às pessoas a menos que ou enquanto não exista uma justificação para tratá-las de modo desigual. Essa injunção da Igualdade não constitui por si mesma uma regra de distribuição, mas uma norma para adotar outras regras.

Oppenheim (2000) diz que todos os critérios examinados até aqui levaram em conta apenas a quantidade de um benefício ou gravame que há de ser atribuído a pessoas. Mas, as regras de distribuição também podem ser consideradas do ponto de vista dos resultados finais e propõe que se chame igualitária uma regra de distribuição quando ela nivela, ou pelo menos reduza, as diferenças entre as quantidades de bens. As regras igualitárias de distribuição podem ser chamadas

de regras de nivelamento. Acrescenta: “ao contrário, uma regra de redistribuição que deixe intactas as desigualdades de benefícios ou ônus anteriores, ou até as aumente, é inigualitária” (p.602). Reforça, uma regra de redistribuição só poderá ser chamada de igualitária ou não em relação a uma distribuição anterior e passa a analisar algumas regras de distribuição mais importantes.

Inicia com o ‘nivelamento da riqueza’(p. 603). Diz que mesmo existindo a Igualdade de direito à propriedade, ela é distribuída de modo desigual em quase todas as sociedades, resultado da hereditariedade do estado social ou da capacidade pessoal. Um nivelamento total dos bens exigiria o uso de distribuições acentuadamente desiguais, ou seja, que se tirasse dos ricos para dar aos pobres. Um nivelamento completo é tido como utópico e mesmo que essa meta fosse atingida as diferenças reapareceriam porque os homens são desiguais no que tange às qualidades pessoais. Nivelar a riqueza significa não tanto eliminar, mas reduzir as desigualdades existentes quanto à propriedade.

Outra regra de nivelamento é a ‘Igualdade de oportunidades’(p. 603). O princípio do nivelamento das oportunidades aplica-se à redistribuição do acesso a várias posições da sociedade e não à atribuição das mesmas posições. O liberalismo clássico afirmava que a Igualdade de oportunidades é possível mediante a igual atribuição dos direitos fundamentais – à vida, à liberdade e à propriedade. Se o acesso aos bens for oferecido a todos, cada um com sua habilidade, mediante a competição, poderá alcançá-los. Mais tarde, o liberalismo veio a reconhecer que a Igualdade de direitos não é suficiente para tornar acessível a quem é socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozam os indivíduos socialmente privilegiados. Há necessidade de distribuições desiguais para colocar os primeiros no mesmo nível de partida; são necessários privilégios jurídicos e benefícios materiais para os economicamente não-privilegiados.

Oppenheim (2000) explica que o princípio do nivelamento das oportunidades está conexo com um outro princípio de nivelamento, ao da ‘igual satisfação das necessidades fundamentais’(p. 604). Oppenheim diz que há um mínimo de necessidades fundamentais que são substantivamente idênticas em todos, numa sociedade e numa determinada época. Mesmo assim, as pessoas são desiguais quanto ao nível de satisfação de suas necessidades e, portanto, uma distribuição desigual dos recursos seria necessária - mais benefícios para os que têm maiores necessidades fundamentais não satisfeitas e vice-versa.

‘A cada um segundo sua necessidade’(p. 604) é outro princípio de nivelamento ainda mais radical. Ele impõe, pelo menos teoricamente, à sociedade e, em especial, ao Governo o dever de satisfazer todas as necessidades de cada um, por muito desiguais que elas sejam em gênero e grau.

O último princípio de nivelamento exposto por Oppenheim (2000) neste verbete é ‘a cada um segundo a sua capacidade’(p. 604).

Diz que alguns defensores contemporâneos do Estado assistencial democrático tendem a propugnar os princípios menos extremos da igual satisfação das necessidades fundamentais e da Igualdade de oportunidades. Essas duas regras de nivelamento andam geralmente unidas a outra regra, inigualitária, de redistribuição: a cada um segundo sua capacidade. A lógica é a seguinte:

uma vez atendidas as necessidades mínimas de cada um e tendo todos a mesma possibilidade, inicia-se a competição; a posição ocupada ao fim por cada um dependerá unicamente da sua capacidade ou ‘habilidade’. Ao contrário do ‘mérito’ de uma pessoa, sua habilidade, entendida como capacidade para uma tarefa específica, pode ser objetivamente determinada, pelo menos na teoria. Mas, tal como ‘a cada um segundo o que merece’ – e diferentemente de ‘a cada um segundo a própria necessidade’ –, ‘a cada um segundo a própria capacidade’ constitui uma regra inigualitária (OPPENHEIM, 2000, p. 604).

Para Oppenheim (2000) “o princípio inigualitário da meritocracia está ligado com as regras igualitárias da Igualdade de oportunidades e da satisfação das necessidades fundamentais, mas é incompatível com outra regra de nivelamento: a cada um segundo sua necessidade, não levada em conta a capacidade” (p. 604-605).

Após a exposição destes critérios, Oppenheim (2000) conclui:

a moderna teoria democrática não pode ser qualificada, nem como igualitária, nem como inigualitária, mas é uma fusão dos dois gêneros de princípios: nivelamento até certo ponto, mediante distribuições desiguais; afora isso, redistribuições inigualitárias. Ela é, portanto, menos inigualitária que as ideologias que fundamentam a desigualdade de tratamento na herança, na cor, na religião ou na riqueza (p. 605).

A partir da exposição feita até aqui, depreende-se que o conceito de igualdade tem várias acepções e está intimamente associado ao de justiça, tal qual inaugurado por Aristóteles.

Um autor contemporâneo importante, que tem sido referência aos trabalhos sobre esta temática e que nas últimas décadas buscou elaborar uma teoria da justiça é John Rawls. Ele define sua teoria como “justiça como equidade”.

Não é propósito apresentar a totalidade da obra de Rawls, apenas destacar algumas idéias importantes contidas em sua teoria que, entende-se, irão contribuir para esta dissertação, porque deseja-se embasar teoricamente a defesa do resgate do conceito de igualdade nos sistemas educacionais públicos.

Rawls (2003), ao elaborar a sua teoria da “justiça como equidade” buscou estabelecer os princípios de justiça mais razoáveis para uma sociedade democrática. Deixa claro que a sua teoria é uma concepção política de justiça para uma sociedade democrática, que parte da idéia de um contrato social. Esta “igualdade equitativa” significa uma igualdade liberal. Leva em consideração o “conflito entre as reivindicações de liberdade e as reivindicações de igualdade na tradição do pensamento democrático” (RAWLS, 2003, p. 2). Diz que “Os debates dos últimos dois séculos ou mais evidenciam que não há acordo público sobre como as instituições básicas devem ser

organizadas para melhor se adequarem à liberdade e à igualdade da cidadania democrática” (RAWLS, 2003, p. 2).

Assim como Bobbio (1992), que vê sinais positivos na sociedade atual, Rawls é um “otimista” quanto ao futuro da sociedade. Diz:

Nossa esperança para o futuro de nossa sociedade apóia-se na crença de que o mundo social admite pelo menos uma ordem política decente, de tal forma que um regime democrático razoavelmente justo, embora não perfeito, seja possível. Por isso perguntamos: Como seria uma sociedade democrática justa em condições históricas razoavelmente favoráveis, mas ainda assim possíveis, condições essas possibilitadas pelas leis e tendências do mundo social? Que ideais e princípios tal sociedade tentaria realizar tendo em vista as circunstâncias da justiça numa cultura democrática tal como as conhecemos? (RAWLS, 2003, p. 5-6).

Rawls (2002) diz que o seu interesse é a justiça social. “Para nós o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social” (RAWLS, 2002, p. 7-8).

A sua idéia principal é que uma sociedade justa está ordenada de forma correta e isso acontece quando suas instituições mais importantes estão planejadas de modo a conseguir o maior saldo líquido de satisfação obtido a partir da soma das participações individuais de todos os seus membros (RAWLS, 2002). As desigualdades sociais e econômicas somente se justificam se duas condições forem atendidas: se estiverem vinculadas a posições e cargos abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidade e se forem estabelecidas para o máximo benefício possível dos membros da sociedade que se encontrarem na posição mais desfavorável.

Para alcançar esta sociedade justa, é preciso impor certas exigências à estrutura básica.

Entre elas:

“É preciso estabelecer um sistema de mercado livre no contexto das instituições políticas e legais que ajuste as tendências ao longo prazo das forças econômicas a fim de impedir a concentração excessiva da propriedade e da riqueza, sobretudo aquela que leva à dominação política. A sociedade também tem de estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar” (RAWLS, 2003, p. 62).

Por ser a “justiça como equidade” uma teoria contratualista, ele diz que são as pessoas, na “posição original”⁴⁷, quem escolheriam os princípios da justiça sob um “véu da ignorância”⁴⁸, isso garantiria que ninguém seria favorecido ou desfavorecido.

⁴⁷ Para Rawls a “posição original” corresponde ao estado de natureza na teoria tradicional do contrato social e visa estabelecer um processo equitativo, de modo que quaisquer princípios aceitos sejam justos. É o *status quo* inicial apropriado para assegurar que os consensos básicos nele estabelecidos sejam equitativos.

⁴⁸ Rawls concebeu a idéia de “posição original” com uma característica que ele denominou “véu da ignorância”. Assim sendo, na “posição original” não é permitido às partes conhecer as posições sociais e as doutrinas das pessoas que elas representam.

Mas ele sustenta “que as pessoas escolheriam dois princípios bastante diferentes: o primeiro exige igualdade na atribuição dos deveres e direitos básicos, enquanto o segundo afirma que as desigualdades econômicas e sociais, por exemplo, desigualdades de riqueza e autoridade, são justas apenas se resultam em benefícios compensatórios para cada um, e particularmente para os membros menos favorecidos da sociedade” (RAWLS, 2002, p. 16).

Percebe-se ao ler a obra de Rawls a sua preocupação com a equidade. Na seção que trata da idéia principal da teoria da justiça, no que tange à escolha dos princípios, ele diz que “Assim parece razoável e geralmente aceitável que ninguém deva ser favorecido ou desfavorecido pela sorte natural ou por circunstâncias sociais em decorrência da escolha de princípios” (RAWLS, 2002, p. 20).

Outra passagem que demonstra sua preocupação com a equidade é:

Esses princípios excluem instituições que se justificam com base no argumento de que as privações de alguns são compensadas por um bem maior de todos. Pode ser conveniente mas não é justo que alguns tenham menos para que outros possam prosperar. Mas não há injustiça nos benefícios maiores conseguidos por uns poucos desde que a situação dos menos afortunados seja com isso melhorada (RAWLS, 2002, p. 16).

O sentido que Rawls (2003) dá à igualdade entre os cidadãos é que para serem iguais basta possuir as faculdades morais necessárias para envolver-se na cooperação social e participar da sociedade. A base da igualdade é ter essas faculdades nesse grau e ele considera que todos têm. Uma dessas faculdades é a capacidade de ter senso de justiça, ou seja, “compreender e aplicar os princípios da justiça política que determinam os termos equitativos de cooperação social, e de agir a partir deles [...]. A outra faculdade moral é a capacidade de formar uma concepção do bem: é a capacidade de ter, revisar e buscar atingir de modo racional uma concepção do bem” (RAWLS, 2003, p. 26). A realização desses dois princípios de justiça pela estrutura básica da sociedade cria as bases sociais do auto-respeito, que ele entende ser o bem primário mais importante.

Na elaboração da sua teoria, Rawls também inclui questões referentes à justiça compensatória. Ele diz que a igualdade democrática é a combinação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades com o princípio da diferença (RAWLS, 2002).

Referente ao princípio da reparação ele diz:

podemos observar que o princípio da diferença dá algum peso às considerações preferidas pelo princípio da reparação. De acordo com este último princípio, desigualdades imerecidas exigem reparação; e como desigualdades de nascimento e de dotes naturais são imerecidas, elas devem ser de alguma forma compensadas. Assim o princípio determina que a fim de tratar as pessoas igualitariamente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A idéia é de reparar o desvio das contingências na direção da igualdade. Na aplicação desse princípio, maiores recursos devem ser gastos com educação dos menos inteligentes, e não ao contrário, pelo menos durante um certo tempo de vida, digamos, os primeiros anos da escola (RAWLS, 2002, p. 107).

E continua:

Ora, o princípio da reparação não foi, que eu saiba, proposto como um único critério de justiça [...]. Ele é tanto quanto os outros, plausível como um princípio *prima facie*, que deve ser colocado na balança juntamente com os outros. Por exemplo, devemos ponderá-lo em relação ao princípio da melhoria do padrão médio de vida, ou da promoção do bem comum. Mas, quaisquer que sejam os princípios adotados, as reivindicações de reparação devem ser levadas em conta (RAWLS, 2002, p. 107)

Mas ele esclarece a diferença entre esses dois princípios, o da diferença e o da reparação, ao dizer:

mas o princípio da diferença certamente não é o princípio da reparação. Ele não exige que a sociedade tente contrabalançar as desvantagens como se fosse esperado de todos que competissem numa base eqüitativa em uma mesma corrida. Mas o princípio da diferença alocaria recursos na educação, por exemplo, a fim de melhorar as expectativas a longo prazo dos menos favorecidos (RAWLS, 2002, p. 107-108).

Sobre o princípio da diferença, ele ainda observa:

Desta forma, não é correto que indivíduos com maiores dotes naturais, e com o caráter superior que tornou possível o seu desenvolvimento, tenham o direito a um esquema cooperativo que lhes possibilite obter ainda mais benefícios de maneira que não contribuam para as vantagens dos outros (RAWLS, 2002, p. 111).

E posiciona-se claramente na defesa deste princípio, ao dizer:

Parece claro que a sociedade não deveria fazer o melhor possível em favor daqueles que inicialmente mais favorecidos; por isso, se rejeitarmos o princípio da diferença, deveremos preferir maximizar alguma média ponderada das duas expectativas. Mas se dermos algum peso aos mais afortunados, estaremos atribuindo um valor intrínseco aos ganhos que os mais favorecidos obtiveram por meio de contingências naturais e sociais. Ninguém tinha um direito prévio a ter sido beneficiado desse modo. [...] Assim, os mais favorecidos, quando consideram a questão a partir de uma perspectiva geral, reconhecem que o bem-estar de cada um depende de um esquema de cooperação social sem o qual ninguém teria uma vida satisfatória; reconhecem também que só podem esperar uma cooperação voluntária de todos se os termos do esquema forem razoáveis. Então, consideram-se já compensados, como efetivamente estão pelas vantagens às quais ninguém (inclusive eles próprios) tinha um direito prévio (RAWLS, 2002, p. 110).

Rawls (2002) não descuida o papel da educação na teoria da “justiça como equidade”, nós destacamos a seguinte citação:

o papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de uma sociedade e de tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio (RAWLS, 2002, p. 108).

Ele diz que as exigências mínimas que se apresentam à estrutura básica de uma sociedade comprometida com a igualdade eqüitativa de oportunidades são as de impedir uma excessiva concentração da propriedade e da riqueza, garantir oportunidades educacionais e de acesso a serviços de saúde iguais para todos e condições eqüitativas de acesso aos cargos da burocracia pública.

Rawls (2003), numa das seções dessa obra, dedica-se a fazer comentários sobre a igualdade. Diz que existem muitos tipos de igualdade e muitas razões para se preocupar com ela. Ele apresenta cinco razões, das quais apresentaremos algumas:

na ausência de circunstâncias especiais, parece errado que parte ou boa parte da sociedade seja amplamente provida, ao passo que muitos, ou até mesmo poucos, sofram agruras, para não mencionar fome e doenças tratáveis. [...] podemos pensar que, a não ser que haja uma escassez geral, todos deveriam ter pelo menos o suficiente para satisfazer suas necessidades básicas. Uma segunda razão para controlar as desigualdades econômicas e sociais é impedir que uma parte da sociedade domine o restante. Quando esses dois tipos de desigualdade são grandes, tendem a produzir desigualdade política. [...] esse poder possibilita que uns poucos, em virtude de seu controle da máquina do estado, promulguem um sistema de direito e de propriedade que garanta sua posição dominante na economia como um todo (RAWLS, 2003, p. 184).

Uma outra razão examinada por Rawls é:

A desigualdade pode ser errada ou injusta em si mesma ainda que a sociedade faça uso de procedimentos eqüitativos. Dois exemplos disso são: mercados justos, ou seja, mercados competitivos abertos e exequíveis; e eleições políticas justas. Nesses casos, uma certa igualdade, ou uma desigualdade bastante moderada é condição para a justiça econômica e política. Deve-se evitar o monopólio e seus equivalentes, não só por seus efeitos nefastos [...], mas também porque sem uma justificação precisa eles tornam o mercado iníquo. O mesmo pode ser dito de eleições influenciadas pela predominância de uma minoria abastada na vida política (RAWLS, 2003, p. 185).

Após a apresentação destes recortes sumários, é possível perceber a importância da teoria justiça como eqüidade. Rawls, mesmo sendo um teórico liberal, tem uma forte preocupação com a justiça social por isso pretendeu estabelecer regras para um contrato social. É sintomática a sua preocupação com a elaboração de uma teoria da justiça no cenário de final de século XX. Certamente por perceber as conseqüências sociais da globalização econômica e da dimensão que os mercados assumiram, especialmente, nas últimas décadas e tendo claro que as suas forças “cegas” não se constituem num regulador justo como apregoam os teóricos neoliberais.

As reflexões de Aristóteles, Bobbio, Oppenheim e Rawls, apresentadas sumariamente, apesar de produzidas em épocas distintas, trazem um mesmo fio condutor, ou seja, a igualdade entre os cidadãos, princípio ético-ontológico, deve ser garantida através da eqüidade que, por sua vez deve ser alcançada através da distribuição desigual de bens.

Especialmente em se tratando de sociedade brasileira, que convive com um grau extremo de desigualdade social, as contribuições dos autores acima referidos oferecem suporte teórico para as reivindicações de amplos setores sociais que desejam que o poder público, das três esferas, efetivamente, tenha a disposição de aplicar a justiça distributiva e a corretiva na educação. Especialmente levando-se em conta que a Constituição Federal de 1988 determina que haja igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nesta acepção de igualdade, ou seja, oferecer condições de igualdade de acesso e permanência na escola segundo as necessidades de cada aluno e/ou escola, está assegurado o princípio da reparação, assim como o respeito à diferença. Não há, portanto contradição entre garantir a igualdade e o respeito à diversidade.

4.2 DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS À QUALIDADE E À EQUIDADE

A partir do exposto sobre o conceito de igualdade percebe-se que em filosofia este é um conceito profundamente abstrato cuja aplicação na esfera social depende de vários atributos. Rawls, ao contrário, constrói uma teoria contratualista para ser aplicada numa sociedade democrática, portanto voltada para a esfera política.

Etimologicamente as palavras igualdade e equidade se equivalem: igualdade é a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um e equidade é a qualidade ou estado de igual. Mas no âmbito da filosofia é preciso distingui-las como conceitos com significados e implicações diferenciadas.

Os princípios de liberdade e igualdade são os conceitos que se destacaram nos fundamentos do liberalismo clássico, haja vista o lema da Revolução Francesa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”. O conceito de igualdade assumiu um caráter eminentemente utilitarista com ênfase na aceção de igualdade de oportunidades a partir da doutrina filosófica do utilitarismo, desenvolvida pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) e pelo economista inglês John Stuart Mill (1806-1873).

O utilitarismo é a doutrina ética que prescreve a ação de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar ao conjunto da população. Desta forma, a sociedade justa seria aquela que permitisse a liberdade e desse oportunidades iguais para todos. Mill (1991), no seu ensaio “Da Liberdade”, defende a liberdade e a propriedade enquanto o reconhecimento de cada pessoa àquilo que produziu e afirma o princípio da igualdade dos pontos de partida.

Segundo Sen (2000) a visão utilitarista define a injustiça como a perda agregada de utilidade em comparação com o que poderia ter sido obtido e define-se a utilidade como a realização do desejo (grau de felicidade, desejos). Uma sociedade justa é aquela que garanta a igualdade de oportunidades para todos, que se traduz na idéia de que todos devem partir do mesmo ponto, face à constatação que a vida social se desenvolve dentro de uma grande disputa por bens escassos e que alguns indivíduos iniciam a disputa com claras vantagens em relação aos demais; dessa forma, é necessário colocar todos os membros de uma comunidade em condições de participar da competição pela vida a partir de posições iguais para alcançar, através de méritos próprios, a igualdade no ponto de chegada, reduzindo progressivamente as desigualdades. Exige-se, pois, que a igualdade de pontos de partida seja aplicada a todos os membros da comunidade, sem

nenhuma distinção de raça, de sexo, de classe etc. Na concepção liberal a sociedade é o lugar de uma corrida social. A legislação poderia ser um meio de igualar as oportunidades, não cabendo ao liberalismo impor limites arbitrários aos seus usos.

Foi a consolidação do Estado Moderno e, particularmente, do Estado de Bem-Estar que fez surgir um conjunto significativo de leis ligado à igualdade de oportunidades.

Ao longo do século XX, a educação foi se expandindo chegando à universalização do acesso ao nível médio nos países mais desenvolvidos por volta da metade do século, e avançando pela extensão crescente da educação superior e da pós-graduação.

Especialmente nesses países, as décadas de 1960 e 1970 foram aquelas em que a idéia de que a escola era a instituição que garantiria a igualdade de oportunidades atingiu o seu ápice e o poder público respondeu à demanda social que naquele momento se traduzia na ampliação do acesso à educação, em todos os níveis. Uma demanda por quantidade de escolas.

Cabe aqui lembrar que foi reivindicação popular e da esquerda, durante muito tempo, um maior, melhor e mais igualitário acesso à educação formal (ENGUITA, 1994). Segundo Enguita (1994, p. 103), “A idéia meritocrática, em suas origens associada ao desenvolvimento do mercado como mecanismo de atribuição de recompensas não vinculadas ao nascimento, deixou de encontrar base nesse, devido à enorme desigualdade na distribuição da propriedade e das oportunidades, e passou a buscá-la de imediato na escola”.

É importante frisar que, nesse período, a palavra de ordem era IGUALDADE.

No entanto, há uma inflexão no contexto econômico, social e político deste período. O cenário de acirramento da guerra fria e a aparente vitória tecnológica russa fizeram soar um sinal de alerta nos Estados Unidos, quando a National Commission for Excellence in Education, em 1983, lançou o seu relatório à administração Reagan, com o título “A Nation at Risk” (Uma nação em perigo).

A educação sempre teve uma relação estreita com a economia, mas a partir deste relatório, explicitamente as políticas de gestão da educação vão passando das mãos dos docentes aos economistas. A gestão da educação começa definitivamente a assumir um viés economicista.

O relatório apontava que o estado da educação americana estava comprometendo a competitividade econômica e militar e a integridade da sociedade norte-americana. A nação estaria em risco se as escolas não se reestruturassem com vistas à excelência e, portanto, era necessário adotar medidas para reverter aquela situação.

A partir desse relatório uma nova retórica é introduzida no cenário educacional: excelência, responsabilidade, padrões, competição global, recompensa por mérito, etc. A

racionalidade econômica, da qualidade e eficiência, definitivamente é introduzida no campo educacional e o discurso da igualdade de oportunidades cede lugar a esta nova retórica.

Segundo Enguita (1994, p. 96), “A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo”.

Em 1984, autoridades americanas e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reuniram-se e concluíram que a qualidade do ensino fundamental devia transformar-se em tarefa prioritária e estabeleceram uma agenda de reuniões cuja orientação era vincular a qualidade com diversos componentes como o currículo, a direção escolar, os docentes, a avaliação e a supervisão, todas elas convergindo no relatório internacional *Escolas e Qualidade do Ensino* e no debate ministerial sobre educação e formação de qualidade para todos (Casassus, 2002).

Enguita (1994, p. 101) contribui para esclarecer o que se passa na conjuntura da época, diz ele que nos anos oitenta, com “[...] o estancamento ou a reconversão da esquerda e o auge da nova direita, o discurso da reforma educacional limita-se ao campo da eficiência e deixa estacionada a questão da igualdade”.

Este autor espanhol também chama a atenção para a ação das instituições multilaterais criadas no pós-guerra, segundo Enguita:

embora a extensão internacional da temática obsessiva da qualidade não fosse possível sem uma certa coincidência nas situações nacionais, nem por isso torna-se menos importante o papel dos organismos internacionais em sua difusão. Já nos anos setenta foi possível observar o papel proeminente da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial na extensão das políticas educacionais esboçadas principalmente nos Estados Unidos. Nos anos oitenta, não por acaso, incorpora-se à lista o Fundo Monetário Internacional e quase perde a Unesco, pois cada política tem os porta-vozes que merece e vice-versa. A esses dever-se-ia acrescentar uma série de fundações, vinculadas a grandes grupos empresariais, muito ativas nacional e internacionalmente e sempre preocupadas com a educação, encabeçadas pelas fundações Carnegie, Ford e Rockefeller (ENGUITA, 1994, p. 101-102).

Estes fatos ocorriam nos países do então chamado Primeiro Mundo. Quanto à América Latina, mergulhada em ditaduras e na crise econômica, a educação detinha níveis muito reduzidos de acesso e não era temática relevante na agenda governamental. No entanto, os problemas do norte e as suas soluções não demoraram muito para chegarem ao sul e aqui idêntica retórica passa a ser incorporada. No final da década de 1980, o debate sobre a qualidade da educação foi a pauta principal nas conferências de Ministros da Educação (1989 e 1991) na publicação da Unesco/Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CASASSUS, 2002).

Segundo Casassus (2002):

No decorrer desses debates nacionais e internacionais configurou-se um consenso em torno da idéia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento da sociedade como são o crescimento econômico e a integração social. O primeiro deles é percebido pela ótica da teoria do capital humano [...] e o segundo apóia-se na idéia de que a integração se dá mediante os mecanismos de equidade e a socialização de valores e códigos culturais comuns através do sistema escolar (p. 41-42).

A partir destes eventos e sem levar em conta as condições estruturais da educação e a imensa desigualdade social existente nos países da América Latina, medidas educacionais similares às dos países industrializados foram sendo adotadas, criando um imaginário social de que a América Latina estava passando pelos mesmos problemas que os Estados Unidos e a Europa. Sem a devida avaliação, o discurso e as ações políticas implementadas geraram a ilusão que os países da região estavam transformando-se em países modernos (CASSASSUS, 2002).

É esclarecedor o que diz Casassus (2002):

ao priorizar a qualidade e adotar um conjunto de medidas de gestão que foram aplicadas, a América Latina **descuidou-se da preocupação com a igualdade**. De certa maneira, ao substituir o discurso e as políticas da igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade, **aboliu-se o tema da qualidade do discurso da desigualdade**. Na prática, assumia-se que uma política de qualidade não tem a ver com uma política de igualdade. O leitmotiv discursivo desta postura foi precisamente ver na massificação da educação a causa principal para que sua qualidade fosse vista como deficiente, e que juntar qualidade e equidade era igualar ‘por baixo’ (p. 50) (grifos nossos).

Mas foi na década de 1990 que os interesses ligados ao mercado e à reestruturação da economia global e da força do trabalho tornaram-se hegemônicos no campo educativo. Desde então reformas educacionais de caráter neoliberal foram sendo implementadas em todos os países latino-americanos, elaboradas com o propósito de aproximar os sistemas educacionais da visão e dos interesses do capitalismo transnacional, reestruturando-os de modo que sejam economicamente funcionais e ideologicamente compatíveis ao modelo econômico dominante.

Quanto ao conceito de equidade, ele surge com muita força neste contexto, sendo, portanto, contemporânea sua introdução no vocabulário educacional.

O conceito de equidade tem seu surgimento na cena das políticas públicas, especialmente, a partir das reformas educacionais neoliberais ocorridas nos países latino-americanos. Ele está

associado ao interesse de oferecer aos grupos sociais marginalizados melhores condições para sua inserção no sistema educacional. A legislação em questão refere-se à obrigação da União, dos estados e dos municípios de elaborar programas sociais, seguindo as orientações neoliberais de um estado subsidiário que adota políticas sociais de caráter compensatório. Nesse sentido, o ‘direito à educação’ [...] hoje desaparece dos discursos oficiais, aparecendo o conceito de equidade, apresentado como sinônimo (RODRIGUEZ, 2003, p. 222).

É esclarecedor o que diz Marco Maciel⁴⁹, ex-vice-presidente do Brasil, ilustre representante do pensamento liberal brasileiro, num artigo, explicitando o conceito de equidade:

Se o ideal da justiça é a equidade, o seu fim é permitir que todos tenham um tratamento equitativo, o que não quer dizer igual, mas ao contrário, diferenciado. O tratamento igual, pressupõe o mesmo tratamento para todos, independentemente de sua condição econômica ou social. O tratamento equitativo impõe um tratamento que elimine a diferença econômica e social para que o veredicto seja justo e só nessas condições seja equânime. A igualdade é o princípio sobre o qual todos devem contribuir com a mesma parcela para o bem comum, e a equidade, aquele em que as contribuições são repartidas proporcional e não igualmente. Logo, sob o ponto de vista da moral liberal, igualdade e equidade são princípios políticos e morais diferentes, na medida em que o último é compensatório e não meramente regulatório. Aquele que possui maior quantidade de bens deve contribuir mais proporcionalmente, do que aquele que possui menos.

Causa, no mínimo, estranheza perceber que o conceito liberal de igualdade de oportunidades tenha sido substituído pelos próprios (neo)liberais, exatamente, num contexto de adoção de políticas de ajuste econômico que impõem a retração do Estado e restrições às políticas sociais.

A maioria da literatura, que versa sobre as políticas sociais executadas no período de governo de FHC/Marco Maciel, aponta o seu caráter compensatório sem nenhuma orientação para a redução das desigualdades sociais.

Embora o conceito de equidade tenha raízes aristotélicas e, portanto, ontológicas, a sua introdução no vocabulário das políticas sociais no contexto dos anos 1990 nos leva a desconfiar que o conceito de equidade usado na retórica dos políticos neoliberais, apesar da aparência similar à igualdade de oportunidades, na essência não tem os mesmos propósitos.

Parece claro que a introdução do conceito de equidade está na lógica das políticas de combate à pobreza adotadas pelo Banco Mundial, nos anos de 1990, nos países e regiões de concentração de pobreza e crescimento populacional acelerado a fim de evitar pressões geradoras de desestabilização econômica e social (FONSECA, 1997). Portanto, as políticas de equidade assumem um caráter apenas compensatório, diferente das políticas de igualdade de oportunidade de “outrora” que, ao menos em tese, tinham a intenção de reduzir as desigualdades, ou um desejo (ingênuo) de tornar a sociedade mais “equitativa”. As políticas compensatórias dos anos de 1990 pretendiam ser uma espécie de “válvula de pressão” a fim de evitar qualquer possibilidade de explosão social face à imensa exclusão que as políticas neoliberais geraram.

Ao mesmo tempo em que o discurso da equidade é introduzido, as políticas educacionais passam a ser orientadas para uma lógica de mercado, cuja “qualidade” vai depender de quem são os consumidores. As palavras de Casassus não deixam dúvidas, ele diz:

uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso à educação e que busca a igualdade nos resultados. [...] Uma política orientada para a equidade é aquela que procura dar a cada

⁴⁹ MACIEL, Marco. Liberalismo Político e Democracia. Março-Abril-Maio de 1999. Disponível em <<http://www.vicepresidenciadarepublica.gov.br/portugues/ARTIGOS/liberpolitico.htm>> Acesso em 09 fev. 2008.

estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que **estão mais ligadas à sua condição social e características culturais** (CASASSUS, 2002, p. 46) (grifos nossos).

Concomitante à introdução do conceito de equidade, a orientação da lógica mercantil na educação exacerbou a discurso da “qualidade”.

Embora as políticas educacionais que se pautam pela equidade, se orientadas pela aceção da reparação, sejam positivas e desejadas, e o discurso do respeito à diferenciação cultural seja louvável, o que se vê na realidade, após quase uma década de implementação das políticas neoliberais, é a mercantilização da escola e o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Mas, se está claro que o viés dado ao conceito de equidade às políticas sociais tem um caráter meramente compensatório, isto não significa que o conceito de equidade, em si, seja um conceito menos elevado. Aristóteles, ao inaugurar as reflexões sobre a equidade, imprime um caráter eminentemente reparador.

Bobbio e Rawls também deixam claro suas posições favoráveis a este respeito. Bobbio ainda lembra que o conceito de equidade pode ter mais de uma aceção. Segundo Bobbio (2003):

Na aplicação da regra de justiça ao caso concreto, podem apresentar-se duas situações anômalas: a equidade, entendida como uma adaptação da norma ao caso específico que não permite uma clara equiparação com os eventos previstos, e o privilégio, entendido como uma extensão de uma obrigação geral ou atribuição de um direito particular a uma pessoa ou a uma categoria singular. A primeira permite corrigir uma possível desigualdade que decorreria da aplicação rígida da norma geral, e portanto, não viola a regra de justiça. O segundo introduz uma desigualdade não prevista, e em consequência viola a regra de justiça. No primeiro caso, a desigualdade de tratamento corresponde a uma desigualdade de situação reconhecida; no segundo caso, a igualdade de situação não corresponde a igualdade de tratamento (p. 210).

Depreende-se que há duas aceções bem distintas do conceito de equidade: a equidade propriamente dita e o privilégio.

Casassus (2002) reforça as duas aceções do conceito de equidade e faz um alerta sobre algumas políticas atuais quando diz:

O princípio ético da equidade fundamenta políticas de desigualdade pelo tratamento diferencial das escolas (discriminação positiva). Isso pode ser entendido positivamente no sentido de dar a cada um segundo suas necessidades e suas referências culturais, mas tem um aspecto negativo, considerando que fomenta a segregação e faz com que as pessoas se relacionem somente com um certo tipo de pessoas. O tratamento diferencial também pode transformar-se em discriminação negativa. Hoje as políticas que introduzem dinâmicas de mercado (descentralização, focalização nos usuários mediante ‘*vouchers*’ e privatização) podem ser traduzidas pelo princípio de quem tem mais, recebe mais e quem tem menos, recebe menos. Isso ocorre mediante uma relação estabelecida de que ‘se recebe o que se paga’, de maneira que o que paga mais recebe mais. Afinal de contas, em nome do princípio da equidade, elaboram-se políticas de iniquidade (p. 47).

Saviani (apud RODRIGUEZ, 2003, p. 223), em seu artigo “Equidad o igualdad em educación?”, publicado na Revista Argentina de Educação aborda a diferenciação entre os conceitos de igualdade e equidade. Ele diz:

O conceito de igualdade está inserido na raiz ético-ontológica da dignidade humana, enquanto o conceito de equidade parece se fundar em razões utilitárias, próprias do neopragmatismo que se vem erigindo como filosofia dominante neoliberal (SAVIANI, 1998).

A partir do exposto, é chegada a hora desta autora posicionar-se acerca desses conceitos a fim de orientar este trabalho cujo objeto é analisar as relações do financiamento do ensino fundamental e as condições de oferta de educação de qualidade em escolas do município de Porto Alegre, à luz do direito à educação e do princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Face à enorme desigualdade que grassa na sociedade brasileira, defende-se que as políticas públicas têm que adotar o viés da reparação social, com distribuição desigual favorecendo aos estratos sociais mais empobrecidos e não simplesmente o da compensação, o que significa inverter a lógica secular que era de dar mais a quem mais tem. O Brasil, como já foi exaustivamente citado, não é um país pobre, portanto, é possível encontrar alternativas de investimento maciço na educação para abrir perspectivas no sentido de reduzir, de fato, as desigualdades educacionais existentes e contribuir para o desenvolvimento social da nação.

Pelo que foi exposto acerca da concepção liberal de igualdade de oportunidades, vimos que na área educacional o Brasil e a América Latina foram uma espécie de “construção interrompida”⁵⁰.

Diferente de épocas passadas, na contemporaneidade “há a consciência da importância da educação em uma sociedade globalizada onde a ciência se incorpora, de modo galopante, ao mundo macro e micro da produção” (CURY, 2007, p. 14). Da mesma forma, há a consciência de que a educação é imprescindível aos cidadãos, tanto no aspecto individual – para o exercício da cidadania, para melhoria da auto-estima, para colocação no mercado de trabalho e renda, para as demandas cotidianas da vida urbana, etc. – como no aspecto coletivo. A elevação individual da escolaridade tem reflexos em todo o tecido social contribuindo para a melhoria substancial das condições de vida da sociedade como um todo, além do que o conhecimento é determinante para a inclusão ou exclusão social. Os dados estatísticos registram uma notável expansão do acesso ao ensino fundamental, ao mesmo tempo persiste a enorme desigualdade de acesso, especialmente, levando-se em conta as clivagens regionais, de cor, por estratos sociais, no meio rural, assim como as desigualdades no rendimento acadêmico dos alunos que se encontra hierarquizado por estratos sociais. A forma de minimizar este quadro é possibilitar à escola pública a estrutura e as condições adequadas ao nosso tempo para garantir o acesso universal aos alunos na idade própria e àqueles

⁵⁰ “Brasil: a construção interrompida” é o título de um livro de Celso Furtado, no qual ele relata como o processo de construção de um sistema econômico nacional foi interrompido com a introdução da lógica da internacionalização econômica.

que não tiveram oportunidade em tempo próprio e a sua permanência com sucesso. O princípio constitucional de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” só será garantido se a escola pública for superior, inclusive à escola privada, desta forma seria possível garantir a regra, exposta por Oppenheim, de distribuições desiguais para colocar os menos favorecidos socialmente no mesmo nível, de partida e de chegada, ou resultados, daqueles mais privilegiados. Nosso desejo é recolocar o conceito de igualdade na cena educacional, na esperança de que a educação venha a receber a atenção de que necessita para contribuir para a redução das desigualdades sociais. Entende-se que “A busca da equidade não pode ofuscar ou colocar num plano de menor valor o ideal da igualdade” (FARENZENA, 2006b, p. 105).

Mas não se tem, com isso, a intenção de retomar ilusões perdidas, ou seja, que a educação, por si só, seja a redentora dos pobres e oprimidos, o caminho que conduzirá magicamente ao nivelamento social. Tem-se clareza que a redução das desigualdades só será possível através de um conjunto articulado de políticas públicas com este propósito. No entanto, essas políticas forçosamente têm que estarem associadas ao sucesso escolar, à elevação dos níveis educacionais e de escolarização da população, pois é indiscutível que a educação é fonte de oportunidades no mundo contemporâneo.

No que tange às questões de gênero e etnia, pode-se dizer que as políticas públicas têm adotado um caráter reparador, especialmente a partir do Governo Lula. Isto é fato, haja vista as políticas de cota raciais que estão sendo implementadas, especialmente, na educação. Porém, na área social, as políticas permanecem essencialmente compensatórias.

A tabela 4.1 mostra alguns dados acerca da estrutura e de equipamentos das escolas públicas de ensino fundamental, demonstrando que, em pleno século XXI, a ampla maioria das mesmas, inclusive das regiões reconhecidas como economicamente mais ricas, tem enormes carências que se refletem no desempenho escolar, especialmente, das classes populares. Embora as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tenham uma situação diferenciada em relação à maioria da escola pública brasileira, não significa que tenham as condições adequadas para uma educação de qualidade em sintonia com a contemporaneidade, como será demonstrado ao longo desta dissertação.

Tabela 4.1 - Dados acerca da estrutura/equipamentos das escolas públicas de ensino fundamental - 2006

Escolas públicas de ensino fundamental 2006	Brasil	Região Sul	RS	Porto Alegre		
				Total	Municipal	Estadual
Total de escolas públicas de ensino fundamental	139.839	16.150	7.019	276	47	227
Escolas com quadra de esportes	33.238 24%	8.242 51%	3.467 49%	220 78%	44 94%	174 77%
Escolas com biblioteca	30.506 22%	9.709 60%	4.603 66%	264 96%	47 100%	215 95%
Escolas com sala p/ tv/vídeo	20.359 15%	4.664 29%	2.207 31%	193 70%	40 85%	151 66%
Escolas com tv/vídeo/parabólica	10.016 7%	1.935 12%	961 14%	52 19%	6 13%	46 20%
Escolas com microcomputadores	49.041 35%	11.624 72%	4.658 66%	263 95%	47 100%	214 94%
Escolas com laboratório de informática	19.952 14%	4.310 27%	1.748 25%	108 39%	46 98%	60 26%
Escolas com laboratório de Ciências	8.554 6%	3.210 20%	1.704 24%	161 58%	41 87%	118 52%
Escolas com energia elétrica	118.326 85%	15.941 99%	6.972 99%	276 100%	47 100%	227 100%
Escolas com sanitário	128.851 92%	16.052 99%	6.966 99%	275 99%	47 100%	226 99%

Fonte: INEP/ Edudatabrasil

4.3 FOCANDO NO TEMA DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

A temática dominante nos sistemas educacionais em nível mundial na atualidade é a questão da qualidade, ela tornou-se um dos aspectos mais relevantes da política educacional.

O tema da qualidade da educação ganhou força no início dos anos 1960. Nesta época, nos países desenvolvidos, a lógica desenvolvimentista e a ideologia da “igualdade de oportunidades” se identificavam com a expansão do sistema educacional. No entanto, embora tivessem ampliado a oferta vagas para toda a população, a desigualdade e o fracasso escolar persistiam e concentravam-se nos setores mais pobres da população (CASASSUS, 2002).

Nos Estados Unidos, em 1966 o Relatório Coleman concluiu que entre os fatores que afetavam o desempenho dos alunos estava a estrutura social, cultural e econômica. A “herança cultural” (nível de instrução dos pais e suas aspirações educacionais) era apontada como

responsável pela variação do desempenho escolar dos alunos (CASASSUS, 2002). A partir deste estudo o foco das atenções se deslocou para os fatores externos à escola, a família e a criança, e foram desenvolvidas políticas compensatórias e de reparação (CASASSUS, 2002).

Na França, pesquisas apresentavam conclusões semelhantes. O estudo mais conhecido foi o de Bourdieu e Passeron (1964)⁵¹, que concluiu que o sucesso escolar é o resultado do capital cultural⁵² dos alunos transmitido pelas famílias e que a escola é a instituição que contribui para reproduzir a estrutura do “espaço social”⁵³, ou seja, da distribuição dos diferentes tipos de capital.

Segundo Casassus (2002), os estudos de outros pesquisadores como Bowles e Gintis (1976) mostraram que, dada a estrutura capitalista, os alunos de famílias com dinheiro chegavam com vantagens comparativas às escolas e que o tipo de currículo, em particular o ‘currículo oculto’, que representa a cultura e os valores próprios das classes médias, contribuía para acentuar esta diferença.

O estudo de Pierre Bourdieu⁵⁴ foi de extrema importância para renovar completamente o conhecimento que se tinha da escola, “descrita como el paraíso de la movilidad y del éxito” (BOURDIEU, 1998, p. 127). Ele desmonta a idéia de que a escola transforma as diferenças iniciais em oportunidades, ou seja, ele desmascarara a ideologia “da igualdade de oportunidades”, ao desvelar que formas sutis, criadas pelas sociedades, mascaram a dominação que é encoberta pelo “capital simbólico”⁵⁵ e que, portanto, mantém a desigualdade social. Para Bourdieu, o capital simbólico de um indivíduo está subordinado às condições materiais de existência e se refletem na linguagem, nos valores, nos gostos e nas práticas culturais de cada uma das classes. Ou seja, o capital simbólico é subtraído das classes desfavorecidas pelo capital econômico negado.

Na perspectiva de Bourdieu, “Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais

⁵¹ Há também os estudos de Berger e Luckman (1966) (CASASSUS, 2002).

⁵² Bourdieu formulou o conceito “capital cultural”, uma espécie de capital específico herdado do grupo familiar, para expressar as desigualdades de desempenho escolar, relacionando o sucesso escolar com a distribuição desse capital entre as classes ou fração de classe (NOGUEIRA e CATANI, 2001).

⁵³ Espaço social é um conceito formulado por Bourdieu “que pretende apreender, justamente, [o] caráter multidimensional da realidade social. Segundo [Bourdieu] é possível representar a estrutura social em termos de modo como os agentes se distribuem em relação a dois eixos transversais dispostos na forma de uma cruz. O eixo vertical diz respeito ao volume global de capitais possuído pelo agente. O eixo horizontal se refere à estrutura interna desse patrimônio, ou seja, ao peso relativo que cada tipo de capital tem no volume total de capitais possuídos pelo indivíduo” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 48-49).

⁵⁴ Bourdieu é autor de uma vasta obra, mas as obras nas quais ele aborda a temática aqui destacada são “Les héritiers: les étudiants et la culture” (1964 com Jean-Claude Passeron) e “La Reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement” (1970, 1975).

⁵⁵ Capital simbólico é outro conceito formulado por Bourdieu que “diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 51) e está associado à posse das outras formas de capital, econômico, social e cultural.

como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p 38). Bourdieu chama de violência simbólica essa imposição da cultura de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente.

Assim sendo, o sistema escolar é uma das instituições que cumpre um papel determinado, contribuindo para a naturalização do fracasso dos filhos das classes desfavorecidas.

Na realidade, cada família, transmite a seus filhos [...], um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, [...] segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (NOGUEIRA e CATANI, 2001, p. 41-42).

Segundo Bourdieu (apud, NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004), cada indivíduo se caracteriza pela bagagem socialmente herdada, a qual pode contribuir para o sucesso escolar.

Nessa bagagem encontram-se componentes externos ao indivíduo, que são o capital econômico, o capital social (conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família) e o capital cultural institucionalizado (títulos escolares).

Também se encontram os componentes que passam a fazer parte da subjetividade do indivíduo, que Bourdieu denominou de capital cultural “incorporado”⁵⁶. Nessa espécie de capital cultural, encontram-se a cultura geral, o conhecimento sobre obras, autores, estilos, o domínio maior ou menor da língua culta, o gosto e o “bom-gosto” (no que se refere a arte, o vestuário, a decoração, o lazer, o esporte, o paladar, etc.) e as informações sobre o mundo escolar.

Para Bourdieu (apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004) o capital cultural, especialmente na sua forma incorporada, se constitui no elemento da herança familiar que tem maior impacto com vistas ao sucesso escolar. A posse do capital cultural facilita a aprendizagem dos códigos que a escola veicula, dos esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio da língua culta. A educação escolar é uma espécie de continuidade da educação familiar para as crianças oriundas das classes culturalmente favorecidas, enquanto que para as crianças das classes populares ela é algo distante, estranho ou até mesmo ameaçador.

Para Bourdieu, o êxito escolar está ligado ao manejo da língua, ou seja, a língua na forma culta só é a língua materna para as crianças oriundas das classes favorecidas, e este é, sem dúvida, o obstáculo cultural mais grave e insidioso, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão da língua constitui o ponto de atenção principal na avaliação escolar (apud NOGUEIRA e CATANI, 2001).

⁵⁶ Para Bourdieu há três estados do capital cultural: o estado incorporado, o objetivado (sob a forma de bens culturais – livros, quadros, dicionários, máquinas) e o institucionalizado (diplomas escolares).

Bourdieu dá muita importância ao manejo da língua, para ele “O indivíduo que domina [...] o padrão culto da língua [...] beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 41).

Bourdieu, ao referir-se à desigualdade diante da escola e da cultura, diz que “a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam os ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (NOGUEIRA e CATANI, 2001, p. 53). Continua dizendo que, ao ignorar, no âmbito dos conteúdos, dos métodos, das técnicas e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, tratando-as como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar sanciona e confirma as desigualdades culturais iniciais (NOGUEIRA e CATANI, 2001).

Esta corrente de pensamento chamada de reprodutivista originou muitos debates e críticas “porque a constatação da influência dos fatores estruturais tornava-se pouco útil quando se desejava levar adiante ações educacionais, uma vez que eram variáveis que não podiam ser modificadas em curto prazo e não dependiam de um ator ou de uma instituição”(CASASSUS, 2002, p. 55). Autores como Mackler e Giddings (1965), Baratz e Baratz (1970) ou Persell (1977) entendiam que esse enfoque podia conduzir a posturas etnocêntricas e racistas, e enfatizavam que nenhum modelo cultural é, em si mesmo, superior a outro. Outros autores, como Friedenberg (1964) ou Golby e Gulliver (1979), criticaram este enfoque afirmando que ele ocultava a imposição ideológica de alguns grupos; segundo eles, não eram os alunos de certas comunidades que não conseguiam se adaptar à escola, mas, ao contrário, era a escola que não conseguia se adaptar às diversas culturas. Em razão destes debates, o foco da atenção se deslocou para os processos internos às escolas (CASASSUS, 2002).

O pequeno impacto das políticas de reparação ou o fracasso das reformas sociais fez com que a atenção se voltasse para a consideração de como se poderia modificar o que ocorria nas escolas (CASASSUS, 2002, p. 58).

Nos anos 1990, as reformas educacionais foram orientadas pelo entendimento que investir em insumos não bastava, pois quando são aplicados em contextos diferentes, os resultados são diferentes e a partir daí o foco passou dos insumos e processos para os resultados. Casassus (2002) destaca que a focalização no resultado escolar só fez tornar visível um produto da educação, não diz nada sobre o que é preciso fazer para produzir mudanças nos resultados, melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade, por isso percebeu-se a importância de voltar à

consideração dos fatores. Ele acrescenta: “Não se percebeu, então, que os pressupostos do modelo ‘insumo-produto’ que sustentava a política estavam direcionados para o objetivo de melhorar a ‘qualidade’ da educação e não para o de superar a desigualdade” (CASASSUS, 2002, p. 150).

Casassus (2002) relata que na América Latina, entre 1995 e 2000, foi desenvolvido o “Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Série do Ensino Fundamental” – PEIC –, processo no qual o autor citado foi coordenador, cujo propósito era melhorar a compreensão dos fatores que influem no desempenho dos alunos para poder criar um conjunto de políticas destinadas a melhorar a qualidade e equidade na educação (CASASSUS, 2002).

O PEIC demonstrou a correlação entre resultados escolares e origem social dos alunos. Constatou que as diferenças de resultados dos alunos são decorrentes da interação entre os fatores externos à escola - o impacto do nível sociocultural das famílias, o que indica a necessidade de priorizar políticas de educação dos pais - e os fatores internos à escola, esses são os que têm maior impacto no desempenho dos alunos. Demonstrou também que na América Latina, à exceção de Cuba que consegue unir qualidade e equidade em seu sistema educacional, “o nível dos estudos alcançados pelos alunos é muito baixo se comparado aos de outras regiões do planeta” (CASASSUS, 2002, p. 141). Para o autor os números da desigualdade apontados no estudo não surpreendem, mas o importante, o que há de “novo é que agora contamos com uma base empírica que nos dá pistas a partir das quais é possível avançar” (CASASSUS, 2002, p. 149).

Dentre as conclusões desse estudo, destacamos duas, por entender que elas refletem questões fundamentais. Ou seja, embora a escola seja reprodutora da estrutura de classes e precise ser alvo de discussões sistemáticas para serem desvelados e evitados os mecanismos que operam essa reprodução, é inegável sua importância para a redução das desigualdades no contexto atual. Da mesma forma, se o contexto sociocultural tem um impacto significativo no desempenho dos alunos, isso não exime a responsabilidade do sistema educacional para com o sucesso escolar. Conforme o estudo coordenado por Casassus (2002):

A primeira conclusão é que a escola na América Latina, apesar de refletir as desigualdades produzidas fora dela, também as reduz. [...] na América Latina a escola faz sim uma diferença no que se refere à redução da desigualdade que se observa na sociedade. Desta forma, pode-se afirmar que a escola é geradora de equidade porque atenua o impacto negativo do contexto sociocultural dos alunos (p. 140).

A outra conclusão importante do PEIC é:

A segunda conclusão é o que acontece dentro das escolas da América Latina tem influência maior nos resultados dos alunos do que o que ocorre fora delas, o que atenua o impacto do contexto. [...] a soma dos impactos dos fatores intra-escola é, várias vezes, superior ao impacto dos fatores extra-escola. Esta informação contradiz as publicadas em outros estudos que postulam um maior impacto dos fatores extra-escola do que dos intra-escola (CASASSUS, 2002, p. 141).

Outra conclusão do PEIC é que “existem algumas variáveis cruciais que afetam os resultados da educação e que são, portanto, geradoras potenciais de desigualdade ou de igualdade” (CASASSUS, 2002, p. 30).

A seguir destacamos de Casassus (2002) algumas das variáveis apresentadas a partir do referido inventário:

- ✓ Um dos aspectos do estudo foi a incidência da frequência dos estudantes em estabelecimentos de educação infantil. O resultado das análises mostra que as crianças que não têm acesso ou não participam da educação infantil têm resultados acadêmicos mais baixos do que as que freqüentam (p. 108).
- ✓ O Estudo considerou o efeito da disponibilidade de materiais didáticos. Ter ou não ter materiais didáticos faz uma diferença importante. [...] A desigualdade no equipamento aparece entre as escolas privadas e públicas em itens mais sofisticados que incorporam tecnologia, como são os computadores, os retroprojetores e as calculadoras. [...] A análise estabelece que cada aumento de um item no número de materiais didáticos disponível está associado com um aumento de, aproximadamente, dois pontos na nota da prova de Linguagem. [...] Esta variável se relaciona também com a disponibilidade de livros na biblioteca da escola, o que aumenta o impacto. Isto é razoável, pois as crianças que têm apoio de materiais e acesso a livros aprendem mais do que as que não os tem (p. 114).
- ✓ a interação com livros em casa é uma área de impacto. De um lado, o fato de um pai ou mãe ter lido para seus filhos quando pequenos, faz uma diferença importante no seu rendimento, sobretudo quando o fazem com frequência. [...] De outro lado, altos rendimentos também estão associados com a disponibilidade de dez ou mais livros em casa. Só este fator contribui com 4.55 pontos em Linguagem e 5.23 em Matemática. Desta forma, o efeito combinado de ter livros em casa e ler para as crianças freqüentemente mostra-se como uma maneira poderosa de melhorar seu rendimento na escola (p. 132).
- ✓ Os processos internos à escola são muito importantes, mas os processos que ocorrem durante a aula são os mais importantes. A percepção dos alunos quanto ao tipo de clima emocional tem uma incidência muito forte nos resultados (p. 147).

Sob o título “Uma escola para o futuro”, Casassus (2002) apresenta e discorre sobre dez características necessárias para favorecer o desempenho dos alunos e que serão apresentadas a seguir: contar com prédios adequados; dispor de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca; há autonomia na gestão; os docentes têm formação inicial pós-médio; há poucos alunos por professor na sala; os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos; pratica-se avaliação de forma sistemática; não há nenhum tipo de segregação; os pais se envolvem com as atividades da comunidade escolar; o ambiente emocional é favorável à aprendizagem.

Para Casassus (2002), se o conjunto das deficiências apontadas no estudo não for solucionado “os países não estarão em boas condições de superar os desafios de competências lingüísticas e matemáticas exigidas pela cidadania adulta e pela nova sociedade num contexto de globalização” (p. 142).

Segundo Franco et al. (2007, p. 294), pesquisa recente da OCDE (2001) apontou que o Brasil é um dos países no qual a magnitude da correlação entre composição socioeconômica da escola e melhores condições escolares é particularmente grande.

Partindo das conclusões das pesquisas, que existe uma correlação estatística entre o fracasso/sucesso escolar e a origem social dos alunos, podemos afirmar que na sociedade brasileira o nível de desigualdade escolar é imenso, razão pela qual foi inscrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que precisa ser entendido como o acesso e a garantia de sucesso escolar.

Ao olhar a realidade, percebe-se que aumentou consideravelmente o acesso à educação, inclusive aos níveis médio e superior, porém, essa “democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores menos valorizados e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis” (DUBET, 2000, p. 8). Esta situação ocorre porque só políticas de acesso são insuficientes. Para reduzir as desigualdades são necessárias intervenções na etapa em que os filhos das classes populares estiverem na Educação Básica.

Face à enorme importância que a escola adquiriu, especialmente nas últimas décadas, um dos problemas da política educacional é que ao principalizar a questão da qualidade da educação, medida através de uma quantidade de testes, mas sem levar em conta as desigualdades reais diante do ensino e da cultura, os sistemas de ensino acabam reforçando as desigualdades sociais.

Segundo Franco et al. (2007, p. 294), os resultados da sua investigação enfatizaram que:

variáveis associadas ao aumento de médias escolares também se associaram ao aumento da desigualdade dentro da escola, sugerem que as políticas de qualidade em educação precisam ser acompanhadas por políticas de equidade intra-escolar, sem o pressuposto de que políticas de qualidade equacionem automaticamente todas as dimensões da equidade.

Casassus (2007) ao analisar as políticas de avaliação da “qualidade”, que é o tema central da política educacional na atualidade, diz que as políticas de avaliação standardizadas nada têm a ver com educação e sim com gestão, “No se generaron en las disciplinas que se han ocupado de la educación y sus fines. No tienen su origen en la filosofía, ni la psicología, ni la pedagogía, ni la sociología, sino en la economía” (p. 72). Mas a afirmação mais preocupante é a seguinte:

Si miramos los criterios establecidos con estas políticas, podemos afirmar que las políticas puestas en practica desde hace 25 años han fracasado: los resultados que informan los sistemas de evaluación no solo no muestran progreso, sino en muchos países muestran retroceso (los puntajes bajan) y la segmentación social y la desigualdad social se ha fortalecido (CASASSUS, 2007, p. 72).

Uma reportagem veiculada no jornal “Extra Classe”, de maio de 2008, do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, ilustra a afirmação de Casassus de que as políticas de avaliação têm finalidades mais empresariais do que pedagógicas e podem conduzir à segmentação social. Na página 9, sob o título “Prova Preparatória” a reportagem versa sobre o ENEM. É dito que “Entre as instituições particulares já é usual propor aulas de reforço para

fornecer materiais de estudo semanas antes do Enem. As direções negam que isso seja uma estratégia para forçar um bom resultado e garantem que os alunos apenas são estimulados a participarem”. A matéria apresenta considerações do próprio presidente do sindicato das instituições privadas que “se diz preocupado com as possíveis tentativas das escolas em se favorecer do desempenho do Enem”. O presidente do Sinepe admite que “o ranking é danoso, pois fortalece a idéia de campeonato. E pode haver não apenas preparação do time, mas especialmente escalação de quem vai entrar em campo”. A reportagem afirma que “no Sinpro/RS chegam diversas denúncias trazidas por professores sobre dirigentes que pressionam determinados estudantes a prestar o exame e boicotam a participação de outros, que teriam menos condições de obter boas notas”. A reportagem, ainda, apresenta a crítica da Secretária Estadual de Educação que diz: “Estão dando estímulo errado aos alunos: a formação de um ranking incentiva as escolas a escolher e até mesmo pagar para que seus melhores alunos façam o teste”.

Segundo Oliveira e Araújo (2005, p. 7), qualidade é uma palavra que “comporta vários significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”.

É importante ter presente que a orientação da política educacional, na década de 1990, “favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as idéias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à idéia de democratização da educação e do conhecimento” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 6).

Oliveira e Araújo (2005) dizem que não se pode esquecer que para alguns setores o debate da qualidade na educação é importado do mundo dos negócios. Os autores chamam a atenção para os dois sentidos que o termo qualidade assume no campo empresarial. O primeiro relaciona-se a um produto e não tem preocupação com os custos, pois o que importa é que o produto tenha a melhor qualidade. Oliveira e Araújo dão o exemplo de uma caneta. Seguindo na explicação dos sentidos da qualidade dizem que poderá haver um produtor que se interesse em produzir uma caneta com menor qualidade possível. E isso está relacionado ao melhor processo para atingir o fim desejado.

Oliveira e Araújo (2005) têm se dedicado à investigação sobre a qualidade no campo educacional. Eles resgatam o conteúdo do debate sobre a qualidade na educação e dizem:

do ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (p. 8).

O primeiro período identificado por Oliveira e Araújo (2005) vai até os anos 1980, caracterizou-se pela ampliação quantitativa da escolarização. A baixa qualidade da educação era traduzida pela falta de acesso à educação. Com uma política de expansão da escolarização e com a extinção do exame de admissão ao ginásio, com a reforma de ensino de 1971, o fim do gargalo do acesso fez surgir, na década dos anos 1980, um segundo indicador de qualidade traduzido pelo problema das altas taxas de repetência e evasão, ou seja, “teve início um novo tipo de seletividade que deu origem a um conceito de qualidade, agora relacionado a idéia de fluxo (p. 10). De forma que “A democratização das oportunidades de acesso e a expansão da rede de escolas básicas a contingentes cada vez maiores da população romperam com a conjunção harmônica entre qualidade e escola de elite” (p. 8). Oliveira e Araújo acrescentam que “Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas” (p. 9). Desta forma “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (p. 10). Neste resgate sobre os distintos significados da qualidade em educação, Oliveira e Araújo (2005) dizem que “A década dos anos 1990 é voltada para a regularização do fluxo no ensino fundamental por meio de adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem” (p. 10). No entanto, as estratégias de combate à reprovação e à evasão incidindo sobre os índices de produtividade dos sistemas geram um novo problema “uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade” (p. 11). Esta situação fez com que fosse incorporado um terceiro indicador de qualidade na educação brasileira, “a qualidade indicada pela capacidade cognitiva os estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala” (p. 12). Para Oliveira e Araújo “Apesar da resistência dos profissionais da educação à aferição da qualidade mediante os testes padronizados [...] os resultados permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas” (p. 12). Eles acrescentam:

Com efeito, os [dados estatísticos] indicam que, apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 13).

Oliveira e Araújo (2005) expõem as variáveis, identificadas no PISA, que contribuem para o desempenho dos alunos, que de certa maneira são as mesmas já citadas, anteriormente, a partir da pesquisa feita por Cassassus. Segundo Oliveira e Araújo (2005):

as escolas que possuem clima favorável para a aprendizagem e recursos pedagógicos têm melhor desempenho de seus alunos no teste [...]. Outros fatores importantes são os relativos à qualificação docente e à proporção de alunos por professor em classe: quanto mais elevada a formação do professor [...] e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste (p.16).

A partir destes dados, Oliveira e Araújo (2005) desnudam um aspecto importante que não é, normalmente, destacado, nem pelo MEC, nem na imprensa. Eles dizem:

antes de ser a ‘causa’ do mau desempenho, a repetência e/ou a DIS⁵⁷ constituem ‘efeito’ de uma educação que, ao menos na etapa obrigatória, se estendeu consideravelmente para quase toda a população sem uma correlata preocupação com a extensão de parâmetros de qualidade a serem atingidos pelas escolas e pelos sistemas escolares (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.16).

Oliveira e Araújo (2005), ainda, destacam que as avaliações de desempenho realizadas pelos organismos internacionais – PEIC e PISA – demonstraram “não haver diferença considerável entre alunos de escolas públicas e particulares, o que desmistifica a idéia de que o problema da qualidade seja marca distintiva das escolas públicas” (p.19). E chamam a atenção para “a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 5).

Oliveira e Araújo (2005) ao abordarem elementos que podem configurar uma escola de qualidade na lógica do direito à educação, sugerem que “a definição de padrões de qualidade deve passar necessariamente não só pela definição de insumos, mas também de processos. Nessa direção, um primeiro passo pode consistir na articulação entre os padrões de qualidade e as políticas de financiamento e avaliação da educação” (p. 20). Para eles “Uma política de financiamento cujas bases sejam os princípios da igualdade e da eficiência constitui o alicerce de uma política de melhoria da qualidade do ensino” (p. 20).

Para finalizar este capítulo, é importante frisar que, apesar dos pesares, a escola faz a diferença na vida das pessoas - pois o capital cultural pode ser também adquirido na escola - e que a desigualdade escolar tem origem em fatores externos e em fatores internos à escola. Os fatores externos, a estrutura socioeconômica, vão continuar tendo reflexos na escola, pois o sistema escolar não tem como incidir diretamente sobre eles; porém, os fatores internos, ao serem identificados, podem ser modificados a curto e a médio prazo.

Nesse sentido, a seguir deseja-se discorrer sobre o financiamento da educação a fim de vislumbrar quais seus limites e possibilidades para oportunizar à escola pública condições adequadas para desenvolver uma educação de qualidade na contemporaneidade minimizando a ação reprodutora da estrutura social.

⁵⁷ DIS – Distorção idade-série.

5. UM OLHAR SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A importância da educação para o desenvolvimento econômico e social do país, para a cidadania e qualidade de vida das pessoas é atualmente unanimidade social.

Em plena vigência do Estado democrático de direito, é nos períodos de campanha eleitoral que a educação assume uma posição, invariavelmente, de destaque. No entanto, passado esse momento, são poucos os casos de governos que, na prática, desenvolvem uma ação efetiva no sentido de alterar a crise em que o sistema educacional está mergulhado há décadas: escolas sucateadas, desmotivação dos profissionais especialmente pelos baixos salários e pelas múltiplas jornadas de trabalho, falta de professores nas mais diversas disciplinas, etc. É inegável que nas últimas décadas se verificam avanços na ampliação do acesso ao ensino fundamental, porém as condições de permanência e de aprendizagem do aluno, que vão desde as condições materiais da escola até as de valorização dos trabalhadores em educação, têm deixado a desejar. Da mesma forma, a educação infantil, tão importante para o processo posterior de escolarização, ao menos para os alunos das classes populares que não têm uma ambiência familiar letrada, tem sido negligenciada. O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº. 10.172/2001, no diagnóstico da educação infantil, deixa muito clara a importância dessa etapa, quando afirma:

A educação das crianças de zero a seis anos [...] vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, [...]. Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde.

[...] A pobreza, que afeta a maioria [das crianças brasileiras], que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem que ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer. (BRASIL, 2006b, p. 47).

Outro caso é o do ensino médio. Sabe-se pelas pesquisas censitárias que é reduzido o percentual de jovens e adultos egressos dessa etapa, ocorrendo, inclusive, um decréscimo da matrícula de 2005 em diante. Este fato deve-se a diversos fatores, entre eles a escassez de escolas que oferecem essa etapa e a sua localização muitas vezes distante do local de moradia, fazendo com que os alunos, especialmente, os mais carentes, por terem despesas com transporte, não subsidiadas pelo poder público, acabem abandonando os estudos ao final do ensino fundamental.

Essas contingências acontecem não porque os governantes eleitos sejam desleais. O fator determinante é o baixo nível de financiamento da educação. É impossível desconhecer que o financiamento constitui-se em elemento fundamental do processo de universalização da educação de qualidade e da criação de condições de igualdade de oportunidades para que, efetivamente, seja garantida a democratização do acesso e do conhecimento permitindo, assim, que sejam reduzidas as desigualdades educacionais. Na educação, quantidade e qualidade constituem um desafio histórico que se coloca para o Brasil na atualidade.

Nesse sentido, este capítulo busca fazer um resgate do processo histórico da legislação sobre o financiamento da educação, no Brasil e em Porto Alegre, a fim de ter presente, nesta análise, as condições objetivas atuais de defesa de uma Educação Básica pública de qualidade e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

5.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Assim como havia a clareza, desde o início do Império, da necessidade de estabelecer um sistema educacional que atendesse a toda a população brasileira, havia a mesma clareza quanto à necessidade de estabelecer recursos para sua manutenção e desenvolvimento. Sem desprezar o contexto sócio-econômico-cultural do período imperial – economia agroexportadora de base escravista, sociedade ruralizada, mentalidade colonialista – e o significado político e ideológico da educação, poderíamos dizer que, até a metade do século XIX, o financiamento é causa e consequência da não priorização da educação. Infere-se pelas análises dos ministros e secretários de Estado dos negócios do Império e dos seus relatórios à Assembléia Geral que, neste período, já era identificada a necessidade de estabelecer fontes claras de financiamento para a educação, o que só veio a acontecer a partir de 1930.

Durante o Império, em “diversos pronunciamentos, em diferentes sessões de diversas legislaturas, políticos tomaram a si a análise das questões da instrução pública, que se debatia na escassez de recursos, na omissão do Governo Central e na instabilidade e fragmentação das ações administrativas das províncias” (NOGUEIRA, 1999, p. 73).

Nogueira (1999) cita que

os dados expostos por Paulino José Soares de Sousa, em 1869, em seu relatório [...] deram suporte na década de 70 à argumentação a favor da participação efetiva do Poder Central no âmbito dos sistemas provinciais; tais medidas passaram a ser defendidas com maior intensidade como uma ação indispensável ao desenvolvimento da instrução pública. Propusera, então, o Ministro que essa participação se desse através de fundos destinados às escolas provinciais e da criação e manutenção de estabelecimentos de

ensino cujos custos caberiam ao Poder Central, uma vez que as províncias encontravam dificuldades para arcar com as despesas que lhes eram exigidas (p.75).

E em 1882, Souza Dantas, Ministro do Império, “firmou como dever de Estado a responsabilidade de suprir as províncias com recursos que lhes faltavam e recomendou [...] entre outras medidas, o estabelecimento de dotações de terras públicas em favor da instrução pública e a consignação de impostos a se incluírem no orçamento nacional” (NOGUEIRA, 1999, p. 72).

Existem, pois, evidências do reconhecimento da importância da educação pelos ministros do Império nas diversas avaliações sobre as dificuldades na implantação e consolidação de um sistema público de ensino. Infelizmente, estas avaliações, não serviram para redirecionar as políticas educacionais e instituir mecanismos de financiamento a fim de reverter a situação de precariedade, insuficiência e incorreção da política de instrução pública encontrada. A descentralização da instrução elementar e secundária, decorrente da tentativa de fortalecer a autonomia das províncias, em 1834, acarretou uma enorme diferenciação no processo de escolarização das províncias, uma vez que elas possuíam realidades sócio-econômicas muito díspares, o que acabou impedindo uma organização e estruturação educacional mais harmônica e homogênea no território nacional, contribuindo para agravar as desigualdades regionais e do sistema educacional.

Mesmo tendo presente o diagnóstico da realidade educacional e a conscientização do papel da educação para criar oportunidades sociais e dinamizar o desenvolvimento, o Poder Central da República Velha nada fez para estabelecer um financiamento estável para a educação. Manteve a “tradição” de desresponsabilização do governo central com a escolarização, pois a educação da população em geral era considerada artigo de luxo.

Esse cenário começa a ser alterado a partir de 1930. Pode-se dizer que aí há uma inflexão no panorama educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1934, pela primeira vez, contempla um capítulo dedicado à educação, estabelece a educação como direito, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, assim como introduz a vinculação de recursos orçamentários para a manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino. O artigo 156 determinava que a União e os municípios aplicariam nunca menos de dez por cento, e os estados e o Distrito Federal, nunca menos de vinte por cento da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos. Apesar dos índices não terem sido efetivamente cumpridos, a vinculação de recursos significou um avanço para responsabilização do poder público, em todas as suas esferas administrativas, com a educação pública, no sentido da ampliação da escolarização.

Em 1937, a Constituição do Estado Novo revoga essa primeira experiência de financiamento público da educação, restabelecida na Constituição Federal de 1946, cujo artigo 169, aumentava para 20% o compromisso dos municípios.

A partir de 1964, o governo passa a adotar medidas de expansão quantitativa do ensino e cria mecanismos para garantir os recursos necessários ao aumento da oferta. A criação do Salário-Educação⁵⁸ em 1964, através da Lei n.º 4.440/1964, foi uma fonte de recursos que tributava a folha das empresas, que estavam em expansão.

Em 1967, a Constituição da ditadura militar não prevê a vinculação constitucional de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino e “os gastos com educação atingiram seus patamares mais baixos, em especial por parte da União” (PINTO, 2000, p. 55). Em 1983, o Congresso Nacional restabelece a vinculação de recursos, através da Emenda Calmon – Emenda 24/83 - que determinava que a União não poderia aplicar menos de 13%, e os estados e municípios 25% de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A Constituição de 1988 manteve o texto da Emenda Calmon, mas ampliou o percentual a ser aplicado pela União de 13% para 18%.

Desse modo, no momento atual a principal fonte de financiamento da educação é a receita de impostos; o artigo 212 da Constituição Federal determina que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Além desses recursos, o Salário-Educação é a outra fonte significativa de recursos destinada ao financiamento da educação.

Atualmente, a vinculação de recursos de impostos ao financiamento da educação e o salário-educação, como recurso adicional, estão consagrados na Constituição e na sociedade, devido à capilaridade social que a educação adquiriu.

Em 1996, a Emenda Constitucional n.º14 alterou alguns artigos da Constituição Federal de 1988, entre esses o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) instituindo o FUNDEF, regulamentado na Lei 9.424/1996 e no Decreto n.º. 2.264/1997, que subvinculou 60% das receitas de impostos⁵⁹ destinadas à educação dos estados, municípios e do

⁵⁸ O Salário-Educação foi instituído em 1964, como contribuição social fixada em 1,4% da folha de contribuição das empresas, como fonte adicional de recursos ao ensino primário. O percentual foi posteriormente ampliado para 2,5% e permanece em vigor até hoje. A Emenda Constitucional n.º. 14/1996 alterou vários artigos da Constituição Federal de 1988, entre eles o artigo 212, parágrafo 5º, que se refere ao Salário-Educação, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96, artigo 15. O montante de sua arrecadação, após a dedução de 1% ao INSS é dividido em duas cotas, uma federal (equivalendo a 1/3) e uma quota estadual (correspondendo a 2/3 de sua receita líquida), observando o critério de participação de cada estado na receita. Em 2003, o Salário-Educação sofreu nova modificação, através da Lei n.º 10.832/2003 que alterou o § 1º e o seu inciso II do Art. 15 da Lei n.º. 9.424/1996 e o Art. 2º da Lei n.º 9.766/1998, determinando que a cota estadual e municipal, correspondente a 2/3 do montante de 90% da arrecadação do Salário-Educação fosse creditada, pelo FNDE, mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de forma proporcional ao número de alunos. Em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n.º53/2006 modificou novamente o Salário-Educação, estendendo-o a toda Educação Básica e preceitua, no próprio texto constitucional, a existência de cota estadual e municipal (art. 212, §5º e 6º).

⁵⁹ Recursos que entravam na composição do FUNDEF eram: 15% do FPE (Fundo de Participação do Estado), 15% do

Distrito Federal, para o ensino fundamental, criando, com parte significativa dessa parcela, fundos estaduais, de natureza contábil, cujos recursos foram redistribuídos entre o estado e seus municípios de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental.

A Emenda Constitucional nº. 14/1996 desobrigou a União de aplicar 50% dos seus recursos vinculados à educação para “eliminar” o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Além disso, a legislação permitiu que a União pudesse lançar mão de parte de sua cota do Salário Educação para a complementação aos fundos estaduais. A referida Emenda determinou que a tarefa da União fosse complementar os recursos dos fundos estaduais sempre que, em cada estado, seu valor por aluno não alcançasse o mínimo definido nacionalmente (§ 3º, do artigo 60, do ADCT). Desde o início da implementação do FUNDEF, a União definiu o valor mínimo de forma arbitrária, através de decreto presidencial, desrespeitando o que dizia o artigo 6º da Lei nº. 9.424/1996: que o mínimo deveria ser o resultado da divisão dos recursos dos fundos estaduais pelo total da matrícula do ensino fundamental. Agindo desta forma, vários estados não receberam a complementação a que faziam jus.

A mudança no financiamento da educação não incorporou um centavo sequer aos recursos globais destinados à educação, apenas redistribuiu parte dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino no âmbito de cada estado, equalizando o valor-aluno do ensino fundamental, buscando reduzir as desigualdades intra-estaduais no investimento educacional. Contudo, essa equalização feita sobre recursos insuficientes, acabou nivelando por baixo o valor do *per capita* do ensino fundamental, exceto nos estados em que houve suplementação financeira da União. Segundo Farenzena (2006a, p. 102), o FUNDEF “incorporou uma concepção de valor mínimo por aluno que ignorou a construção do parâmetro custo-aluno-qualidade que vinha sendo consolidada com o Plano Decenal. Com um estilo de intervenção tecnocrático, o governo federal lançou mão de um critério pragmático visando a impor uma reforma de impacto político imediato”.

Farenzena (2006a) desnuda o fato de que nas diretrizes da política de financiamento que emerge da EC nº. 14/1996 e da LBD está a

racionalização instrumental da previsão e do uso dos recursos financeiros, a partir da predominância do modelo de gasto-aluno, ou seja, pela fixação de parâmetros de custos com base nos recursos disponíveis estimados em cada esfera de governo e, conseqüentemente, a definição de custo por aluno ou de padrões de qualidade do ensino a partir desta referência, indicando que o objetivo central da política educacional de equalização das oportunidades educacionais pode ser traduzido como realocação dos (mesmos) recursos para oferecer o mínimo (não o ótimo) a todos. Assim, o domínio da lógica pragmática, em lugar de uma racionalidade ético-política (p.108).

Com o FUNDEF foi estabelecido um conceito de gasto-aluno, que segundo Oliveira e Araújo (2005) é erroneamente entendido como custo-aluno. Para estes autores “a definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante de recursos existentes, e não dos insumos necessários e da definição de padrões mínimos” para uma educação de qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.18).

Esta opção adotada na política de financiamento da educação trouxe como consequência que alguns governos, especialmente dos municípios, passassem a receber mais recursos do que aqueles que colocavam no Fundo e que outros passassem a ter o retorno de seus recursos reduzido. Essa sistemática permitiu melhorar o padrão de ensino naqueles municípios que passaram a ganhar mais recursos, mas penalizou os governos que procuravam construir uma educação com um padrão de qualidade mais elevado, além do que exerceu um forte estímulo à municipalização do ensino e dificultou a ampliação da oferta de vagas na educação infantil, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Em alguns municípios houve uma retração na oferta de educação infantil que estava num processo acentuado de expansão.

Embora os jornais do país, quase diariamente, apresentem dados sobre o sucateamento de escolas públicas e sobre a precariedade nos sistemas educacionais, passados dez anos da instituição do FUNDEF,

Está consolidada no ordenamento a observância, nos espaços nacionais e estaduais, de apenas dois critérios para redistribuição de recursos – receita disponível e matrícula -, desconsiderando as desigualdades e especificidades regionais, locais, pedagógicas e organizacionais dos sistemas e redes públicas de ensino, das escolas e dos níveis (FARENZENA, 2006a, p. 109).

Na literatura sobre o financiamento da educação brasileira vários autores apontam a insuficiência de recursos. Também entre as entidades ligadas à Educação⁶⁰ e setores ligados ao governo federal há consenso de que os recursos disponíveis, em torno de 4% do PIB, são insuficientes para dar conta das necessidades crescentes.

O Relatório nº. 2 do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Social – CDES -, vinculado à Presidência da República (2007, p. 9), apresenta a seguinte avaliação quanto ao atual nível de financiamento da educação:

Não há como avançar no processo de resgate da enorme dívida educacional, preparando a população brasileira para os desafios do desenvolvimento se não houver um aumento significativo no investimento em educação para algo em torno de 6% do PIB, conforme acordamos nos debates realizados no CDES em 2006 sobre os enunciados estratégicos para o desenvolvimento e conforme preconiza a UNESCO.

Soma-se a isso o fato de que a ampliação significativa da carga tributária brasileira, na década de 1990, se deu mais fortemente através de contribuições sociais e econômicas e não de

⁶⁰ CNTE, CONTEE, ANDES/Sindicato Nacional e demais entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

impostos, não havendo, portanto, acréscimo significativo de recursos para financiar a educação. Atualmente, a carga tributária está em torno de 35% do PIB, sendo que a receita de impostos representa 17,9% do PIB e as contribuições em torno de 17,4% do PIB.

O próprio PNE, no diagnóstico do capítulo do financiamento, aborda essa situação, ao dizer:

os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais. É preciso, entretanto, desfazer alguns enganos. Há uma imagem equivocada de que esta fonte representa valor elevado. A vinculação é realizada em relação às receitas resultantes de impostos e não à totalidade dos recursos orçamentários (BRASIL, 2006b, p. 105).

Por ter a compreensão de que os níveis de recursos são insuficientes para atender as suas metas, o PNE, tal como aprovado no Congresso, propôs uma meta de ampliação dos recursos da educação para um valor correspondente a 7% do PIB que, embora tenha sido aprovada no Congresso Nacional, foi posteriormente vetada pelo Presidente da República.

É impossível negar o fato de que há um déficit educacional e os investimentos nesta área são escassos, haja vista a tabela 5.1, que compara os gastos educacionais do Brasil com o gasto de países que não têm a defasagem educacional que tem nosso país, mas mantém níveis de investimentos substantivos.

Tabela 5.1 - Gastos anuais por aluno em instituições para países selecionados - 2002 (em Dólar PPP)

País/Região	Pré-escola	Educação Primária	Educação Secundária	
			Séries Iniciais	Séries Finais
Argentina	1.305	1.241	1.286	2.883
Brasil	965	842	913	1.008
Chile	1.766	2.110	2.070	2.094
Paraguai	800	676	747	1.168
Peru	357	354	-	-
Uruguai	1.038	844	921	544
México	1.643	1.467	1.467	2.378
Portugal	4.158	4.940	6.727	7.155
Coréia do Sul	2.497	3.553	5.036	6.747
Espanha	3.845	4.592	-	-
Estados Unidos	7.881	8.049	8.669	9.607
Japão	3.691	6.117	6.607	7.274
Média OCDE	4.294	5.313	6.089	7.121

Fonte: WEI (World Educational Indicators) In: CARREIRA e PINTO (2007, p. 44-45)

Quem acompanha a gestão educacional percebe claramente que faltam recursos para implementar uma educação básica com o padrão de qualidade exigido na contemporaneidade e os dados desta pesquisa corroboram esta afirmação. O governo FHC insistia em afirmar que os recursos eram suficientes, apenas seriam mal gerenciados. Esta autora está convicta que, embora haja problemas no gerenciamento, há falta de recursos e, pior, há artimanhas para reduzi-los, como é o caso da Desvinculação das Receitas da União - DRU⁶¹. O relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação (INEP, 2001, p. 119), criado pelo ministro Cristóvão Buarque, diz que “Particular impacto representou a introdução da DRU sobre os recursos federais aplicados em educação. Estimativa feita para o ano de 2003 indica que a educação terá uma perda bruta de R\$ 3,6 bilhões” e a principal conclusão do documento é que, “para atingir os novos patamares de atendimento em qualidade e quantidade definidos pelo PNE, o Brasil deveria sair do atual patamar de gastos públicos em educação, da ordem de 4,3% do PIB, para atingir, em dez anos, o montante de 8% do PIB” (p.119).

Como aconteceu ao longo da nossa história, são os setores ligados à educação, sindical e acadêmico, que pressionam por mais verbas e defendem um montante de gasto em educação equivalente a 10% do PIB.

⁶¹ Desvinculação das Receitas da União – substituiu o Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). Significa que 20% das receitas da União são desvinculadas de qualquer despesas para o governo federal direcionar às políticas de ajuste fiscal. Portanto, a base sobre a qual se calcula os 18% vinculados à educação é de 80% da receita de impostos da União.

Como a vigência do FUNDEF era de dez anos, em dezembro de 2006 o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional – EC - nº. 53/2006, que redesenhou o financiamento da educação substituindo o FUNDEF por um outro fundo mais abrangente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB, cuja lei de regulamentação - lei 11.494/2007 - foi sancionada em 20 de junho de 2007. A EC nº 53/2006 também alterou o artigo 212, §5º, que trata do Salário Educação, estendendo-o a toda Educação Básica.

É inegável que o FUNDEB representa um avanço em termos de concepção do financiamento da educação, pois ao financiar toda a Educação Básica este novo fundo restabelece a unidade deste nível da educação nacional, fragmentada sob o FUNDEF.

O novo Fundo amplia de 15% para 20% o percentual de subvinculação de recursos⁶² e amplia consideravelmente a complementação da União aos fundos estaduais em que o valor por aluno não alcance o mínimo definido nacionalmente. A EC nº.53/2006 determinou que, em 2007, a complementação fosse de, no mínimo, 2 bilhões. Para 2008 serão 3 bilhões, em 2009, serão 4,5 bilhões e, a partir de 2010, serão 10% da soma dos fundos estaduais, que em valores de hoje ficariam em torno de 6,1 bilhões. No entanto, no cômputo geral dos recursos não há aporte de novas fontes de financiamento.

É importante ressaltar que a complementação da União deverá atingir uma cifra de investimento inédita na história da Educação Básica brasileira, indicando uma responsabilização, de fato, que deverá ter reflexos na redução das desigualdades regionais em termos de educação, buscando uma maior equidade nacional. Contudo, não serão todos os fundos estaduais que terão recursos complementados. Os dois bilhões de complementação da União, em 2007, foram para o Fundo de apenas oito Estados e os três bilhões de 2008, irão para nove estados, conforme mostra a tabela 5.2, abaixo.

⁶² Recursos que entram na composição do FUNDEB são aqueles que compunham o FUNDEF (ver nota 58, p. 102) num percentual de 20%, acrescidos do Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto Territorial Rural (ITR).

Tabela 5.2 - Complementação da União ao FUNDEB – 2007-08

	2007	2008
Alagoas	R\$ 96.335,60	R\$ 115.683,30
Amazonas	-	R\$ 23.083,60
Bahia	R\$ 391.978,80	R\$ 731.098,30
Ceará	R\$ 280.785,30	R\$ 418.404,00
Maranhão	R\$ 575.437,60	R\$ 785.403,70
Pará	R\$ 491.910,10	R\$ 757.057,20
Paraíba	R\$ 26.967,70	R\$ 45.149,60
Pernambuco	R\$ 36.640,10	R\$ 171.292,00
Piauí	R\$ 99.944,80	R\$ 126.828,50

Fonte: sítio do MEC

A Lei 11.494/2007 previu, também, o estabelecimento de um valor mínimo nacional por aluno, no entanto a sistemática de definição deste *per capita* difere da do FUNDEF. No novo Fundo o valor será resultado de um cálculo cujos critérios estão estabelecidos no anexo da lei citada acima. Em 2007, para as séries iniciais do ensino fundamental urbano⁶³ foi R\$ 946,29 e para as séries finais foi R\$ 1.040,92. Para 2008, para as séries iniciais do ensino fundamental urbano é R\$ 1.137,30 e para as séries finais é R\$ 1.251,03, que significa R\$ 94,00 e R\$ 104,00 por aluno/mês. No Rio Grande do Sul, para estas séries os valores de 2007 foram R\$ 1.574,75 e R\$ 1.732,23, respectivamente e, para 2008, são R\$ 1.684,55 e R\$ 1.853,01, o que significa R\$ 140,00 e R\$ 154,00 por aluno/mês. Com estes valores percebe-se que mesmo o *per capita* das séries iniciais do ensino fundamental urbano no Rio Grande do Sul, que se encontra entre os mais elevados do país - ultrapassado apenas pelo *per capita* de Roraima (R\$ 2.572,73), Espírito Santo (R\$ 2.239,75), Amapá (R\$ 2.57,05), São Paulo (R\$ 2.56,68), Acre (R\$ 1.974,84), Distrito Federal (R\$ 1.880,33), Mato Grosso do Sul (R\$ 1.788,59) e Tocantins (R\$ 1.717,36) - é bastante reduzido, se comparado ao *per capita* praticado nos países da OCDE, na Argentina, no México, na Coreia, etc. Se compararmos com os valores praticados pelas escolas privadas, nas quais, segundo Monlevade (2007), a média da mensalidade é R\$ 200,00 por aluno, e que representa uma despesa anual de R\$ 2.400,00, também veremos que o *per capita* da escola pública é muito baixo.

No entanto, espera-se que a nova legislação venha a contribuir para a ampliação do acesso à educação infantil, à educação de jovens e adultos e ao ensino médio. Durante a vigência do FUNDEF, pela subvinculação da maior parte dos recursos no ensino fundamental, em muitos municípios a ampliação do acesso à educação infantil se deu sob a forma de conveniamentos entre o

⁶³ De acordo com o art. 10, §1º da Lei 11.494/2007 “a ponderação entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano”.

poder público e instituições privadas não-lucrativas. Em face da mobilização social, no FUNDEB será admitido o cômputo das matrículas oferecidas em creches, pré-escolas e na educação especial (§^{os} 1^o, 3^o e 4^o do art. 8^o da lei de regulamentação do FUNDEB) das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, desde que essas instituições observem uma série de critérios elencados na lei, entre eles está: atendimento gratuito a todos os alunos dessas instituições; comprovação da finalidade não lucrativa e aplicação de seus excedentes financeiros na educação; atendimento a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos.

Porém, o FUNDEB terá implantação progressiva. Somente a partir de 2009 ele passará a vigorar por inteiro, ou seja, em 2007, foram incorporados 16,66% dos impostos que entravam na composição do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI e Lei Kandir) e 6,66% dos demais impostos (ITCDM, IPVA e ITR) e 1/3 das matrículas de educação infantil, ensino médio e EJA, além da totalidade das matrículas do ensino fundamental. Em 2008, serão incorporados 18,33% dos tributos que entravam no FUNDEF e 13,33% dos demais impostos referidos e 2/3 das matrículas.

O FUNDEB seria uma boa política de financiamento se não houvesse um enorme passivo educacional e uma demanda qualitativamente superior em termos de infra-estrutura e insumos, portanto, ele está longe de ser uma panacéia para a educação uma vez que não terá condições de responder ao duplo desafio: da qualidade e da quantidade. Ao pensar que, em 1970, o Brasil tinha em torno de 95 milhões de habitantes e o censo demográfico de 2000 aponta que são mais de 160 milhões, significa que em trinta anos a população brasileira praticamente dobrou de tamanho e a educação, que já apresentava um déficit considerável, passou a ser uma premência para a população urbana e rural. Neste período, surgiram demandas como a educação digital, que precisa ser incorporada à escola. Há a necessidade, em inúmeras situações, de oportunizar o turno integral para além da creche, isto é, às outras etapas da Educação Básica. É preciso garantir o acesso à educação para a população que está fora da idade própria e pressiona por vagas. Além destas demandas quantitativas há o cumprimento do art. 60, § 1^o do ADCT da Constituição Federal de 1988 que determina que os entes federados “deverão assegurar no financiamento da Educação Básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente”, assim como do artigo 4^o, IX, da LDB que determina que a educação pública deva ter “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Temos ainda pendente o cumprimento de inúmeras metas do PNE. E quando se aborda as metas do PNE fica evidente que o atual nível de financiamento da educação é incompatível com o atendimento das mesmas,

especialmente no que se refere à educação infantil, cujo custo é bem mais elevado, devido à especificidade desta etapa da Educação Básica.

O panorama da situação quantitativa em relação às metas do PNE é exposto abaixo⁶⁴: A tabela 5.3 apresenta dados de matrícula de 2001 e 2006.

Quanto à creche, até 2006 o PNE determinou o atendimento de 30% da população de 0 a 3 anos e 50% até 2011. Em 2000, a taxa de atendimento escolar da população de 0 a 3 anos era de 9,4%, chegando a 13,3% em 2005, estando muito distante da meta estabelecida. Segundo afirma o documento do IPEA

a principal desigualdade de acesso às creches refere-se à variável renda, na medida em que a frequência de crianças, com renda familiar *per capita* de até ½ salário mínimo, é cerca de 3,6 vezes menor do que a de crianças pertencentes a famílias com renda de três ou mais salários mínimos (IPEA, 2007, n.º 13, p. 157).

No que se refere à pré-escola, a determinação de atendimento era de 60% da população de 4 a 6 anos até 2006 e 80% até 2011. Em 2000 o atendimento escolar da população de 4 a 6 anos era 61,4% e, em 2005, estava em 72%, estando, portanto dentro das metas estabelecidas.

Quanto ao ensino fundamental, o grande desafio é a correção de fluxo. Ou seja, não há grandes gargalos quanto ao acesso, mas o mesmo não se pode dizer quanto à permanência com sucesso. Segundo o Relatório n.º 2 do Observatório da Equidade (CDES, 2007):

Dos alunos que ingressam no ensino fundamental, 89% concluem a 4ª série e apenas 54% concluem a 8ª série. Em relação ao desempenho, apenas 4,8% dos alunos da 4ª série e 6,4% da 8ª série obtiveram nível adequado em Língua Portuguesa avaliado pelo SAEB. O ensino fundamental tem, ainda, o problema de acesso limitado para alunos com deficiência, sendo que apenas 19% das escolas oferecem ensino regular com inclusão de alunos com deficiência (p. 12).

Quanto ao ensino médio, o PNE determinou o atendimento de 50% da população de 15 a 17 anos até 2006 e 100% da mesma até 2011. Em 2000, a taxa de escolarização bruta era de 76,6% e a líquida de 33,3% e a taxa de atendimento de 15 a 17 anos era de 83%. Em 2005, houve redução das matrículas do ensino médio em relação a 2004. “Quase todas as Unidades Federadas das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste registraram decréscimo das matrículas, ao passo que o inverso ocorreu nas Regiões Norte e Nordeste” (IPEA, 2007, p. 159).

Por último, o PNE também prevê metas para a EJA, até 2006 o Poder Público deveria ter oferecido as 4 séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais e duplicado a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio; até 2011 deverá ofertar as 4 séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais e quadruplicar o oferecimento de cursos de ensino médio. Constatou-se que no período de 2001 a 2006 houve um

⁶⁴ As taxas de escolarização referentes ao ano de 2000 foram extraídas da publicação do INEP (2004) “Os Desafios do Plano Nacional de Educação” e os dados de 2004 e/ou 2005 foram extraídos do Boletim, “Políticas Sociais – acompanhamento e análise”, IPEA, 2007.

crescimento de 29% na matrícula de EJA (de 3.777.989 para 4.861.390), mas segundo Monlevade (2007, p. 134) “há quase vinte milhões de brasileiros entre 15 e 40 anos sem o ensino fundamental completo [e] pesquisas recentes têm apontado cerca de 17 milhões de analfabetos com mais de 10 anos de idade”.

Tabela 5.3 - Dados de matrícula – Brasil – 2001/06

	Matrículas - 2001		Matrículas – 2006	
	Total	Pública	Total	Pública
Creche	1.093.347	682.686.460	1.427.942	917.460
Pré-escola	4.818.803	3.594.896	5.588.153	4.148.226
Ensino Fundamental	35.298.089	32.089.803	33.282.663	29.814.686
Ensino Médio	8.398.008	7.283.528	8.906.820	7.838.086
EJA	3.777.989	3.425.928	4.861.390	4.681.574

Fonte: Edudatabrasil/INEP

A partir deste cenário educacional, recorre-se a Castro (2007) que apresenta um estudo sobre a evolução do gasto público em educação, a relação deste com o PIB e com a carga tributária, abrangendo o período de 1995 a 2005, que embora não seja exatamente o período que envolve as metas do PNE, permite ver como o poder público trata a educação.

Quanto à evolução do gasto público, Castro (2007) informa que:

Os gastos em educação realizados pelas três esferas de governo [...] mostram que houve uma ampliação e ganho de importância, em termos relativos, no período transcorrido de 1995 a 2005, quando saíram de R\$ 61,4 bilhões para R\$ 87,0 bilhões, o que representou um acréscimo real de 42%. No entanto, observam-se dois movimentos um entre 1995 e 1997, no qual se pode observar até mesmo uma queda no valor gasto, já no restante do período os gastos anuais se ampliam continuamente (p.862).

Castro (2007), afirma, também, que “não houve de fato uma prioridade macroeconômica concedida às políticas educacionais pelos governos do período; ocorreu apenas a manutenção do *status quo* de gasto da política educacional” (p. 868).

No seu estudo, Castro (2007) faz um recorte da Educação Básica dentro da evolução dos gastos da educação como um todo, e diz que esse gasto atingiu 77%, e apresenta os seguintes valores:

Considerando apenas a educação básica, os dados [...] demonstram a elevação quase permanente dos valores gastos que saem do R\$ 45,0 bilhões, em 1995, para R\$ 66,6 bilhões, em 2005, o que significou que em 11 anos houve um crescimento, em termos reais, de 48%, denotando um crescimento médio real de 3,3% ao ano (CASTRO, 2007, p. 862-863).

Castro (2007) corrobora outras análises que apontam que em razão da focalização da política educacional no ensino fundamental “houve perda de importância para as subáreas de ensino

superior e para a educação infantil, ou seja, essas subáreas não tiveram aporte de recursos compatível com o crescimento econômico do período” (p. 869).

Na análise do gasto público em educação, em razão do FUNDEF, Castro (2007, p. 864) ressalta que “o núcleo da política educacional foi permanentemente localizado ao longo do tempo na subárea do ensino fundamental” e informa que são os estados e municípios os entes federados que mais investiram, sendo gastos ampliados continuamente, correspondendo a 93% dos dispêndios.

Segundo Castro (2007),

no período analisado os municípios ampliaram sua participação relativa de 37,2% para 49,6%, demonstrando que houve uma municipalização. Em contrapartida, os estados reduziram sua participação de 54,7% para cerca de 46%. Enquanto isso, a União continua apresentando baixa participação: demonstrou, inclusive, queda de 8,1 % para apenas 4,5% (p. 865-866).

Quanto à relação do gasto público e o PIB, Castro (2007) informa que contrariamente à evolução do gasto público, “pode-se considerar que não houve crescimento do GPedu⁶⁵ quando comparado com o PIB, pois o indicador (GPedu/PIB) passou de 4,01%, em 1995, para apenas 4,05%, em 2005. [...] Isso evidencia que o crescimento do gasto educacional foi apenas equivalente ao crescimento da economia brasileira como um todo” (p. 866).

Ao fazer o recorte da Educação Básica o autor diz:

No que diz respeito à educação básica, [...] a situação é um pouco melhor, podendo se considerar que houve crescimento do gasto quando comparado com o PIB, pois o indicador (gasto em educação básica/PIB) passou de 2,94%, em 1995 para apenas 3,10%, em 2005. Portanto, **neste período, a educação básica dos diferentes entes federados elevou sua participação na renda nacional em apenas 0,16 p.p. do PIB** – o que representa um crescimento de 6%. (CASTRO, 2007, p.868) (grifos nossos).

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho do financiamento do MEC (INEP, 2001, p. 119) ressalta que:

embora o potencial mínimo de recursos para a educação [...] (4,44% do PIB) não esteja muito distante daquele dos países ricos (a média da OCDE é 4,9% do PIB), como o nosso PIB é muito inferior, o resultado é um valor disponível por aluno muito pequeno. Assim, enquanto o nosso recurso disponível por aluno é de, aproximadamente, R\$ 900/aluno (cerca de 12% da nossa renda *per capita*) na educação básica, nos EUA, que gastam cerca de 5% do PIB em educação, o gasto por aluno da educação básica é de, aproximadamente, US\$ 7 mil (25% da renda *per capita*).

Quanto à relação entre gasto público e carga tributária, Castro (2007, p. 871) informa que no período em estudo a carga tributária teve uma ampliação de cerca de 6,5 p.p. do PIB e o “crescimento dos gastos em educação representou apenas 2,5% do crescimento da carga”.

No recorte sobre a Educação Básica, Castro (2007) informa:

no caso do gasto em educação básica, de responsabilidade do governo federal, o **que ocorreu foi decréscimo de 0,10 p.p. do PIB**; ao mesmo tempo, a carga tributária de responsabilidade do governo federal se ampliou em cerca de 5,3 p.p. do PIB. Com isso, **o percentual de participação do gasto federal em educação, que era de 1,4%, diminui ainda mais, para apenas 0,6% da sua arrecadação**. Ou seja, o

⁶⁵ GPedu – gasto público em educação

governo federal é o grande responsável pela ampliação da carga tributária, mas são os estados e municípios que sustentaram o crescimento da educação básica (p. 871-872), (grifos nossos).

Com estes dados Castro (2007) contribui para desmistificar a prioridade macroeconômica da área de educação, embora na retórica ela seja alardeada. Ou seja, o crescimento nominal do gasto público em educação deveu-se ao crescimento da economia, que girou em torno de 3,5%, não houve crescimento do gasto público em educação em relação ao PIB, inclusive houve redução de 0,10% do gasto público da União nesta relação.

Um outro aspecto a ser destacado quando se analisa a carga tributária é a relação desta com a parcela que cabe aos entes federados.

A tabela 5.4 demonstra a distribuição da carga tributária entre os entes federados e na relação com a educação. Aponta que são os municípios que têm a menor fatia do bolo tributário e um grande percentual da matrícula. Em face da municipalização acelerada, induzida pelo FUNDEF, a relação recursos/matrícula está se alterando nos últimos anos em detrimento dos municípios, situação esta que deverá ter conseqüências para a ampliação do acesso à educação infantil e à qualidade do ensino como um todo.

Tabela 5.4 - Participação dos níveis de governo na receita líquida de impostos, na matrícula na rede pública e nos gastos com o ensino nos anos escolhidos (em %)

Participação	União	Estados	Municípios	Total
Na Receita Tributária (1999)	62,3	23,6	14,1	30,3% do PIB
Na matrícula (1999)	1,1	54,4	44,5	46,9 milhões de alunos
Nos gastos com ensino (1995)	24,1	46,6	29,3	3,9% do PIB

Fonte: GUIMARÃES e PINTO, 2001, p. 98.

Pinto (2007) chama atenção para uma das conseqüências da municipalização da educação.

Diz ele:

o aumento da participação dos municípios nas matrículas da educação [...] rompeu o equilíbrio entre alunos atendidos e capacidade financeira dos municípios. Assim é que embora os municípios já possuam uma matrícula na educação básica maior que aquela apresentada pelos estados, sua receita líquida de impostos é bem inferior àquela obtida pelos estados (cerca de três quartos), o que demonstra uma situação de grande fragilidade do atual sistema de financiamento. [...] O sistema de financiamento só não entrou em colapso porque o FUNDEF, e agora o FUNDEB, transferem recursos de uma esfera de governo para outra (p. 881).

Ainda com referência aos gastos públicos em educação, é importante destacar que o Brasil, não cumpriu, ainda, os compromissos firmados na “Conferência de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Ou seja, há mais de 15 anos os representantes do governo brasileiro foram signatários da Declaração Mundial sobre Educação Para

Todos⁶⁶, que reafirmou o direito de todos à educação e estabeleceu, no artigo 3º, o compromisso de universalização do acesso à educação e promoção da equidade. No artigo 9º, foi estabelecida a mobilização de recursos para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos fossem satisfeitas. Neste artigo, o item 2 apontava a necessidade de “Um apoio mais amplo por parte do setor público [que] significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de Educação Básica”.

Em decorrência destes eventos ocorreu em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos que elaborou o documento “Compromisso Nacional de Educação para Todos” que apresentava orientações para a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” em cujo texto final consta uma série de metas, entre as quais está: ampliar progressivamente a participação porcentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5% (PINTO, 2002).

Seguindo na análise, e agora, focalizando os dados do analfabetismo, do acesso à Educação Básica e dos gastos educacionais do Rio Grande do Sul, vê-se o seguinte panorama: segundo Farenzena (2006b), em 2000 a taxa de analfabetismo da população adulta (mais de 25 anos) foi 7,8%, sendo 1,2% entre a população de 10 a 14 anos, 1% entre os adolescentes de 15 a 17 anos e 1,8 entre os jovens de 18 a 24 anos.

Quanto à educação infantil, de 0 a 6 anos de idade, Farenzena (2006b, p. 94) lembra que “a taxa de atendimento escolar do Estado é menor que a média nacional”. O jornal Zero Hora, de 04 de maio de 2008, apresenta uma reportagem sobre um estudo de um conselheiro do Tribunal de Contas com os seguintes dados “Em 2005, o Brasil tinha 9,97% das crianças de zero a três anos em creches e o Rio Grande do Sul, 9,84%. De quatro a seis anos o Brasil tinha 52,6% na escola e o Rio Grande do Sul, 37,37%”. E o estudo faz a seguinte projeção:

Se for mantido o ritmo de crescimento da oferta de vagas registrado nos últimos anos, o Brasil atingirá em 2029 a meta de 30% das crianças de até três anos em creche. O Rio Grande do Sul, somente em 2047. Já a meta de atender 60% das crianças de quatro a seis anos será atingida no Brasil em 2010. Se o Rio Grande do Sul mantiver o ritmo atual, só chegará a esse objetivo em 2093 (ZERO HORA, 4 de maio de 2008, p.12).

Quanto ao ensino fundamental, no Rio Grande do Sul, os dados de acesso apontam que nesta etapa da Educação Básica, a situação é quase idêntica à do país, isto é, está praticamente universalizado o acesso “embora sempre ponderando as diferenças regionais, sub-regionais, locais e de localização (urbana e rural)” (FARENZENA, 2006b, p. 95). Por fim, quanto ao ensino médio,

⁶⁶ Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em 22 abr 2008.

segundo Farenzena (2006b), na idade própria – 15 a 17 anos – 58% dos jovens freqüentavam o ensino médio, em 2002, enquanto que no Brasil esta taxa era de 45%.

Quanto aos gastos educacionais no Rio Grande do Sul, de acordo com as pesquisas de Farenzena (2006b, p. 101), têm-se que “o perfil de distribuição do gasto estadual assemelha-se ao de estimativas para o Brasil, com o gasto do governo estadual representando a maior fatia (48%), seguido do gasto das prefeituras (37%) e do gasto feito pelo governo federal na educação do Rio Grande do Sul (15%)”.

A partir de seu estudo, Farenzena (2006b) expõe que:

Do ano de 2000 para o ano de 2003 há um decréscimo do gasto em educação, em valores reais, tanto daqueles do Governo do Estado quanto daqueles das prefeituras em seu conjunto. De fato, houve uma redução na despesa geral (todas as funções) do governo estadual e das prefeituras desde 2001. [...] Essa redução do gasto geral espelha o decréscimo da receita total do período (p. 102).

Quanto ao comportamento dos Fundos no Rio Grande do Sul, a situação desde 1997, com o FUNDEF, e a partir de 2007 com o FUNDEB, é a seguinte: pelos dados levantados por Farenzena (2006), no tocante ao governo estadual este sempre contribuiu para o Fundo numa proporção maior que o retorno e em ritmo crescente. No primeiro ano do FUNDEF, em 1997, a sua “perda” foi de 12% e em 2003 foi de 18%. “A ‘perda’ do Estado foi se elevando, em termos percentuais, combinando o crescimento da contribuição do Estado e a diminuição de matrículas de ensino fundamental na rede estadual” (FARENZENA, 2006b, p. 102). No que diz respeito aos municípios, a situação se inverte, ou seja, no conjunto os municípios foram beneficiários dos recursos do Estado. Pelos dados de Farenzena (2006b), em 2003, “193 municípios que atendiam 79% do total de alunos no ensino fundamental municipal, receberam recursos a maior. De outra parte, 304 municípios, que detinham 21% da matrícula municipal no ensino fundamental, obtiveram um retorno a menor”, (p.102-103).

Com o advento do FUNDEB, devido à entrada no Fundo de todos os níveis da Educação Básica e aos coeficientes atribuídos aos fatores de ponderação, aquela relação Estado/Municípios tende a se alterar. Desde 2007, está ocorrendo uma transferência de recursos do conjunto dos municípios para o Estado⁶⁷. Ou seja, a maioria dos municípios, se não aprofundar a municipalização, verá seus recursos serem reduzidos. Conforme demonstra a tabela 5.5, dos trinta municípios da região metropolitana de Porto Alegre, vinte e quatro deles terão o retorno do FUNDEB reduzido em relação ao ano anterior e nove terão reduzidos, ainda, os recursos referente ao Salário-Educação. Essa mesma situação também acontece se o recorte for os grandes municípios do Estado, que são os

⁶⁷ Cabe observar que a estimativa é de que o Estado continue tendo um retorno a menor; o que se está apontando é que a relação retorno/contribuição do Estado aumenta.

mais populosos e, também, se o recorte for os municípios com IDEB até 3,2⁶⁸ (séries iniciais do ensino fundamental). Dos 27 municípios nesta condição, apenas 7 terão incremento no retorno dos recursos do FUNDEB. Isso significa que grande parte dos municípios terão muitas dificuldades para ampliar o acesso à educação infantil, sua etapa de competência própria, cuja demanda é muito grande, além de ter que qualificar a educação em geral.

Tabela 5.5 - Diferença FUNDEB e SE – 2008-2007

Região Metropolitana de Porto Alegre	FUNDEB	Salário Educação
Alvorada	8,1%	10%
Araricá	-1,6%	-2%
Arroio dos Ratos	-6,7%	2,7%
Cachoeirinha	-5,9%	-1%
Campo Bom	-4,7%	-0,6%
Canoas	-5,6%	1%
Capela de Santana	-5,8%	2,8%
Charqueadas	-0,4%	8,1%
Dois Irmãos	-3,0%	-8,8%
Eldorado do Sul	-9,1%	-1,5%
Estância Velha	1,2%	-0,6%
Esteio	-4,7%	1,4%
Glórinha	-11,1%	-4,9%
Gravataí	-8,0%	0,5%
Guaíba	-5,5%	0,9%
Ivoti	1,8%	1,3%
Montenegro	13,0%	3,9%
Nova Hartz	-1,1%	0,6%
Nova Santa Rita	-8,2%	2,1%
Novo Hamburgo	-9,3%	1%
Parobé	-11,2%	-4,6%
Portão	1,3%	11,4%
Porto Alegre	-7,5%	-2,3%
São Leopoldo	-5,7%	2%
Sto Antônio da Patrulha	-3,9%	0,5%
Sapiranga	-1,6%	1,2%
Sapucaia do Sul	-5,9%	2,4%
Taquara	-3,7%	1,8%
Triunfo	2,3%	0,8%
Viamão	-4,2%	3,6%

Fonte: site FAMURS

No caso de Porto Alegre, no último ano do FUNDEF (2006) o retorno dos recursos foi maior que a retenção, num montante de R\$ 18.447.008,88. Já em 2007, primeiro ano do FUNDEB, a diferença a maior no retorno dos recursos foi de R\$ 12.634.181,17; portanto, houve uma redução de

⁶⁸ Os dados pesquisados versam sobre todos os municípios com IDEB igual ou inferior a 3,2 que constam no site do MEC, acessado em 25 de abril de 2008. É preciso informar que há inúmeros municípios do RS cujos dados não constam no site do MEC.

R\$ 6.018.583,51, e as estimativas apontam que a partir de 2009 o retorno dos recursos deverá ser negativo. Se isso acontecer, tomando-se por referência o ano de 2006, a partir de 2010 o município terá em torno de 25 milhões a menos para investir em educação. Como ampliar o acesso à educação infantil com essa realidade? E como manter o mesmo nível de atendimento ou ampliar o ensino fundamental?

Contudo, têm-se uma avaliação positiva sobre a instituição do FUNDEB, uma vez que esse novo Fundo enseja uma concepção de unidade da Educação Básica. Ao mesmo tempo, esta reunificação contribui para expor a fragilidade e insuficiência do financiamento educacional, que sob a égide do FUNDEF era ofuscada pela sua focalização no ensino fundamental. A partir das primeiras avaliações, especialmente, onde não há complementação da União, acredita-se que vá permitir dar visibilidade ao “cobertor curto”.

5.2 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Em Porto Alegre, a Lei Orgânica, no seu artigo 183, determina que “o Município nunca aplicará menos de trinta por cento da receita resultante de impostos [...], na manutenção e desenvolvimento do ensino público municipal”. Portanto, a lei municipal determina a aplicação de cinco pontos percentuais a mais daquele percentual definido na Carta Magna.

Esses são os recursos com os quais o Município de Porto Alegre mantém 92 escolas, assim como os convênios com 146 creches comunitárias. Para o ensino fundamental, até 2006, e agora para a Educação Básica, dispõe, ainda, da cota municipal respectiva do Salário Educação.

O Guia do Arquivo Histórico de Porto Alegre (1997) informa que:

Somente em 1924, é criado um serviço, na municipalidade, denominado Escolas Municipais para tratar de assuntos referentes ao andamento das Escolas Municipais já existentes na cidade. [...] Em 11 de junho de 1955, aparece o Departamento de Assistência e Instrução. [...] Em dezembro de 1955, tal departamento passa a ser denominado Secretaria Municipal de Instrução e Assistência e no ano seguinte Secretaria Municipal de Educação e Assistência. Em 1963, passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura. [...] Em 1988, divide-se esta Secretaria em Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura. [...] A partir de 1983, com a criação da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer, fica a atual Secretaria de Educação com as exclusivas competências pedagógicas e de apoio ao educando (p. 33).

Embora o Guia refira-se à existência de escolas municipais na década de 1920, as atuais escolas municipais mais antigas datam da década de 1950, época que coincide com a criação da Secretaria de Educação, são elas: EMEM Emílio Meyer (01/12/1953), EMEB Liberato Salzano Vieira da Cunha (03/05/1954), EMEF José Loureiro da Silva (05/11/1955), EMEF Nossa Senhora de Fátima (22/01/1957), EMEFs Dolores Alcaraz Caldas, Presidente Vargas e Alberto Pasqualini

(25/07/1957), EMEF Aramy Silva (31/08/1957) e EMEF Villa Lobos (26/11/1959) e os Jardins de Praça criados na década de 1940.

Em setembro de 1949, um convênio firmado entre o Município de Porto Alegre e o Governo do Estado atribui ao Município a construção de escolas que são entregues à administração do Governo do Estado, razão pela qual o Município de Porto Alegre, até 1985, tinha uma rede própria de educação muito reduzida. Eram apenas treze escolas de ensino fundamental, na maioria incompletas, duas escolas de ensino médio e sete jardins de praça. Em 1985, na gestão do Prefeito Alceu Collares, este convênio foi rescindido e o Município passou a ampliar significativamente sua rede de ensino.

A partir de 1989, além de manter os sete jardins de praça e os jardins de escolas, o Município criou 33 escolas de educação infantil que funcionam em turno integral, doze horas diárias durante onze meses no ano e têm um custo-aluno bastante elevado, superior às demais etapas da Educação Básica e ampliou, significativamente, o número de escolas de ensino fundamental. .

Em 1985, eram 22 estabelecimentos e 13.357 alunos. Em 2007, a RME contava com 92 estabelecimentos - 33 escolas infantis, 7 jardins de praça, 50 escolas de ensino fundamental sendo 4 escolas especiais, uma de educação básica e uma de ensino médio - e com uma matrícula de 56.935. As 146 creches conveniadas atendiam 9.231 matrículas na faixa etária de 0 a 6 anos. De 1998 em diante a política de ampliação da educação infantil tem sido através de conveniamento com creches comunitárias.

Segundo dados do Boletim Informativo da SMED nº. 15/2007, de 1985 a 2007 a taxa de crescimento da matrícula na Rede Municipal de Ensino foi de 338,18%, e a taxa de ampliação dos estabelecimentos escolares foi de 318%. É importante ressaltar que a ampliação da RME ocorreu na periferia da cidade onde houve a expansão urbana e as migrações internas, regiões que inexistiam escolas públicas.

Em Porto Alegre, a situação da oferta de vagas nas etapas de educação de competência da esfera municipal, ensino fundamental e educação infantil, é diversa. O ensino fundamental está praticamente universalizado, considerando o atendimento em todas as redes de ensino. Quanto à educação infantil, há um percentual baixo de atendimento. Segundo Moureau (2006), “A impossibilidade de financiar uma política de educação infantil nos moldes das escolas infantis municipais faz com que o poder público encontre nas creches comunitárias conveniadas uma alternativa para atender a demanda da educação infantil” (p. 86), sem esquecer o fato de que a instituição do FUNDEF contribuiu para essa tomada de decisão por parte do gestor público.

Conforme demonstra a tabela 5.6, com a instituição do FUNDEF, de 1998 até 2001, o Município de Porto Alegre teve o retorno dos recursos do Fundo menor do que a sua retenção. A

partir de 2002, esta situação foi alterada, isto é, os valores que retornaram para o Município foram superiores aos valores retidos.

Tabela 5.6 - Comportamento do FUNDEF em Porto Alegre – 1999/2006

Ano	Retenção	Retorno	Ganho (+)/Perda (-)
1999	R\$ 32.739.092,04	R\$ 22.916.324,76	(- R\$ 9.822.767,28)
2000	R\$ 37.171.376,20	R\$ 31.505.918,67	(- R\$ 5.665.457,53)
2001	R\$ 43.017.395,32	R\$ 40.869.152,91	(- R\$ 2.148.242,41)
2002	R\$ 43.745.158,05	R\$ 47.514.911,67	R\$ 3.769.753,62
2003	R\$ 51.094.419,55	R\$ 55.512.422,55	R\$ 4.418.003,00
2004	R\$ 52.423.945,08	R\$ 59.944.187,34	R\$ 7.520.242,26
2005	R\$ 59.897.533,67	R\$ 72.814.907,80	R\$ 12.917.374,13
2006	R\$ 58.686.148,47	R\$ 77.133.157,35	R\$ 18.447008,88

Fonte: Relatórios do Conselho Municipal do FUNDEF

O artigo 7º da Lei n.º 9424/1996 determinava que, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEF deveriam ser usados para remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício no ensino fundamental. Em Porto Alegre, a totalidade dos recursos do FUNDEF era utilizada para o pagamento de professores do ensino fundamental, mas esses recursos eram insuficientes. O Município complementava com outros recursos o pagamento destes profissionais além de manter os demais encargos com a manutenção e desenvolvimento desta etapa de ensino. Isso demonstra que, os 15% subvinculados, determinados pela EC n.º 14/1996, eram insuficientes para manter o ensino fundamental, além de manter a educação infantil e o ensino médio. Como se sabe, um dos insumos que têm maior peso no custo-aluno é o salário e, ao contrário do que normalmente acontece, o processo de expansão da RME, já referido, não comprimiu os salários dos trabalhadores em educação. A política salarial do Município de Porto Alegre em quase todo período da Administração Popular garantiu reposições bimestrais e aumento real, o que possibilitou a valorização dos trabalhadores em educação municipais de Porto Alegre e um padrão salarial diferenciado em relação à maioria dos trabalhadores em educação do país.

Segundo o estudo realizado por pesquisadores da UFRGS, publicado sob o título de “Relatório de Pesquisa: Levantamento do custo aluno/ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade (2004)”, duas escolas da RME de Porto Alegre foram pesquisadas, uma de ensino fundamental e outra de educação infantil. O custo aluno/ano encontrado na escola de ensino fundamental foi de R\$ 2.836,23, equivalente ao dobro do

custo-aluno do FUNDEF no estado⁶⁹. Na escola de educação infantil o custo/aluno encontrado foi de R\$ 5.931,79.

Com o FUNDEB permanece a determinação de investir 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos profissionais, o que mudou é que agora estendeu para o pagamento dos profissionais da educação infantil, mas os recursos continuam sendo complementados, pois os recursos que retornam ao Município não cobrem a folha de salários.

É importante destacar aspectos da atualidade da vida urbana, que afetam diretamente a educação e foram abordados no documento do Plano Municipal de Educação⁷⁰ - PME – de Porto Alegre:

especialmente nos grandes centros urbanos, os gastos com educação têm extrapolado a questão estrita do custeio das escolas. Para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos surgiram novos encargos para o poder público, como os programas de transporte escolar, programas para reduzir a violência nas escolas, apoio pedagógico, trabalho educativo, alimentação escolar.

O poder público municipal de Porto Alegre desenvolve uma série de políticas articuladas, indispensáveis para garantir a permanência do aluno na escola, especialmente daqueles oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social. São programas de trabalho educativo com geração de renda, oficinas de artes, música, escolas esportivas, acompanhamento na área da saúde, da psicologia, entre outros, no turno inverso às aulas (PME, 2004, p. 22).

Outro aspecto a ser abordado neste item é quanto à autonomia financeira das escolas. O art.15 da LDB dispõe que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. O legislador quis possibilitar às escolas atender às necessidades de serviços e/ou compra de materiais através de repasse sistemático de recursos por parte da mantenedora.

Em Porto Alegre, em 1989, a SMED iniciou um processo de descentralização financeira. A partir da Ordem de Serviço nº. 10 de 13 de abril de 1993, expedida pela Secretaria Municipal da Fazenda, foram feitos os “adiantamentos de numerários” às direções de escolas e de postos de saúde. Visando aprofundar esse processo de democratização da gestão escolar, em outubro de 1996 o prefeito Tarso Genro, com base no art. 183, §2º da Lei Orgânica do Município de Porto Alegre, edita o decreto nº. 11.600/1996 que “dispõe sobre o repasse de recursos para as Unidades de Ensino da Rede Municipal” (SMED, 1998, p.18). O art. 1º do referido decreto estabelece que “Os recursos orçamentários, próprios e provenientes de Convênios com a União e o Estado, destinados às

⁶⁹ Essa pesquisa foi realizada no ano de 2003, não temos o valor mínimo por aluno do FUNDEF neste ano, porém em 2005 o valor do FUNDEF era o seguinte: para as séries iniciais urbanas R\$ 1.320,25 e para as séries finais urbanas R\$1.386,00 mínimo por aluno.

⁷⁰ A proposta de Plano Municipal de Educação foi aprovada no Congresso Municipal de Educação, em novembro de 2004, e encaminhada pelo Prefeito à Câmara Municipal ainda naquele ano. O Prefeito eleito em 2004, ao assumir retirou-a da Câmara de Vereadores para análise e permanece nessa situação até hoje.

Unidades de Ensino do Município, serão geridos pela Comunidade Escolar, por meio do Conselho Escolar [...]” (SMED, 1998, p.18), e de acordo com o art. 4º, inciso I, compete à Direção da Unidade de Ensino “submeter o Plano de Aplicação dos Recursos financeiros – PAR - à apreciação prévia da SMED [...]” (SMED, 1998, p.18).

Essa política de descentralização financeira estabeleceu critérios de transferência de recursos baseados na tipologia, área física das escolas, turnos de funcionamento e currículo, bem como a periodicidade trimestral e as finalidades, podendo ser utilizados para aquisição de material de consumo, material permanente e contratação de serviços.

Enquanto a SMED buscava consolidar a experiência de descentralização financeira, o MEC, em 1997 decide transferir recursos da União diretamente às escolas de ensino fundamental públicas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, mas para se habilitarem a receber as verbas do Programa o MEC exigia que as escolas criassem unidades executoras⁷¹.

Para que as escolas de ensino fundamental da RME não fossem excluídas do PDDE e por algumas dificuldades encontradas na execução dos repasses de verbas, em abril de 1998 o prefeito Raul Pont edita um novo decreto, o de nº. 11.952/1998, agora repassando os recursos diretamente aos conselhos escolares, que para isso passaram a se constituir como pessoa jurídica de direito privado.

É importante esclarecer que a política de descentralização financeira das escolas não inclui as despesas de monta, como o pagamento dos profissionais do magistério e demais servidores, o programa de alimentação escolar, de formação continuada e outros programas e projetos desenvolvidos pela SMED, bem como obras de grande porte que por ventura se façam necessárias nas escolas. A descentralização destina-se às necessidades cotidianas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A SMED, em 2006 e em 2007, repassou um montante anual em torno de R\$ 1.500.000,00 aos conselhos escolares das 51 escolas de ensino fundamental, cujo Censo Escolar de 2006 apontou um total de 51.333 alunos em 2006 e 50.888 em 2007. Esta verba destina-se a atender as necessidades urgentes de manutenção das escolas e adquirir materiais de consumo e permanentes.

As escolas da RME recebem, ainda, verbas-extras que têm destinação específica – para manutenção, material permanente e material pedagógico -, os recursos do Planejamento e Orçamento Participativo – OP/RME, que se trata de uma verba anual de R\$ 440.000,00 distribuída mediante critérios do programa e apresentação de projetos. E, contam com os recursos do

⁷¹ A implantação do PDDE nas escolas municipais de Porto Alegre foi objeto de pesquisa coordenada pelas professoras Vera Maria Vidal Peroni e Thereza Adrião. A pesquisa estudou as peculiaridades e conseqüências do PDDE, no contexto da reforma do Estado, contemplando estudos específicos em redes de ensino de todas as regiões do Brasil, entre elas a rede municipal de Porto Alegre. Ver Peroni e Adrião (2006).

PDDE/FNDE. As verbas do OP/RME e PDDE auxiliam muito as escolas, mas não alteram substantivamente o *per capita* disponível nas escolas.

Pela pesquisa realizada, segundos dados financeiros obtidos junto às Escolas e à SMED, têm-se a seguinte realidade apresentada na tabela 5.7 e descrita seguir:

Tabela 5.7 - Verbas recebidas, por categorias – Escolas Pesquisadas – 2006-07

	EMEF Magnólia		EMEF Tulipa	
	2006	2007	2006	2007
PAR	R\$ 46.578,93	R\$ 46.578,93	R\$ 35.207,92	R\$ 35.207,92
Verbas-extras	R\$ 35.310,00	R\$ 73.880,25	R\$ 30.937,00	R\$ 61.185,00
PDDE/FNDE	R\$ 8.947,60	R\$ 8.889,24	R\$ 6.560,80	R\$ 6.834,20
OP/RME	R\$ 4.049,00	R\$ 5.018,00	R\$ 4.701,72	R\$ 4.904,00
TOTAL	R\$ 95.185,53	R\$ 134.366,42	R\$ 77.406,72	R\$ 108.131,12
Nº de alunos	1.190	1.157	953	985
<i>Per capita</i> /ano	R\$ 80,00	R\$ 116,00	R\$ 81,00	R\$ 109,00

Fonte: PAR das Escolas e dados fornecidos pela SMED

Especificando o montante referente às verbas-extras recebidas no período estudado, tem-se o que segue:

1) A EMEF Magnólia, em 2006, recebeu um montante de R\$ 35.310,00 de verbas-extras sendo R\$ 3.610,00 destinados ao programa “Adote um escritor”, R\$ 500,00 para o desfile da Semana da Pátria, R\$ 15.000,00 para material pedagógico e o restante para manutenção da escola. Em 2007, a escola recebeu R\$ 73.880,25 de verbas-extras, sendo a maior parte para obras de manutenção predial, excetuando R\$ 5.000,00 para uma atividade festiva na comunidade e R\$ 3.234,00 para o programa “Adote um escritor”.

As verbas-extras para material pedagógico, recebidas em 2007, foram gastas da seguinte maneira: os R\$ 3.246,00 foram gastos em transporte dos alunos ao zoológico e ao Museu de Ciências na cidade de Imbé; R\$ 1.400,00 em duas apresentações de teatro na escola; R\$ 3.007,50 para levar todos os alunos ao cinema; R\$ 4.487,00 para levar 641 alunos ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUC; R\$ 450,00 para aluguel de brinquedos recreativos na escola e R\$ 2.759,00 para aquisição de jogos pedagógicos, material para artes e material esportivo.

2) A EMEF Tulipa, em 2006, recebeu um montante de R\$ 30.937,00 de verbas-extras. Destas, R\$ 3.110,00 foram para o programa “Adote um escritor”. Em 2007, a escola recebeu R\$ 61.185,00 de verbas-extras, sendo a maior parte para manutenção predial e obras, excetuando R\$ 16.000,00 para material pedagógico e R\$ 3.234,00 para o programa “Adote um escritor”.

As verbas-extras para material pedagógico, recebidas em 2007, tiveram a seguinte destinação: os R\$ 3.400,00 foram gastos na contratação de 17 ônibus para passeio dos alunos dos três ciclos; R\$ 4.875,00 na compra de ingressos de teatro, cinema e museu, R\$ 300,00 na contratação de palestrante para formação de professores, R\$ 1.500,00 na compra de jogos pedagógicos, R\$ 940,00 na compra de materiais didático-pedagógicos (mapas diversos, carimbos geográficos, etc.) e R\$ 485,00 para material pedagógico (oficina de cerâmica).

O documento que as escolas encaminham à SMED, o Plano de Aplicação de Recursos, discrimina todos os dados, ou seja, no anexo 1 apresenta o montante devido no bimestre, subdividido em: despesas correntes e permanentes. Ainda, discrimina as despesas correntes: em serviços, material de consumo e pronto pagamento. No anexo 2, discrimina o gasto em serviços; o anexo 4 discrimina o gasto em material de consumo, separando o que é pedagógico e o que é administrativo e o anexo 5 discrimina o gasto em material permanente.

Na pesquisa, inicialmente, foi analisado o percentual destinado às despesas correntes e permanentes do montante referente às verbas do PAR - que é o que as escolas contam bimestralmente. A tabela 5.8 apresenta esta sistematização.

**Tabela 5.8 - PAR: despesas correntes e permanentes –
Escolas Pesquisadas – 2006-07**

Escolas	2006		2007	
	despesas correntes	despesas permanentes	despesas correntes	despesas permanentes
EMEF Magnólia	R\$ 43.808,93 94%	R\$ 2.770,00 6%	R\$ 40.609,93 87%	R\$ 5.969,00 13%
EMEF Tulipa	R\$ 32.399,92 92%	R\$ 2.808,00 8%	R\$ 33.445,92 95%	R\$ 1.762,00 5%

Fonte: PAR das Escolas Pesquisadas

De posse desses dados, passou-se a analisar as despesas correntes e chegou-se aos dados da tabela 5.9, cujos percentuais foram obtidos levando em conta o valor total das verbas do PAR. Percebe-se que predomina o gasto em material de consumo (61% e 48% das verbas na EMEF Magnólia e 78% e 81% das verbas na EMEF Tulipa), mas o gasto em serviços, especialmente na EMEF Magnólia⁷², tem alguma expressão (33% e 39% das verbas na EMEF Magnólia e 14% das verbas na EMEF Tulipa). Ao olhar o anexo 2 da planilha, a qual especifica o gasto em serviços,

⁷² É importante informar que a EMEF Magnólia, apesar de ser uma escola relativamente nova, tem 12 anos, conta com quatro blocos de alvenaria, sendo um de sanitários, e com 10 salas emergenciais de madeira, que têm uma manutenção mais onerosa.

verifica-se que nas duas escolas os serviços giram em torno, principalmente, da manutenção predial, como consertos – fechaduras, portas, portão, janelas, relógio sinaleiro, retroprojektor, tabelas de basquete, goleiras, ventiladores, telas, brinquedos, murais, etc.-, reposições de vidros, limpezas de reservatório d'água, desratizações, afugentamentos de pombos, pinturas – externa, interna, de portas, janelas, quadra esportiva -, colocações de telas, confecções de cortinas, instalações de trilhos de cortinas, cópias de chaves, desentupimentos de vasos e esgotos, substituições - de tomadas, interruptores, maçanetas, estofados de cadeiras -, trocas de cilindro da copiadora, recargas de cartuchos, despesas bancárias, pagamentos de CPMF e de mão-de-obra, entre outras.

**Tabela 5.9 - PAR: tipos de despesas correntes –
Escolas Pesquisadas – 2006-07**

Escolas	2006		2007	
	Serviços	Material de Consumo	Serviços	Material de Consumo
EMEF Magnólia	R\$ 15.603,90 33%*	R\$ 28.205,03 61%*	R\$ 18.399,28 39%*	R\$ 22.210,65 48%*
EMEF Tulipa	R\$ 4.906,50 14%**	R\$ 27.493,42 78%**	R\$ 4.810,00 14%**	R\$ 28.635,92 81%**

Fonte: PAR das Escolas

*Percentual calculado sobre o total da verba do PAR – R\$ 46.578,93

** Percentual calculado sobre o total da verba do PAR – R\$ 35.207,92

Prosseguindo na análise, foi dada atenção ao anexo 4 da planilha referente às verbas do PAR para uma análise mais acurada das despesas correntes relativas ao material de consumo separando o que são despesas administrativas e despesas de cunho pedagógico.

A sistematização do anexo 4 do PAR, consta na tabela 5.10, abaixo. Percebe-se que na categoria material de consumo predomina o gasto nas despesas administrativas.

**Tabela 5.10 - PAR: despesas correntes – material de consumo –
Escolas Pesquisadas – 2006-07**

Escolas	2006		2007	
	despesas administrativas	despesas pedagógicas	despesas administrativas	despesas pedagógicas
EMEF Magnólia	R\$ 16.531,14 36%*	R\$ 11.673,89 25%*	R\$ 13.656,73 29%*	R\$ 8.553,92 19%*
EMEF Tulipa	R\$ 13.764,20 39%**	R\$ 13.729,22 39%**	R\$ 15.027,96 52%**	R\$ 13.607,96 48%**

Fonte: PAR das Escolas

*Percentual calculado sobre o total da verba do PAR – R\$ 46.578,93

** Percentual calculado sobre o total da verba do PAR – R\$ 35.207,92

Após a análise dos valores e percentuais de cada uma dessas despesas passou-se a analisar o que era comprado em material administrativo e em material pedagógico. Verificou-se que, nas duas escolas, das compras registradas em material administrativo a maior parte referia-se a material de limpeza, outra parte em material de reposição (lâmpadas, bandejas, painéis, forma de bolo, etc.) e em pequena proporção material de secretaria. Quanto aos apontamentos referentes a material pedagógico, verificou-se que em sua ampla maioria tratou-se de material disponibilizado aos alunos (cadernos, canetas lápis preto e de cor, canetas hidrocor, cola, borrachas, apontador, etc.), giz branco e colorido, folhas de ofício, papel de diferentes tipos (pardo, cartaz, gessado, crepom, color-set, etc.), toner, fita crepe, massa de modelar, cordão. Além destes gastos detectou-se, na EMEF Magnólia, no 1º bimestre de 2006, a compra de colchonetes (R\$ 470,00) e, em 2007, no 2º bimestre, a compra de espelho pequeno (R\$ 29,90) e pula corda simples (R\$ 18,20), no 4º bimestre a compra de duas bolas de futsal (R\$ 61,70) e no 5º bimestre a compra de um tapete alfanumérico (R\$ 153,00) e de um kit trânsito (R\$ 83,00). Na EMEF Tulipa identificou-se, em 2006, a compra de livros infantis no 2º e 3º bimestres, (R\$ 371,00 por bimestre) e a compra de material desportivo no 2º bimestre de 2007 (R\$ 723,00).

Quanto às verbas destinadas para material permanente do PAR, em 2006 a EMEF Magnólia usou os R\$ 2.770,00 na compra de um arquivo de aço e três armários de madeira, três cadeiras estofadas, duas mesas redondas, um balanço para pracinha. Em 2007, a verba de R\$ 5.969,00 foi gasta na aquisição de mapas diversos, dois globos terrestres, seis mesas para professor, trinta e uma cadeiras universitárias, um armário de aço e um de madeira, um aparelho de som portátil, duas cadeiras estofadas, três estabilizadores. A EMEF Tulipa, em 2006 usou a verba de R\$ 2.808,00 na compra de um computador, quatro armários de aço e um aparelho de som portátil. Em 2007, com R\$ 1.762,00 adquiriu um rádio gravador com CD, dois armários de aço, três estantes, uma mesa de computador e uma coleção em DVD Terra Viva.

Após a exposição dos recursos e dos gastos constatou-se que as escolas gastam integralmente os recursos do PAR na manutenção física e limpeza da escola, na distribuição de material escolar aos alunos e material (basicamente folhas de ofício e outros tipos de papel) para os professores desenvolverem as tarefas de ensino aprendizagem em sala de aula, não sobrando recursos para equipar a escola com materiais pedagógicos e paradidáticos suficientes e próprios ao nosso tempo (vídeos, documentários, jogos diversos), que despertem e estimulem a aprendizagem dos alunos e ofereçam a todos os alunos situações de contato com o mundo desportivo e com o mundo cultural, dentro e fora do espaço escolar, temáticas que serão abordadas com maior detalhamento no capítulo 7. Constatou-se que as escolas, com a sua verba, conseguem oportunizar passeios, cinema, teatro aos alunos quando recebem verbas-extras (as verbas do OP/RME às vezes

são direcionadas a este tipo de projeto), e este é um gasto indispensável para uma educação de qualidade.

Os recursos do PAR são previsíveis para a escola, uma vez que há uma política de descentralização financeira seguida pela SMED, mas no que toca às verbas-extras, especialmente as pedagógicas, por serem eventuais, a sua programação só pode acontecer a *posteriori*. Como a escola não sabe se conta ou não com estas verbas, esse fato dificulta o planejamento das ações vinculadas ao projeto político-pedagógico.

Ao olhar o *per capita* da descentralização financeira das escolas pesquisadas e, especialmente, o percentual gasto em material pedagógico (25% e 19% das verbas na EMEF Magnólia e 39% e 48% das verbas na EMEF Tulipa) fica evidente a insuficiência dos recursos que elas dispõem para dar conta das necessidades e demandas atuais. Calculando-se um *per capita* do gasto em material pedagógico, se teria R\$ 9,80 e R\$ 7,39 na EMEF Magnólia e R\$ 14,40 e R\$ 13,81 na EMEF Tulipa. Especialmente, ao considerar que o valor aluno/ano do Rio Grande do Sul, no FUNDEB em 2007, foi R\$ 1.574,75 para as séries iniciais e R\$ 1.732,25 para as séries finais do ensino fundamental, que já é um valor reduzido se comparado com os praticados nos países que privilegiam a educação e, ao considerar o *per capita* de R\$ 116,00 recebido pela EMEF Magnólia e de R\$ 109,00 recebido pela EMEF Tulipa, tem-se que a verba disponível pelas escolas foi, portanto, menor que 10% do valor aluno/ano do FUNDEB. Se, ainda, for considerado que o montante liquidado referente à subfunção “ensino fundamental”⁷³ da Secretaria Municipal de Educação, em 2007, foi de R\$ 197.478.468,02 e o total de alunos nesta etapa da Educação Básica foi de 49.294, tem-se um valor/aluno de R\$ 3.961,00. Referenciando-se neste valor/aluno tem-se que o *per capita*⁷⁴ disponível pela EMEF Magnólia representou 3% do valor/aluno e o *per capita* da EMEF Tulipa representou 2,7% do mesmo.

Carreira e Pinto (2007) projetam um custo-aluno-qualidade-inicial que contempla entre as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, R\$ 100,00 para material didático; R\$ 100,00 para projetos de ações pedagógicas; R\$ 43,00 para conservação predial; R\$ 12,00 para material de limpeza; R\$ 62,00 para manutenção e infra-estrutura e R\$ 48,00 para manutenção e reposição de equipamentos (isso considerando uma escola com 800 alunos). Só nesses itens permitiria às escolas receberem um *per capita* anual de R\$ 365,00, muito distante do que elas recebem atualmente.

⁷³ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Fazenda de Porto Alegre.

⁷⁴ O *per capita* da escola referido foi calculado a partir dos valores recebidos da descentralização financeira, verbas-extras, OP/SMED e PDDE.

Como se vê, embora as escolas da RME de Porto Alegre tenham um padrão de infraestrutura muito bom e uma realidade privilegiada, se comparadas à maioria das escolas públicas brasileiras, estão longe de ter uma situação tendente à ideal.

A grande preocupação situa-se no âmbito das perspectivas que apontam uma situação financeira municipal que tende a se agravar se for mantido o atual padrão de financiamento ou se não houver um crescimento econômico acima dos percentuais hoje realizados. Isto porque com o FUNDEB o município já começou a ter o seu retorno reduzido, em relação ao último ano do FUNDEF e, também, reduzidos os valores referentes ao salário educação, conforme mostra a tabela 5.11 abaixo e a tabela 5.5. Municipalizar matrículas não é solução, pois o valor-aluno/ano do FUNDEB não cobre os custos reais da RME de Porto Alegre. Outro elemento que é preciso levar em conta é que o município de Porto Alegre está com duas escolas de ensino fundamental grandes em construção e tem mais quatro escolas de ensino fundamental demandadas no Orçamento Participativo da cidade, além do que precisa ampliar o acesso à educação infantil, cujo percentual de atendimento é bastante reduzido.

Tabela 5.11 - Comportamento do FUNDEF e FUNDEB em Porto Alegre – 2006-07

Ano	Contribuição de Porto Alegre	Retorno	Ganho (+)/ Perda (-)
2006	R\$ 58.686.148,47	R\$ 77.133.157,35	R\$ 18.447008,88
2007	R\$ 77.266.450,30	R\$ 83.285.033,81	R\$ 6.018.583,51

Fonte: Relatórios dos Conselhos Municipais do FUNDEF e FUNDEB de Porto Alegre

A política de financiamento precisa garantir à escola pública os insumos básicos a todos os alunos e incorporar mecanismos de alocação de recursos com vistas à redução das desigualdades sociais, numa lógica de equidade, ou seja, garantir mais recursos para escolas situadas em regiões com maior concentração de pobreza e exclusão, a fim de que o financiamento da educação seja, também, um instrumento de busca da igualdade e de garantia do direito à educação.

A conjuntura atual coloca a educação como prioridade social, governos, empresários, políticos dos mais diversos matizes, educadores, pesquisadores diariamente ocupam as páginas dos jornais e demais órgãos da imprensa manifestando-se sobre a questão, portanto há um consenso que é preciso ampliar e qualificar a educação. “Contudo, não é essa base de recursos, num contexto de profundas desigualdades sociais [...], que levará a uma guinada da educação escolar pública gaúcha (e brasileira) no rumo da democratização do acesso e do conhecimento” (FARENZENA, 2006b, p. 105).

6. VISITANDO O CONTEXTO FAMILIAR DOS ALUNOS

As pesquisas sobre as desigualdades educacionais fartamente demonstraram a correlação entre o fracasso escolar e a origem social dos alunos. Bourdieu, inaugurando estes estudos, mostrou que o sistema escolar é injusto ao ignorar no âmbito dos conteúdos, dos métodos, das técnicas e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, uma vez que o capital cultural está subordinado às condições materiais de existência.

A análise dos dados da pesquisa realizada com alunos de escolas de Porto Alegre corrobora os dados, amplamente demonstrados nas diferentes pesquisas registradas na literatura que trata do assunto.

As escolas da RME de Porto Alegre, assim como a maioria das escolas públicas, atendem alunos oriundos de famílias de classes populares que, portanto, têm maior probabilidade de fracasso escolar, razão pela qual a escola pública precisa desenvolver um currículo que leve em conta as características e necessidades desses alunos, que possibilite o acesso aos bens culturais e democratize o conhecimento, assim como necessita estar equipada adequadamente para buscar reduzir as desigualdades sociais e culturais.

Para se ter uma idéia do ambiente socioeconômico familiar dos alunos, segundo dados informados pelas escolas, em 2007, na EMEF Magnólia, dentre os 1.157 alunos matriculados, 429 (38%) estavam cadastrados como beneficiários do Programa Bolsa Família e na EMEF Tulipa, dentre os seus 985 alunos matriculados, 424 (43%) pertenciam ao referido Programa. O comentário feito pela direção da EMEF Tulipa a este quesito do questionário é que “a maioria realmente precisa”. Como se sabe o Programa Bolsa Família atende famílias em extrema pobreza.

Ao comparar os dados informados pelos alunos de uma escola privada de classe média com os dados de alunos de duas escolas da RME, sobre questões relacionadas à ambiência familiar dos alunos, nessa dissertação denominada de “dimensão família”, constata-se as desigualdades sociais, por conseguinte, infere-se a diferença em termos de capital cultural que, segundo Bourdieu, interfere no sucesso escolar.

Os dados recolhidos e apresentados na tabela 6.1 apontam o nível de escolaridade dos pais dos alunos, que de acordo com o PEIC e outros estudos, tem grande influência no desempenho escolar de seus filhos. Na Escola Bromélia mais de 70% dos pais dos alunos têm nível superior, ao passo que entre os alunos da EMEF Tulipa o que predomina é o ensino fundamental e na EMEF Magnólia é o ensino fundamental incompleto.

Tabela 6.1 - Respostas dos alunos quanto à escolaridade dos pais – 2007 (em %)

	Escolaridade da mãe			Escolaridade do pai		
	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Ensino Fundamental completo		35%	53%	2%	46%	53%
Ensino Fundamental incompleto		46%	26%	7%	33%	23%
Ensino Médio	27%	13%	21%	16%	15%	21%
Ensino Superior	68%	2%		71%	2%	
Pós-Graduação	5%			2%		
Não sabe		4%		2%		3%

Fonte: Questionários dos alunos

Quanto à composição étnica dos alunos, conforme mostra a tabela 6.2, tem-se o seguinte: na Escola Bromélia, majoritariamente os alunos são brancos; na EMEF Magnólia têm-se uma distribuição entre brancos e pretos/pardos mais equilibrada e um percentual pequeno de alunos que se declaram índios, mas a maioria é de alunos brancos; na EMEF Tulipa os percentuais entre brancos e pretos/pardos são equilibrados, porém predominam os alunos pretos/pardos e os alunos índios tem um percentual mais acentuado. Pelos indicadores sociais os alunos pretos/pardos e indígenas são os mais excluídos socialmente.

Tabela 6.2 - Respostas dos alunos quanto à composição étnica – 2007 (em %)

Escola	Nº alunos			Brancos		Pretos/Pardos		Índios	
	Total	Meninos	Meninas	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escola Bromélia	44	19	25	34	77%	8	18%	2	5%
EMEF Magnólia	48	18	30	24	50%	21	44%	3	6%
EMEF Tulipa	34	19	15	14	41%	15	44%	5	15%

Fonte: Questionários dos alunos

Segundo a literatura já consagrada, a possibilidade de dispor de livros e materiais pedagógicos tem um impacto positivo no sucesso escolar. Conforme demonstra a tabela 6.3, o que se verificou na pesquisa a esse respeito é que 33% dos alunos da EMEF Magnólia e 26% dos alunos da EMEF Tulipa informam não ter livros em casa e somente 2% e 6%, respectivamente, informam ter mais de vinte livros em casa. Apenas 13% dos alunos da EMEF Magnólia e 6% dos alunos da EMEF Tulipa afirmam que a família costuma comprar ou retirar livros. Ao confrontar estes percentuais com percentuais dos alunos da Escola Bromélia percebe-se a brutal desigualdade. Apenas 2% dos alunos desta escola afirmam não ter livros em casa e 50% afirmam que a família costuma comprar ou retirar livros.

Tabela 6.3 - Respostas dos alunos quanto à existência de livros em casa – 2007 (em %)

Escola	Compra/retira livros	Periodicidade					quantidade de livros em casa			
		semanal	mensal	semestral	nunca	outra	até 20	de 20 a 100	(+) 100	ñ tem
Escola Bromélia	50%	27%	18%	11%	30%	14%	32%	52%	14%	2%
EMEF Magnólia	13%	0%	2%	6%	88%	4%	65%	2%	0%	33%
EMEF Tulipa	6%	3%	0%	3%	94%	0%	68%	6%	0%	26%

Fonte: Questionários dos alunos

Situação semelhante ocorre em relação a revistas, conforme demonstra a tabela 6.4. Apenas 15% e 29% dos alunos das escolas públicas informam dispor de revistas em casa, enquanto os alunos da escola privada este índice é de 68%. Quanto a jornais a situação é mais equilibrada, 48% e 62% dos alunos das escolas públicas informam ter jornais em casa, porém não é possível saber se são jornais atualizados ou não.

Tabela 6.4 - Respostas dos alunos quanto à existência de materiais de leitura em casa – 2007 (em %)

Escola	Revistas Infantis	Jornais	Outras Revistas
Escola Bromélia	27%	82%	68%
EMEF Magnólia	23%	48%	15%
EMEF Tulipa	24%	62%	29%

Fonte: Questionários dos alunos

Interrogou-se os alunos sobre a existência de livros de literatura infantil em casa desde quando eles eram pequenos, pois este dado é uma das variáveis que têm impacto no desempenho acadêmico dos alunos. Conforme demonstra a tabela 6.5, verificou-se que a quase totalidade dos alunos da Escola Bromélia tiveram acesso à literatura infantil desde pequenos, ao passo que entre alunos da EMEF Magnólia e da EMEF Tulipa o percentual é bem inferior, 63% e 74%, respectivamente.

Tabela 6.5 - Respostas dos alunos quanto ao contato com livros de literatura infantil desde pequenos em casa – 2007 (em %)

Você tinha livros de historinhas desde pequeno?	
Escola Bromélia	95%
EMEF Magnólia	63%
EMEF Tulipa	74%

Fonte: Questionários dos alunos

Os jogos pedagógicos são de extrema importância para a aquisição e desenvolvimento de esquemas mentais e sistemas simbólicos e, portanto, contribuem para uma aprendizagem lúdica e prazerosa e, hoje em dia, há no mercado uma diversidade de jogos relativamente acessíveis em termos de preços. Perguntou-se aos alunos quanto à existência de jogos pedagógicos em casa. Segundo os dados recolhidos na pesquisa e apresentados na tabela 6.6, 64% dos alunos da Escola Bromélia informam ter jogos pedagógicos em casa e 70% dizem que já tiveram outros jogos. Enquanto que apenas 27% dos alunos da EMEF Magnólia e 29% da EMEF Tulipa dizem ter jogos em casa e 23% e 32%, respectivamente, dizem que já tiveram outros jogos.

Tabela 6.6 - Respostas dos alunos quanto à existência de jogos pedagógicos em casa – 2007 (em %)

Escola	Possui jogos	de vários tipos	completos	Já teve outros jogos
Escola Bromélia	64%	46%	57%	70%
EMEF Magnólia	27%	17%	22%	23%
EMEF Tulipa	29%	13%	19%	32%

Fonte: Questionários dos alunos

Quanto à existência de computador em casa, equipamento importante se bem utilizado, os dados demonstrados na tabela 6.7 indicam que 94% dos alunos da escola privada possuem computador em casa, ao passo que apenas 23% e 18% dos alunos das escolas públicas fazem esta afirmação. Quanto ao uso do computador, dentre os que dizem ter este equipamento, 60% dos alunos da escola privada utilizam-no diariamente e dentre estes 21% dizem que o utilizam por mais de seis horas diárias. Dos alunos das duas escolas públicas, apenas 19% e 12% dizem ter computador e dentre estes 25% e 15% utilizam-no por duas horas diárias. Quanto ao acesso à Internet, 91% dos alunos da Escola Bromélia possuem banda larga, enquanto que os alunos das EMEFs Magnólia e Tulipa apenas 11% e 6%, respectivamente, dispõem dessa tecnologia.

Tabela 6.7 - Respostas dos alunos quanto à existência de computador em casa – 2007 (em %)

Escola	Tem computador	Uso diário	Tempo de uso diário				Internet		
			2h	4h	6h	(+) 6h	banda larga	linha discada	não tem
Escola Bromélia	94%	60%	25%	13%	9%	21%	91%	16%	3%
EMEF Magnólia	23%	19%	7%	4%	6%	0%	11%	21%	79%
EMEF Tulipa	18%	12%	15%	0%	0%	3%	6%	18%	50%

Fonte: Questionários dos alunos

Conforme informa a tabela 6.8, interrogou-se os alunos quanto às atividades que costumam realizar no computador. Quase a metade dos alunos da Escola Bromélia afirmam que costumam manter intercâmbio com outras pessoas, seja por e-mail (47%), seja através do orkut (44%) e do MSN (52%). Enquanto que, entre os alunos das escolas públicas, o percentual mais elevado de atividades realizadas no computador foram os jogos, sendo 21% dos alunos da EMEF Magnólia e 18% dos alunos da EMEF Tulipa. Como se viu na tabela 6.7 acima, é baixo o percentual de alunos das duas escolas públicas que têm acesso à Internet em casa, esse dado reflete na diferença de atividades realizadas no computador, em relação aos alunos da escola privada.

Tabela 6.8 - Respostas dos alunos quanto às atividades realizadas no computador em casa – 2007 (em %)

Escola	trabalhos escolares	pesquisas	jogos	enviar/receber e-mail	MSN	Outros
Escola Bromélia	43%	48%	42%	47%	52%	orkut 44% sites/ vídeos
EMEF Magnólia	4%	0%	21%	8%	10%	0%
EMEF Tulipa	3%	6%	18%	0%	3%	pintar

Fonte: Questionários dos alunos

A tabela 6.9 registra as atividades recreativas e/ou culturais, como as viagens. Pelos dados recolhidos, quase a totalidade dos alunos da escola privada conhecem outras cidades, enquanto que entre os alunos das escolas públicas, o conhecimento de outras cidades, na sua ampla maioria, restringe-se a cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Tabela 6.9 - Respostas dos alunos quanto às viagens realizadas com a família - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Você conhece outras cidades?	96%	54%	47%

Fonte: Questionários dos alunos

Os dados apontados acima, referentes à escolaridade dos pais, composição étnica e às condições de acesso a bens culturais no ambiente familiar dos alunos, ilustram a realidade da maioria dos alunos que freqüentam a escola pública e sinalizam que, nos dias atuais, a igualdade de oportunidades e a equidade vão além da garantia do acesso à escola - ao ensino fundamental -, com professor, livro didático e giz. As crianças e adolescentes que freqüentam a escola pública e a própria escola pública do século XXI têm carências que precisam ser atendidas, são efetivamente as

questões relativas à igualdade de condições para o acesso e a permanência expressas no art. 206, I, da Constituição Federal de 1988.

As experiências de políticas educacionais voltadas à redução das desigualdades fracassaram porque, em cada época, as abordagens foram reducionistas, limitadas por uma visão estreita e focadas em um único elemento, portanto, sem uma visão ampla do problema. Hoje em dia, a partir do inventário de fracasso das políticas, é possível direcioná-las para conseguir resultados mais alentadores, articulando os elementos que, isoladamente, não surtiram efeitos, ou seja, as políticas deveriam investir em insumos pedagógicos e nas novas tecnologias da informação, bem como em situações de contato com o mundo desportivo - desporto de rendimento e de participação - e com o mundo cultural - das artes, da música -, fundamentais à aprendizagem. Às crianças e aos adolescentes das classes populares deve-se garantir o direito ao acesso à cultura (art.58 do ECA) socialmente valorizada, que é comparável ao direito de apropriação do saber acumulado socialmente. Além do que, o mundo contemporâneo exige dos indivíduos capacidades superiores que dependem do conhecimento de todas as áreas da vida social. Sem que a escola ofereça condições e oportunidades de acesso à cultura e ao desporto, cada vez mais os alunos das classes populares permanecerão segregados da cultura “ilustrada” e amargando fracasso escolar e quem perde é a sociedade, pois a troca de saberes e de culturas estimulam a criatividade e a riqueza da nação.

As políticas públicas deveriam, também, serem pensadas e executadas de forma holística, rompendo com o padrão atomizado, ou seja, deveria haver uma unicidade das políticas públicas. Educação, cultura, saúde e assistência precisam, cada vez mais, estar trabalhando em sintonia, para racionalizar recursos e, efetivamente, promover a inclusão social.

Nesse sentido, a escola pública de qualidade, nos dias atuais, para cumprir sua função social de propiciar a construção do conhecimento acumulado coletivamente, em igualdade de condições, e contribuir na redução das desigualdades educacionais e culturais, precisa, além das condições físicas adequadas e recursos humanos habilitados e valorizados, de “outras” condições indispensáveis das quais fazemos a seguir alguns destaques:

1) Uma primeira condição é estar equipada com materiais pedagógicos e paradidáticos suficientes e próprios ao nosso tempo, que estimulem a aprendizagem das crianças que não possuem um ambiente doméstico letrado e que, portanto, têm menor estímulo às situações da aprendizagem mais valorizadas socialmente.

2) Outra necessidade da escola pública é possibilitar aos seus alunos a apropriação das novas tecnologias da informação, indispensáveis no mundo contemporâneo, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem e domínio das diferentes linguagens do mundo atual, mas fundamentalmente para “abrir novos horizontes de interação e desenvolvimento aos indivíduos,

possibilitando ao ambiente escolar a superação de sua condição de reprodutor para assumir seu papel de produtor de novos conhecimentos” (TEIXEIRA, 2002, p. 43), com vistas ao pleno exercício da cidadania.

3) Uma terceira condição é oferecer a todos os seus alunos, portanto, indiscriminadamente, situações de contato com o mundo desportivo e com o mundo cultural – teatro, cinema, museus, bienais, visitas a prédios e monumentos históricos importantes – aos quais eles, no âmbito familiar e comunitário, não têm acesso, pois esse está condicionado à condição socioeconômica das famílias.

Este conjunto de condições articuladas permitirá criar um “clima” favorável à aprendizagem que é uma das variáveis que mais impactam favoravelmente no sucesso escolar. O capítulo a seguir discorrerá sobre cada uma dessas “outras” condições, ao mesmo tempo, apresentará os dados da pesquisa, especialmente os que tratam sobre o que se denomina de “dimensão escola”.

7. VISITANDO A ESCOLA PÚBLICA

As desigualdades não são um problema menor, pelo contrário, estão no centro das grandes questões que afligem a humanidade. (DUBET, 2003, p.13).

Historicamente, a escola tem sido uma fonte de diferenciação e exclusão social. É uma instituição que reproduz a desigualdade que caracteriza a sociedade, ela confirma e sedimenta a estrutura de classes. Mas, ao mesmo tempo, a escola é um espaço contraditório, um palco de disputas que, ao longo do tempo, foi sofrendo transformações. O fato é que hoje a escola é fundamental para aprofundar ou atenuar as desigualdades. É através dela que sucessivas gerações têm acesso ao saber produzido coletivamente pela humanidade, saber este que contribui para melhorar as condições de vida. Nesse sentido “a escola faz diferença na redução de processos de desigualdade produzidos fora dela” (CASASSUS, 2002, p. 22).

Ao olhar a realidade brasileira constata-se que os índices educacionais são inferiores aos de muitos países da América Latina, essa é uma situação inaceitável. No final dos anos 1980 acreditava-se que com a uma nova Constituição Federal e uma nova Lei de Diretrizes e Bases seria possível reverter esse cenário. No entanto, a crise econômica e a introdução das políticas neoliberais, nos anos 1990, retardaram a possibilidade de redução das desigualdades educacionais, em face da sua ótica de minimização das políticas sociais e de mercantilização da educação.

É certo que nos anos 1990 houve um aumento nas taxas de escolarização, especialmente do ensino fundamental, assim como uma redução nas taxas do analfabetismo. É de se reconhecer que esse esforço foi importante, mas foi aquém das demandas e necessidades, porque as questões referentes à quantidade e à qualidade da educação ainda não foram solucionadas. Faltam vagas em todas as etapas da Educação Básica, especialmente, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e no ensino médio. Soma-se a isso, o fato de que a grande maioria das escolas públicas, especialmente as situadas nas periferias das metrópoles, que atendem as crianças e adolescentes oriundos das camadas menos favorecidas da população, no aspecto estrutural e de equipamentos, não possibilita, de fato, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola em relação às crianças e adolescentes das classes mais abastadas. De tal sorte, o resultado das políticas educacionais dos anos 1990 indica a sua insuficiência, pois o atual padrão de escolarização é incompatível com as exigências do mundo contemporâneo e do desenvolvimento social.

A legislação nacional vigente e os acordos internacionais de que o Brasil é signatário apontam para a criação de oportunidades educacionais equitativas e dão o suporte político para que,

de fato, a universalização da educação básica tenha a atenção que necessita do poder público e da sociedade, a fim de reduzir as desigualdades e contribuir no desenvolvimento econômico e social do país.

Nos dias atuais, a igualdade e a equidade vão além da garantia do acesso à escola - ao ensino fundamental -, com professor, livro didático e giz.

Segundo Casassus (2002):

a desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais se encontra a educação. Esta desigualdade, por sua vez, repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos desfavorecidos, gerando um círculo vicioso que tende a aumentar as desigualdades (p.25-26).

As pesquisas realizadas sobre a desigualdade educacional contribuíram para esclarecer as suas origens. Elas trouxeram conclusões importantes e algumas devem ser destacadas, ou seja, que a escola faz a diferença na vida das pessoas, especialmente, dos filhos das classes populares; que o fracasso escolar concentra-se nos setores mais pobres da população; que as causas do fracasso escolar estão situadas nos fatores externos e internos à escola e estes são os que têm maior impacto no desempenho dos alunos.

Ainda, há que se considerar que o fracasso escolar não é um problema exclusivamente educacional, é uma violência simbólica com repercussões individuais e sociais. O seu “reconhecimento depende de políticas educacionais que abordem o problema em toda a sua complexidade” (MARCHESI, 2006, p.22), assim como se entende que os fatores internos à escola são de responsabilidade dos sistemas de ensino e são passíveis de modificações a curto e médio prazo.

Essas considerações, aliadas ao contexto de transformações profundas ocorridas na sociedade e à dimensão que o conhecimento adquiriu, indicam que os sistemas de ensino não podem permanecer inertes frente à desigualdade educacional, ou seja, frente às condições de acesso e permanência na educação básica e frente às condições da escola pública. A escola pública está imersa neste contexto e ela própria reflete esta desigualdade, uma vez que, de modo geral, não dispõe de condições estruturais à altura dos desafios do tempo presente.

Ilustra este debate a matéria veiculada na Folha de São Paulo, de 05 de dezembro de 2007, que aborda os resultados da última avaliação do PISA⁷⁵, sob o título de “Abismo separa redes pública e privada”. É dito que “Entre 35 países onde foi possível fazer essa comparação [escola pública X privada], o Brasil foi o que apresentou a maior distância, em número de pontos, entre os alunos da rede pública e da rede privada na prova de ciências”. A matéria segue dizendo que mesmo estando muito melhores do que os jovens das públicas, os alunos da rede privada estariam abaixo da

⁷⁵ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos ou Programme for International Student Assessment

média dos países da OCDE. É citado o caso de Hong Kong, onde a rede pública é melhor do que a particular.

A matéria desvela duas contingências: a distância cultural entre os alunos da rede privada e pública quanto à apropriação de conhecimento e entre os alunos brasileiros e os dos demais países que participaram do referido Programa. Estas duas dimensões desse abismo podem ser traduzidas na palavra “exclusão”, individual e coletiva. A alternativa a isso, ou seja, alterar esta realidade, passa pela qualificação da escola pública brasileira, pois esta escola, sendo qualificada no sentido de garantir o princípio constitucional de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, forçará a elevação do padrão educacional brasileiro. Como “a escola e o sistema educacional não existem como entidades autônomas ao aparelho de Estado e às suas políticas; a educação, a produção do conhecimento são produtos de uma intencionalidade da macropolítica” (AZEVEDO, 1999, p. 13) é, pois, dever do poder público desenvolver políticas que apontem para a melhoria dos indicadores sociais e essas políticas são requisitos contemporâneos para a melhoria das condições de vida da população, para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania.

O MEC vem se preocupando com essa situação e, em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que se consubstancia num conjunto de programas e ações que pretendem elevar a qualidade da educação brasileira. Entre estas está o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e uma série de políticas de assistência técnica e financeira do MEC aos estados e municípios, em geral articuladas ao Compromisso. Como parâmetro, para atingir as metas de elevação da qualidade da Educação Básica, foi criado o IDEB⁷⁶. Este índice, inicialmente, tomou por base os dados de 2005; a intenção do MEC é que as escolas brasileiras, no geral, obtenham a média 6.0, em 2021.

De toda sorte, o IDEB é mais um indicador que demonstra as desigualdades entre as escolas públicas e as escolas privadas. Os dados, apresentados na tabela 7.1, mostram que, em 2005, a média nacional das escolas públicas, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, foi de 3.6 e 3.2, respectivamente, enquanto que esse mesmo índice nas escolas privadas foi de 5.9 e 5.8, respectivamente.

⁷⁶ O IDEB é um índice que conjuga resultados do desempenho (aprovação) de alunos nos testes padronizados, como a prova Brasil e o SAEB, e taxas de aprovação: os IDEBs de 2005 foram divulgados por ocasião do lançamento do PDE, em 2007.

Tabela 7.1 - IDEB / ensino fundamental – 2005/2021

	anos iniciais		anos finais	
	2005	2021	2005	2021
Escola Pública	3.6	5.8	3.2	5.2
Escola Privada	5.9	7.5	5.8	7.3
Sistema Estadual /RS	4.2	6.3	3.5	5.5
Sistema Municipal – PoA	3.6	5.9	3.2	5.3
EMEF Magnólia	4.0	6.2	3.3	5.3
EMEF Tulipa	3.8	6.0	3.3	5.3

Fonte: INEP/IDEB

Para iniciar a discussão sobre a desigualdade educacional, recorremos a Bernard Charlot (2000), que expõe o resultado de pesquisas realizadas em bairros populares da periferia de Paris, que tratam da relação “ao saber e à escola” e da importância da escola para a vida dos alunos. Mesmo reconhecendo a correlação entre fracasso escolar e origem social dos alunos, o autor reconhece que para as classes populares a escola é a oportunidade, talvez a única, que eles têm de melhorar sua condição de vida. Diz ele: “A escola é a oportunidade de descobrir novos universos intelectuais que poderão mudar a sua visão de mundo. Ela pode, simplesmente, [...] lhes trazer muitos prazeres, os quais não conheciam, e os quais não poderão jamais serem encontrados fora dela” (p. 176).

Para Charlot (2000), “o sucesso ou o fracasso não são jamais fatais, pelo fato de o aluno ser um sujeito singular e ter uma história própria. Este espaço entre a probabilidade estatística e o destino real é o espaço da ação pedagógica – que também é uma ação social” (p. 172).

Charlot (2000) ao abordar a questão do prazer do saber, diz que para uma criança ter uma atividade intelectual, aprender e se desenvolver, ela precisa encontrar um sentido e o prazer do saber. Por isso ele considera que a construção destas disposições está no centro do trabalho escolar.

Para este autor, os alunos de classes populares têm uma relação muito forte com a escola, mas uma relação fraca com o saber. A razão para eles realizarem as tarefas escolares é ter mais tarde uma boa profissão, um bom futuro. Situação semelhante ocorre com os alunos das famílias favorecidas, mas a diferença é que esses alunos, em algumas matérias, descobrem um sentido e o saber se torna uma fonte de prazer. Ele vê que o problema é o seguinte:

para a maioria dos alunos do meio social popular, ir à escola representa apenas uma obrigação imposta pelos adultos, para que eles possam ter uma vida melhor, no futuro. Eles não encontram o sentido e o prazer de aprender e de saber. Para eles, a escola representa apenas uma fonte de sacrifícios ‘não assista a televisão, pois amanhã tem escola cedo..., não saia para brincar com os colegas, faça as tarefas’ ..., e muitas vezes, também, uma fonte de humilhação (CHARLOT, 2000, p. 173).

A tendência contemporânea, pela dinamicidade do conhecimento, é que a aprendizagem seja um processo ao longo da vida dos indivíduos e não apenas na idade escolar. Mais do que em outra época histórica, na contemporaneidade é necessário despertar nos alunos o interesse, o desejo pelo conhecimento. Charlot, de certa maneira, corrobora com a idéia de que a atividade escolar não deve ter como o objetivo central a construção do conhecimento em alguns conteúdos, por mais significativos que possam ser e pré-requisitos para conhecimentos de maior complexidade; ela deve ir além, deve conseguir despertar nos alunos o prazer pelas descobertas, o estímulo para a busca de informações e conhecimentos mais variados possíveis, bem como a relação entre eles.

Há clareza que estes desafios, primordialmente, passam pela capacidade da escola construir um projeto político pedagógico, cujo currículo vá ao encontro das necessidades dos alunos, numa “concepção onde se pressupõe que currículo e realidade [interajam], influenciando-se mutuamente; [assim] os conteúdos escolares passam a ter significado, uma vez que estes têm a ver com os sujeitos envolvidos” (SMED, 2003, p. 33).

Foi nesta perspectiva que, em 1994, a direção da SMED desencadeou na RME um processo de discussão e elaboração de uma proposta alternativa à escola tradicional, buscando a superação da organização seriada, fragmentária, de natureza excludente, especialmente, porque a ampla maioria das escolas municipais situa-se na periferia, nas regiões mais pobres da cidade, onde há mais exclusão social e, também, como desdobramento do projeto de radicalização da democracia da Administração Popular. Este processo também foi guiado pela clareza de que

a escola não muda somente através dela mesma. Nem é possível mudar a escola através de instrumentos pedagógicos isolados, restritos a ações e a estratégias de ensino nas micro-relações no interior de uma sala de aula. A escola só muda quando articulada com mudanças externas aos seus muros. Vale dizer: com um projeto político global que inclua uma política educacional democrática, voltada à inclusão social e à emancipação do ser humano (AZEVEDO, 1999, p. 14).

Esse processo de discussão, ocorrido na RME, deu origem à “Escola Cidadã” e os “Ciclos de Formação” que, portanto, são frutos de uma construção coletiva orientada por uma concepção de educação na qual a escola pública deve ser “uma escola que produza conhecimento emancipador, que desenvolva relações democráticas de poder no seu interior, o que certamente inclui também inovações pedagógicas que potencializem as formas de ensinar e aprender” (AZEVEDO, 1999, p. 14), que assegure a permanência na escola e a garantia do pleno desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo e onde o “lúdico, o prazeroso, o inovador, o dinâmico são elementos indissociáveis da aprendizagem e a ela inerentes em todos os tempos e espaços” (AZEVEDO, 1999, p. 24).

Os “Ciclos de Formação” se traduzem numa nova organização curricular que cria novos espaços e tempos e “colocam à disposição das escolas e dos educadores recursos que a escola tradicional não tinha” (AZEVEDO, 2000, p. 126). Nesse sentido, os Ciclos de Formação procuram atuar na resolução de um dos problemas educacionais crônicos, ou seja, a democratização do conhecimento, traduzida nitidamente nos indicadores que tratam do fluxo escolar, uma vez que aloca na estrutura das escolas um número maior de recursos humanos, de insumos e de infra-estrutura pedagógica.

Mesmo considerando o avanço ocorrido na RME com a implantação dos Ciclos de Formação, é impossível desconhecer que se vive numa época singular, visual e virtual, na qual os alunos são bombardeados, diariamente, por mensagens audiovisuais e novidades de toda ordem, pois a revolução tecnológica elevou as aspirações de acesso a bens de grande parte da população, inclusive dos excluídos. Em razão da fraca relação que os filhos das classes populares têm com o saber e considerando que “A aprendizagem dos alunos é uma atividade com profundas implicações emocionais” (MARCHESI, 2006, p. 37) é difícil despertar o interesse dos alunos com uma realidade escolar, absolutamente, “franciscana” em que vive a ampla maioria das escolas públicas. A escola pública desprovida de estrutura e materiais adequados ao tempo presente terá muita dificuldade em conseguir despertar o desejo permanente pelo saber, isto é, “conquistar” alunos que não vêem sentido na educação.

Uma questão que ilustra a relação do prazer pelo saber ficou expressa na pesquisa, o questionário aplicado solicitava aos alunos que citassem três coisas que mais lhe agradam na escola⁷⁷. Vários alunos da 4ª série da escola privada responderam “gosto de tudo” e “o aprendizado”, e na demanda seguinte, “citar três coisas que mais desagradam na escola”⁷⁸, entre as respostas desses mesmos alunos estava “nada” e “quando não tem aula”. Semelhantes respostas não foram encontradas entre os alunos das escolas públicas.

A questão do sentido da educação e do prazer pelo saber se acentua na adolescência. É imprescindível evitar que esses alunos abandonem as atividades escolares, antes da conclusão da educação básica. Segundo reportagem veiculada no jornal O Globo, de 24 de julho de 2006, sob o título “A cada hora, 31,4 jovens deixam a escola”, baseada em dados da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) é afirmado que a evasão no grupo de 15 a 19 anos é de 20,7%. Um especialista entrevistado aponta as suas suspeitas para o questionamento: por que os alunos evadem? Segundo ele é o desinteresse pela escola. Diz: “O trabalho infantil não é o que tira as crianças da escola. É possível que uma combinação de causas esteja em jogo, como o nível

⁷⁷ Ver tabela 7.22

⁷⁸ Ver tabela 7.17

socioeconômico, o desinteresse de pais e alunos pela escola, gravidez precoce. Mas o principal suspeito é o desinteresse pela escola".

No exame de alguns indicadores educacionais percebe-se a questão do prazer pelo saber apontado por Charlot (2000). Comparando as taxas de reprovação e de abandono entre as redes privadas e públicas, apresentadas na tabela 7.2, verifica-se as disparidades existentes. Enquanto no Brasil a taxa de reprovação na rede privada é de 3.3, na rede pública é de 13.2, ou seja, mais de três vezes. Quanto à taxa de abandono, a situação é ainda mais dramática, no Brasil, na rede privada é de 0.6 e na rede pública é de 7.5. Estes dados falam por si, demonstram a dificuldade que as escolas públicas têm para despertar o interesse dos alunos pelo saber.

Tabela 7.2 - Taxa de reprovação e de abandono no ensino fundamental urbano - 2005

	Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública
Brasil	3.3	13.2	0.6	7.5
Região Sul	2.9	15.1	0.3	2.9
RS	3.8	17.5	0.4	3.3
PoA	3.9	21	0.2	5.6

Fonte: INEP/Educatobrasil

No Rio Grande do Sul, há um mecanismo que se constitui numa ação articulada entre escola, Conselho Tutelar (CT) e Ministério Público (MP) para combater a evasão escolar e garantir a permanência do aluno na escola, que é a FICAI⁷⁹.

Nas escolas públicas pesquisadas assim como em toda a RME há um investimento grande na busca dos alunos infreqüentes, assim mesmo, conforme demonstra a tabela 7.3, verifica-se que, em 2005, o percentual de infreqüência na EMEF Magnólia foi de 4,48% e, em 2006, foi de 3.91%, isso significa que, em 2005, foram 51 alunos que tiveram prejuízos escolares e 9 alunos em 2007. Na EMEF Tulipa, em 2005, o percentual de infreqüência foi de 14,19% e, em 2006, reduziu consideravelmente, mas mesmo assim ficou em 5,99%, foram 133 alunos infreqüentes, em 2005, e 31 em 2006. Esses dados referem-se à infreqüência prolongada, mas há, também, as constantes faltas – chamadas de “pipoca” - que acabam não sendo registradas para além dos cadernos de chamada.

⁷⁹ FICAI significa “Ficha de Comunicação de Alunos Infreqüente” é fruto de um acordo entre o Ministério Público, a SE/RS e a SMED/PoA, e Conselho Tutelar, na qual todas as instituições têm que se envolver no sentido de, constada a infreqüência do aluno, mobilizar todos esses atores e mais as escolas, para o retorno imediato do aluno.

Tabela 7.3 – FICAI - Escolas Pesquisadas – 2005-06

	Total de fichas abertas	Encaminhadas ao CT	Encaminhadas ao MP	nº de alunos	% da FICAI
2005					
EMEF Magnólia	51	43	1	1.139	4,48%
EMEF Tulipa	134	43	5	944	14,19%
2006					
EMEF Magnólia	9	35	0	1.126	3,91%
EMEF Tulipa	31	22	3	935	5,99%

Fonte: Boletim Informativo da SMED/PoA nºs 14 e 15

Outro indício da dificuldade das escolas em despertar o interesse dos alunos pelo saber é a chamada “juvenilização” da EJA. Como explicar esse fenômeno? Dito de outra forma, como explicar o fato de que os alunos, com desvio idade-série no ensino fundamental, ao completarem quinze anos queiram se transferir para a EJA, que não nasceu com este propósito? A maioria dos alunos nesta condição sabe que necessita concluir este nível da educação básica. Será que a explicação é a necessidade de aceleração dos estudos para ingressarem no mercado de trabalho? Esta autora acredita que a explicação está no fato de que a escola regular não os atrai, não estimula a sua permanência ali, no lugar adequado. São alunos cuja relação com a escola é pragmática, ou seja, querem um “alijeiramento” para obter o certificado o mais rápido possível e não estão preocupados com o maior acúmulo de conhecimento que podem obter na escola. É verdade que em muitos casos existe a necessidade de acelerar a conclusão dos estudos para contribuir na renda familiar. Porém, quem está em escola sabe que a maioria dos alunos, especialmente nas séries finais, se refere às aulas como sendo “uma chatice”.

Marchesi (2006) cita uma “pesquisa com alunos que não tinham obtido o diploma do ensino médio [...]. Na opinião deles, as duas principais razões de seu ‘fracasso’ eram a falta de interesse e o tédio das aulas” (p. 67).

Um registro significativo da desigualdade e do desinteresse pela escola e pelo saber entre as classes despossuídas e que não pode deixar de ser mencionado é o que diz no Boletim do IPEA, nº 15 de 2008, ou seja:

uma importante causa da persistência do elevado número de analfabetos no país: o baixo desempenho do ensino fundamental. Segundo relatório do Observatório da Equidade, esse fato se evidencia pela grande proporção de analfabetos que declaram ter freqüentado a escola sem, no entanto, ter aprendido a ler e escrever sequer um bilhete simples. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 38,7% das pessoas analfabetas, com 15 anos de idade ou mais, já haviam freqüentado escola. Essa proporção se elevou para 40,9% em 2006, o que corresponde a 5,9 milhões de pessoas. Por sua vez, o ingresso anual de jovens com 15 anos de idade no contingente de analfabetos é outra decorrência do fracasso do ensino fundamental. Em 2006, a taxa de analfabetismo entre os jovens dessa idade era de 1,5%, totalizando o ingresso de 51.499 novos analfabetos (IPEA, 2008a, p.108).

Mesmo as escolas tendo uma proposta pedagógica que busque dialogar com a realidade dos alunos é importante que o desenvolvimento das atividades escolares seja feito de modo sedutor e prazeroso, especialmente para os alunos mais desmotivados e aqueles que não têm uma relação familiar mais estreita com o saber formal. Despertar seu interesse é tão importante quanto garantir o acesso, pois esse é um dos fatores que vai estimular a sua permanência e o sucesso e isso é responsabilidade da escola, mas é, principalmente, do sistema de ensino que precisa oferecer as condições adequadas às mesmas. A escola pública precisa ter condições estruturais superiores às das escolas privadas, uma vez que para realizar sua tarefa ela precisa suprir algumas carências produzidas pela estrutura social iníqua e para que possa garantir o princípio da equidade no sentido de dar mais a quem tem menos.

Nesse sentido, a escola pública precisa dispor de um projeto político pedagógico, condições físicas adequadas, materiais didáticos e recursos humanos habilitados, valorizados e em quantidade suficiente, elementos, fartamente, abordados na literatura que versa sobre a qualidade da educação. Nesta dissertação defende-se que a escola, além de dispor desses elementos, precisa de outras condições que serão examinadas a seguir.

7.1 A ESTRUTURA FÍSICA E A EXISTÊNCIA DE MATERIAIS SUFICIENTES E CONTEMPORÂNEOS

A literatura que versa sobre a qualidade da educação aborda, amplamente, as variáveis que impactam no desempenho acadêmico dos alunos e, via de regra, abordam as desigualdades educacionais. No entanto, sobre algumas destas variáveis quase não há menção sobre a “qualidade” e “quantidade” das mesmas. Esta seção deseja refletir sobre estas questões, tendo como substrato o dever do Estado em atender ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, só alcançado se for garantida a equidade entre as escolas e entre os alunos.

Uma das variáveis reconhecidas como fundamentais para garantir o sucesso escolar é a estrutura física das escolas e a existência de materiais didáticos. Entretanto, é preciso analisar esta variável à luz do nosso tempo, ou seja, a escola pública precisa ter estrutura e estar equipada com materiais pedagógicos e paradidáticos suficientes e próprios ao nosso tempo, que despertem e estimulem a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Frigotto (2003, p.101), os indivíduos estão “[imersos] em um mundo de altas tecnologias acessíveis na vida cotidiana e de informações abundantes, caóticas e dispersas, em

que as imagens visuais prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita”. Este é “o modelo atual de vida dominante na sociedade, sob todas as suas formas: informação, publicidade, televisão, filmes, vídeos, consumo de divertimentos”. Isso ocorre porque o capitalismo no decorrer de seu desenvolvimento histórico vem criando necessidades sociais de consumo, determinadas pela continuidade da auto-sustentação, em escala cada vez maior (MÉSZÁROS, 2002). Ou seja, o sistema capitalista, na sua reprodução sociometabólica, cria uma enormidade de produtos, com um apelo visual incontestável, cujo consumo é estimulado, ao extremo, pela mídia, que bombardeia e seduz, especialmente, as crianças e os adolescentes.

Por mais que se queira negar, a sociedade está impregnada de uma moral hedonista, os valores são calcados no prazer de consumir produtos “mágicos” em cores e luzes, há uma febre de encantamento em tudo que é visual, um verdadeiro “estado de espírito” visual e virtual, inexistente há vinte anos atrás, por exemplo.

É inegável que muitos desses produtos criados para manter a reprodução do capital, são materiais pedagógicos extremamente importantes – softwares, jogos, puzzles, vídeos, livros infantis -, encantadores e estimulantes, que contribuem na motivação em relação ao saber e, efetivamente, para a construção do conhecimento, que precisa ser lúdica, e que a maioria das crianças que nasceram em berço esplêndido manuseia cotidianamente, além do que convive num ambiente propício à aprendizagem.

As crianças e os adolescentes que freqüentam a escola pública também são impregnadas por essa “beleza feérica visual” sem, no entanto, terem acesso a esses bens, e a possibilidade de dispor ou não destes materiais na escola também faz a diferença na sua aprendizagem, pois esta é atravessada pelo aspecto cognitivo e emocional. Assim sendo, num mundo que é visual e virtual, permanecer quatro ou cinco horas numa sala de aula, com uma professora, cujos recursos são, basicamente, o quadro verde e o giz, que são importantes, mas insuficientes no tempo presente, não estimulam a aprendizagem.

As carências do ambiente familiar e da escola acabam cristalizando a imagem distorcida de que “as crianças do povo [são] menos ‘dotadas’ e menos ‘ambiciosas’ que as da burguesia” (DUBET, 2001, p.15). Porém, o PEIC e outros estudos demonstraram, de que forma isso acontece, ou seja, o efeito combinado,

escolas com concentração de alunos com pais com de alto nível socioeconômico e sociocultural, normalmente têm professores com salários superiores, com um alto nível de recursos físicos e materiais didáticos e as crianças contam, em suas casas, com apoios suplementares de ordem profissional e tecnológica. Nas sociedades em que prevalece a desigualdade, esse efeito combinado operando de maneira positiva tende a se concentrar nos setores privilegiados. Por outro lado, o reverso desse efeito combinado é que nas situações mais carentes concentram-se escolas onde os docentes têm baixo nível de salários, faltam recursos físicos, não se conta com materiais didáticos em quantidade suficiente, e cujos alunos têm

baixo nível sociocultural e econômico e não dispõe de apoios humanos e tecnológicos em seus lares. Esta dinâmica se traduz em oportunidades desiguais para os alunos conforme o tipo de escola que frequentam, o que tem por efeito a segmentação do sistema escolar (CASASSUS, 2002, p. 138).

A maioria dos filhos das classes média e alta frequenta uma escola privada que dispõe das seguintes condições: professores extremamente qualificados; ginásio de esportes e quadras poliesportivas; laboratório de informática e biblioteca; pracinha de brinquedos; muitas escolas possuem piscina; atividades extra-classe, como aulas de línguas e de música, de balet; escolinha de futebol, de tênis, de judô, de patinação. Enfim, toda uma série de recursos e equipamentos necessários ao padrão de exigência que o conhecimento adquiriu ao longo do tempo, e que propiciam o sucesso escolar destas crianças. Os indicadores educacionais refletem esta realidade, conforme demonstra a tabela 7.4, a taxa de aprovação no ensino fundamental, na escola privada, em nível nacional, é de 96.1 e na escola pública é de 79.3. Articulando os indicadores educacionais de reprovação, de abandono (tabela 7.2) e de aprovação, percebe-se que eles corroboram com os dados do PISA e com o título da matéria jornalística citada na página 148, que trata do abismo que separa as redes pública e privada.

Tabela 7.4 - Taxa de aprovação no ensino fundamental urbano – 2005

	Escola Privada	Escola Pública			
		Municipal	Estadual	Federal	Total
Brasil	96.1	79.1	79.5	90.9	79.3
Região Sul	96.8	85.4	78.7	93.9	82
RS	95.8	81.5	77.1	92.7	79.2
PoA	95.9	78.5	70.8	90.7	73.4

Fonte: INEP/Educatbrasil

Não raras vezes vemos notícias, artigos, falas na imprensa atribuindo a responsabilidade pelos problemas à escola, professores e gestores, seus métodos, gestão etc., – em alguns casos até pode ser -, mas a atribuem, também, à expansão do sistema educacional, com o acesso das camadas populares. Ou seja, a culpa da ineficiência do sistema recai sobre as próprias vítimas, sem levar em conta o histórico de injustiças e de negligências. Para alterar aqueles indicadores e minimizar as desigualdades é necessário que o poder público garanta à escola pública condições adequadas de trabalho, sintonizadas com o nosso tempo.

Um recurso didático importante, largamente usado hoje em dia, pela variedade com que se encontra no mercado, pela atração que desperta nos indivíduos e pela propriedade de desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e sociais e estimular o raciocínio, a intuição, a concentração, a criatividade, o respeito às regras, a auto-estima, são os jogos pedagógicos – puzzles, jogos da

memória, lego, dominó, xadrez, dama, bingo (de números, de palavras, etc.), banco imobiliário, baralhos infantis, etc. Em qualquer fase do desenvolvimento intelectual dos alunos, eles são poderosos motivadores da aprendizagem pela sua ludicidade e são recursos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico de forma mais eficaz.

Segundo Almeida e Betito (2002),

jogar qualquer tipo de jogo [...] implica decidir o próximo passo a ser tomado à luz das circunstâncias. [...] O jogo envolve a alegria da descoberta, a satisfação de sentir-se vivo para se divertir, a capacidade de reorganizar o que se sabe para encontrar uma solução satisfatória ao problema que se apresenta [...] Jogar, assim, é um componente do nosso autoconhecimento, que nos leva ao equilíbrio [...]. Os jovens da grande maioria das espécies aprendem o que farão por toda a vida jogando na sua infância, divertindo-se (p. 59).

O Boletim “Quem Quer Brincar?”⁸⁰, nº. 65, do Programa de Extensão Universitária da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta uma matéria interessante: “Jogos Boole: A Maneira Divertida de Ficar Inteligente”. Trata-se de um método de ensino da Matemática, que recebeu a aprovação de psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, e educadores, desenvolvido pelo professor Procópio Melo, coordenador do Laboratório de Matemática do Instituto Educacional João XXIII. Segundo o Boletim, os jogos Boole “partem do princípio que nos tempos de hoje, mais do que nunca, é de fundamental importância o ensino do processamento de informações. A partir da manipulação das cartas que representam os elementos dos problemas, as crianças aprendem a passar, progressivamente do pensamento concreto ao pensamento abstrato”. Os jogos utilizam materiais concretos para facilitar o entendimento, especialmente pelas crianças, da modelagem de sistemas reais. As aplicações desta álgebra são fundamentais para a eletrônica e a computação. A primeira etapa é trabalhada com um jogo de 12 cartas, as quais contêm figuras humanas, animais, meios de transporte, guloseimas. As crianças organizam as informações (histórias) com o auxílio das figurinhas. Os demais jogos oferecem desafios mais complexos, apresentando outros níveis de dificuldade para continuar o processo de raciocínio lógico. Através deste método que busca desenvolver o raciocínio lógico e estimular o interesse pela descoberta, os alunos organizam as informações, aprendem a descartar as hipóteses não reais, classificam elementos de um mesmo grupo, trabalham as relações de pertinência, inclusão e classificação. Eles, também, servem de suporte para a compreensão da leitura e estimulam a produção de textos e utilizam as estruturas matemáticas para a sua compreensão e a sua aplicação em novos campos da aprendizagem servindo de elo de ligação na interdisciplinaridade. Na justificativa do emprego desse método o autor argumenta que

Por mais sofisticados que sejam os equipamentos de hoje, nenhum deles será utilizado na próxima década. Então, o que é preciso para que as crianças possam entender o futuro? Elas precisam aprender a pensar.

⁸⁰ Informativo do Programa de Extensão Universitária da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, "Quem Quer Brincar?" Ano VI, nº. 65, julho de 2007.

Hoje já é do entendimento dos educadores que o ensino da Matemática não deve mais começar pelo número. Os fatos estão a impor caminhos alternativos. O cálculo proposicional (palavras ao invés de números) é uma Álgebra. Quem trabalha com palavras utilizando este tipo de cálculo está trabalhando com matemática mesmo sem saber. [...] É preciso algebrizar a informação!(BOLETIM QUEM QUER BRINCAR, n.º. 65, 2007)

Como se vê, os jogos pedagógicos permitem a construção do conhecimento e não apenas a sua transmissão e deveriam ser usados em todas as disciplinas, com maior frequência, para gerar um ambiente desafiador e produtivo em que o aprender seja sinônimo de prazer, de desejo. Por ser considerado uma brincadeira, a sua utilização cria um clima descontraído para experimentação e descobertas. Os números e medidas de toda a ordem e outros conhecimentos podem ser inseridos num processo desafiador que leve o aluno a verbalizar idéias, levantar hipóteses e estratégias, refletir e socializar suas descobertas, enfim exercitar seu raciocínio de maneira criativa e lúdica.

À exceção das turmas de educação infantil, via de regra, na escola pública, não têm sido conferida aos jogos pedagógicos a importância que eles, verdadeiramente, têm no processo ensino-aprendizagem. Os jogos deveriam fazer parte da prática pedagógica diária em sala de aula e não se restringir ao horário do recreio e aulas de Educação Física. Eles geralmente são usados como um “tapa buraco”, ou seja, nos dados recolhidos na pesquisa os alunos expressam que os jogos são utilizados “quando não tem recreio no pátio”, “quando vem pouco aluno”, “quando nos comportamos”, “quando já fizemos a tarefa e não tem mais nada pra fazer”, “quando faltam muitas pessoas”, “nas aulas de Educação Física”. Portanto, vemos que os jogos são utilizados em sala de aula não como uma atividade programada, mas como tarefa adicional aos alunos mais rápidos, como prêmio ou como improviso quando falta professor. Eles, também, são muito usados nos dias chuvosos (faltam alunos e professores); neste caso, 59% dos alunos da EMEF Magnólia e 85% dos alunos da EMEF Tulipa informam sua utilização⁸¹.

Na pesquisa, verificou-se que na Escola Bromélia a utilização dos jogos tem o mesmo caráter da escola pública, segundo as informações dos alunos, os jogos são usados “na recreação”⁸², “quando temos hora livre”, “depois das atividades”. Os alunos informam que há na escola uma sala de jogos usada no horário do recreio (há um cronograma de utilização da sala pelas turmas) por aqueles que desejam. A direção da escola informa que os jogos são suficientes e atualizados e que em sala de aula os jogos são pouco utilizados porque a Escola conta com outros recursos pedagógicos. Há que se considerar que os alunos da Escola Bromélia dispõem de jogos em casa e,

⁸¹ Ver tabela 7.5

⁸² Até a 4ª série, há um período de aula semanal dedicado à recreação.

nesse sentido, a utilização desse recurso na escola não é tão prioritária quanto na escola pública, cujos alunos têm reduzido acesso a esses materiais em casa⁸³.

Os jogos pedagógicos não são explorados como recursos didáticos poderosos, integrados ao planejamento das diferentes disciplinas. Isso acontece porque os jogos que a escola dispõe são em quantidade reduzida, não há como várias turmas usarem ao mesmo tempo, por isso os professores não planejam a sua utilização de uma forma sistemática e, em decorrência disso, acabam não criando o hábito de usá-los como suporte didático. Os raros professores que os utilizam o fazem porque eles próprios adquirem ou confeccionam.

As informações que recolhemos junto à equipe diretiva quanto à utilização de jogos nas escolas pesquisadas foram: na EMEF Magnólia os jogos são usados diariamente nas turmas de educação infantil e nas aulas de Educação Física; nos anos finais do ensino fundamental eles são usados “às vezes” e no espaço dedicado aos comentários foi registrado o que segue: “os jogos são usados por algumas turmas de 1º e 2º Ciclos, na sala de jogos, através de agendamento mensal, praticamente. Na sala [de aula], quando o professor necessita de jogo específico, providencia-o”. Quanto ao acervo de jogos, a escola informa que há jogos para as turmas de educação infantil e 1º Ciclo e que os jogos, por faixa etária, existentes na escola são insuficientes. Na EMEF Tulipa, a direção informa que a escola possui uma sala de jogos e que os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental utilizam bastante os jogos e os que atuam nos anos finais utilizam menos. Informa que a escola tem acervo de jogos para as diferentes faixas etárias, educação infantil, 1º, 2º e 3º Ciclos, mas que o mesmo é insuficiente.

Quando se analisou a relação de despesas das escolas públicas com materiais pedagógicos, observou-se que a compra e/ou reposição de jogos pedagógicos é insignificante⁸⁴, porque os valores que a escola recebe são insuficientes para a sua manutenção, não dispondo de recursos para atender estas necessidades pedagógicas, não consideradas prioritárias, por conseguinte, os professores não demandam. A mesma situação se aplica a outros materiais didáticos, como vídeos, etc. Conforme lembra Casassus (2002, p. 153), “os materiais didáticos devem estar disponíveis para o uso dos alunos. [...] No entanto, a escassez faz com que a equipe de direção ou os professores, por zelo e por necessidade de responder por eles diante da supervisão, não facilitem seu acesso”.

Segundo as informações da pesquisa, demonstradas na tabela 7.5, nas escolas públicas quase a totalidade dos alunos (98% e 94%) afirmam ter jogos pedagógicos na escola. No entanto, quando perguntado se os jogos são variados e completos os percentuais reduzem-se sensivelmente, ficam em 52% e 48%, respectivamente, na EMEF Magnólia e em 54% e 60% na EMEF Tulipa.

⁸³ Ver tabela 6.6

⁸⁴ Ver capítulo 5.

Quando perguntado se os jogos são em quantidade suficiente para todos os alunos da turma jogar, os percentuais reduzem-se ainda mais, ficam em 38% na EMEF Magnólia e 41% na EMEF Tulipa. Quando perguntado se todos os professores utilizam jogos em sala de aula, conforme demonstra a tabela 7.6, segundo a percepção dos alunos da EMEF Magnólia, apenas 28% dos professores utilizam jogos pedagógicos, e na EMEF Tulipa 38% dos professores.

Tabela 7.5 - Respostas dos alunos quanto à existência, características e uso dos jogos pedagógicos - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

Escola	jogos pedagógicos na Escola	variados	completos	quantidade suficiente para a turma	Periodicidade de uso na sala de aula					
					dias chuvosos	semanal	mensal	diário	nunca	outros
Escola Bromélia	73%	45%	46%	55%	2%	34%	2%	3%	34%	25%
EMEF Magnólia	98%	52%	48%	38%	59%	6%	15%	0%	14%	6%
EMEF Tulipa	94%	54%	60%	41%	85%	0%	0%	0%	0%	15%

Fonte: Questionários dos alunos

Tabela 7.6 - Respostas dos alunos quanto à utilização dos jogos pedagógicos – Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

Escola	% de professores que utilizam jogos	deveria ter outros jogos?	Escola renova jogos incompletos?
Escola Bromélia	47%	31%	55%
EMEF Magnólia	28%	69%	56%
EMEF Tulipa	38%	77%	44%

Fonte: Questionários dos alunos

A utilização sistemática de outros recursos didáticos importantes como vídeos e/ou documentários, filmes, também constou da pesquisa. Diferente de décadas passadas, o processo ensino-aprendizagem conta nos dias de hoje com recursos pedagógicos valiosíssimos que possibilitariam uma “qualidade” superior na construção do conhecimento, de forma lúdica e reflexiva, com um custo relativamente baixo. Ou seja, ao invés, de aulas expositivas e da necessidade da memorização de conteúdos, na atualidade é possível usar recursos audiovisuais disponíveis no mercado, que poderiam fazer a diferença na apropriação dos conteúdos. Lembro-me, nesse momento, do tempo de estudante, das aulas de geografia cujo conteúdo era noção de relevo.

Precisávamos imaginar uma cordilheira, um planalto, um vulcão em erupção, um istmo, um recife de corais, etc. e “decorar” as definições de cada um dos acidentes geográficos, pois eles não existiam na minha cidade. No máximo existia um mero atlas com legenda em cores para identificar o relevo, o clima. Hoje, os professores têm à disposição inúmeros recursos audiovisuais que facilitam a apropriação destes conhecimentos e de outros, mas para isso a escola precisaria ter as condições apropriadas e equipamentos para acessá-los. Isto não significa substituir o professor por um aparelho de TV e DVD com um funcionário simplesmente apertando botões, mas, ao contrário, são recursos à disposição do professor para tornar as aulas mais atrativas, estimulantes e produtivas, contribuindo para gerar uma atmosfera de envolvimento cognitivo e uma melhor aquisição de saberes em sintonia com o projeto político pedagógico da escola.

Vários conteúdos trabalhados em sala de aula de maneira maçante poderiam despertar maior interesse dos alunos se fossem trabalhados com um suporte audiovisual. Aliar o visual ao conteúdo das aulas facilita a criação de significado sem o qual não há aprendizagem. Por exemplo, na disciplina de História é muito mais atrativo e instigante trabalhar os conteúdos dispondo de vídeos, extremamente bem produzidos, que abordam a vida em sociedade, a cultura dos povos, sua produção artística, economia, costumes religião, etc., podendo-se fazer uma reflexão com muito mais qualidade, ao invés de ficar copiando e/ou memorizando dados.

Existe no mercado, a preços relativamente baixos, (para compra e/ou locação) um gigantesco acervo de filmes, documentários científicos e educativos, CD-ROMs, que poderiam e deveriam estar sendo usados com maior frequência na escola pública, como âncora da construção do conhecimento, já que os alunos, na sua ampla maioria, não têm acesso a eles em outros espaços. Mas conforme demonstram as tabelas 7.7 e 7.8 os percentuais de utilização destes recursos pedagógicos são bastante reduzidos.

Tabela 7.7 - Respostas dos alunos quanto à periodicidade de utilização de vídeos e/ou documentários - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	nunca	semanal	quinzenal	mensal	bimestral	outros momentos
Escola Bromélia	9%	7%	22%	24%	14%	24%
EMEF Magnólia	28%	8%	10%	15%	24%	15%
EMEF Tulipa	12%	23%	17%	18%	18%	12%

Fonte: Questionários dos alunos

Tabela 7.8 - Respostas dos alunos quanto à periodicidade de utilização de filmes - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	nunca	semanal	quinzenal	mensal	bimestral	outros momentos
Escola Bromélia	2%	4%	31%	22%	18%	23%
EMEF Magnólia	4%	13%	9%	22%	35%	18%
EMEF Tulipa	0%	26%	36%	17%	15%	6%

Fonte: Questionários dos alunos

Neste particular é preciso abordar o problema da estrutura das escolas. Era de se esperar que todas as escolas tivessem uma sala de multimeios, geralmente é lá que elas dispõem de aparelho de televisão e DVD e/ou videocassete. No entanto, esta não é a realidade da escola pública brasileira. Pelos dados de 2006, retirados do INEP/Edudatabrasil, (ver tabela 4.1) apenas 15 % das escolas públicas de Ensino Fundamental brasileiras possuem sala com tv/vídeo; no Rio Grande do Sul são 30% das escolas, em Porto Alegre são 70% e na RME/PoA são de 85% . Além desses dados, que não especificam o tamanho da escola, nas escolas que dispõem de uma sala com televisão e vídeo, é preciso, ainda, considerar o seguinte: numa escola com mil alunos ou mais, funcionando em dois turnos, na melhor das hipóteses cada turma poderá usar a sala de multimeios uma vez por semana, o que para o padrão da escola pública brasileira é muito bom, mas é insuficiente para a utilização desses recursos com maior frequência e por todos os professores. Carreira e Pinto (2007, p.100), que expõem um estudo sobre custo-aluno qualidade, que eles denominam “custo-aluno qualidade inicial” – CAQi - , projetam para uma escola de ensino fundamental com padrão de qualidade, uma escola com até 600 alunos, a existência de um televisor de 20 polegadas e um DVD em cada uma das salas de aula. Esta estrutura pode-se dizer, estaria à altura do nosso tempo, evitaria manifestações dos alunos como as que foram dadas na pesquisa em tela quando referiam-se à periodicidade de uso de vídeos, documentários e filmes, ou seja, “só quando o professor consegue marcar” (a sala de multimeios), “é raro”, “de vez em quando”, porque muitas vezes os professores têm que “disputar” com os demais professores o uso desses equipamentos. A estrutura da escola, quando possui uma sala apropriada e equipada, é reduzida, insuficiente. Pode-se inferir, ou até mesmo afirmar, que a insuficiência de estrutura adequada ou de equipamentos é um dos fatores que desestimulam os professores a proporcionarem aulas mais atrativas, menos tradicionais.

Nas escolas pesquisadas, a situação quanto a equipamentos é a seguinte: a EMEF Magnólia, com 24 turmas num turno e 21 no outro, informa que possui três televisores, dois DVDs, um projetor multimídia e um retroprojetor, duas copiadoras e três mimeógrafos. A EMEF Tulipa, com 20 turmas num turno e 19 no outro, informa que a escola possui um televisor, um DVD, um videocassete, um projetor multimídia e um retroprojetor, seis CDplayers, uma copiadora e quatro

mimeógrafos. A Escola Bromélia, com 8 turmas num turno e 12 no outro, informa que possui três televisores, dois DVDs, dois videocassetes, dois projetores multimídia, um retroprojetor, uma copiadora, sete CD players. A direção informou que a Escola busca se modernizar e que os alunos, especialmente a partir da 5ª série, costumam fazer trabalhos e apresentá-los em multimídia.

Quanto ao acervo de documentários educativos, filmes e músicas, as direções das escolas pesquisadas informam o que segue: a EMEF Magnólia indica que possui um acervo destes recursos, mas também eles são locados e os professores levam à escola. No espaço reservado aos comentários informa que “os professores costumam buscar seus próprios recursos, por estes não existirem e/ou não serem adequados para a proposta de trabalho”. A EMEF Tulipa indica que, também, possui um acervo, diz que eles são locados e que os professores os levam e nos comentários informa o “uso conforme demanda e necessidade”. As informações da Escola Bromélia são muito semelhantes às das escolas públicas, ou seja, possui acervo, alguns são locados e os professores levam.

Na questão do tamanho da escola, é importante destacar que apenas 25% das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental têm mais de 300 alunos, porém nas capitais e grandes cidades essa não é a realidade, conforme mostra tabela 7.9. Se no Rio Grande do Sul 78% das escolas têm até 300 alunos, o que facilita a utilização dos espaços e equipamentos, em Porto Alegre 94% das escolas dessa etapa de ensino são muito grandes e percentuais semelhantes se repetem em quase todas as capitais da Federação.

Tabela 7.9 - Total de escolas e escolas com mais de 300 alunos no ensino fundamental público – estados e capitais selecionados - 2006

	Estado			Capital		
	Total	+ de 300 alunos	%	Total	+ de 300 alunos	%
Minas Gerais/ Belo Horizonte	11.399	3.964	35%	374	353	94%
Rio de Janeiro/Rio de Janeiro	5.034	2.568	51%	1.092	838	77%
São Paulo/São Paulo	10.442	6.996	67%	1.489	1.425	96%
Paraná/Curitiba	5.538	1.987	36%	316	286	91%
Rio Grande do Sul/Porto Alegre	7.019	1.923	27%	276	216	78%
Santa Catarina/Florianópolis	3.593	1.114	31%	79	54	68%
Bahia/Salvador	18.752	2.710	14%	556	415	74%
Ceará/Fortaleza	7.790	1.501	19%	388	338	87%
Amazonas/Manaus	4.849	760	16%	473	360	76%
Pará/Belém	5.023	1.527	30%	283	237	84%

Fonte: Edudatabrasil/ INEP

Ainda quanto à existência de equipamentos na escola pública, faz-se necessário abordar a questão do estudo de línguas estrangeiras. Como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – não oferece livro didático para essas disciplinas, a maioria dos professores só dispõe do recurso tradicional – quadro e giz. Alguns professores (é o caso de uma professora que fez um desabafo no dia em que foi realizada a pesquisa com os alunos) compram, com seus recursos, material de apoio às aulas, como vídeos e CDs, no entanto, nem sempre conseguem utilizá-los nas aulas, pois precisam, muitas vezes, “disputar” com os demais professores o uso dos equipamentos, CDplayer ou a sala de multimídias. Segundo matéria veiculada no Portal do Aprendiz, de 12 de julho de 2007, sob o título “Falta material didático e capacitação no ensino de inglês”, referindo-se às escolas do Estado de São Paulo, “Professores de inglês que atuam na rede pública de ensino têm de driblar diariamente desafios, como criar aulas sem receber sequer material didático e capacitação específica para o ensino do idioma, além de assumir salas de aula com até 40 alunos”; mais adiante, encontra-se o depoimento de um professor, que diz “o ensino do idioma ainda é visto como disciplina secundária”. Embora o ensino de língua estrangeira moderna esteja previsto no artigo 26, § 5º, da LDB/1996, a matéria jornalística evidencia o descaso com essa disciplina importantes para uma educação em sintonia com a contemporaneidade. O próprio Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB -, ao dar ênfase ao Português e à Matemática sinaliza a importância destas disciplinas em detrimento das demais, que são igualmente fundamentais para a qualidade da educação.

Outro material didático indispensável são os livros. Marchesi (2006), um autor que trata do tema sobre as causas do fracasso escolar, sugere que a escola deveria se tornar um espaço para aprendizagem para todos que participam dela, quer sejam alunos, professores ou pais. Para ele é necessário que a escola ajude os pais a serem leitores com seus filhos.

Porém, a realidade atual das escolas públicas quanto à existência de bibliotecas é desoladora. Pelos dados do INEP/Edudatabrasil, de 2006, apenas 22% das escolas brasileiras possuem biblioteca, no Rio Grande do Sul são 65%, em Porto Alegre são 96% e na RME/PoA a totalidade das escolas possui biblioteca. Via de regra, mesmo nas escolas que têm biblioteca, essa encontra-se em espaço apertado, com acervo velho e defasado, muitas vezes com acesso controlado e sem um profissional responsável para o atendimento, portanto, muito pouco tem a contribuir para motivar os alunos e seus pais a adquirirem hábitos de leitura.

O Ministério da Educação tem atuado no sentido de democratizar o acesso à leitura. Em 1997, instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui livros e estimula a organização de bibliotecas nas escolas brasileiras. Segundos dados do sítio do MEC, de 2005, foi distribuído acervo para as bibliotecas de todas as escolas públicas brasileiras que atendem às séries

iniciais do ensino fundamental. Em 2006, foram atendidas 46.700 escolas com aproximadamente 14 milhões de alunos das séries finais do ensino fundamental. Escolas com até 150 alunos receberam 75 livros, as que têm entre 151 e 300 alunos receberam 150 livros e escolas com mais de 300 alunos receberam 225 livros.

No entanto, infelizmente, a situação das bibliotecas escolares pode ser retratada a partir de duas matérias veiculadas na imprensa em estados considerados com as melhores condições socioeconômicas do país: São Paulo e Rio Grande do Sul. A matéria publicada no Portal do Aprendiz⁸⁵, de 11 de julho de 2007, sob o título “Jovem gosta e quer ler, mas acesso aos livros é difícil” diz que “apenas 15% das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas têm bibliotecas e, na maioria dos casos, o acesso é controlado” e que “73% das escolas públicas do estado [de São Paulo] não têm bibliotecários, funcionando apenas como depósito de livros ou salas de leitura”. A matéria recomenda que “É fundamental que as bibliotecas fiquem abertas e que tenham profissionais capacitados responsáveis pela organização do material e auxílio aos alunos”. No Rio Grande do Sul, também se assiste um verdadeiro caos na educação, retratado diariamente na imprensa, da qual extraímos a matéria publicada no jornal Zero Hora, de 09 de agosto de 2007, sob o título de “Amontoando alunos”. É dito que “a sociedade gaúcha vem assistindo a um processo de desmonte da escola pública. Num primeiro momento, fomos surpreendidos com o fechamento das bibliotecas, dos laboratórios, bem como de outros setores importantes para a garantia de uma educação minimamente qualificada” E acrescenta “Foram desmantelados os serviços de Orientação e Supervisão Escolar. As verbas para a manutenção mínima das escolas, que já vinham sofrendo atrasos, diminuiriam ainda mais”.

Na RME/PoA, a situação é bem mais confortável, todas as escolas de ensino fundamental possuem biblioteca e, em 2002, a Escola Cidadã instituiu um projeto de estímulo à leitura, que permanece até hoje. O projeto “Adote um Escritor” realizado em parceria com a Câmara Rio-Grandense do Livro, prevê visita de escritores às Escolas da RME após o desenvolvimento de projetos leitura e reescrita de obras, participação de escritores locais e nacionais em Feiras do Livro de escolas e aquisição de livros para os encontros com os escritores, para o que a SMED disponibiliza a todas as suas escolas, anualmente, uma verba adicional específica para a compra dos livros.

Conforme os dados da pesquisa, para a compra de livros, na EMEF Magnólia foram destinados R\$ 3.610,00 e R\$ 3.234,00 e na EMEF Tulipa foram destinados R\$ 3.110,00 e R\$ 3.234,00, respectivamente em 2006 e 2007. Estes valores correspondem, na EMEF Magnólia, ao

⁸⁵ Portal do Aprendiz encontra-se em <http://aprendiz.uol.com.br/homepage.mmp>

equivalente a 8% das verbas que a escola recebe pela descentralização financeira e, na EMEF Tulipa, ao equivalente a 9% dessas verbas. No entanto, mesmo que haja uma situação diferenciada, nas escolas da RME, em relação às demais escolas públicas brasileiras, para atender as recomendações de Marchesi (2006) as escolas precisariam ampliar a estrutura das bibliotecas.

Segundo os dados desta pesquisa, demonstrados nas tabelas 7.10 e 7.11, quanto à periodicidade de uso da biblioteca, 57% dos alunos da EMEF Magnólia informam que freqüentam quinzenalmente esse espaço escolar e 41% retiraram entre um e cinco livros, em 2007. Nesta escola, apenas 5% dos alunos acusaram ter retirado mais de trinta livros, em 2007, e 55% dos alunos disseram que os livros são atrativos. Na EMEF Tulipa, 44% dos alunos informaram que freqüentam a biblioteca semanalmente e 24% retiraram entre um e cinco livros, 24% retiraram entre dez e vinte livros, em 2007, 14% acusam ter retirado mais de trinta livros, em 2007, e 27% disseram que os livros são atrativos.

Tabela 7.10 - Respostas dos alunos quanto à periodicidade de uso da biblioteca - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	nunca	mensal	quinzenal	semestral	semanal	outros
Escola Bromélia	6%	14%	4%	57%	15%	4%
EMEF Magnólia	4%	20%	57%	0%	19%	0%
EMEF Tulipa	9%	12%	12%	3%	55%	9%

Fonte: Questionários dos alunos

Tabela 7.11 - Respostas dos alunos quanto à retirada de livros e características dos livros - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

Escola	Livros retirados em 2007						Livros são atrativos	
	nenhum	entre 1 e 5	entre 5 e 10	entre 10 e 20	entre 20 e 30	(+) de 30	sim	alguns
Escola Bromélia	2%	21%	22%	18%	10%	27%	24%	59%
EMEF Magnólia	4%	41%	27%	14%	9%	5%	44%	55%
EMEF Tulipa	6%	12%	24%	24%	20%	14%	27%	74%

Fonte: Questionários dos alunos

Ao cruzar esses dados com os verificados na investigação familiar, (tabela 6.3), na qual apenas 13% dos alunos da EMEF Magnólia e 6% dos alunos da EMEF Tulipa afirmaram que sua família compra e/ou retira livros, e ao lembrar que dispor de livros e revistas em casa faz diferença no sucesso escolar dos alunos, percebe-se a importância da biblioteca escolar e percebe-se que as escolas da RME, mesmo tendo uma situação mais favorável em relação à maioria das escolas

públicas brasileiras, necessitam que o poder público desenvolva políticas e estratégias voltadas a estimular os alunos e seus familiares a adquirir o hábito da leitura, fator de melhoria no desempenho escolar.

Buscou-se informações junto às direções sobre a biblioteca. A EMEF Magnólia informa que na biblioteca há dois professores em cada turno, que há “renovação anual [do acervo] quanto à literatura infanto-juvenil” e informa, também, que “Faz-se necessário a renovação de material para pesquisa didática, paradidáticos, atlas, assinatura de jornais/revistas/periódicos”. A EMEF Tulipa informa que há dois professores atuando na biblioteca (40h + 20h), que há renovação anual do acervo, mas nos comentários indica que “precisaríamos mais horas/pessoal”.

Seguir a recomendação de Marchesi (2006), ou seja, estimular a comunidade a se tornar uma comunidade de leitores é muito importante, uma vez que é uma forma indireta de despertar o interesse pelo saber e estimular os alunos a permanecerem na escola, mas para isso é preciso que as bibliotecas tenham estrutura, estejam equipadas, especialmente, com acervo atualizado e com recursos humanos e que fiquem abertas durante todo o período escolar, sem isso fica difícil adotar um projeto que estimule a comunidade a retirar livros e a ler com seus filhos.

Outra questão que precisa ser abordada nesta análise são as necessidades estruturais da escola para acolher os alunos de inclusão, em atendimento ao artigo 208, III da CF/88 e art. 3º da Declaração Mundial de Educação para Todos. Para atender o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola pública precisa ser adaptada (eliminar barreiras arquitetônicas) contar com recursos humanos habilitados (em alguns casos monitoria) e estar equipada com material didático adequado e apropriado - em Braille, Libras, etc. Além de contar com o suporte de serviços de saúde: psicológico e terapêuticos para seus alunos.

Na RME, além das quatro escolas de ensino fundamental especial, que desenvolvem um trabalho de excelência⁸⁶, oferecendo estimulação precoce, equoterapia, etc., há nas demais escolas regulares, uma boa estrutura para atender os alunos de inclusão em relação ao padrão da escola pública brasileira. Das 44 escolas de ensino fundamental regular da RME, em 18 delas existe a Sala de Integração e Recursos – SIR (em escolas pólo) regionalizadas que atendem alunos das demais escolas municipais e cujo trabalho desenvolvido é de excelência.

A Sala de Integração e Recursos constitui-se num espaço pedagógico regionalizado (isto não é exclusivo da escola que é sede da SIR, mas atende todas as escolas da Região em que a escola-sede se encontra) especialmente planejado para investigação e atendimentos aos/as alunos/as do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educacionais especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que venha a contribuir para a sua adequada integração e superação de suas dificuldades (SMED, 2003, p. 46).

⁸⁶ A política do MEC para a Educação Especial não é de ampliação destas escolas e sim de incluir os todos os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular e transformar as atuais escolas em Centros de Atendimento a esses alunos.

As salas SIR vêm sendo ampliadas na RME, eram quatro em 1995; em 2000 já eram quatorze e até 2005 foram sendo ampliadas anualmente. Há ainda três escolas pólo com SIR visual, com equipamento em Braille e que atendem dezenove escolas. No entanto, esta estrutura qualificada para garantir o sucesso escolar, e um dos elementos que destaca a RME no conjunto da escola pública brasileira, é insuficiente para atender a demanda. Segundo dados recolhidos junto aos gestores das escolas pesquisadas, para a EMEF Magnólia a escola pólo disponibiliza apenas cinco vagas na SIR, sendo a necessidade da escola de, no mínimo, trinta e cinco vagas. No questionário, no espaço dedicado aos comentários, a escola informa que é necessário “ampliar o número de SIR, pois as que existem atendem grupo grande de escolas. A demanda fica reprimida, dificultando a inclusão dos alunos”. Para a EMEF Tulipa, há quatorze vagas disponibilizadas e a demanda seria de, no mínimo, trinta vagas. Provavelmente, estes dados servem como uma radiografia do que acontece nas demais escolas da RME. Eles, também, refletem as preocupações de muitos professores com a política nacional de inclusão uma vez que as escolas não têm, na atualidade, um suporte efetivo para desenvolver esta tarefa.

Quanto aos serviços de apoio - psicológico, psicopedagógico, oftalmológico, odontológico -, não só à inclusão, mas a todos os alunos, as escolas têm grande carência. Uma notícia importante, que se espera venha se consubstanciar, efetivamente, na prática⁸⁷, foi veiculada no Portal UOL Educação, de 05 de dezembro de 2007, sob o título “Estudantes terão atendimento médico na escola da rede pública”. Diz que o presidente da República, nesta data, assinou um decreto instituindo o Programa Saúde na Escola - PSE – que prevê atendimento médico aos alunos da educação básica nas escolas da rede pública em que estiverem matriculados. O Programa atenderá, a partir de 2008, 26 milhões de crianças e, nos próximos quatro anos, serão investidos mais de R\$ 844 milhões no atendimento médico e odontológico. Segundo a notícia o Programa também prevê a realização de consultas com otorrinolaringologistas e oftalmologistas e o diagnóstico precoce de hipertensão arterial e o fornecimento de óculos e próteses auditivas. O projeto será implantado por meio da adesão dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. No prazo máximo de 90 dias, os ministérios da Saúde e da Educação devem firmar acordos com as entidades federadas para promover as ações previstas no programa. Entretanto, este Programa ainda não consta no sítio do MEC.

Ao ser perguntado à direção da EMEF Magnólia dados quanto ao atendimento odontológico aos alunos, foi informado que não há este serviço diretamente na escola, “às vezes o

⁸⁷ Embora um programa deste porte seja bem vindo, porque as escolas se ressentem da ausência deste suporte à aprendizagem, espera-se que o desenvolvimento destes serviços não ocorra no interior das escolas, que seja realizado através da rede ligada ao SUS.

Posto de saúde desenvolvia atividades de saúde oral, preventiva, mas o Posto fechou. As crianças choram e são dispensadas da aula, por causa das dores de dente”. Quanto ao serviço oftalmológico, a escola informou que não há avaliação anual e que há demanda desse serviço. A escola informou que “às vezes são oferecidas algumas avaliações (mais ou menos doze) pelo NASCA⁸⁸ e/ou órgão conveniado. Temos muitos alunos com problemas sérios, nesta área de saúde”. Quanto ao serviço psicológico, a escola informou que há demanda para esse serviço e que “muitos alunos são encaminhados para serviços públicos ou conveniados, nesta área, mas as vagas oferecidas são mínimas, obrigando a espera de um ano ou mais. Ocorre também que muitos pais não levam o aluno, perdendo a vaga”. Quanto ao serviço psicopedagógico, a escola informa que não há este atendimento, mas que há demanda e nos comentários acrescenta “a escola encontra-se, como sempre, solitária com todos os problemas de aprendizagem”.

As mesmas questões foram dirigidas aos gestores da EMEF Tulipa que informaram o seguinte: quanto ao atendimento odontológico, houve avaliação dos alunos em 2007, assim como houve avaliação oftalmológica dos alunos do 1º ano do 1º Ciclo, no entanto, há demanda destes serviços para o sucesso escolar. Quanto ao atendimento psicológico, não há avaliação dos alunos e, da mesma forma, há demanda deste serviço; no que diz respeito ao serviço psicopedagógico, o atendimento é realizado pelo SOP da escola - Supervisão e Orientação Pedagógica – e pelo Laboratório de Aprendizagem, mas há demanda deste serviço na escola.

Quanto ao serviço psicopedagógico, as escolas públicas contam com os seus profissionais de Orientação Educacional e com o Laboratório da Aprendizagem. Nas duas escolas pesquisadas, a EMEF Magnólia possui 1.157 alunos e conta com dois profissionais de Orientação Educacional de 40 horas cada e a EMEF Tulipa possui 985 alunos e conta com um profissional de 40 horas. Descontando as horas-atividade dos professores, poderíamos dizer que na EMEF Magnólia cada profissional deveria atender 19 alunos por hora e na EMEF Tulipa 30 alunos por hora, ou seja, menos de cinco minutos de atendimento por aluno. É lógico que este é um cálculo matemático e que não são todos os alunos que necessitam de atendimento do Serviço de Orientação Educacional. No entanto, face à quase inexistência de atendimento no sistema de saúde e face as mais variadas situações que ocorrem na escola⁸⁹, sabe-se que esta é uma área que careceria um número maior de

⁸⁸ NASCA – Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente, pertence à estrutura da Secretaria Municipal de Saúde. Segundo informações retiradas do site da Prefeitura Municipal, o NASCA desenvolve ações educativas, preventivas e tratamento aos agravos em saúde dos alunos das escolas públicas e creches de cada região da cidade. Trabalha em colaboração com os profissionais das escolas de forma sistemática, prestando assessorias quinzenais. As ações incluem consultoria e atendimento clínico nas áreas de psicologia, saúde bucal e visual, psiquiatria infantil, nutrição e serviço social. No entanto, sabe-se através do contato com diferentes direções de escolas que este serviço não dá conta da demanda existente nas mesmas.

⁸⁹ Dentre as respostas dos alunos à questão “cite três coisas que mais o desagradam na escola” a maioria dos alunos

profissionais habilitados, pois as famílias dos alunos que precisam de atendimento especializado não têm condições econômicas de arcar com estes serviços e isso acaba sendo um óbice ao sucesso escolar.

O Laboratório da Aprendizagem – LA - é um recurso da proposta de Ciclos de Formação da RME/PoA, que está previsto no Regimento Escolar e suas atividades são desenvolvidas no turno inverso às aulas. É um recurso inexistente na maioria das escolas públicas brasileiras e visa o resgate do aluno em todas as suas dimensões. O Laboratório de Aprendizagem

É um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação (já existentes ou novos, de origem filogenética ou sócio-histórico-cultural) no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos de comunicativos construídos historicamente (SMED, 2003, p. 45).

A EMEF Magnólia dispõe de 80 horas de recurso humano para este serviço e atende 150 alunos e informou que seriam necessárias 250 vagas no mínimo, portanto a escola precisaria de, no mínimo, mais um professor de 40 horas habilitado para este trabalho. Na EMEF Tulipa, o LA atende 125 alunos e dispõe de 60 horas de recurso humano para este serviço e informou que seriam necessárias mais 50 vagas, mas há previsão da Escola contar com mais 20 horas para 2008.

A partir dos dados acima expostos, infere-se que nas escolas pesquisadas, assim como nas demais escolas da RME/PoA, há uma estrutura e um investimento muito acima da média da escola pública brasileira para o enfrentamento do fracasso escolar, melhor dizendo, para garantir o cumprimento do princípio que trata da igualdade de condições para a permanência na escola. Entretanto, a escola municipal tem limites de atuação em face à precariedade dos serviços de apoio e da sua própria estrutura que esbarra na capacidade de financiamento da educação. Nas escolas da RME há problemas de acessibilidade, que precisariam ser resolvidos imediatamente para atender ao Decreto Federal nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as leis nºs 10.048 de 8 de novembro de 2000 e lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. O artigo 19, § 1º, do referido decreto, determina que “No caso das edificações de uso público já existentes, terão prazo de trinta meses a contar da data da publicação deste Decreto para garantir a acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Como se sabe, essas adequações de acessibilidade têm custos bastante elevados, por isso a maioria das adequações ainda não foi realizada.

Para atender o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gravado na Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990 e na LDB de 1996, e face à importância que a educação adquiriu na contemporaneidade, colocam-se para o poder público desafios

consideráveis no sentido de garantir às classes despossuídas uma educação com um padrão adequado às demandas e necessidades atuais, que possibilite uma escola atrativa e de qualidade.

7.2 O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Prosseguindo na análise sobre a quantidade e qualidade da variável estrutura e materiais pedagógicos adequados, suficientes e contemporâneos, esta seção pretende debruçar-se nas novas tecnologias da informação e comunicação – TICs.

Entende-se que, face às características do mundo contemporâneo e da sociedade brasileira, uma condição indispensável para que a escola pública atenda ao princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é possibilitar aos seus alunos a apropriação das novas tecnologias da informação e comunicação, como ferramenta de apoio do processo ensino-aprendizagem e domínio das diferentes linguagens do mundo atual, mas fundamentalmente para “abrir novos horizontes de interação e desenvolvimento aos indivíduos, possibilitando ao ambiente escolar a superação de sua condição de reprodutor para assumir seu papel de produtor de novos conhecimentos” (TEIXEIRA, 2002, p. 43) com vistas ao pleno exercício da cidadania.

As inovações tecnológicas que inundam o cotidiano da vida da população urbana vão além da simples introdução de equipamentos modernos e sofisticados. Elas estão revolucionando todos os setores sociais, imprimindo-lhes mudanças qualitativas e a escola, sendo o *locus* privilegiado da construção do conhecimento, não está imune a esse processo. Apesar de ainda não estar muito claro para a grande maioria dos educadores e gestores “Não é apenas a técnica que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de repensar os seus caminhos” (DOWBOR, 2001, p. 11).

As inovações tecnológicas e as transformações que elas engendram, fruto do acirramento da competição capitalista e que estão a serviço do mercado, possuem suas contradições e, em razão delas, “poderão se tornar o suporte de um fantástico enriquecimento social, se soubermos criar as condições políticas e institucionais que redirecionem o seu uso” (DOWBOR, 2001, p. 71).

Dowbor (2001) é enfático ao afirmar que:

Longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva frente às novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, buscando uma sociedade mais equilibrada, quando hoje tendem a se reforçar as polarizações e as desigualdades. Trata-se, em outros termos, de trabalhar de maneira séria e sem ilusões o fato das novas tecnologias terem dois gumes, pois tanto podem servir para a elitização e o aprofundamento das

contradições sociais, como para gerar, através da democratização do conhecimento, uma sociedade mais justa e mais equilibrada (p. 34-35).

O desenvolvimento tecnológico de cada época histórica condiciona o processo de aquisição do saber e da aprendizagem. Queiramos ou não, este é um processo irreversível, as transformações nas formas de trabalhar o conhecimento provocadas pelas TICs estão atingindo a escola, que precisa rever sua organização de tempos e espaços, suas relações internas e o próprio processo ensino-aprendizagem para continuar sendo o espaço institucional e nobre de construção de conhecimento e o espaço que possibilite a igualdade no acesso ao conhecimento.

Papert (2007, p. 21) afirma “A informática, na suas várias formas, [...] está oferecendo [aos professores progressistas] novas oportunidades de criar alternativas” e questiona “A única questão é se as alternativas serão criadas democraticamente. A escola pública abrirá caminho ou, como na maioria das vezes, a mudança primeiro irá beneficiar os filhos dos ricos e poderosos e apenas aos poucos [...] entrará nas vidas dos filhos do restante de nós?” (PAPERT, 2007, p. 21).

Para Papert (2007, p. 14) “As tecnologias da informação, da televisão aos computadores e suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação, a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, entendido como todo o conjunto de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no lazer”.

As reflexões de Fagundes e Basso (1997), também apontam para a necessidade de repensar a escola a partir do uso da tecnologia. Eles dizem que apropriar-se da tecnologia

passa necessariamente pela modificação das relações entre professores e alunos ressignificando seus papéis na construção de uma escola democrática; passa pela assimilação por parte dos professores de novas posturas frente a organização do conhecimento; passa pela elaboração de projetos conjuntos entre alunos e professores. Estas modificações podem contribuir para a superação do modelo de escola que pune, que exclui, que alimenta e retro-alimenta o fracasso (p. 324).

Nesse sentido, as transformações que necessariamente a escola passará, se bem conduzidas, poderão contribuir para o sucesso escolar e redução das desigualdades educacionais.

Ainda recorre-se a Dowbor (2001) que diz:

O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade ao mundo da educação. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de ‘autoridades’, e sim do crescente e insustentável ‘saco cheio’ dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicas que surgem na televisão, nos jornais e com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola (p. 12).

A questão que se coloca então é: como fazer com que as novas tecnologias venham proporcionar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e fator de promoção e resgate da cidadania e de sucesso escolar?

Nesse sentido, a escola pública não pode prescindir de incluir, de fato e não como um acessório marginal, essas inovações no seu interior. É inadmissível que na escola pública esses equipamentos inexistam, como acontece na realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, ou existam de forma que não possibilitem o uso intensivo pelos alunos.

É inegável o aspecto lúdico que permeia o uso das TICs, razão pela qual elas exercem um fascínio nos alunos e isso não é um aspecto de menor importância a ser observado pelos educadores e gestores. As atividades lúdicas interferem no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, aprender e trabalhar com prazer tem um poder subversor por estar relacionado à instância emocional dos estudantes. As TICs permitem aos educadores resgatarem e aprofundarem esses aspectos mais amplos da subjetividade dos educandos, o que poderá contribuir para evitar a evasão escolar e desenvolver alternativas para o fracasso do sistema escolar.

Não se trata, portanto, de apenas dotar a escola de equipamentos sofisticados para fazer as tarefas com maior rapidez e com menor esforço ou de forma mais asséada, sem o pó do giz. Nem tampouco restringir-se a atitudes de copiar, ‘da internet’, colar, enfeitar e imprimir trabalhos escolares. A utilização das novas tecnologias – informática, multimídia, Internet – que se generalizam rapidamente, tornando-se cada dia mais acessíveis, possibilita a organização do processo ensino-aprendizagem de modo mais significativo, sedutor e competente, uma vez que há a possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma inimaginável, como por exemplo explorar virtualmente as florestas, as cidades, as profundezas do oceano, etc., além do que “o computador é importante para dar autonomia intelectual ao aprendiz a partir dos primeiros anos de escolarização e, assim, tornar a criança menos dependente de adultos como provedores de informação” (PAPERT, 2007, p. 9). Os espaços virtuais, pelo seu caráter lúdico, estimulam os alunos a “navegar” em busca de informação e/ou comunicação, permitindo fazer conexões entre os diversos conhecimentos e exigindo, assim, o desenvolvimento de inúmeras habilidades e estimulando os alunos a avançar seu conhecimento até onde quiserem. “A educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula” (DOWBOR, 2001, p. 9).

Papert (2007) diz:

No mundo inteiro, as crianças assumiram um apaixonante e duradouro caso de amor com os computadores, utilizando-os de modo tão variado quanto suas atividades. [...]. Elas usam computadores para escrever, desenhar, comunicar-se, obter informações. Algumas os utilizam para relacionamentos sociais [orkut, MSN, Google] (p. 14-15).

Dowbor (2001) sugere que “as estruturas de ensino poderiam evoluir, por exemplo, para um papel muito mais organizador de espaços culturais e científicos do que propriamente de ‘lecionador’ no sentido tradicional” (p. 29). Em outra passagem do seu livro ele diz que a escola, sendo menos “lecionadora” e mais organizadora e estimuladora, vai ajudar “a criar este ambiente

científico-cultural que leva à ampliação do leque de opções e reforço das atitudes criativas do cidadão” (DOWBOR, 2001, p. 46).

No entanto, o que se assiste é um descompasso entre a velocidade das mudanças tecnológicas e as da escola. Essa ainda permanece fundada na exposição do professor e na memorização de conteúdos, na maioria das vezes escolhidos a partir de uma listagem pré-determinada, incentivada inclusive pelos livros didáticos e não pelos interesses e necessidades dos alunos. No mundo atual, ao mesmo tempo em que há um volume cada vez maior de conhecimento acumulado e que se multiplicam as ferramentas de acesso à informação “assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a ‘navegar’, reduzindo-se ainda mais a concepção de ‘estoque’ de conhecimentos a transmitir” (DOWBOR, 2001, p. 32-33).

Fagundes e Basso (1997) ao analisar a escola hoje, dizem:

o apego ao modo como a Escola está, talvez pautado pelo medo da mudança, pela falta de autonomia na tomada de decisões impede, em alguns casos, que propostas alternativas, como o recurso à informática educativa, sejam interpretadas com ceticismo. Evidentemente, o processo de sedução para a invenção dessa escola é lento e vários fatores concorrerão para sua concretização. Faz-se necessário observar que uma tendência *natural* seria utilizar e conformar a informática à estrutura escolar vigente. Vale dizer, seria utilizar os equipamentos informáticos para realizar um pouco melhor e em menos tempo o que a escola tradicionalmente faz. [...] Não é este modelo que consideramos coerente com a proposta de construção de uma Escola Cidadã. Mais ainda, consideramos quer utilizar recursos públicos nesta direção representa mais do que um desperdício, um grave dano para o aluno. Não precisamos usar computadores para fazer mais eficazmente o que a escola tem feito: excluir os alunos do processo de conquista da cidadania (p. 320).

Já existem pesquisas sobre o impacto do uso das TICs na educação. Marchesi (2006) relata as conclusões de uma pesquisa, em 2003, envolvendo 1.113 alunos, em dezesseis escolas da Comunidade Autônoma de Madri, abordando o impacto do computador no ensino, na percepção dos professores e dos alunos. Os dados obtidos apontam conclusões sugestivas que têm relação com a motivação dos alunos. O relevante no resultado da pesquisa em relação aos alunos com menos motivação para aprender é que tanto os professores quanto os alunos acham que o computador suscita maior interesse pela matéria do que o ensino habitual. O estudo aponta que os alunos com menos interesse pela matéria e com menos conhecimentos iniciais progredem mais quando aprendem no computador do que quando aprendem no ensino habitual (p. 69-71).

Para Marchesi (2006), que analisa o fracasso escolar,

o computador é um bom instrumento para ajudar a centrar a atenção dos alunos. Embora, [...] suas vantagens dependam em grande parte do modelo de ensino que o professor utilize, ele pode ser muito útil para os alunos com dificuldades tanto de atenção como de motivação. Além disso, **quando se distribui a carga na memória de trabalho entre os componentes visual e auditivo, é mais simples processar a informação.** Por isso a utilização de formatos visuais e auditivos, próprios dos sistemas multimídia, ajuda a processar a informação com maior eficácia, o que é especialmente positivo para aqueles alunos com dificuldades de centrar sua atenção (p. 48) (grifos nossos).

É importante ressaltar que a introdução dos recursos tecnológicos na escola encontra resistências de várias ordens, existindo autores⁹⁰ que questionam o seu papel na educação, por entender que “a educação de qualidade demanda, entre outros elementos, tanto uma visão crítica dos processos escolares quanto usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias” (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 1037).

Em artigo veiculado no jornal O Estado de Minas, de 14 de março de 2008, a pesquisadora da UFRGS Léa Fagundes manifesta-se sobre o estudo realizado por dois pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no qual concluíram que o uso do computador em tarefas escolares está relacionado a um pior desempenho de alunos jovens e pobres. Para os dois pesquisadores, o processo de inclusão social do Brasil pode se transformar em uma grande exclusão educacional, caso o projeto de proporcionar um computador para cada criança se torne realidade. Léa diz que, por problemas metodológicos, a análise restringiu-se às classes sociais mais baixas e ao uso do computador para realizar as tarefas escolares. Ela questiona o estudo, ao dizer “que sendo a amostra de 2001, como os alunos mais pobres poderiam fazer tarefas no computador se a conexão era, nessa época, cara e, portanto, restrita?”. E continua o artigo dizendo “Antes de condenarmos o uso desses equipamentos na escola, atribuindo a eles o baixo rendimento, é necessário aferir variáveis como o número de máquinas disponíveis nas escolas para os estudantes e o tempo de uso delas”. Para Léa “não considerar a inexistência de número suficiente de computadores para fazer essas tarefas, por exemplo, reduz um tema complexo a uma questão simplista, ideológica, política”. Ela sugere que os autores façam uma consulta aos experimentos que comprovam o desenvolvimento da ‘inteligência digital’ em jovens dos países desenvolvidos, que dispõem de amplo acesso familiar aos recursos da cultura digital. E finaliza o artigo perguntando: “por que não ‘empoderar’ os ambientes de aprendizagem das crianças pobres brasileiras”?

Nesta análise, defende-se que não se trata de absolutizar o uso das TICs como se fossem redentoras da educação e do sucesso escolar. Evidente que uma visão crítica dos conteúdos desenvolvidos, o uso criterioso dos recursos tecnológicos e a articulação com o projeto político pedagógico da escola são fundamentais e indispensáveis para uma educação de qualidade que se almeja. O que se defende é que a escola, ou melhor, que o sistema escolar não pode fazer vistas grossas às transformações em curso provocadas pelas inovações tecnológicas, porque elas estão impregnando todos os poros da sociedade e porque vislumbra-se que o seu uso poderá contribuir para a mudança da metodologia educativa, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais

⁹⁰ Antonio Flávio Moreira e Sonia Kramer são autores que questionam o uso das TICs na educação. No texto “Contemporaneidade, educação e tecnologia” eles fazem esta discussão, além de abordar o que é qualidade na educação e examinar a concepção de formação de professores. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

competente e sedutor, o que é necessário, especialmente, para as classes menos favorecidas que não tem uma relação mais estreita com o mundo letrado e com o saber socialmente mais valorizado.

Entende-se que existem outros elementos, que são igualmente importantes, alguns já explicitados nesta análise, sem esquecer aqueles amplamente reconhecidos na literatura que trata da qualidade da educação, como: a formação inicial e continuada dos educadores, infra-estrutura das escolas adequada, salários e condições de trabalho dignas, etc. Porém este elenco de fatores importantes não são contraditórios à introdução das TICs, estas são complementares. O que não se aceita são argumentos que, pautados em razões de ordem financeira, venham contrapor uns aos outros, porque se entende que os alunos que freqüentam a escola pública têm direito a uma escola de qualidade de acordo com a contemporaneidade. Como já foi referido anteriormente, a escola pública precisa ter um padrão de infra-estrutura superior à escola privada para oportunizar aos seus alunos a igualdade de condições para o acesso e permanência e para forçar a elevação do padrão educacional brasileiro. Não se aceita é uma escola pobre para pobres.

É preciso ficar claro, portanto, que se entende o uso dos recursos tecnológicos fundado num projeto político pedagógico coerente com a construção da cidadania, que deve haver uma proposta de escola na qual a tecnologia deva ser utilizada para melhorar e incentivar o aprendizado, desenvolver a criatividade, vivenciar e socializar diferentes contextos de aprendizagem e oportunizar ao aluno trocas simbólicas e uma visão crítica na construção do conhecimento, o que poderá contribuir para abrir janelas de oportunidades e reduzir a desigualdade educacional. Não significa, assim, diminuir a responsabilidade do professor e deixar o aluno fazer o que quiser, nem tampouco cada professor atuar de forma individual e isolada, como um Dom Quixote.

Trata-se de repensar a escola e garantir as condições para que possam ser introduzidas as mudanças que a escola da contemporaneidade requer e não deixar ao sabor de ações de alguns abnegados professores que tentam desenvolver individualmente novas práticas, como mostra a reportagem veiculada na Agência Estado, de 19 de março de 2008.

A reportagem⁹¹, sob o título “Professores driblam falta de estrutura”, cita exemplos de algumas escolas, públicas e privadas, em que alguns professores, de disciplinas variadas, desenvolvem um trabalho inovador, mesmo com falta de estrutura. Em uma das escolas, como o laboratório fica quase sempre fechado, porque tem apenas cinco micros e as turmas são de 40 alunos, o professor de Geografia leva seu próprio notebook para a sala de aula, além de dedicar horas em casa produzindo vídeos para mostrar aos alunos. O professor diz: “Como na sala de aula

⁹¹ Reportagem disponível em <<http://br.noticias.yahoo.com/s/19032008/25/tecnologia-professores-driblam-falta-estrutura.html>>. Acesso em 24 de mar de 2008.

não tem internet, gravo em DVD e depois rodo na TV ou no notebook. Também edito vídeos com material que gravo do Discovery Channel e do History Channel. **Essa geração pede isso. Eles estão cansados das aulas tradicionais**” (grifos nossos). Outro exemplo citado na reportagem é o de uma professora de Inglês que montou um blog e permanece em contato com os alunos mesmo fora do horário de aula. No blog, ela coloca fotos e indica sites e vídeos educativos. Cita, também, o caso de um professor de Física que está montando um site em que os próprios alunos produzirão textos e fotos sobre a história da instituição. Diz ele: “Com o site, quero que os alunos percebam as possibilidades da web e desenvolvam senso crítico em relação ao que lêem na rede.” Um último exemplo citado é o de uma professora de Artes que diz que conseguiu driblar a falta de material pedagógico com o uso da web. “Na escola não tenho acesso a reproduções de obras de arte famosas. Por isso vamos sempre ao laboratório para comparar obras pela internet. Também produzi vídeos com os alunos”. A reportagem encerra com o seguinte comentário: “Pode ser banal um professor ir ao laboratório. Mas, nas escolas públicas visitadas, é raro um professor que não seja de informática se dispor a fazer isso” e conclui com a seguinte citação: “O professor tem medo, mas precisa quebrar essa barreira. Não há problema em os alunos saberem mexer melhor do que ele no PC. O professor aprende com eles”.

Outra reportagem demonstra as perspectivas que se abrem para repensar a escola na era da informática. Sob o título “Laptop diminui faltas de alunos e motiva professores no Sul” o artigo veiculado no jornal o Estado de São Paulo, de 03 de setembro de 2007⁹², versa sobre algumas constatações do projeto piloto do “Programa um computador por aluno”, do MEC, em uma das cinco escolas escolhidas para receber os laptops. Apresenta o depoimento da vice-diretora da escola que diz que a utilização do equipamento melhorou a frequência dos estudantes às aulas e que os professores estão mais estimulados por verem as crianças cada vez mais interessadas em participar das atividades escolares. Diz que uma nova metodologia educacional foi adotada na qual o aluno propõe o tema a ser estudado e expõe numa página pessoal, acessível aos professores e colegas, o que sabe, o que quer saber e o que descobre em suas pesquisas. Segundo ela “O computador envolve o aluno com o aprendizado, algo que o sistema tradicional não conseguia mais”, “O estudante estabelece o tema e nós corremos para adequar o conteúdo”, referindo-se ao trabalho dos professores, que costumavam expor as lições e agora são obrigados a adaptá-las ao assunto estabelecido pelo aluno. A avaliação é feita tanto pela leitura da página do aluno quanto por provas. A matéria, também, apresenta o depoimento de alguns alunos. Um deles, que tornou sua página uma das mais visitadas da escola, diz “Ficou mais interessante vir para a aula”. Ao analisar as

⁹² Reportagem disponível em <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20070903/not_imp45343.0.php>

mudanças, o coordenador de tecnologia do projeto diz que a perspectiva mudou: “Os professores dizem que antes o foco era mostrar o que o aluno não sabe, agora é partir do que ele sabe para conhecer mais”.

Ao trazer essa reportagem, não significa que se está defendendo o “Programa um computador por aluno”- UCA -, a intenção foi utilizar as avaliações ali contidas para corroborar o que se está defendendo, ou seja, a utilização dos recursos tecnológicos integrados a um projeto pedagógico possibilita qualificar a educação e tornar a escola um espaço sedutor, acolhedor e estimulante para os alunos.

Apesar dos recursos tecnológicos no ensino ainda serem pouco utilizados, os relatos positivos sobre o seu uso não deixam dúvidas que aliar o visual, o auditivo e o interativo às situações de aprendizagem tornam o ensino mais atrativo e podem possibilitar maior qualidade.

Algumas características da realidade atual não podem ser esquecidas, por exemplo, assistir um espetáculo teatral não é mais privilégio de quem tem recursos para ir ao teatro, uma vez que existem DVDs e sites que apresentam uma variada programação cultural de qualidade; que os mais diversos entretenimentos chegam aos lares brasileiros através da televisão, que atinge em torno de 90% dos domicílios; que as crianças e adolescentes passam horas a fio diariamente ou assistindo a programação veiculada na televisão – e sendo contaminados por reclames publicitários que introjetam valores pouco éticos nos nossos alunos - ou jogando, em videogames e/ou computador, não raras vezes, jogos violentos; que os alunos acessam a Internet e têm disponível um universo de informações, umas saudáveis e importantes, outras “lixo cultural”. Estas características e situações impõem que a escola “dispute” os alunos, ou melhor, atraia os alunos para a busca de conhecimentos significativos e “saudáveis”. Para isso, é necessário que se valorize a escola, transformando-a em um local tão apazível que os alunos “desejem” frequentá-la, inclusive fora do horário das aulas. Nesta escola tradicional a maioria dos alunos não “agüenta” mais. Na reportagem citada anteriormente, as falas dos professores reconhecendo que os alunos dessa geração pedem mudanças, que estão cansados das aulas tradicionais, são emblemáticas. É refletindo sobre este contexto que se entende que as possibilidades que se abrem com o emprego das TICs, junto com as atividades esportivas e artísticas, desenvolvidas de forma mais intensiva e sistemática na escola, são fundamentais para despertar nos alunos o interesse e o desejo pelo saber.

Na contemporaneidade é preciso transformar a educação num processo interativo que reconheça a diversidade cultural, através do intercâmbio entre alunos de escolas das mais diferentes comunidades (cidades, regiões e até mesmo de outros países), propiciando um enriquecimento mútuo e “possibilitando, a todos, novas, e variadas formas de refletir, construir e viver seu cotidiano

pedagógico” (FAGUNDES e BASSO, 1997, p. 323), o que permitirá dar maior qualidade no ensino e abrir janelas de oportunidades a fim de reduzir a desigualdade educacional.

Fagundes e Basso (1997) acrescentam:

as redes de intercâmbio de conhecimento e experiências, de produção e criação coletiva apresentam uma característica fundamental: cada um, em cada ponto da rede, sabe algo e pode transmiti-lo. Esta passagem é muito significativa porque aquele que comunica o seu conhecimento e a experiência passa a refletir sobre ela a partir das análises e sugestões que recebe, o que desencadeia reciprocamente inovações no trabalho de todos (p. 323).

Para que isso aconteça, “o número de computadores deveria ser suficiente para que cada turma dispusesse pelo menos um período diário com o professor regular na sala de informática, cada aluno tendo pleno acesso a um computador” (PAPERT, 2007, p. 82).

Da mesma forma, seria oportuno superar a visão de há uma “disciplina” de informática com um professor determinado que detém a chave do laboratório e o seu acesso deve acontecer em horários estritos de uso. A utilização das TICs precisa ser adequada às necessidades do desenvolvimento do conteúdo das diversas disciplinas, assim como é o uso do livro e dos demais materiais pedagógicos. Trata-se de utilizar os recursos tecnológicos de modo a enriquecer as aprendizagens, possibilitando que cada aluno seja um sujeito ativo, em interação com o conhecimento.

Papert (2007) critica a forma como a escola vem assimilando os computadores no seu interior dizendo que

o computador tornou-se uma nova matéria: em vez de mudar a ênfase de um currículo formal e impessoal para a exploração viva e empolgada dos alunos, o computador passou a ser usado para reforçar o modo de ser da escola. O que começara como um instrumento subversivo de mudança foi neutralizado pelo sistema, convertido em instrumento de consolidação (p. 51).

Segundo Teixeira (2002, p. 57), o Programa Nacional de Informática na educação - Proinfo - tinha como metas para o biênio 97-98 atender 7,5 milhões de alunos de seis mil escolas e instalar cem mil computadores em escolas públicas. Para Cysneiros (apud: TEIXEIRA, 2002, p. 57) seriam “beneficiadas cerca de 6 mil escolas, que representam apenas 13,4% do universo de 44,8 mil estabelecimentos, que receberão 15 ou 20 computadores, muito pouco para 800 ou mais alunos por escola”. Quanto ao acesso à Internet, segundo dados do censo escolar de 1999, “apenas 7.695 escolas (3,5% do total das escolas de Educação Básica) possuem acesso à rede mundial de computadores, das quais 67,2% são particulares. Ou seja, há conexão com a Internet para os alunos de apenas 2.527 escolas das 187.811 escolas públicas brasileiras” (Livro Verde, 2000, p.50-51).

A tabela 7.12 mostra dados mais recentes quanto ao número de computadores para uso dos alunos nas escolas de educação básica e aponta uma situação inaceitável, ou seja, a existência de apenas 349.729 computadores nas 165.937 escolas públicas brasileiras, o que dá uma média de três

computadores por escola. Verificando a média de computadores para uso dos alunos por rede de ensino, tem-se a seguinte situação: no Brasil, nas escolas da rede estadual há seis computadores por escola; na rede federal sessenta e nove; na rede municipal um computador e na rede privada sete. No Rio Grande do Sul, esta média é a seguinte: na rede estadual a média é seis computadores por escola; na rede federal oitenta e nove; na rede municipal dois e na rede privada sete. Em Porto Alegre, no âmbito da rede estadual a média é de cinco computadores por escola, na federal é cinquenta e três; na rede municipal é onze e na rede privada quatro computadores por escola. Percebe-se que a escola, que é o espaço “nobre” da construção do conhecimento, permanece quase indiferente às mudanças que afetam o cotidiano da vida moderna.

Tabela 7.12 - Quantidade de computadores para uso dos alunos nas escolas de Educação Básica - 2007

Região Geográfica/Unidade da Federação	Rede	N.º de Escolas de Educação Básica	Quantidade de computadores para uso dos alunos
Brasil	Estadual	33.131	195.496
Brasil	Federal	235	16.106
Brasil	Municipal	132.571	138.127
Brasil	Privada	32.565	217.938
Rio Grande do Sul	Estadual	2.818	14.259
Rio Grande do Sul	Federal	17	1.512
Rio Grande do Sul	Municipal	5.371	11.443
Rio Grande do Sul	Privada	1.949	14.231
Porto Alegre	Estadual	262	1.181
Porto Alegre	Federal	4	211
Porto Alegre	Municipal	92	1.001
Porto Alegre	Privada	596	2.612

Fonte: MEC/Inep; Censo Escolar 2007
Tabela elaborada por Inep/DTDIE.

Quanto às escolas públicas de ensino fundamental, segundo dados extraídos do INEP/Edudatabrasil, de 2006, demonstrados na tabela 7.13, de um total de 139.839 escolas brasileiras, apenas 19.952 escolas possuem laboratório de informática, o que significa um percentual de, apenas, 14% das escolas. No Rio Grande do Sul o percentual este é 25% e em Porto Alegre é 39%.

Tabela 7.13 - Escolas públicas de ensino fundamental com laboratório de informática - 2006

Escolas de EF Públicas	Brasil	Região Sul	RS	Porto Alegre		
				Total	Municipal	Estadual
Total de escolas de EF	139.839	16.150	7.019	276	47	227
Escolas c/ laboratório informática	19.952	4.310	1.748	108	46	60
	14%	27%	25%	39%	98%	26%

Fonte: Edudatabrasil/INEP

É preciso, também, considerar que em grande parte das escolas públicas com laboratório de informática, estes resultaram do esforço da própria escola e da comunidade, que se mobilizaram para obtenção dos computadores que, por serem máquinas doadas, descartadas por quem comprou outra mais moderna, são poucas e lentas e, sem manutenção do poder público, freqüentemente estragam.

Segundo a reportagem do jornal o Estado de São Paulo, de 04 de julho de 2007⁹³, sob o título “Computador vai para escola rica”, no Brasil o acesso a computadores e à internet ainda é reservado à parcela mais rica da população, mesmo nas escolas públicas. Um estudo, que cruzou dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, mostra que entre os alunos da 8ª série do ensino fundamental com renda familiar mais baixa, apenas 28% têm acesso a computadores e entre os estudantes de escolas públicas com maior renda, esse porcentual sobe para 67,2%. O mesmo ocorre no ensino médio: 37% daqueles com renda menor estudam em escolas com computador. Na faixa de renda superior, são 73,3%. A reportagem diz que, embora o sistema de acesso gratuito tenha sido pensado para democratizar, isso não está ocorrendo, as políticas privilegiam as escolas centrais. A matéria, ainda, diz que não é apenas nas escolas que essa situação ocorre, em locais de acesso gratuito (como os Telecentros), apenas 2,9% dos estudantes de ensino médio e 1% dos de ensino fundamental de renda mais baixa usam a internet, enquanto que entre aqueles com renda mais alta, são 10,2% do ensino médio e 8,6% do fundamental. A reportagem adota como subtítulo “Desigualdade Perpetuada” e apresenta uma explicação para que as áreas mais pobres e periféricas das cidades não sejam atendidas, que consiste em três “fantasmas”: o roubo e a depredação que leva à escolha de escolas mais centrais; a pressão política das escolas de prestígio; e o fato de que os professores dessas escolas tendem a ter mais domínio de informática, o que facilita a escolha. O resultado é a perpetuação dos padrões de desigualdade. Segundo um pesquisador citado na reportagem, estudos mostram que o uso de internet nas escolas públicas da União Européia e do Chile é praticamente igual nos diferentes perfis de renda. No Chile é até maior entre os mais pobres. No Brasil, considerada toda a população, quase 60% dos mais ricos acessam a internet. Entre os mais pobres, apenas 3,2%.

⁹³ Reportagem disponível em <<http://www.estado.com.br/editorias/2007/07/04/ger-1.93.7.20070704.8.1.xml>>.

Na pesquisa em tela, nas respostas à indagação “cite três coisas que mais lhe agradam na escola” (tabela 7.22), informática e recreio foram as duas únicas expressões que aparecem em todas as turmas, com os maiores percentuais. Além do que, não é novidade para ninguém que a maioria dos alunos, de escolas públicas e privadas, quando em sala de aula, conta os minutos para irem ao recreio e, ao mesmo tempo, quando estão no laboratório de informática eles querem permanecer e ficam ávidos por fazer descobertas. Fagundes e Basso (1997) sugerem outras atividades que certamente transformariam a sala de aula num espaço em que os alunos desejariam permanecer:

a incorporação das NTIC [...] a ambientes de aprendizagem podem apresentar múltiplas alternativas como, por exemplo, transformar a sala de aula em espaços de cultura, arte, ciência e técnica, num ‘tempo real de comunicação’, suporte aos mais diversos modelos de simulações e promovendo acesso democrático à informação possibilitando, da melhor forma possível, a construção do conhecimento (p. 327).

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre apresentam uma realidade um pouco mais confortável que o padrão da escola pública brasileira, mas estão longe de ter as condições adequadas para que o uso dos recursos tecnológicos contribuam para mudanças qualitativas, para estimular a permanência e o desejo pelo saber. Na RME, em 1993, quando os computadores ainda eram artigos “de luxo”, a SMED, preocupada com a qualificação do ensino ministrado nas suas escolas, instituiu o Projeto Raiar, que consistia na implantação de ambientes informatizados de aprendizagem em escolas de ensino fundamental e médio. “Na fase inicial deste projeto, foi prevista a instalação de 08 a 15 computadores e equipamentos em escolas que permitissem a comunicação à distância entre elas” (FAGUNDES e BASSO, 1997, p. 318). Fagundes e Basso relatam que “desde o começo do Projeto Raiar já foi possível realizar experiências que ultrapassaram as atividades que compreendiam a interação do aluno com o computador” (FAGUNDES e BASSO, 1997, p. 324).

Segundo o último Relatório de Atividades da Prefeitura de Porto Alegre (2007, p. 182), 51 escolas de ensino fundamental e médio da RME contam com ambientes informatizados. E, 2007, as escolas receberam projetores de multimídia de última geração e telas de projeção e foram realizados três cursos de capacitação de utilização de diferentes tecnologias de comunicação e robótica para professores, assessores e estagiários de inclusão digital que atuavam nos laboratórios de informática. Foi implantado o projeto de Educação Tecnológica Aprender Fazendo (LEGO) e adquiridos oito KITS para cada uma das 45 escolas de ensino fundamental, atingindo 3.355 alunos, e uma de ensino médio, cujo montante investido foi de R\$ 1.851.300,00. O relatório cita que vinte e uma escolas da RME participaram do Campeonato Regional de Robótica, sendo que cinco foram classificadas para participar do Campeonato Nacional a se realizar em agosto de 2008, em São Paulo.

É importante registrar que a EMEF Tulipa foi uma das escolas participantes do Campeonato Regional de Robótica, tendo sido classificada para a etapa nacional. Segundo informações junto à escola, apesar de terem sido apenas nove alunos que participam diretamente do projeto, este fato tem criado um ambiente muito positivo e estimulador na escola e, em razão do mesmo, em 2008, foram disponibilizadas dez horas para a professora responsável dedicar-se ao projeto a fim de atender um número maior de alunos.

Ao consultar os dados do INEP/Edudatabrasil, de 2006, constata-se que 98% das escolas de ensino fundamental da RME têm laboratório de informática.

Segundo os dados coletados na pesquisa, apresentado na tabela 7.14, as escolas possuem laboratório de informática com acesso à Internet. Na EMEF Magnólia 50% dos alunos dizem que a periodicidade de uso é quinzenal e na EMEF Tulipa 41% dos alunos dizem que é semanal. Na Escola Bromélia 53% dos alunos dizem que usam o laboratório de informática semanalmente.

Tabela 7.14 - Respostas dos alunos quanto à existência de laboratório de informática, periodicidade de uso e agrupamentos - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

Escola	existência de laboratório de informática	Periodicidade de uso						Agrupamento de alunos		
		nunca	diário	semanal	quinzenal	mensal	outros	individual	pares	trio
Escola Bromélia	100%	4%	0%	53%	25%	9%	9%	0%	100%	0%
EMEF Magnólia	100%	6%	2%	21%	50%	19%	2%	2%	96%	2%
EMEF Tulipa	97%	9%	3%	41%	15%	15%	17%	9%	88%	3%

Fonte: Questionários dos alunos

Quanto ao acesso à Internet, conforme tabela 7.15, na EMEF Magnólia 55% dos alunos dizem que acessam às vezes e 37% que acessam sempre. Na EMEF Tulipa, 56% dos alunos dizem que acessam às vezes e 33% que acessam sempre. Na Escola Bromélia 59% dos alunos dizem que acessam sempre e 39% às vezes.

Tabela 7.15 - Respostas dos alunos quanto ao acesso à Internet - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	sempre	às vezes	nunca
Escola Bromélia	59%	39%	2%
EMEF Magnólia	37%	55%	8%
EMEF Tulipa	33%	56%	12%

Fonte: Questionários dos alunos

A tabela 7.16 apresenta os dados quanto às atividades realizadas no ambiente informatizado. Na EMEF Magnólia os jogos foram apontados por 24% dos alunos e o intercâmbio

(MSN) apenas 4%. Na EMEF Tulipa as pesquisas tiveram o maior percentual – 18% - e o intercâmbio apenas 3%. Na Escola Bromélia, as pesquisas figuram com o maior percentual - 50% - e o intercâmbio com 15%; porém nas respostas ao item “outros”, 17% apontaram o “orkut”, que também é um tipo de intercâmbio.

Tabela 7.16 - Respostas dos alunos quanto às atividades realizadas no laboratório de informática - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

Escola	trabalhos escolares	pesquisa	jogos	enviar/receber e-mail	MSN	outros
Escola Bromélia	72%	50%	4%	2%	15%	17%
EMEF Magnólia	37%	18%	24%	4%	4%	2%
EMEF Tulipa	47%	18%	15%	6%	3%	3%

Fonte: Questionários dos alunos

Como se percebe, a utilização dos recursos tecnológicos e o acesso à Internet é maior na escola privada do que nas públicas, mas também o seu uso ainda não foi incorporado de forma a produzir mudanças significativas na escola. Esta autora entende que ao qualificar a escola pública, este fato concorrerá para desafiar a própria escola privada a promover as mudanças curriculares que a contemporaneidade requer, uma vez que pelos dados do PISA⁹⁴ os alunos da rede privada, também têm um desempenho acadêmico pífio.

Nesse sentido, é preciso que a escola pública disponha das condições necessárias para o uso adequado das TICs – professores capacitados, computadores em número suficiente para atender a demanda. Por exemplo, uma escola com mil alunos ou mais não pode dispor de apenas um ambiente informatizado, com 15 ou 20 computadores. Nesse caso, cada aluno terá a possibilidade de acessar o laboratório em um período de aula semanal, o que já é alguma coisa, dado o padrão da escola pública brasileira, mas se comparado às oportunidades dos filhos das classes abastadas significa “fingir” de oferecer condições de igualdade de oportunidades de acesso à tecnologia da informação. Os alunos das classes média e alta, além da escola, dispõem deste equipamento em casa, com acesso à Internet, pelo tempo que lhes aprouver.

Por isso defende-se nessa análise que todas as escolas públicas tenham ambientes informatizados e que estes sejam compatíveis com o número de alunos da escola. Os ambientes informatizados não podem resumir-se a ser um local aprazível de visitas esporádicas, essa realidade fará com que as velhas desigualdades gerem novas desigualdades. Sem estrutura adequada, as escolas não organizarão o projeto pedagógico de forma a tornar o ensino menos tradicional e mais

⁹⁴ Dados referidos na página 148

inovador, pois não terão condições de propiciar e estimular o uso intensivo dos recursos tecnológicos. Da mesma forma, é necessário que as mantenedoras ofereçam capacitação em informática educativa para todos os professores, a fim de encorajá-los a reestruturar sua metodologia de ensino e romper “o medo de alguns professores de serem suplantados pelos seus alunos” (PAPERT, 2007, p.9). Atualmente, são raros os professores que sabem usar adequadamente esta “ferramenta” de ensino no desenvolvimento do conteúdo programático.

Carreira e Pinto (2007), que tratam do CAQi, projetam uma escola de ensino fundamental com padrão de qualidade para as séries iniciais com 400 alunos (16 turmas) e uma escola para as séries finais com 600 alunos (20 turmas). No laboratório de informática da escola das séries iniciais eles projetam a existência de 25 micros (p. 97) e para a escola das séries finais um ambiente informatizado com 30 computadores (p. 100). Isso dá uma média de um computador para cada 16 alunos nas séries iniciais e um computador para 20 alunos nas séries finais do ensino fundamental e a possibilidade de acesso ao laboratório em dois períodos semanais por turma.

Nas escolas pesquisadas, têm-se a seguinte situação: na EMEF Magnólia (1.217 alunos e 15 computadores), um computador para cada 81 alunos; na EMEF Tulipa (977 alunos e 15 computadores), um computador para cada 65 alunos; na Escola Bromélia (456 alunos e 17 computadores), um computador para cada 27 alunos.

Hipoteticamente, considerando a utilização do laboratório de informática em um período semanal por turma (1 hora ou 50 minutos), em cada turno (4 horas) haveria a possibilidade de 4 turmas diariamente utilizarem o laboratório, o que significaria, semanalmente, em torno de 20 turmas por turno poderem trabalhar no laboratório. No caso da EMEF Magnólia, que possui 43 turmas, nesta lógica não haveria a possibilidade de todas as turmas usarem o laboratório um período semanal. Na EMEF Tulipa, que possui 39 turmas, cada turma poderia utilizar o laboratório um período semanal. Mas é preciso considerar que isso é absolutamente insuficiente para os professores desenvolverem as atividades pedagógicas de forma mais interativa e atraente, especialmente, se for considerado que pelos dados da pesquisa, só, em torno de 20% dos alunos dessas duas escolas públicas (23% e 18%) afirmam que possuem computador em casa, enquanto que, entre os alunos da Escola Bromélia, 94% afirmam ter computador em casa e 60% deles dizem que o acesso é diário⁹⁵.

Essa reflexão teve a finalidade de demonstrar a necessidade da ampliação dos recursos financeiros para a educação para que seja possível dotar as escolas com materiais adequados, suficientes e contemporâneos, levando em consideração que quanto melhor for a estrutura escolar melhor o rendimento dos alunos e isso incidirá sobre a redução das desigualdades. Como já foi

⁹⁵ Ver tabela 6.7

mencionado anteriormente, os estudos sobre a desigualdade educacional atestam que são os fatores internos à escola que têm maior impacto no desempenho dos alunos. Procurou-se demonstrar que o baixo padrão dos equipamentos e demais necessidades da escola pública são incompatíveis com as demandas da escola do século XXI e com o direito à educação de qualidade, especialmente aos alunos pertencentes aos estratos menos favorecidos.

Os investimentos em educação têm de ser vistos sob a lógica da criação de oportunidades sociais, ou seja, direito à igualdade de condições para o acesso e permanência consagrados na legislação. O que se constata é que o sistema educacional brasileiro acaba reforçando as desigualdades, pois há uma extrema diferenciação entre as escolas públicas, em âmbito regional e até mesmo local, e entre o sistema público e privado. Acrescente-se que o investimento em educação como direito, e não sob a lógica do capital humano, que é seletiva e utilitarista, vai incidir na melhoria da qualidade de vida, na redução das desigualdades e da concentração de renda e, portanto, de forma mediata, no desenvolvimento econômico do país.

Para que a escola pública ofereça a igualdade de condições para o acesso e a permanência e a equidade de tratamento, promova ações reparadoras, com padrão de qualidade (CF/1988, art.206, VII; LDB, art. 3º, IX) em sintonia com a contemporaneidade, precisa ampliar os recursos financeiros. A legislação nacional (art. 212 da CF de1988) determina que a União deve aplicar nunca menos de 18%, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo 25% da sua receita de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino. A reivindicação e luta dos educadores e de outros setores da sociedade civil é por um nível de gasto equivalente a 10% do PIB. Essa reivindicação está em perfeita sintonia com o artigo 2º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que diz: “lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos”.

7.3 O CONTATO COM O MUNDO CULTURAL DE DESPORTIVO

Uma outra variável apontada nas pesquisas como de extrema importância para o sucesso escolar é a ambiência cultural familiar dos alunos, ou seja, o seu capital cultural, como denominou Bourdieu. É certo que a escola não tem como solucionar esta desigualdade, e pode-se argumentar que esta não seria função precípua da escola. No entanto, em razão das extremas desigualdades sociais e educacionais, no tempo presente, esta é uma tarefa que está colocada para a escola pública

se a intenção for, de fato, proporcionar a equidade, ou seja, reparar as iniquidades em termos educacionais, pois o conhecimento hoje em dia é um bem inestimável. Não dá mais para ficar no nível da constatação das razões do fracasso.

Para que sejam minimizados os efeitos dos fatores externos à escola e seja atendido o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência, a escola pública precisa oferecer a todos os seus alunos situações de contato com o mundo desportivo e com o mundo cultural, dentro e fora do espaço escolar, buscando oferecer oportunidades de vivências artístico-culturais e desportivas que a maioria dos alunos das classes populares, por si, não têm acesso, pois esse está condicionado à condição socioeconômica das famílias.

Não se pode perder de vista os ensinamentos de Paulo Freire, que não se cansou de frisar que o contexto em que o indivíduo está inserido é determinante para o desenvolvimento do sujeito cognoscente, diz ele “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1983, p.30). Em outra passagem ele diz “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p.11). Nesse sentido, o contato com o mundo cultural contribui para o desenvolvimento da representação simbólica, amplia a leitura do mundo sendo, portanto, extremamente importante para o processo de construção do conhecimento.

Entretanto, o contato com o mundo cultural é cada vez mais um privilégio de determinadas classes sociais. Especialmente os bens culturais como o teatro e o cinema são pouco acessíveis para a maioria da população brasileira. Por falta de recursos financeiros, a maioria das crianças e adolescentes das classes populares fica confinada ao estreito espaço físico dos arredores de suas “casas”, muitas vezes sem dispor de um equipamento público - pracinha, quadra de esporte, etc. – e, em muitos casos, sem conseguir, ao menos, se apropriar do seu bairro e da sua cidade. Isso acarreta um prejuízo para esses alunos, individualmente, mas também, para a escola e para a sociedade como um todo. Devido a essa situação e, também, porque o binômio educação e cultura é indissociável, compete à escola contribuir para minimizar essa desigualdade, oportunizando aos alunos vivências no universo cultural e desportivo.

Segundo Casassus (2002, p. 29) “a educação não é algo que se acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes culturais, as quais afetam a maneira como se comportam”. Para a grande maioria das crianças e adolescentes “a única forma de acesso à cultura se dá através da televisão, que assume o papel de “veículo cultural” oficial da população brasileira [...] programações pobres e sem comprometimento com o desenvolvimento moral, social e intelectual dos indivíduos” (TEIXEIRA, 2002, p. 46-47).

Conforme determina a LDB/1996, no seu art. 26, § 2º, o ensino da arte constitui-se componente curricular obrigatório, pois ele promove o desenvolvimento cultural dos alunos, aguça a criatividade, a cognição, a auto-estima e o exercício da cidadania. O Projeto Político Pedagógico da escola deve assegurar oportunidades de experiências artístico-culturais que qualifiquem o currículo escolar, para que o aluno “possa abrir as janelas de sua visão estética de mundo, para deslumbrar o acervo cultural da humanidade e presenteá-lo com o que de mais precioso tem por direito: o conhecimento e o auto-conhecimento” (RODRIGUES, 2001, p. 59). O componente curricular da Arte Educação precisa, para isso, ser trabalhado dentro da escola e extrapolar seus muros. Segundo Gaya (1997), “Pode-se dizer que é fato incomum nossos alunos referirem que participam ou já participaram de experiências de aprendizagem [nas] áreas da cultura sob alguma orientação de terceiros a não ser nas aulas de educação artística. Fica evidente pelos dados que dispomos que, sem dúvida, a escola se constitui, para a maioria, como única referência cultural de suas vidas” (GAYA, 1997, p. 359).

Porém, o desenvolvimento cultural não se restringe a esta disciplina. As demais disciplinas precisam, também, serem trabalhadas em sintonia com o que ocorre na vida e no mundo cultural.

Rodrigues (2001) no relato de experiência de um projeto desenvolvido com alunos de uma escola da RME, diz: “a entrada num museu desperta um olhar novo para o mundo, um olhar que, por rever o passado de forma presente, questiona o futuro e a própria realidade. [...] O aluno, quando introduzido neste ambiente, reage de forma diferenciada, revelando por vezes encantamento e outras desligamento e indiferença, características de quem não tem intimidade com o local” (p. 59).

A autora segue relatando:

É preciso que ao sair do Museu, o aluno leve para seu ambiente sua vida, seu universo, sentimentos transformadores, os quais despertem o seu olhar para outras realidades. Mas para que isto aconteça, não basta prepará-lo para uma visita, é preciso muito mais; é necessário que se desenvolva um projeto permanente de interação destes universos para que haja a interlocução verdadeira, marcante e autêntica (p. 59).

As escolas, geralmente, incluem nos seus currículos atividades culturais e recreativas extra-classe, mas como essas atividades, planejadas para acontecer fora da escola (visitas a museus, prédios históricos, cinema, teatro, etc.), têm custos – transporte, ingressos, etc. –, na maioria das vezes participam apenas os alunos que podem arcar com essas despesas, ou quando os professores pagam esses custos, por isso são escassas no decorrer do ano letivo. Os alunos se ressentem desta situação; conforme tabela 7.17, algumas respostas à questão da pesquisa “cite três coisas que mais lhe desagradam na escola”, estão expressões como: “não levar todos os alunos nos passeios”, “não ir ao passeio”, “não levar todos os alunos nos jogos escolares”, “não ir às competições” e, ao mesmo

tempo, dentre as respostas mais repetidas à questão “cite três coisas que mais lhe agradam na escola”, estão “os passeios” (tabela 7.22).

Tabela 7.17 - Respostas dos alunos sobre situações que mais desagradam na escola - Escolas Pesquisadas - 2007

Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
brigas	brigas	brigas
banheiros	banheiros	banheiros
pouco recreio/ não ter recreio	não ter recreio	pouco recreio/ não ter recreio
não ter aula/nada	ventiladores que não funcionam	ter pouco computador
biblioteca	grades	nunca ir na informática
poucos passeios	não ir ao passeio	não ir nas competições
provas	provas	alunos que incomodam
alguns professores	professoras chatas	não assistir filmes
autoritarismo dos professores	violência/ tumultos	não levar todos alunos nos jogos escolares
salas velhas/ tamanho das salas	pichação	não levar todos alunos no passeio
cadeiras ruins		janelas quebradas
regras da escola	alunos mal educados	não fazer Ed. Física
quantidade de tema		ir na diretoria
ter que pagar tudo		quando chamam meus pais

Fonte: Questionários dos alunos

É importante acentuar que nas escolas da RME há um grande investimento em Arte Educação, nas suas várias linguagens e expressões: plástica, cênica e musical. Além da Arte Educação, cada uma das escolas de ensino fundamental da RME possui um coordenador cultural, previsto no Regimento Escolar, que tem entre as suas atribuições:

ser articulador político entre os segmentos escolares: professores, alunos, funcionários, pais e demais instâncias da escola (Conselho Escolar, Equipe Diretiva, agremiações estudantis, etc.), no sentido de promover a cultura, priorizando as atividades e projetos a serem desenvolvidos conforme decisões do coletivo da escola; ter como natureza de seu trabalho promover e fomentar as diversas manifestações das artes e da cultura e suas relações com educação; coordenar e divulgar as atividades culturais e pedagógicas da cidade na escola e na comunidade [...]; promover a ação cultural no sentido de propiciar convergência-acesso, recriação-produção e divulgação-circulação das diversas manifestações das artes, da cultura e de suas relações pedagógicas interdisciplinares e transversais com a educação (SMED, 2003, p. 40).

Nas informações recolhidas das direções das escolas pesquisadas, quanto à organização de atividades culturais, as escolas informam o seguinte: a EMEF Magnólia diz que oferece teatro na escola “uma vez por ano, quando ocorre. Para algumas turmas e/ou Ciclo”, projeto “Visitando o

Museu da PUC”, além dos passeios. Também há, no turno inverso às aulas, oficina de contação de histórias, teatro de bonecos – “Mala Mágica”, grupo de flautas doce. A EMEF Tulipa informa que organiza teatro na escola e, no turno inverso, organiza grupo de danças, oficinas de contação de histórias, projetos de cerâmica e jornal, atingindo em torno de 150 alunos. A Escola Bromélia informa que organiza a ida ao teatro ou o teatro vai à escola e passeios, cuja periodicidade de saída das turmas é uma vez por mês. A escola dispõe, no turno inverso ou após o horário da escola, como serviço terceirizado, pago separado, de escolinha de futsal, de judô, de patinação, grupo de danças e aulas de línguas. A escola informa, também, que desenvolve com os alunos do turno da manhã – ensino médio, 7^a e 8^a série do ensino fundamental -, “projetos sociais”, de voluntariado – contação de histórias no Asilo Padre Cacique, recolhimento de lixo junto à orla do Guaíba -, nos quais os alunos planejam e executam as atividades.

A implementação de uma política cultural na SMED consolidou-se a partir de 1994. Segundo Godoy (2001) “Existe, por parte da Secretaria, a preocupação em ampliar os espaços por onde transitam as diferentes produções artístico-culturais e possibilitar aos atores e participantes da ação cultural a experimentação do fazer artístico em espaços ditos formais de cultura” (p. 48).

Em face desta política, a Escola Cidadã organizou e/ou qualificou o trabalho pedagógico nas escolas da RME, que contam hoje com sete bandas marciais, uma orquestra, trinta grupos de dança em diferentes modalidades (ballet clássico, dança contemporânea, folclórica e tradicionalista) e realizam apresentações abertas às comunidades e em diferentes espaços culturais da cidade. Estas vivências oportunizam aos alunos adquirir conhecimentos eruditos e aumentar sua auto confiança, pois valorizam os saberes populares e dão oportunidades para que expressem idéias e sentimentos e alimentem seus sonhos; isso é um estímulo à sua aprendizagem.

Na política cultural da SMED há “A Escola Faz Arte”, trata-se de um evento realizado anualmente, no mês de novembro, em espaços culturais nobres da cidade – Salão de Atos da UFRGS, Teatro São Pedro, Auditório Araújo Viana, Casa de Cultura Mário Quintana, Teatro Bruno Kiefer, Usina do Gasômetro, Mercado Público -, que busca dar visibilidade às produções artísticas dos alunos da RME. A “Escola faz Arte”

Faz parte de um projeto bem mais amplo, refletindo a proposta político-pedagógica-cultural da Escola Cidadã que oportuniza o contato dos alunos com a arte, por acreditar que esta vivência é fundamental para o exercício da cidadania, à ampliação da concepção de mundo e ao amadurecimento emocional e se apresenta em sintonia com a cultura contemporânea, quando reconhece a sua pluralidade e a incentiva como forma de evitar a homogeneização, através do aprofundamento da relação das escolas com a região onde elas estão inseridas” (ROLIM, 2001, p. 35).

É um espaço que possibilita as trocas, as demonstrações das potencialidades dos alunos, a afirmação e a recuperação da auto-estima. Desde a sua primeira edição, em 1994, “A Escola Faz Arte” tem realizado espetáculos artísticos através de Mostra de Artes Visuais, Mostra Literária,

Mostra de Espetáculos de Dança e Música, Mostra dos Grupos de Dança Folclórica e Tradicionalista Gaúcha, Mostra de Artes Cênicas.

Em determinados momentos, outros projetos culturais foram desenvolvidos pela SMED em parceria com diversas instituições, por exemplo, como ocorreu, em 2003, com os projetos: “Escola Cidadã é Cultura: Ciclo de Teatro, Música e Cinema” que teve por objetivo proporcionar a ida dos alunos da RME a espetáculos teatrais, musicais consagrados e mostra de cinema. Em determinados momentos, também, foram desenvolvidos pela SMED projetos tais como: “A Escola vai ao Teatro”, “O Teatro vai à Escola”, “A Escola vai ao Circo”, “A Escola vai ao Parque” “Mostra Gaúcha de Teatro Infantil”. No entanto, projetos como estes, extremamente importantes, são efêmeros, pois dependem da política e da ação da Secretaria.

Segundo as informações dos alunos das escolas públicas pesquisadas, demonstradas na tabela 7.18, mais de 90% deles afirmam que nas escolas os professores das diferentes disciplinas organizam passeios fora da comunidade escolar, mas que para viabilizar esses momentos de aprendizagem, há cobrança de ingressos (quando for o caso) e/ou do transporte para o deslocamento, uma vez que as escolas situam-se na periferia da cidade.

Tabela 7.18 - Respostas dos alunos quanto aos passeios organizados pela escola – Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Escola organiza passeios?	90%	96%	97%
Nos passeios, há cobrança de ônibus/ingressos?	98%	90%	94%
Alunos que não podem pagar vão aos passeios?	10%	21%	44%

Fonte: Questionários dos alunos

Com as verbas que as escolas dispõem é impossível oferecer, gratuitamente, a todos os alunos situações de aprendizagem fora da escola, por ser muito dispendioso. Não raras vezes, elas encontram outras formas para viabilizar a participação de um número expressivo de alunos. Segundo o relato de alguns docentes, os professores pagam para os alunos mais carentes participarem dessas atividades ou organizam “ação entre amigos” para angariar fundos e garantir a participação da turma, mas relatam que são eles que doam os brindes e compram os números, ou seja, são os professores, na ampla maioria com seus baixos salários, quem subsidia o Estado para que os alunos possam ter as vivências que uma educação de qualidade exige. Mas nem sempre é possível ser feito isso e, nesse caso, aqueles alunos extremamente pobres ficam alijados de momentos que poderiam lhes despertar o interesse por novas descobertas e o interesse pelo saber.

Veja-se a realidade concreta: a EMEF Magnólia tem 43 turmas e funciona em dois turnos e a EMEF Tulipa tem 39 turmas, também funciona em dois turnos. Segundo informações da direção da EMEF Magnólia, o valor pago por um ônibus para o transporte de 50 alunos (duas turmas) é o equivalente a dois vales-transporte por aluno, ou seja, 100 vales-transporte, que perfazem em torno de R\$ 200,00 por ônibus. A escola informa que organiza em torno de dois passeios por ano, por turma, e que quase sempre os alunos pagam ou na “maioria das vezes o professor paga para não excluir muitos alunos” e os locais mais visitados são cinema, zoológico e parque aquático. Ao contabilizar os valores tem-se o seguinte: se a escola fosse oferecer, gratuitamente, aos seus alunos dois passeios anuais, isso significaria um total em torno de R\$ 8.800,00, que representara 19% da verba que a escola recebe, só no transporte dos alunos. A mesma situação pesquisamos na EMEF Tulipa, segundo informações da direção o preço cobrado pelas empresas de ônibus, para o transporte de 50 alunos é R\$ 150,00 e a escola organiza dois passeios por turma, por semestre, sendo que os alunos pagam o transporte e o ingresso, esse se for o caso, mas não integralmente, e os locais mais visitados são “cinema, parques, teatro e tour” por Porto Alegre. Isso significa que, se a escola

desejasse oferecer, gratuitamente, dois passeios por turma, por semestre, ela teria que reservar um total de R\$ 6.000,00, que representa em torno de 17% dos seus recursos anuais, sem pagar os ingressos, se for teatro ou cinema.

Mesmo com as adversidades financeiras, os dados levantados e demonstrados na tabela 7.19, permitem ver que as escolas públicas se esforçam para possibilitar aos alunos estas vivências educacionais extremamente relevantes. Pela listagem apresentada no questionário, percebe-se que a Escola Bromélia, em razão dos custos não ser o problema maior e pela prática cultural familiar de seus alunos, organiza suas atividades priorizando “ir ao teatro” (91%) e “visitar lugares históricos” (68%). As escolas públicas organizam seus planejamentos priorizando “ir ao cinema”, “ir a Feira do Livro”, respectivamente, 61% e 71% na EMEF Magnólia e 85% e 65% na EMEF Tulipa.

Tabela 7.19 - Respostas dos alunos quanto aos locais visitados com os professores - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Ir ao cinema	46%	61%	85%
Ir ao teatro	91%	32%	49%
Assistir shows	5%	2%	9%
Ir a parque de diversões	5%	13%	39%
Freqüentar parques e praças	47%	23%	39%
Visitar lugares históricos	68%	31%	39%
Ver a Bienal do Mercosul	51%	18%	33%
Ir à Feira do Livro	32%	71%	65%
Visitar exposições de animais	17%	4%	21%
Ir a parques aquáticos	4%	60%	36%
Ir no estádio de futebol	2%	6%	9%
Fazer piqueniques	14%	9%	30%
Outros lugares	0%	0%	0%

Fonte: Questionários dos alunos

Outros espaços da cidade visitados, que têm uma programação mais divulgada na mídia, e estão mostrados na tabela 7.20, foram: a Escola Bromélia priorizou levar os alunos na Casa de Cultura Mário Quintana (69%), no Museu de Ciências e Tecnologia da PUC (67%) e na Catedral Metropolitana (66%) - trata-se de uma escola confessional. As escolas públicas priorizaram os mesmos espaços: a EMEF Magnólia priorizou a Casa de Cultura Mário Quintana (61%), o Museu de Ciências e Tecnologia da PUC (82%) e a Usina do Gasômetro (45%); a EMEF Tulipa priorizou a Usina do Gasômetro (57%), a Casa de Cultura Mário Quintana (53%) e o Museu de Ciências e Tecnologia da PUC (39%).

Tabela 7.20 - Respostas dos alunos quanto à visitação organizada pela escola a lugares tradicionais da cidade - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Prefeitura Municipal	56%	6%	6%
Mercado Público	33%	5%	6%
Palácio Piratini	62%	14%	6%
Assembléia Legislativa	34%	18%	15%
Catedral	66%	22%	15%
Câmara de Vereadores	37%	6%	6%
Teatro São Pedro	33%	8%	15%
Casa de Cultura Mário Quintana	69%	61%	53%
MARGS	17%	21%	21%
Usina do Gasômetro	32%	45%	57%
Rua da Praia	21%	2%	9%
Planetário	44%	27%	30%
Museu de Ciências e Tecnologia da PUC	67%	82%	39%
Jardim Botânico	28%	8%	9%
Gigantinho	2%	9%	3%

Fonte: Questionários dos alunos

Além da lista contendo os lugares tradicionais da cidade, o questionário reservou um espaço para respostas livres acerca dos passeios organizados pela escola e um outro espaço no qual se questionou sobre a realização de passeio no “Linha Turismo”⁹⁶, já que este passeio oferece uma experiência rica para conhecer a cidade e este é um dos conteúdos desenvolvidos nas séries iniciais do ensino fundamental. As respostas dos alunos ao primeiro quesito foram: a grande maioria dos alunos da Escola Bromélia afirmou que já participou de passeio às Missões Jesuíticas - na cidade de Santo Ângelo -, ao Santander Cultural, ao zoológico, a shoppings e ratificaram as idas ao teatro. Os alunos da EMEF Magnólia ratificaram as idas ao cinema, a parque aquático e na Feira do Livro. Os alunos da EMEF Tulipa afirmaram que participaram de passeio de barco pelo Guaíba, foram ao zoológico e a shoppings e ratificaram as idas ao cinema e na Feira do Livro. Quanto ao passeio no Linha Turismo, é importante lembrar que para participarem deste passeio, que é pago, mas que é possível conseguir “cortêsias” da Empresa para os alunos das escolas públicas, primeiramente os alunos precisam ser transportados até o local de partida do ônibus, no Largo da Epatur. Esta pode ser a razão do baixo índice de realização deste passeio. Conforme mostra a tabela 7.21, considerando os alunos das escolas públicas que, por residirem na periferia da cidade têm maiores dificuldades de

⁹⁶ Linha Turismo é um serviço organizado pelo Escritório Municipal de Turismo. Trata-se de um city tour pela cidade de Porto Alegre com um agente de turismo dando informações acerca dos monumentos, prédios históricos, etc. que surgem no trajeto percorrido pelo ônibus.

conhecer os lugares considerados “nobres” da cidade e fazem parte do trajeto deste city tour, apenas 24% dos alunos da EMEF Magnólia e 39% dos alunos da EMEF Tulipa realizaram este passeio.

Tabela 7.21 - Respostas dos alunos quanto a outros passeios organizados pela escola - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Outros passeios	69%	58%	71%
Linha turismo	47%	24%	39%

Fonte: Questionários dos alunos

Quanto ao acesso ao mundo desportivo, a situação é semelhante ao do acesso ao mundo cultural.

A LDB/1996, no seu artigo 26, § 3º, determina que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, pela sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo. Por sua natureza, no desenvolvimento das habilidades motoras, a educação física possibilita aliar o aspecto físico ao cognitivo e ao afetivo. As vivências esportivas e recreativas de cunho pedagógico e educacional permitem introjetar nos alunos valores como a cooperação, a solidariedade, a criatividade, a autonomia, o respeito às regras, a ética, bem como a prevenção contra as discriminações e a exclusão social.

Pelas suas características próprias, a Educação Física, assim como a Arte Educação, permite o desenvolvimento de atividades prazerosas e descontraídas, por isso estas disciplinas despertam o interesse e o desejo, na ampla maioria dos alunos, o que possibilita exercer uma influência positiva no rendimento escolar quando planejadas de forma integrada e interdisciplinar. Na pesquisa, a maioria das respostas à indagação “cite três coisas que mais lhe agradam na escola”, e apresentadas na tabela 7.22, encontram-se as expressões: “Educação Física”, “futebol, basquete, volei”, “dança”, “cancha de futebol”, “ginásio”, “patinação”.

Tabela 7.22 - Respostas dos alunos sobre situações que mais agradam na escola - Escolas Pesquisadas – 2007

Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
informática	informática	informática
recreio	recreio	recreio
passeios	passeios	passeios
Ed. Física	Ed. Física	trabalhar em grupo
música	futebol, basquete, vôlei	futebol, basquete, volei
professores	alguns professores	professoras
dança	dança	vídeos
teatro	biblioteca	biblioteca
gosto de tudo	brincadeiras	brincadeiras
colegas	aula de Artes e de Música	aula de Artes
o aprendizado	vídeos	
sala de jogos	jogos	
patinação	cancha de futebol	
ginásio		
ping-pong e fla-flu		

Fonte: Questionários dos alunos

Todavia, a realidade da escola pública contraria a importância atribuída à disciplina pelos alunos. Segundo dados extraídos do Censo Escolar de 2006 e apresentados na tabela 7.23, apenas 24% das escolas públicas brasileiras possuem quadra de esporte, em Porto Alegre este percentual é mais confortável, 78% das escolas públicas possuem este equipamento e na RME são 94%. No entanto, nas escolas com mais de 600 alunos este equipamento acaba sendo de uso restrito.

Tabela 7.23 - Dados acerca de quadras de esporte nas escolas públicas de ensino fundamental - 2006

Escolas Públicas	Brasil	Região Sul	RS	Porto Alegre		
				Total	Municipal	Estadual
Total de escolas públicas de ensino fundamental	139.839	16.150	7.019	276	47	227
Total de escolas públicas com quadras de esporte	33.238	8.242	3.467	220	44	174
	24%	51%	49%	78%	94%	77%

Fonte: Edudatabrasil/ INEP

A EMEF Magnólia, que possui 24 turmas num turno e 21 no outro, informa que a escola dispõe de duas quadras poliesportivas sem cobertura e uma área coberta; registra, também, que os materiais, como bolas, redes, cordas são insuficientes. A EMEF Tulipa, que possui 20 turmas num turno e 19 no outro, informa que a escola dispõe de uma quadra poliesportiva sem cobertura e, uma área coberta, e quanto aos materiais, informa que são suficientes.

A Escola Bromélia, que possui 456 alunos, sendo 8 turmas num turno e 12 no outro, informa possuir três quadras poliesportivas, sendo duas cobertas e uma sem cobertura, uma área coberta, um ginásio de esportes e materiais suficientes.

Portanto, mesmo sendo componente curricular obrigatório, na ampla maioria das escolas públicas de ensino fundamental não há estrutura adequada para o desenvolvimento da Educação Física. Ao se pensar na estrutura adequada às aulas de Educação Física, ou seja, no mínimo quadra de esporte, é preciso registrar que o baixo percentual de escolas públicas que possuem este equipamento é um dado preocupante nos dias de hoje, uma vez que, por questões de proteção à saúde, seria necessária a existência de quadras de esporte cobertas ou ginásios. Como as aulas são organizadas ao longo do turno da manhã e da tarde e, geralmente, são desenvolvidas no pátio da escola, tanto professores como os alunos ficam submetidos à exposição solar, certamente, sem o uso de protetor, o que poderá vir a causar sérios prejuízos à saúde dos mesmos.

Interessante é o artigo publicado em Zero Hora, de 20 de outubro de 2006, intitulado “O corpo não vai à escola” do professor de educação física da UFRGS, Adroaldo Gaya. Diz ele:

A escola permite pouco espaço para as práticas corporais e, assim, nega acesso aos conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções e linguagem do corpo. Nenhum sistema educativo, nenhuma pedagogia pode cumprir sua tarefa se deixar o corpo do lado de fora dos muros escolares. Se eu pudesse mudar algo, daria à educação física e à educação artística a relevância que merecem nos programas escolares. Teríamos então uma pedagogia a tratar do humano em sua plenitude. [...] Esse corpo humano aprenderia com facilidade a expressar-se no discurso, desenvolveria o raciocínio formal, faria contas e escreveria histórias. Estaria apto a conhecer as ciências e as filosofias. Mas o discurso pedagógico permanece míope. É uma visão míope reduzir o ensino escolar apenas a formação do *res cogitans*. Sou corpo. Sou sentimentos, emoções e razões. [...] O corpo não vai à escola. Talvez vá, mas permanece sentado, disciplinado no silêncio e passividade de uma estátua de mármore. Corpo aprisionado e de costas para o mundo. [...] Qual o papel da educação física e artística em nossas escolas? Adestrar o corpo? Ou pior do que isso, ameaçá-lo: ‘Só brinca se realizar os deveres!’ Vamos reivindicar a escola cultural. Escolas com laboratórios de química, física, biologia..., bibliotecas, salas de artes, ginásios e campos esportivos. Que nossas escolas incentivem a criação de corais, bandas de música, grupos de dança, teatro, ateliê de artes plásticas..., circo, clubes de ciência, clubes de filosofia, clubes esportivos, clube de lazer, jornais.

Dado o histórico de desigualdade educacional e a importância que a escola e a educação têm para minimizar essa situação, para garantir a permanência na escola dos alunos das classes populares e estimular o desejo pelo saber, é preciso oferecer oportunidades para práticas culturais e esportivas que extrapolem os muros da escola. Segundo Gaya (1997),

Os dados de nosso levantamento indicam a impressionante cifra de 94% dos alunos entre 7 e 15 anos das escolas municipais que não praticam ou que nunca tiveram a possibilidade de praticar qualquer modalidade esportiva orientada para além das aulas de educação física. Ressalte-se o fato de que, se estratificarmos a amostra por gênero sexual, os dados se tornam ainda mais estarrecedores, pois as meninas – a quem se atribui precocemente tarefas domésticas de forma significativamente relacionadas aos estereótipos de gênero – apresentam índices de 97% de ausência em qualquer atividade esportiva, considerando como tal também a dança (p. 358).

A prática esportiva no ensino fundamental não deve ter como objetivo desenvolver o esporte de rendimento, porém é importante que as escolas propiciem vivências de integração com

outras escolas, comunidades e com atividades do mundo desportivo, pois o esporte pode contribuir para a permanência na escola e para a inclusão social. Vive-se numa época em que a mídia estimula ao extremo certas modalidades esportivas e num país onde a maioria dos jovens não podem frequentar clubes ou academias e, não raras vezes, na comunidade é só a escola que dispõe de algum equipamento e de material esportivo e de recreação - quadra, bolas, redes, pracinha, etc. Nessa circunstância, oferecer condições às escolas para que os seus equipamentos esportivos sirvam de estímulo à promoção do esporte no nível comunitário é estratégia fundamental para manter os alunos na escola e permitir o sucesso escolar.

Segundo as informações dos alunos, demonstradas na tabela 7.24, as escolas organizam e participam de eventos esportivos. Na Escola Bromélia, 94% dos alunos afirmaram que a escola organiza e/ou participa de campeonatos; 77% dos alunos da EMEF Magnólia e 85% da EMEF Tulipa fizeram a mesma afirmação. No entanto, quanto questionamento se “todos os alunos podem participar?”, é curioso que pouco mais da metade (61%) dos alunos da EMEF Magnólia e menos da metade (41%) dos alunos da EMEF Tulipa e da Escola Bromélia (48%) responderam afirmativamente.

Tabela 7.24 - Respostas dos alunos quanto às atividades desportivas na escola – Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Escola organiza/participa de campeonatos?	94%	77%	85%
Todos os alunos podem participar?	48%	61%	41%
Só participam os melhores alunos?	4%	25%	47%

Fonte: Questionários dos alunos

Os alunos, também, afirmaram que a escola organiza grupos nas diferentes modalidades esportivas e culturais, conforme mostra a tabela 7.25, sendo que predomina nas três escolas a escolinha de futebol, vôlei, basquete e grupos de dança.

Tabela 7.25 - Respostas dos alunos quanto às atividades culturais e de recreação organizadas pela escola - Escolas Pesquisadas - 2007 (em %)

	Escola Bromélia	EMEF Magnólia	EMEF Tulipa
Grupo de danças	98%	67%	74%
Escolinha de música ou canto	67%	54%	15%
Escolinha de futebol, volei, etc.	98%	69%	21%
Outros			judô
Todos alunos podem participar dessas atividades?	67%	90%	77%
Só alunos que podem comprar materiais (roupas de dança, inst. musicais) participam?	34%	11%	24%

Fonte: Questionários dos alunos

As direções das escolas informam o seguinte: a EMEF Magnólia informa que participa, às vezes, de “eventos promovidos por algum órgão, como por exemplo a Brigada Militar”, e no espaço destinado aos comentários informa que “muitos deslocamentos: ingressos, transporte, etc, quando o aluno necessita pagar, na maioria das vezes, o professor paga para não excluí-los”. A EMEF Tulipa informa que participa dos Jogos Escolares e as despesas advindas da participação são pagas pela escola. A professora, indicada pela direção da escola privada para dar as informações, informa que a escola participa de eventos esportivos, especialmente de futebol e que a escola foi campeã estadual do evento “Guri bom de bola”, realizado em Santa Maria.

A SMED sempre teve uma política voltada à promoção do esporte educacional, a qual desenvolvia vários projetos, entre eles está o de formação continuada para os profissionais desta área. Em 1997, foi instituído um evento denominado “Jogos na Escola Cidadã”, realizado anualmente em parceria com a Secretaria Municipal de Esporte e a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - ESEF/UFRGS - cujo objetivo era estimular a participação e a democratização das vivências esportivas, nas diferentes modalidades, de jogos: handebol, basquete, voleibol, futsal, judô, tênis, ginástica olímpica, rústica, dama e xadrez. Os alunos das séries iniciais participavam de competições atléticas nas modalidades de corrida, salto em altura e revezamento, além das atividades de recreação. O evento realizava-se nos espaços esportivos da cidade, como nas dependências da ESEF/UFRGS, no Ginásio Tesourinha, e a SMED oferecia transporte, lanche e medalhas aos alunos. Matéria publicada⁹⁷ no Diário Oficial de Porto Alegre – DOPA – de 06 de julho de 2004, informa que começa naquela data a 7ª edição dos Jogos da Escola Cidadã, e que iriam competir em 12 modalidades, 12 mil alunos de 51 escolas municipais.

⁹⁷ Matéria disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/dopa/usu_doc/06julho04.pdf> Acesso em 15 de mar de 2008.

Pelo depoimento de um aluno⁹⁸, expresso em um jornal de escola, percebe-se a importância desses momentos para a permanência do aluno na escola: "Eu participei dos jogos nos anos de 1999 e 2000. [...] Na minha opinião os Jogos da Escola Cidadã são jogos para reunir as escolas municipais de Porto Alegre e para motivar os alunos a não deixarem a escola porque só os alunos que freqüentam as aulas podem ir competir nos jogos".

Na atual Administração houve troca do nome do evento e algumas alterações no projeto. Passou a chamar-se "Jogos Escolares Municipais" e abertos à participação de pais, alunos, professores e funcionários.

Essas políticas, tão relevantes para estimular os alunos, são políticas de governo, e muitas acabam não tendo continuidade na troca das Administrações, razão pela qual é importante que os sistemas educacionais dotem as escolas de condições estruturais e financeiras para que elas, dentro da sua autonomia, possam organizar as vivências que a educação atual requer.

Pelo exposto, percebe-se que há na RME um grande investimento no sentido de estimular o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas e no contato com o mundo cultural e desportivo, uma vez que, além do aspecto lúdico e estético, estas vivências têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na apropriação da cidadania. Mesmo assim, apesar das escolas da RME gozarem de uma situação que está acima do padrão da escola pública, há muitas carências para desenvolverem uma educação requerida pela contemporaneidade, pelas desigualdades socioeconômicas e culturais dos seus alunos e pela estrutura escolar. Na análise das despesas, são insignificantes os itens que tratam de compra ou reposição de material esportivo.

Mesmo que algumas redes de ensino consigam oferecer uma educação em consonância com os requisitos da contemporaneidade e busquem minimizar as desigualdades sociais, esta não é a realidade da escola pública brasileira. Diariamente a imprensa noticia, em todos os estados, fatos que demonstram o sucateamento da ampla maioria das escolas públicas e se não forem feitos investimentos que permitam um ensino mais atraente, nenhum Plano será capaz de transformar essa realidade.

⁹⁸ Depoimento publicado no jornal eletrônico de uma das escolas da RME, disponível em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/Jornal_com_bah/ano1_1/jogos_esef.htm> Acesso em 15 de mar de 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada nessa dissertação é fruto de inquietação pessoal e coletiva frente ao que se constata no chão da escola, *vis à vis* ao que se analisa na literatura acadêmica, nas falas e artigos de formadores de opinião e de alguns gestores da educação, isso tudo situado num cenário de globalização e do paradigma de acumulação flexível. Este conjunto de informações permite pensar que as políticas educacionais têm abordado um determinado prisma do problema e o todo fica subsumido. Essa análise não teve a pretensão de abordar o todo, mas a tentativa foi investigar algumas questões que não têm sido objeto de análise e discussão à luz de outras que têm sido subtraídas do debate educacional, como é o caso do tema da desigualdade, questões essas que influem diretamente na qualidade da educação e precisam ser retomadas e situadas neste momento histórico, se o objetivo for realmente a busca de uma educação de qualidade para todos.

Assim sendo, essa dissertação orientou-se no plano teórico para a importância que a educação assume em uma sociedade globalizada na qual a ciência está intimamente ligada ao processo produtivo e ao cotidiano da vida urbana, fazendo com que o conhecimento seja determinante para a redução das desigualdades sociais, para o exercício da cidadania, para a consolidação da democracia e para o desenvolvimento social da nação. Entretanto, verifica-se que os enormes avanços científicos estão levando à concentração do capital e do conhecimento, dilatando a distância cultural e social entre ricos e pobres e reforçando os critérios de discriminação entre as pessoas.

No plano conceitual, essa dissertação foi orientada pelos conceitos de igualdade e equidade, os quais oferecem o suporte para as defesas que se buscou fazer ao tratar da relação entre o financiamento e as condições estruturais da escola pública e suas implicações para a qualidade da educação. Defendeu-se a necessidade do poder público garantir investimentos na escola pública e desenvolver políticas reparadoras às classes sociais desfavorecidas para que o acesso ampliado à escola possa se converter em sucesso escolar. Para isso é fundamental (re)introduzir o conceito de igualdade na agenda das políticas do setor educacional, pensado como distribuições desiguais justas, tendo o cuidado de alertar que essa acepção de igualdade não se contrapõe ao respeito à diversidade reivindicada pelos setores que defendem os direitos dessa fatia dos excluídos. A realidade escolar e os indicadores das condições de oferta da escola pública brasileira demonstram que as políticas públicas não têm se pautado pela justiça

distributiva, havendo necessidade de que sejam feitas distribuições desiguais e essas não podem se restringir ao FUNDEB.

A desigualdade educacional, que se expressa nas taxas de evasão e repetência, permanece extremamente elevada e as raras políticas reparadoras existentes, além de serem muito tímidas, têm abordado apenas a questão racial – cotas nas universidades - e em alguma medida o recorte regional. Na educação outras reparações precisam ser feitas para que os alunos, especialmente os excluídos socialmente, possam ter sucesso na escola. Isso é uma necessidade histórica, ou são feitas agora, com urgência, ou as desigualdades educacionais serão multiplicadas.

No Brasil, que apresenta um padrão de desigualdade educacional e social extremamente acentuado, entre regiões e intra-regional, a educação é definida na Constituição Federal de 1988 como direito de todos, mas a escola pública, que deveria ser o *locus* do conhecimento, está em visível descompasso com as exigências do mundo atual e essa situação não tem sido objeto de políticas públicas, o que contribui para o aprofundamento do abismo cultural entre ricos e pobres.

A reforma educacional dos anos 1990, tendo como linha orientadora a redução da pobreza, não dispensou atenção às questões do contexto contemporâneo. Esta diretriz é inaceitável, pois o atual estágio de desenvolvimento capitalista exige do trabalhador uma formação sólida que lhe propicie o domínio intelectual para resolver problemas em níveis crescentes de complexidade, que associe conteúdos e métodos na construção de conhecimentos. A universalização do ensino obrigatório introduziu um contingente de alunos oriundos das classes populares numa escola que já não reunia as condições estruturais de promover uma educação em sintonia com as transformações que o mundo contemporâneo requer e em face dessa heterogeneidade no acesso faz-se necessário que sejam supridas carências desses “novos” alunos, oferecendo benefícios que a sua condição social não lhes possibilita, para que possam apresentar os níveis de proficiência exigidos pela sociedade e possam ter perspectivas de conclusão da Educação Básica, uma vez que é interesse social que esses alunos concluam com sucesso seus estudos.

No entanto, para agravar a situação, a centralidade das políticas educacionais tem sido cobrar da escola pública e desse aluno resultados, ou melhor, cobrar a mesma qualidade que os alunos dos países desenvolvidos apresentam sem, entretanto, oferecer as mesmas condições.

Oliveira (2007) questiona:

se o único elemento de qualidade a ser considerado fossem os resultados, estaríamos exigindo mais exatamente das escolas com menos recursos e que atendem às populações com menos recursos (p. 34).

As políticas educacionais têm se voltado para a busca de resultados, para isso se aperfeiçoam os métodos de gestão, ignorando as condições do processo que leva a esse resultado – a desigualdade dos alunos, a carência estrutural das escolas, os currículos, etc. Os testes, e agora o IDEB, tornam visíveis a desigualdade, mas esta não tem sido objeto das políticas. Sem considerar o fato de que o mundo mudou significativamente, e que os alunos, diuturnamente, são bombardeados por outros apelos e interesses, parece que se espera da escola pública, “franciscana” e estática no tempo, soluções “mágicas” para obter resultados satisfatórios de seus alunos.

Entende-se que a qualidade da educação está ligada ao contexto social, econômico e pedagógico em que a escola está inserida. A qualidade da educação não pode ser avaliada, apenas, pelo desempenho individual dos alunos em provas padronizadas, mesmo que associado a indicadores de fluxo (taxa de aprovação e evasão) – como é o caso do IDEB -, porque este desempenho depende de vários fatores, amplamente abordados na literatura: a ambiência cultural dos alunos, a estrutura das escolas, a formação e a valorização dos professores, os materiais pedagógicos, a relação entre escola e a comunidade, a motivação e auto-estima dos alunos, inclusive a motivação da comunidade em elevar o seu nível educacional, ou seja, um clima favorável à aprendizagem. Estes próprios fatores apresentam desigualdades extremadas que não são consideradas no cálculo dos índices e não são desenvolvidas políticas para atuar nessa gama de questões, pois nesse nível há a necessidade de investimentos maciços que o Estado não tem se mostrado disposto a realizar. Ou seja, a qualidade da educação é um “valor agregado” e não o somatório do desempenho individual dos alunos.

As políticas educacionais não têm buscado adequar a escola pública à contemporaneidade. A escola atual, especialmente aquela situada nos grandes centros urbanos, não pode mais ter como referência a escola existente até os anos 1980, por ser elitista, conteudista, “bancária”, assentada na autoridade do/a professor/a; no giz e no quadro-negro; na lista rígida de conteúdos; na memorização e no disciplinamento. Nesta, a ideologia da mobilidade social associada à ambiência cultural familiar e ao reduzido acesso propiciavam, ao natural, uma qualidade “questionável”, mas vista por muitos cidadãos “saudosistas” como possível de ser reeditada nos mesmos moldes.

A escola pública dos anos 2000, para além de garantir a universalização do acesso à Educação Básica, precisa resolver o problema da qualidade da educação, que não pode ser tratado exclusivamente como um problema de gestão e reduzido a um fator mensurável em testes, este é o resultado de um processo. Ou seja, se o processo for adequado e de qualidade ele se traduzirá no resultado satisfatório, e não o inverso. Para que a qualidade se materialize, a escola pública precisa dispor de meios para motivar e despertar nos alunos o “desejo” pelo saber, que é condição *sine qua non* para o sucesso escolar. Ela tem que se transformar em um ambiente de aprendizagens estimulantes, mas para isso precisa de estrutura adequada e contemporânea e estar equipada com materiais pedagógicos e paradidáticos suficientes e próprios ao nosso tempo para despertar e estimular a aprendizagem dos alunos, possibilitando que eles façam “descobertas” e sintam necessidade de aprofundá-las. Na atualidade, a escola precisa suprir carências de ordem cultural e oferecer aos alunos situações que lhes permitam circular nos espaços históricos, culturais e desportivos da cidade.

Conforme foi demonstrado (tabela 4.1), a grande maioria das escolas públicas está desprovida de estrutura adequada, além disso, as escolas com melhor estrutura geralmente estão localizadas nas regiões socialmente mais favorecidas, portanto, o princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência não está sendo respeitado. Para estar à altura deste tempo, a escola pública não pode permanecer “franciscana” como foi demonstrada ao longo dessa dissertação.

Para obter resultados satisfatórios, a escola pública precisa dispor de condições superiores à escola privada. Conforme afirma Frigotto (2000)

A escola privada só é boa em países onde a escola pública é boa. A rede pública define o nível de todo o sistema. Se ela for medíocre, não há motivos para o empresário privado oferecer um ensino que não seja igualmente medíocre, cujos custos sejam pequenos e os lucros, grandes (p. 126).

É bem verdade que as autoridades competentes têm desenvolvido políticas que buscam enfrentar os desafios educacionais, porém numa velocidade infinitamente inferior às demandas e avanços da contemporaneidade e numa lógica que não está em sintonia com as transformações profundas ocorridas nas últimas décadas. No ritmo atual que as políticas educacionais estão sendo elaboradas e executadas, o abismo em termos da aquisição do conhecimento entre as classes sociais tenderá a se aprofundar, comprometendo gerações de crianças, adolescentes e jovens e o próprio desenvolvimento social da nação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação é bem visto porque está contribuindo para incidir em alguns problemas educacionais e, especialmente, é bem vindo, pois está dando visibilidade nacional aos problemas da educação. A União, usando das prerrogativas do art.9,

inciso III, da LDB, de forma propositiva está forçando que sejam realizadas ações em todos os municípios do país, de forma coordenada e articulada, com vistas a influir em fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem. No entanto, a maioria dos indicadores das quatro dimensões do Plano de Ações Articuladas – gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos - são de caráter gerencial.

O receio quanto ao IDEB, se traduz, na análise de Oliveira (2007), “à possibilidade de se reduzir a educação a processos de ‘preparação para os testes’ (p. 33).

Vários pesquisadores e intelectuais têm afirmado e reafirmado que um dos nós górdios da educação brasileira é o seu financiamento e esta dissertação buscou demonstrar que este é, de fato, um aspecto central quando se trata de educação de qualidade. A instituição do FUNDEB foi um avanço, especialmente, no que se refere à complementação da União aos Fundos estaduais, mas o FUNDEB é absolutamente insuficiente para dar conta dos enormes desafios da educação brasileira, uma vez que ao montante geral, isto é, aos recursos vinculados à educação, não foi agregado um só tostão. Ele permite o aperfeiçoamento do regime de colaboração e oportuniza certa equidade às condições de oferta da Educação Básica, mas o nivelamento é por baixo, não é dispensada a atenção para as necessidades reais da educação. A lógica do custo aluno se mantém, isto é, os gastos com base nos recursos disponíveis e não são aportados recursos necessários às demandas.

Essa dissertação procurou demonstrar que a escola pública precisa ser repensada, no seu aspecto estrutural e curricular e buscou aflorar questões que dificultam essa discussão, pois a escola pública desprovida de estrutura adequada e suficiente e de recursos materiais tem extrema dificuldade para seduzir os alunos na construção do conhecimento, para instigar os professores a mudar sua prática pedagógica e para acolher os alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo a escola pública municipal de Porto Alegre, que se reestruturou para inovar e flexibilizar o currículo, adotando os “Ciclos de Formação”, precisa introduzir práticas pedagógicas arejadas em sintonia com esse tempo, ressignificando a relação professor-aluno.

As defesas feitas nessa dissertação colocam a centralidade dos problemas que afetam a educação brasileira, que são de duas ordens – quantidade e qualidade –, na desigualdade, que precisa ser reparada, na organização pedagógica e nas condições de oferta – estrutura e materiais didático-pedagógicos adequados, suficientes e contemporâneos, acesso às novas tecnologias da comunicação e informação e contato mais estreito com o mundo cultural e desportivo. Nesse sentido, o financiamento tem papel fundamental. É inquestionável que as

demandas educacionais foram amplificadas substantivamente nas duas últimas décadas, assim como as demandas indiretas como transporte escolar, atividades complementares no contraturno, programas de assistência à saúde e de trabalho educativo, etc., e isso carece de políticas e recursos na mesma proporção.

A pesquisa confirmou os dados já conhecidos sobre a ambiência cultural dos alunos. A maioria dos alunos das escolas públicas pertence a famílias com baixa escolaridade não dispõem de recursos pedagógicos que auxiliam na aprendizagem, certamente, face ao nível socioeconômico baixo. Já está amplamente demonstrado que estes fatores, externos à escola, têm reflexos no rendimento dos alunos.

Buscou demonstrar, também, que as escolas públicas municipais, mesmo tendo condições estruturais e de recursos materiais muito superiores ao padrão da escola pública brasileira, tem carências que precisam ser enfrentadas.

Uma questão enfatizada nessa dissertação foi quanto às TICs. Vivemos em um mundo comunicativo em que tudo está “ligado”. A escola não pode prescindir das novas tecnologias de informação e comunicação, deve agregá-las de maneira intensiva e não periférica. Mas o seu uso tem que ser reconsiderado assim como a estrutura escolar que deve ser compatível com o número de alunos, ou seja, uma escola com 1300 alunos tem que ter o espaço destinado ao laboratório de informática, no mínimo, duplicado em relação à outra que tem 500 alunos, por exemplo. As TICs no ensino podem ser um instrumento poderoso para contribuir na transformação da educação, para isso o professor precisa ser capacitado a assumir um novo papel, menos “lecionador” e mais coordenador na construção do conhecimento do aluno. Os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores têm que repensar a formação – para a qual é urgente desenvolver uma nova pedagogia -, para que as novas tecnologias venham contribuir para mudar as práticas pedagógicas. As TICs não devem servir apenas para melhorar e agilizar as práticas tradicionais, o computador em si não melhora o ensino, mas se for bem utilizado pode ser uma ferramenta fundamental para a renovação da escola: na concepção de ensino e nas práticas pedagógicas.

Defesa semelhante foi feita quanto à estrutura e ao uso de audiovisuais. Não dá mais para trabalhar o conhecimento sem o suporte da imagem e do som. As enciclopédias, os atlas, as obras de arte, etc., estão em CDs-Rom e/ou DVD que apresentam som, imagem e texto, recursos indispensáveis para tornar as aulas mais atrativas e interessantes, mas para que os professores possam usá-los como apoio didático ao seu planejamento é preciso ter em sala de aula o equipamento, um televisor e um DVD. Esta é uma proposta que foi contemplada no estudo de Carreira e Pinto (2007) e à qual se quer dar ênfase, pois há o entendimento de que

nos dias de hoje esses aparelhos contribuem de forma significativa para a construção do conhecimento e são relativamente baratos.

Outra questão abordada que se quer evidenciar é quanto ao repasse de verbas às escolas. Pela pesquisa foi possível constatar que a maior parte dos gastos das escolas são com manutenção. As despesas pedagógicas restringem-se à distribuição de material aos alunos e folhas para os professores. Praticamente não sobram recursos para desenvolver atividades culturais e desportivas fundamentais para uma educação em sintonia com o tempo atual que precisa desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais como a criatividade, a iniciativa, a rapidez em resolver situações inesperadas, etc., além do que são atividades prazerosas. Na RME o repasse de verbas leva em conta a tipologia das escolas e o número de alunos. Embora saiba-se que os recursos vinculados à educação são insuficientes para dar conta das necessidades de uma educação de qualidade e que a grande maioria das escolas estão localizadas na periferia da cidade de Porto Alegre tendo, portanto, significativo número de alunos em situação sócio-econômica desfavorável, algumas comunidades são mais carentes do que outras. Nesse sentido, seria importante propor à SMED incluir um vetor socioeconômico nos critérios de repasse, para oportunizar maior equidade, garantindo distribuições desiguais, ou seja, dar mais a quem tem menos. Um outro ponto é quanto ao montante do repasse, se não fosse possível seguir as sugestões do CAQi⁹⁹, no mínimo, que o montante do repasse às escolas representasse um *per capita* em torno de 10% do custo-aluno do FUNDEB das séries iniciais do ensino fundamental, que daria um *per capita* em torno de R\$ 168,00, bastante superior ao atual, e que esse valor a maior fosse destinado às despesas pedagógicas.

Um outro aspecto abordado na dissertação sem grande destaque, mas que se quer dar relevo nesta seção, já que se reveste de grande importância com vistas ao sucesso escolar, especialmente nas grandes cidades, é quanto ao tamanho das escolas. A experiência prática permite afirmar que uma escola com um número excessivo de alunos terá dificuldades ampliadas para desenvolver um trabalho de qualidade e construir uma relação estreita com a sua comunidade. Esse indicador de qualidade é apontado no trabalho de Carreira e Pinto (2007). Obviamente, isso onera as redes de ensino, pois é necessário ter mais escolas e, conseqüentemente, os custos serão maiores, mas não se tem dúvidas que o retorno em termos de qualidade da educação compensa o investimento.

Por fim, outro aspecto a ser mencionado diz respeito às atividades educacionais no contra-turno. Em face das características do mundo atual, especialmente nas grandes cidades,

⁹⁹ Ver capítulo 5.

onde os problemas educacionais são estratosféricos, dentre as políticas de equidade voltadas para garantir condições de permanência com sucesso na escola, é importante que o poder público desenvolva projetos para o contra-turno das escolas de ensino fundamental. Ou seja, os filhos da classe média e alta vão à escola e no turno inverso participam de inúmeras atividades que lhes dão suporte cognitivo e emocional para um bom rendimento escolar. O mesmo não acontece com os filhos das classes desfavorecidas, pois no turno inverso às aulas eles não têm atividades que os estimulem para a aprendizagem (na pesquisa dizem que cuidam dos irmãos, da casa, assistem televisão, etc.). Alguns participam de programas desenvolvidos por entidades filantrópicas e por secretarias de educação, mas é um percentual reduzido de alunos que são atendidos por esses programas. O poder público precisa ter políticas que, ao menos, em alguns dias da semana, oportunizem situações pedagógicas, culturais e desportivas complementares a esses alunos.

Não era intenção da pesquisa fazer uma investigação mais aprofundada sobre os alunos beneficiários do Bolsa Família, até porque inicialmente não se tinha informações sobre a quantidade desses alunos nas escolas da RME. No entanto, a partir dos dados coletados sobre o número dos alunos beneficiários desse Programa Federal nas escolas públicas pesquisadas, que são bem expressivos, entende-se que seria importante realizar uma investigação que buscasse aprofundar o conhecimento sobre o impacto de um conjunto de dados nas escolas da RME, para contribuir no aperfeiçoamento das políticas públicas de educação, tais como: a relação entre os alunos beneficiários do Programa Bolsa Escola, com recorte da localização territorial das escolas na cidade, com os dados do IDEB, com o tamanho da escola e com os recursos materiais e financeiros que elas dispõem. Um outro aspecto que poderia ser incluído nessa investigação são os referentes aos programas de atividades complementares, como o Escola Aberta e o Cidade Escola, que estão sendo desenvolvidos em algumas escolas da RME: custos e implicações para o sucesso escolar e qualidade da educação, ou seja, número de alunos atendidos *versus* recursos investidos *versus* retorno em termos de sucesso escolar.

Nesse sentido é importante a análise de Abrucio (2007) sobre as políticas educacionais. Ele diz:

cabe frisar que há uma dominância de pesquisas macros, e pouquíssimo conhecimento qualitativo das escolas e da comunidade ao seu redor. Esse desequilíbrio produz visões que enxergam bem a 'floresta', mas não as árvores – e sem conhecer estas últimas, é impossível fazer reformas conseqüentes. Na verdade, o ambiente escolar (escola e seu entorno) ainda é pouco conhecido, na medida em que faltam estudos e visões de políticas que integrem a visão macro com o micro (p. 53).

Reafirma-se o entendimento de que não há dúvidas que as questões gerenciais precisam ser aperfeiçoadas, mas elas não são a centralidade do problema educacional

brasileiro. Para que a realidade escolar possa ser modificada é preciso reconhecê-la no seu conjunto e maiores investimentos, pois o atual padrão de financiamento da educação não oferece as condições para superar os desafios colocados.

O próprio Relatório do Observatório da Equidade (CDES, 2007) aponta para a necessidade de ampliação do financiamento da educação, ao afirmar:

A ampliação dos valores previstos para investimento em educação nos próximos anos é significativa, porém, é insuficiente para atender às necessidades geradas pelo histórico descaso com que a educação pública universal foi tratada no País. Mantido o atual ritmo, o País demorará muito para superar um século de atraso, com respeito aos países desenvolvidos. Não há como avançar no processo de resgate da enorme dívida educacional, preparando a população brasileira para os desafios do desenvolvimento, se não houver um aumento significativo no investimento em educação para algo em torno de 6% do PIB, conforme acordamos nos debates realizados no CDES em 2006 sobre os enunciados estratégicos para o desenvolvimento e conforme preconiza a UNESCO (p. 9).

Da mesma forma, reafirma-se que o Brasil não é um país pobre. Se as intenções manifestas no sentido de qualificar a educação e elevar o padrão de escolaridade da população forem verdadeiras e se for reconhecido que o atual padrão de financiamento é um óbice para atingir esse objetivo seria possível encontrar alternativas para buscar solucionar esses desafios, a exemplo do que ocorreu com o sistema financeiro falido na década de 1990, para o qual foi criado o “Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional” - PROER.

Nesse sentido, uma notícia alvissareira foi veiculada pelo Portal Aprendiz, de 17 de junho de 2008, sob o título de “Lula quer usar dinheiro de petróleo para investir na educação”. Diz a reportagem que “O governo federal estuda criar um fundo para educação com o dinheiro que será arrecadado com os novos campos de petróleos descobertos recentemente pela Petrobras”.

Entende-se que essa pode ser uma alternativa concreta de fonte adicional de recursos para a educação já que os próprios consultores que atuam junto à Presidência da República apontam a necessidade de aumentar o financiamento educacional. A preocupação é saber quando essa receita poderá se materializar, ou melhor, até quando a educação vai ter que esperar para ver esse cenário ser alterado. A espera, que se liga com a esperança, diz respeito, como se buscou reafirmar ao longo dessa dissertação, a nada mais nada menos que à igualdade, vetor da democratização substantiva de nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ABRUCCIO, Fernando Luiz. **Coalizão educacional no Brasil: importância e condições de sucesso**. IN: GRACIANO, Mariângela (coord.). O Plano de desenvolvimento da Educação. SP: Ação Educativa, 2007. - (Em Questão, v. 4).

AFONSO, Ismália. **116 anos depois. O que mudou?** BSB: UnB Agência, 12 mai. 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0504-14.htm>> Acesso em 09 fev. 2007.

ALMEIDA, Tabajara e BETITO, Roberto. **Teoria dos jogos e educação** IN: LAMPERT, Ernâni. Educação, Cultura e Sociedade: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. IN: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. RJ: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. SP: EDIPRO, 2ª ed., 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª edição. SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, José Clóvis de. **A democratização da Escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre**. IN: SILVA, Luiz Heron da. Escola Cidadã: Teoria e Prática. RJ: Vozes, 1999.

_____. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria Inês da Silva. **Educação, Racismo e Saúde**. IN: Educação, Etnias e Combate ao Racismo: Contribuição ao Debate. Cadernos de Educação Nº 3. Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de e MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. **Texto para discussão nº 377 - Os determinantes da desigualdade no Brasil**. Texto para discussão. RJ: IPEA, 1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_377.pdf Acesso em 10 out. 2006.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Consulta Popular, Cartilha nº.7, 1994.

BOBBIO, Norberto. **Norberto Bobbio: o filósofo e a política: antologia**. RJ: Contraponto, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. RJ: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. 2ª ed. - México: Siglo Veintiuno Editores, S. A., 1998.

BRUM, Argemiro J. **Por que o Brasil foi a Fundo**. 3ª edição. RJ: Vozes, 1984.

_____. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 9ª edição. RJ: Vozes, co-edição com Ijuí/RS: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Nordeste do Estado, FIDENE, 1990.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos.

SP: Fundação Carlos Chagas, 2007. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/seminarioInternacional/arquivos/BRUSCHINI.doc>> Acesso em: 05 abr. 2007.

CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-qualidade Inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. SP: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 6ª edição. RJ: Civilização Brasileira, 2004.

CASSASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de la calidad y la segmentación social**. IN: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n. 1, jan./abr.2007, p. 71-80.

CASTRO, André Augusto. **A importância de uma elite negra**. BSB: UnB Agência, 12 mai. 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0504-16.htm>> Acesso em 09 fev.2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005**. Educação e Sociedade. Campinas vol.28, nº 100 – Especial, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares**. IN: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo. KRUG, Andréa, SIMON, Cátia (orgs.). Utopia e democracia na escola cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

COLMANETTI, Cibelle. **Barreiras da raça no trabalho**. BSB: UnB Agência, 13 mai. 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0504-17.htm>> Acesso em 09 fev. 2007.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade. Relatório nº 2, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11ª edição. RJ: Jorge Zahar Ed., 2002.

CURY, Carlos Jamil. **Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade**. IN: GRACIANO, Mariângela (coord.). O Plano de desenvolvimento da Educação. SP: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4)

DIEESE. **Dez anos do Real**. IN: Estudos e Pesquisas. Ano I – nº. 1, jun. de 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. RJ: Vozes, 2001.

DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. RS: Editora Unijuí, 2003.

_____. **Desigualdades Multiplicadas**. Revista Brasileira de Educação, nº 17, Mai/Jun/Jul/Ago 2001.

_____. **O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. RJ: Ed. Vozes, 1989.

ENGUIA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. IN: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) RJ: Vozes, 1994.

FAGUNDES, Léa da Cruz e BASSO, Marcus Vinícius. **Informática Educativa e Comunidades de Aprendizagem**. IN: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clovis e SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006a.

_____. **Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul: divisão de responsabilidades e financiamento**. IN: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.22, n. 1, jan./jun.2006b, p. 85-107.

FAORO, Raimundo. **Os donos do Poder: Formação do patronato político brasileiro**. Vol. I. SP: Ed. Globo, 13ª edição, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução Elementar no Século XIX**. IN: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cyntia (org.). 500 anos de Educação no Brasil. BH: Autêntica, 2003.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30**. 11ª ed. SP: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3ª edição. RJ: Zahar, 1986.

FIORI, José Luís. **AJUSTE, TRANSIÇÃO E GOVERNABILIDADE: O ENIGMA BRASILEIRO**. IN: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís. Desajuste Global e Modernização Conservadora. RJ: Paz e Terra, 1993.

_____. **O vôo da coruja**. RJ: Record, 2003.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e Qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato**. IN: OLIVEIRA, Dalila de Andrade e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.) Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica BH: Autêntica, 1999.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a gestão da educação**. IN: OLIVEIRA, Dalila (org.) Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. RJ: Vozes, 1997.

FRANCO, Creso, ORTIGÃO, Isabel, ALBERNAZ, Ângela, BONAMINO, Alicia, AGUIAR, Glauco, ALVES, Fátima e SÁTYRO, Natália. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n.55, p. 277-298, abr/jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª edição. RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 46ª edição. SP: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil da década de 90: Subordinação ativa e consentida à Lógica do Mercado**. IN: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A década perdida da educação brasileira**. IN: BENJAMIN, César e ELIAS, Luiz Antonio (orgs.) BRASIL: CRISE E DESTINO: entrevistas com pensadores contemporâneos. SP: Editora: Expressão Popular, 2000.

_____. **Educação Básica no Brasil da década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82, p.93-130, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 fev. 2007.

FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. 2ª edição. RJ: Paz e Terra, 1992.

_____. **O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil**. RJ: Paz e Terra, 1999.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **O corpo que não vai à escola**. IN: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clovis e SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

GODOY, Maria Terezinha. **Ação Cultural nas Escolas Municipais**. IN: SMED, Caderno Pedagógico nº. 23, Porto Alegre, 2001.

GONÇALVES, Reginaldo. **Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a crise brasileira**. IN: LESBAUPIN, Ivo (org.). O desmonte da nação. RJ: Vozes, 1999.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9ª edição. SP: Edições Loyola, 2000.

IANNI, Octavio. **A idéia de Brasil moderno**. 2ª edição. SP: Brasiliense, 1994.

INEP. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan./dez. 2001.

_____. **Os Desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília: O Instituto, 2004.

IPEA. **Boletim de Política Sociais – Acompanhamento e Análise**, nº. 11. Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 09 mar. 2007.

_____. **Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**, nº. 13. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 07 jun. 2008.

_____. **Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**, nº. 15. Brasília: IPEA, 2008a. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 04 jun. 2008

_____. **Carta de Conjuntura**. Brasília: IPEA, março de 2008b. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 13 jun. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando**. IN: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº. 68, 1999.

_____. **Educação Cidadã, trabalho e desemprego: o possível caminho para a utopia**. IN: Utopia e Democracia na Educação Cidadã, Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

LAVAL, Christian. **A Escola não é empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUIZ ALBERTO. **Educação – produzindo e reproduzindo o apartheid**. IN: Educação, Etnias e Combate ao Racismo: Contribuição ao Debate. Cadernos de Educação Nº 3. Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, 2001.

MACIEL, Marco. **Liberalismo Político e Democracia**. Março-Abril-Maio de 1999. Disponível em <http://www.vicpresidencia republica.gov.br/portugues/ARTIGOS/liberpolitico.htm>> Acesso em 09 fev. 2008.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. SP: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARANHÃO, Ricardo e MENDES JR, A.(org.). **Brasil História: Texto e Consulta**. Vol. 2. SP: Hucitec, 1979 (Cap. XLI - A Menoridade: liberalismo e violência - 1831-1835).

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MÉSZÁROS, Itsván. **Para além do capital**. SP: Boitempo Editorial co-edição com Editora da Unicamp. 2002.

MILL, John Stuart. **Sobre a Liberdade**. RJ: Vozes, 1991.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde**. BSB: 2000. Disponível em: <<http://www.alis-etsi.org/IMG/pdf/0009livroverde.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2007.

MONLEVADE, João Antonio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia: Idéa, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio e KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 jan. 2008.

MOUREAU, Sabrina Ferreira. **Itinerários da educação infantil: políticas de financiamento, oferta e atendimento em Porto Alegre e Viamão**. Porto Alegre, UFRGS, 2006. Dissertação de Mestrado, - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. SP: EPU, Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil Hoje**. 2ª edição. SP: Cortez, 1999.
- _____. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. SP: Xamã, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 3ª edição. RJ: Vozes, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. BH: Autêntica, 2004.
- NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **A Descentralização Determinada pelo Ato Adicional de 1834 e suas Conseqüências para o Desenvolvimento da Educação do Império – Uma Abordagem**. IN: Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação. v. 7, n. 22, RJ, 1999.
- OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista. O Ornitorrinco**. SP: Boitempo Editorial, 2003.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. BH: Autêntica, 2000.
- _____. **Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidade de aprendizagem**. IN: GRACIANO, Mariângela (coord.). O Plano de desenvolvimento da Educação. SP: Ação Educativa, 2007. - (Em Questão, v. 4).
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. IN: Revista Brasileira de Educação nº. 28, 2005, p. 5-23.
- OPPENHEIM, Félix. **Verbete Igualdade**. IN: BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola e PAQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. 5ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília: SP: Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. IN: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR, João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola? SP: Xamã 1999.
- PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. 13ª edição. SP: Brasiliense, 1983.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. SP: Xamã, 2003.
- PERONI, Vera Maria Vidal e ADRIÃO, Thereza (org.) **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Porto Alegre, 2006 (relatório de pesquisa). Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni> Acesso em 20 de jun. de 2008.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.
- _____. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)** Educação e Sociedade vol. 23, nº 80, 2002.
- _____. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo**. IN: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, nº. 100 - Número Especial, 2007.
- POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. SP: Boitempo, 2001.
- _____. **Produtividade e Emprego no Brasil dos Anos 90**. Instituto de Economia/ Unicamp. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo77.htm>> Acesso em 19 fev. 2007.

- PORTO ALEGRE. Plano Municipal de Educação de Porto Alegre – Proposta de Texto Base. Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação. Porto Alegre, 2004
- PRADO JR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 35ª edição. SP: Brasiliense, 1987.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Relatório de Atividades**. 2007.
- RAMOS, Lauro e VIEIRA, Maria Lucia. **Texto para discussão n.º. 803 - Desigualdade de Rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais de determinantes**. RJ: IPEA, 2001. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em : 04 out. 2006.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Justiça com equidade: uma reformulação**. SP: Martins Fontes, 2003.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 19ª edição. SP: Autores Associados, 2003 (Coleção memórias da educação).
- RODRIGUES, Ângela Maria Lopes de. **A Escola na intimidade do Museu e o Museu na intimidade da Escola**. IN: SMED, Caderno Pedagógico n.º 23, Porto Alegre, 2001.
- RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Globalização das Políticas Públicas: Impacto Social das Reformas Educacionais nos anos de 1990**. IN: LOMBARDO, José Claudinei. Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: SC: UnC, 2003.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-34**. IN: FÁVERO, Osmar (org.) A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. 2ª edição. SP: Autores Associados, 2001.
- ROLIM, Marion Velasco. **A Escola Faz Arte. Faz Uma Festa Cultural**. IN: SMED, Caderno Pedagógico n.º. 23, Porto Alegre, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23ª ed. RJ, Vozes, 1999.
- SADER, Emir. **A hegemonia neoliberal na América Latina**. IN: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. RJ: Paz e Terra, 1995.
- SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. SP: Círculo do Livro, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. SP: Autores Associados, 1998.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Conclusão: políticas sociais e políticas da pobreza**. IN: As Causas da Pobreza. RJ: FGV, 2004. Disponível em:
<http://www.schwartzman.org.br/simon/causasp_files/causasp8.htm> Acesso em dez 2006.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA DE PORTO ALEGRE. **Guia do Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho**. Coordenação da Memória Cultural, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Repasse Trimestral para as Escolas Municipais**. Assessoria de Planejamento. 1998.
- _____. **Ciclos de Formação, Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã**. Cadernos Pedagógicos n.º. 9, 3ª edição, Porto Alegre, 2003.
- _____. **Relatório do Conselho Municipal do FUNDEF**. Porto Alegre, 2005.
- _____. **Boletim Informativo n.º.14**. Porto Alegre, 2006a.
- _____. **Relatório do Conselho Municipal do FUNDEF**. Porto Alegre, 2006b.
- _____. **Boletim Informativo n.º.15**. Porto Alegre, 2007a.
- _____. **Relatório do Conselho Municipal do FUNDEB**. Porto Alegre, 2007b.

- SEN, Amartya. **Desenvolvimento com Liberdade**. SP: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. **Tendências da Desigualdade Educacional do Brasil**. V.43, n.º.3,RJ: Scielo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 fev. 2007.
- SINGER, Paul. **A raiz do desastre social: a política econômica de FHC**. IN: LESBAUPIN, Ivo (org.). O desmonte da nação. RJ: Vozes, 1999.
- SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. SP: Cortez, 2000. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 78)
- _____. **Tempo de Desafios**. RJ: Vozes, 2002.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Evolução Social do Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988.
- _____. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**. 2ª edição. RJ: Graphia, 1997.
- STEFFAN, Heinz Dieterich. **Globalização, Educação e Democracia na América Latina**. IN: CHOMSKY, Noam e STEFFAN, Heinz Dieterich. A sociedade global. Blumenau: FURB, 1999.
- TAVARES, Maria da Conceição. **AJUSTE E REESTRUTURAÇÃO NOS PAÍSES CENTRAIS: A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA**. IN: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís. Desajuste Global e Modernização Conservadora. RJ: Paz e Terra, 1993.
- TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- UFRGS. Relatório de Pesquisa: Levantamento do custo aluno/ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade, 2004.
- _____. **Boletim Quem Quer Brincar?** n.º. 65, Programa de Extensão Universitária da Faculdade de Educação, 2007.
- UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 01 fev. 2007.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. **Os dez anos que abalaram o século XX**. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

LEGISLAÇÃO

- BRASIL. Constituição Federal de 1934.
- _____. Constituição Federal de 1988.
- _____. Lei n.º.8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- _____. Emenda Constitucional n.º. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: VIEIRA, Jair Lot. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n.º 9394, de 20.12.1996 – Plano Nacional de Educação: Lei n.º 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata. 3ª ed., SP: EDIPRO, 2006a.
- _____. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
- _____. Lei n.º. 10.172 de 10 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. IN: VIEIRA, Jair Lot. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20.12.1996 – Plano Nacional de Educação: Lei nº. 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata. 3ª ed., SP: EDIPRO, 2006b.

_____. Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Lei 10.048 de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

_____. Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

PORTO ALEGRE. **Lei Orgânica do Município de Porto Alegre**. Porto Alegre: CORAG, 1990.

_____. **Decreto nº 11.952**, de 15 de abril de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros aos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino Municipal. IN: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Repasse Trimestral para as Escolas Municipais**. Assessoria de Planejamento. 1998.

_____. **Decreto nº 11.600**, de 20 de outubro de 1996. Dispõe sobre o repasse de recursos para as unidades de ensino da rede municipal. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Repasse Trimestral para as Escolas Municipais**. Assessoria de Planejamento. 1998.

JORNALIS E REVISTAS

DE FATO. Revista da CUT. Ano I, nº 2. SP: dezembro 1993/fevereiro 1994.

Revista Exame, nº15. Abril Cultural, julho de 1996.

Diário Oficial de Porto Alegre – DOPA – de 06 de julho de 2004.

Folha de São Paulo de 10 de julho de 2001

Folha de São Paulo de 18 novembro de 2006

Folha de São Paulo de 05 de dezembro de 2007

O Globo de 24 de julho de 2006

Jornal Zero Hora, de 20 de outubro de 2006

Jornal Zero Hora, de 09 de agosto de 2007

Jornal Zero Hora de 04 de maio de 2008

O Estado de São Paulo de 04 de julho de 2007

O Estado de São Paulo de 03 de setembro de 2007

Portal do Aprendiz de 11 de julho de 2007

Portal do Aprendiz de 12 de julho de 2007

Portal do Aprendiz de 17 de junho de 2008

Portal UOL Educação de 05 de dezembro de 2007

O Estado de Minas de 14 de março de 2008

Agência Estado de 19 de março de 2008.

Jornal Extra Classe. Sinpro/RS, maio de 2008

Informativo “em questão nº. 445 de 12 de junho de 2006

Informativo “em questão nº. 507 de 27 de abril de 2007

Informativo “Igualdade Racial” da SEPPIR de junho de 2006

SITES CONSULTADOS:

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

<http://www.ipea.gov.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<https://www.planalto.gov.br>

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

<http://www.fomezero.gov.br/>

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/resultados-na-area-de-educacao>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8638&Itemid=&sistemas=1

<http://www.vicepresidencia.republica.gov.br/portugues/ARTIGOS/liberpolitico.htm>

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien

<http://aprendiz.uol.com.br/homepage.mmp>

<http://br.noticias.yahoo.com/s/19032008/25/tecnologia-professores-driblam-falta-estrutura.html>

http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20070903/not_imp45343_0.php

<http://www.estado.com.br/editorias/2007/07/04/ger-1.93.7.20070704.8.1.xml>

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/dopa/usu_doc/06julho04.pdf

<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/Jornal_com_bah/ano1_1/jogos_esef.htm>

http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/publicacoes/fsm_2007_informativo.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Alunos: Dimensão Família

Nome da Escola: _____ Turma _____ Data: ____/____/2007

Idade: anos Sexo: masculino feminino

Sua raça/etnia é: branca preta/parda indígena

1) Sua mãe ou responsável estudou até:

- a 4ª série
 a 8ª série
 outra série. Qual? _____
 o Ensino Médio
 a Faculdade

2) Seu pai ou responsável estudou até:

- a 4ª série
 a 8ª série
 outra série. Qual? _____
 o Ensino Médio
 a Faculdade

3) Marque os jogos pedagógicos que você tem em casa

<p>Tem quebra-cabeça em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>a) os quebra-cabeças são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os quebra-cabeças:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>	<p>Tem jogo da memória em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>a) os jogos da memória são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os jogos da memória:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>
---	---

<p>Tem dominó em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>a) os dominós são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os dominós:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>	<p>Tem jogo de dama em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>a) os jogos de damas são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os jogos de damas:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>
--	--

<p>Tem baralhos (cartas) infantis em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>a) os baralhos são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os baralhos estão:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>	<p>Tem jogos de dadinhos e tabuleiros em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>a) os jogos com dadinhos são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os jogos com dadinhos:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>
--	--

<p>Tem Lego em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>os Legos:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>	<p>Tem jogos de varetas em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>os jogos de varetas:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>
--	---

<p>4) Você tem ou já teve outros jogos? (por exemplo: banco imobiliário, war, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais _____</p>

<p>5) Que outros brinquedos você tem ou já teve em casa?</p> <p>_____</p>

6) Marque os materiais que tem na sua casa. Marque só uma resposta em cada linha.

a) revistas infantis	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
b) jornais	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
c) outras revistas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
d) livros	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
e) atlas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
f) dicionário	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
g) vídeos/DVD	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
h) CDs	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
i) Outros. Quais? _____		

7) Você tinha livros de historinhas em casa desde pequenininho?

sim não

8) Sua família costuma comprar ou assinar. Marque só uma resposta em cada linha.

a) revistas infantis	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
b) jornais	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
c) outras revistas (Veja, Isto é, etc...)	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Sua família costuma comprar ou retirar de bibliotecas livros e ler?

sim não

9) Quando sua família costuma comprar ou retirar de bibliotecas livros?

Marque só uma resposta.

- nunca
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- uma vez a cada semestre
- outras. Quais? _____

10) Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa? Marque só uma resposta.

- Não têm livros em casa
- Tem uma prateleira com até 20 livros
- Tem uma estante de 20 a 100 livros
- Tem várias estantes - mais de 100 livros

11) Na sua casa tem computador?

- sim não

Quando você usa o computador em casa? Marque só uma resposta.

- todos os dias
- só nos finais de semana e feriados
- Outros momentos? Quais? _____

12) Quanto tempo você costuma ficar no computador em casa? Marque só uma resposta

- 2 horas por dia
- 4 horas por dia
- 6 horas por dia
- nunca
- Outro período? _____

13) Marque as atividades que você costuma fazer no computador da sua casa. Marque só uma resposta em cada linha.

trabalhos solicitados pelos professores	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
pesquisas	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
jogar	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
enviar e receber email	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
conversar no MSN	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Para fazer outras coisas. Quais?			

14) Como é a Internet na sua casa?

- banda larga linha discada

15) Na lista abaixo marque o que tem na sua casa.

- TV
- TV por assinatura (net, sky, directv, etc.)
- videocassete/DVD
- câmera fotográfica
- MP3
- MP4
- boygame
- videogame
- aparelho de CD
- bicicleta
- linha telefônica
- celular

16) Marque as atividades que você costuma fazer quando está em casa. Marque só uma resposta em cada linha.

Fazer os temas escolares	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ver TV	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jogar videogame	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jogar minigame	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Andar de bicicleta	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ficar no computador	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ouvir música	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Assistir DVD/vídeo	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ler livros	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Cuidar de irmãos ou fazer trabalhos da casa	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Outras. Quais?		

17) Quanto tempo você costuma assistir TV em casa? Marque só uma resposta.

<input type="checkbox"/> não assiste TV
<input type="checkbox"/> uma hora
<input type="checkbox"/> entre 2 e 3 horas por dia
<input type="checkbox"/> entre 4 e 5 horas por dia
<input type="checkbox"/> entre 5 e 6 horas por dia
<input type="checkbox"/> mais de 6 horas por dia. Quantas? _____

18) Marque os parques da cidade que você conhece e costuma ir com a família. Marque só uma resposta em cada linha.

Parque Marinha do Brasil	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Farroupilha (Redenção)	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Harmonia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Moinhos de Ventos - Parcão	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Saint'Hilaire	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Outros? Quais? _____		

19) Marque os lugares da nossa cidade que você já foi com sua família. Marque só uma resposta em cada linha.

Prefeitura Municipal	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Mercado Público	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Palácio Piratini	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Assembléia Legislativa	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Catedral	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Câmara de Vereadores	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Teatro São Pedro	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Casa de Cultura Mário Quintana	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Usina do Gasômetro	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Rua da Praia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Planetário	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Museu de Ciência e Tecnologia da PUC	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jardim Botânico	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Gigantinho	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

20) Marque as atividades que você costuma participar fora da escola. Marque só uma resposta em cada linha.

grupo de danças não	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/>
escolinha de música ou coral não	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/>
escolinha de futebol ou de vôlei, ou de basquete, etc. não	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/>
aula de línguas (inglês, francês, etc.) não	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/>
aula de natação não	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outras atividades. Quais? _____		

21) Você conhece outras cidades?

sim não

Quais? _____

22) Marque as atividades que você costuma praticar com a família. Marque só uma resposta em cada linha.

Ir ao cinema	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ir ao teatro	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Assistir shows	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ir a Parque de Diversões	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Frequentar parques ou praças da cidade	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca

Visitar lugares históricos da cidade	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ver a Bienal do Mercosul	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ir à Feira do Livro	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ir em bibliotecas públicas	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Visitar exposições de animais (Expointer por exemplo)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Passear em shoppings	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ir a praia de mar	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Ir a parques aquáticos	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Freqüentar clubes sociais (com piscina, quadra de esportes, etc.)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Assistir jogos no estádio de futebol (Inter ou Grêmio)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Participar de eventos esportivos	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Freqüentar cultos religiosos	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Fazer viagens	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Outros. Quais?			

ANEXO 2 – Questionário Alunos: Dimensão Escola

Nome da Escola: _____ Turma _____ Data: ____/____/2007

Idade: anos Sexo: masculino femininoSua raça/etnia é: branca preta/parda indígena

1) Que tipo de material didático a escola dá aos alunos?

- cadernos borracha caneta hidrográfica
- lápis lápis de cor livros
- folhas xerocadas (textos/exercícios) caneta

2) Na escola tem joguinhos pedagógicos e brinquedos?

- sim não

3) Marque os jogos pedagógicos que tem na escola

Na escola tem quebra-cabeças?

- sim não

a) os quebra-cabeças são:

- de vários tipos só de um tipo

b) os quebra-cabeças:

- estão completos faltam peças

Na escola tem jogos da memória?

- sim não

a) os jogos da memória são:

- de vários tipos só de um tipo

b) os jogos da memória:

- estão completos faltam peças

Na escola tem dominós?

- sim não

a) os dominós são:

- de vários tipos só de um tipo

b) os dominós:

- estão completos faltam peças

Na escola tem jogos de dama?

- sim não

a) os jogos de damas são:

- de vários tipos só de um tipo

b) os jogos de damas:

- estão completos faltam peças

Na escola tem baralhos (cartas) infantis?

- sim não

Na escola tem jogos de dadinhos e tabuleiros?

- sim não

<p>a) os baralhos são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os baralhos estão</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>	<p>a) os jogos com dadinhos são:</p> <p><input type="checkbox"/> de vários tipos <input type="checkbox"/> só de um tipo</p> <p>b) os jogos com dadinhos:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>
---	--

<p>Na escola tem Lego?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>os Legos:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>	<p>Na escola tem jogos de varetas?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>os jogos de varetas:</p> <p><input type="checkbox"/> estão completos <input type="checkbox"/> faltam peças</p>
--	---

<p>4) Têm jogos para todos os alunos da turma jogar ao mesmo tempo?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>

<p>5) São utilizados outros jogos (por exemplo: banco imobiliário, war, etc.) pela turma em sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais _____</p> <p>Estes outros jogos estão completos?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Estes outros jogos têm para todos os alunos da turma usar ao mesmo tempo?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>
--

<p>6) Marque quando os jogos costumam ser usados em sala de aula. Marque só uma resposta.</p> <p><input type="checkbox"/> só nos dias de chuva</p> <p><input type="checkbox"/> uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> uma vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> todos os dias</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p> <p><input type="checkbox"/> em outros momentos. Quais? _____</p>
--

<p>7) Todos os professores fazem atividades com jogos na sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>
--

Em que matérias (disciplinas) os professores costumam fazer atividades com jogos em sala de aula?

8) Você acha que na escola deveria ter outros jogos pedagógicos e brinquedos?

sim

não

Quais? _____

9) A escola compra jogos novos quando os jogos ficam incompletos, faltam peças?

sim

não

10) Além de livros e folhas, que outros materiais são usados na sala de aula?

a) revistas infantis. Marque só uma resposta.

sempre

às vezes

nunca

b) jornais. Marque só uma resposta.

sempre

às vezes

nunca

c) outras revistas. Marque só uma resposta.

sempre

às vezes

nunca

Outros materiais. Quais? _____

11) Estes materiais (revistas, jornais) são atualizados e completos?

sim

não

Estes materiais são velhos só usados em recortes para fazer cartazes e nas aulas de artes?

sim

não

Estes materiais são atuais e usados para fazer trabalhos nas aulas de vários professores?

sim

não

12) Marque quantas vezes você costuma retirar livros da biblioteca. Marque só uma resposta

nunca

uma vez por mês

de 15 em 15 dias

uma vez a cada semestre

uma vez por semana

outros momentos. Quais? _____

13) Marque quantos livros você já retirou da biblioteca da escola e leu em 2007. Marque só uma resposta.

nenhum

entre 1 e 5

entre 5 e 10

entre 10 e 20

entre 20 e 30

mais de 30

14) Você acha que os livros da biblioteca são atrativos e atualizados? Marque só uma resposta.

sim

não

alguns

15) A escola possui laboratório de informática?

sim

não

16) Quantas vezes a turma costuma freqüentar o laboratório de informática. Marque só uma resposta.

- nunca
- todos os dias
- uma vez por semana
- de 15 em 15 dias
- uma vez por mês
- outras _____

17) Como os alunos utilizam os computadores no laboratório de informática? Marque só uma resposta.

- sozinhos
- de 2 em 2 alunos
- de 3 em 3 alunos
- outro agrupamento. Qual? _____

18) Marque as atividades que você costuma fazer no computador. Marque só uma resposta em cada linha.

trabalhos solicitados pelos professores	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
pesquisas	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
jogar	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
enviar e receber email	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
conversar no MSN	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca
Para fazer outras coisas. Quais?	_____		

19) Os alunos usam a Internet no laboratório de informática? Marque só uma resposta.

- sempre
- às vezes
- nunca

20) Marque quantas vezes a turma costuma assistir filme na escola? Marque só uma resposta.

- nunca
- uma vez por semana
- de 15 em 15 dias
- uma vez por mês
- de 2 em 2 meses
- em outros momentos. Quais? _____

21) Marque quantas vezes a turma costuma assistir vídeos ou documentários sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados pelos professores. Marque só uma resposta.

- nunca
- uma vez por semana
- de 15 em 15 dias
- uma vez por mês
- de 2 em 2 meses
- outros momentos. Quais? _____

22) A escola costuma organizar apresentações de teatro?

- sim não

a) Quantas vezes costuma ter apresentação de teatro na escola? Marque só uma resposta.

- nunca
- de 1 a 5 vezes
- de 5 a 10 vezes
- mais de 10 vezes

b) Os personagens das peças de teatro são os alunos da escola? Marque só uma resposta.

- sempre
- às vezes
- nunca

c) Os personagens das peças de teatro são pessoas de fora da escola? Marque só uma resposta.

- sempre
- às vezes
- nunca

23) Quando os personagens das peças de teatro são pessoas de fora da escola os alunos têm que pagar para assistir a peça de teatro?

- sim não

24) Quando os personagens das peças de teatro são pessoas de fora da escola os alunos que não podem pagar assistem a peça de teatro?

- sim não

25) A escola organiza passeios para a turma de alunos?

- sim não

Quando a escola realiza passeios os professores pedem dinheiro aos alunos para pagar o ônibus ou para pagar ingresso?

- sim não

Os alunos que não podem pagar o ônibus e/ou ingresso vão aos passeios?

- sim não

26) Marque os lugares da nossa cidade que você já visitou com a turma e a professora. Marque só uma resposta em cada linha.

Prefeitura Municipal	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Mercado Público	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Palácio Piratini	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Assembléia Legislativa	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Catedral	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Câmara de Vereadores	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Teatro São Pedro	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Casa de Cultura Mário Quintana	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Usina do Gasômetro	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Rua da Praia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Planetário	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Museu de Ciência e Tecnologia da PUC	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jardim Botânico	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Gigantinho	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

27) Marque os parques e praças da cidade que você já visitou com a sua turma e a professora. Marque só uma resposta em cada linha.

Parque Marinha do Brasil	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Farroupilha (Redenção)	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Harmonia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Moinhos de Ventos - Parcão	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Parque Saint'Hilaire	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Outros? Quais? _____		

28) Há outros lugares que você já foi com a turma e os professores?

sim não
Quais? _____

29) Você já fez passeio no ônibus da linha turismo com a turma e a professora?

sim não

30) Marque as atividades que você já foi ou irá com a turma e a professora. Se a resposta em cada linha for sim, diga quantas vezes.

Ir ao cinema	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Ir ao teatro	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Assistir shows	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Ir a Parque de Diversões	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>

Frequentar parques ou praças da cidade	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Visitar lugares históricos da cidade	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Ver a Bienal do Mercosul	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Ir à Feira do Livro	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Visitar exposições de animais (Expointer por exemplo)	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Ir a Parques Aquáticos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Ir no estádio de futebol (Inter ou Grêmio)	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Fazer piquenique	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	quantas vezes <input type="checkbox"/>
Outras atividades. Quais? _____			

31) Na escola tem:

a) grupo de danças

sim

não

b) escolinha de música, coral, banda ou orquestra

sim

não

c) escolinha de futebol, vôlei, basquete, etc

sim

não

32) Quem participa dos grupos de danças, de música, time de futebol, etc.?

todos alunos que desejam podem participar?

só participam os alunos que podem comprar materiais para estas atividades (roupas de dança, camisetas, instrumentos musicais, etc.)?

33) A escola organiza e/ou participa de campeonatos esportivos?

sim

não

De quais esportes? _____

34) Quem participa dos campeonatos esportivos? Marque só uma resposta.

todos os alunos que desejam podem participar

só os alunos que pagam podem participar

só os melhores alunos

35) Cita 3 coisas que mais lhe agradam na escola

1. _____

2. _____

3. _____

36) Cita 3 coisas que lhe desagradam na escola

1. _____

2. _____

3. _____

ANEXO 3 – Questionário Gestores

Data: _____**Nome da Escola:** _____

Níveis de atendimento:

Ed. Infantil

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Número de alunos: _____

Turnos de funcionamento: Número de turmas por turno: **PROFISSIONAIS EM EXERCÍCIO:**

Função	Nº de profissionais	Regime de trabalho
Diretor/Vices		
Supervisor		
Orientador		
Secretário		
Professor		
Funcionários		

CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA ESCOLA:

Número de salas de aula: _____

Outras dependências:

Sala da Direção: _____

Sala da Supervisão: _____

Sala da Orientação Educacional: _____

Secretaria: _____

Número de Salas de Atividades Múltiplas (com equipamentos de TV/DVD/Videocassete):

Número de Salas de Atividades Múltiplas: _____

Biblioteca: _____

Refeitório: _____

Auditório: _____

Laboratório de Aprendizagem: _____

Laboratório de Informática: _____

SIR: _____
 Sala de Jogos: _____
 Brinquedoteca/Videoteca etc.: _____
 Outras salas. Quais/ quantas? _____
 Considerações/comentários: _____

UTILIZAÇÃO DAS SALAS:

Laboratório de Aprendizagem:
 Número de vagas/ano:
 Atende a demanda?
 Número de vagas necessárias:
 Considerações/comentários: _____

Laboratório de Informática:
 Número de micros: _____
 Número de impressoras: laser jato de tinta matricial
 Condições de funcionamento dos micros:
 ótimo bom regular
 Atende a todas as turmas da escola? sim não
 Periodicidade de atendimento por turmas/alunos:
 diária semanal quinzenal mensal outra.
 Qual? _____
 Acesso à Internet : sim não
 Considerações/comentários: _____

SIR:

Número de vagas/ano: _____

Atende a demanda? sim não

Número de vagas necessárias: _____

Considerações/comentários: _____

Biblioteca:

Nº de professores: _____

Forma de atendimento aos alunos/periodicidade: _____

Acervo, periodicidade da renovação? _____

Acervo é adequado às faixas etárias? sim não

Considerações/comentários: _____

EQUIPAMENTOS DE APOIO AO ENSINO

Equipamentos	Sim	Não	Quantidade	Atende a demanda		Periodicidade do uso		
				Sim	Não	Diária	Semanal	Mensal
Retroprojektor								
Multimídia								
TV								
DVD								
Videocassete								
Xérox								
Mimiógrafo								

Considerações/comentários:

RECURSOS PEDAGÓGICOS AUDIO-VISUAIS

Recursos	Escola tem acervo	Outras formas de acesso	Periodicidade do uso

	sim	não	locação	professor traz	Diária	Semanal	Quinzenal
Fita cassete/DVD – filmes							
Fita cassete/DVD – documentários e de conteúdos pedagógicos							

Considerações/comentários:

OUTROS RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

<p>Xerox</p> <p>Nº de cópias por turma/professor</p>
<p>Jogos pedagógicos</p> <p>Escola tem acervo para as diferentes faixas etárias?</p> <p><input type="checkbox"/> Ed. Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> 1º Ciclo:</p> <p><input type="checkbox"/> 2º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> 3º Ciclo</p> <p>Os jogos pedagógicos por faixa etária são:</p> <p><input type="checkbox"/> suficientes <input type="checkbox"/> insuficientes</p> <p>Quanto à utilização dos jogos em sala de aula:</p> <p>No currículo por atividade: periodicidade de utilização em sala de aula _____</p> <p>No currículo por área: periodicidade de utilização em sala de aula _____</p> <p>Quais as disciplinas que mais utilizam/solicitam (média)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Considerações/comentários:</p> <p>_____ -</p> <p>_____</p>
<p>Outros recursos utilizados em sala de aula</p> <p>Jornais atualizados</p>

Revistas atuais Periodicidade de utilização Turmas/disciplinas
--

TURNO INVERSO:

1) Há atendimento aos alunos oferecido pela Escola (exceto laboratório de aprendizagem e SIR)?
--

Aulas de línguas?

Grupo de danças, canto, banda, etc.?

Oficinas de informática?

Oficinas contação de histórias?

Escolinha desportiva (futebol, vôlei, etc)?

Outras atividades. Quais? _____

Nº de alunos atendidos em cada uma das atividades: _____

Considerações/comentários:

_____ -

2) Há atendimento aos alunos oferecido por ONGs/ Sase?

Aulas de línguas sim não

Grupo de danças, canto, banda, etc. sim não

Oficinas de informática sim não

Oficinas contação de histórias sim não

Escolinha desportiva (futebol, vôlei, etc) sim não

Outras atividades. Quais? _____

Nº de alunos atendidos em cada uma das atividades: _____

Considerações/comentários:

_____ -

ATIVIDADES DESPORTIVAS:

1) Escola tem:

Ginásio de esportes sim não

Quadras multiesportivas sim não

Área coberta sim não

Material: redes, bolas, cordas, etc. suficientes insuficientes

2) A Escola costuma participar de campeonatos ou outros eventos esportivos?

sim não

Há despesas devido a participação (transporte/uniformes)?

Quem paga: escola aluno

Considerações/comentários:

_____ -

ATIVIDADES CULTURAIS

A escola oferece/organiza teatro para os alunos?
 Personagens são alunos? _____
 Grupo de teatro de fora da Escola _____
 Periodicidade _____
 Quando o grupo de teatro é de fora da escola, a atividade é paga? _____
 Quando é paga a Escola solicita contribuição dos alunos? _____

Passeio fora da comunidade
 Periodicidade de passeios por turma? _____
 Alunos pagam transporte/ingresso? _____

SERVIÇO DE APOIO AO ENSINO:

Odontológico

Há avaliação anual dos alunos sim não

Há demanda desse serviço para o sucesso escolar sim não

Considerações/comentários:

Psicológico

Há avaliação anual dos alunos sim não

Há demanda desse serviço para o sucesso escolar sim não

Considerações/comentários:
 _____ -

Oftalmológico

Há avaliação dos alunos anual sim não

Há demanda desse serviço para o sucesso escolar sim não

Considerações/comentários:

_____ -

Transporte escolar

Bolsa Escola:

Há alunos atendidos pelo Programa Federal? Quantos? _____

Qual a avaliação da escola acerca deste programa referente aos alunos da escola por ele atendido?

Considerações/comentários:

_____ -
