

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA
PÚBLICA E O COMPROMETIMENTO DA
CIDADANIA GLOBAL EMANCIPADA:
IMPLICAÇÕES PARA A SITUAÇÃO DE POBREZA E
DESIGUALDADE NO BRASIL**

RANILCE MASCARENHAS GUIMARÃES IOSIF

BRASÍLIA - DF
2007

RANILCE MASCARENHAS GUIMARÃES IOSIF

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA
PÚBLICA E O COMPROMETIMENTO DA
CIDADANIA GLOBAL EMANCIPADA:
IMPLICAÇÕES PARA A SITUAÇÃO DE POBREZA E
DESIGUALDADE NO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutor em Política Social.

Área de Concentração: Estado, Políticas Sociais e Cidadania

Orientador: Prof. Dr. Pedro Demo

BRASÍLIA - DF

2007

Iosif, Ranilce Mascarenhas Guimarães.

A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil / Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif. - Brasília, 2007.

310 f. : il. color ; 29 cm.

Orientador: Pedro Demo

Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós - Graduação em Política Social.

I. Título

CDU 37.013

Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif

A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global
Emancipada: Implicações para a Situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutor em Política Social.

Área de Concentração: Estado, Políticas Sociais e Cidadania

Banca Examinadora:

Brasília, 10 de dezembro de 2007.

Dr. Pedro Demo - UnB

Dr^a. Denise Bomtempo Birche de Carvalho - UnB

Dr^a. Clélia de Freitas Capanema - UCB

Dr. Renato Hilário dos Reis - UnB

Dr. Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque - UnB/Senado Federal

Dr^a. Nair Heloísa Bicalho de Sousa - UnB
(Suplente)

Aos meus avós paternos e maternos, piauienses fortes e honestos, que foram visionários ao investir na educação de seus filhos, dando início a uma longa e árdua jornada que acabou abrindo portas para que filhos, netos e bisnetos tivessem acesso à educação e a melhores condições de vida.

Aos meus queridos e guerreiros pais, que sempre acreditaram no poder global e emancipatório da educação, mostrando-me que apesar de ser filha de uma família simples e afro-descendente do nordeste brasileiro, poderia mudar minha história por meio da educação.

Ao meu amado esposo Valentin, por seu amor incondicional e por toda a colaboração, apoio e incentivo em todos os momentos.

A todos os professores da escola pública, nossa esperança, figuras estratégicas para a construção de um Brasil e de um mundo melhor e mais justo.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que contribuíram para a realização deste sonho: familiares, amigos, educadores e instituições. Mas gostaria de ressaltar meus agradecimentos especiais:

Ao meu esposo, pais, irmãos e tias, pelo apoio e amor em todos os momentos;

Ao professor Pedro Demo, mais que um orientador, um amigo e conselheiro com o qual pude contar durante todo o período;

Aos demais professores, Denise Bomtempo, Clélia Capanema, Hilário Reis, Cristovam Buarque, Nair Bicalho, Mário Ângelo e demais professores do Programa de Pós-Graduação, pela colaboração e preciosas contribuições e sugestões;

To Sharon Cook and Joel Westheimer, professors at the Faculty of Education, University of Ottawa, Canada, for having received me with kindness into their Research Group “Democratic Dialogue: collaborative inquiry into democracy, education and society”, recommending useful readings and asking me important questions during the thesis writing process;

Aos queridos amigos e familiares Cláudia Otoshi, Márcio Bahia, Júlia Paixão, José Roberto Xavier, Tanya Rodrigues, Carla Boggiano, Mariana Raupp, Danilo Chamas, Belionísia Soares, Pedro Albuquerque, Maria Helena Rodrigues, Marcello Guimarães, Fabriciano Rodrigues, Rodrigo S. Guimarães Rodrigues, Adriana Levino e Kristina Llewellyn pela colaboração e apoio em suas respectivas áreas de conhecimento;

Aos professores, diretores, coordenadores, alunos e demais membros das escolas que participaram direta ou indiretamente do estudo, com especial agradecimento para os professores Idalina e Vicente;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento da Pesquisa.

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial histórico.

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas [...] Não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.

Paulo Freire

RESUMO

O estudo investiga até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade no Brasil. Investigam-se algumas contradições presentes no contexto escolar, especialmente no que se refere ao desafio do professor em lidar com a aprendizagem e com a cidadania - própria e do aluno - e às limitações de suas condições de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho dialético, que mescla dados quantitativos e qualitativos e utiliza-se da hermenêutica de profundidade para analisar os dados. O estudo teve como cenário de investigação duas escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas no Paranoá, periferia de Brasília, Distrito Federal. Os dados foram coletados junto aos professores das escolas investigadas, por meio das técnicas de observação participante, questionário de profundidade, entrevista e encontro coletivo. Os resultados evidenciam fatores que agravam a problemática da aprendizagem e da cidadania na escola pública brasileira, quais sejam: a) o jogo assimétrico de relações de poder presente no contexto da escola pública; b) os critérios inadequados das políticas de avaliação educacional e das políticas sociais vinculadas à educação; e c) o fato dos professores terem que cuidar da aprendizagem e da cidadania de seus alunos, quando sua própria aprendizagem e cidadania estão sensivelmente comprometidas. A investigação aponta que o Estado brasileiro está falhando na oferta de uma educação de qualidade para a população historicamente marginalizada e oferece uma escola pública que privilegia uma aprendizagem mecânica e fraca em detrimento do pensamento crítico, global e autônomo, com professores, gestores e coordenadores pedagógicos desestimulados e desqualificados, com precárias condições de trabalho, sem o apoio institucional e da comunidade e com alunos desmotivados para aprender. Diante dos resultados encontrados, o estudo propõe alternativas para o fortalecimento de uma escola capaz de educar o cidadão global emancipado, com as habilidades do aprender a ser, aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a pensar, aprender a se organizar e aprender a mudar. A pesquisa argumenta que o resgate da educação pública demanda tanto maior mobilização coletiva da sociedade civil em prol de uma escola pública democrática e de qualidade como uma efetiva valorização do professor enquanto figura estratégica nesse processo. A investigação conclui que a defesa da educação pública de qualidade para todos é de suma importância porque mantém relações estreitas com o fortalecimento da democracia no país e com a construção de uma sociedade mais justa na qual todos podem exercer sua cidadania plenamente.

Palavras-chave: Baixa Qualidade da Educação; Pobreza e Desigualdade no Brasil; Sociedade Civil; Cidadão Global Emancipado; Escola Pública e Democracia.

ABSTRACT

This study investigates the degree to which the low quality of education in elementary public schools jeopardizes the marginalized population's citizenship and contributes to the increase of poverty and inequality in Brazil. It analyzes certain contradictions in the school context, especially those regarding the teacher's challenge in dealing with learning and citizenship – his own and that of the student – and the limitations of the workplace. This is a dialectical qualitative study that combines quantitative and qualitative data and uses profound hermeneutics to interpret the information collected. The study investigates two elementary public schools located in Paranoá, a shantytown in the Federal Capital District (DF). The data was collected by using a participatory observation technique, a questionnaire, group meetings and individual interviews. The results show factors that aggravate the issues of learning and citizenship in Brazilian public schools, such as: a) the asymmetrical power relationships in the context of public schools; b) the inadequate criteria of educational evaluation policies and social programs related to education; and c) the fact that teachers have to foster learning and citizenship in their students when theirs is clearly compromised. The study points to the fact that the Brazilian government is failing to provide quality education to a segment of the population which has historically been marginalized. It offers a weak public school that privileges rote learning instead of critical, global and autonomous thinking. The teachers in these schools, together with the support and administrative staff, are disenchanting and under qualified. They work in difficult conditions, with little or no support from the school board or the community and teach students who are unmotivated to learn. In light of these findings, the study suggests possible alternatives for empowering the public school system to educate global emancipated citizens. These students would become empowered citizens with the capacity to learn to be human, to learn how to learn, to understand, to think, to organize and to change. This study also emphasizes that saving public education not only requires more civil society action in pursuit of a democratic and quality public school, but also a more effective validation of the teacher as a strategic figure in this process. This study concludes that defending quality public education for all is of the utmost importance because it is intimately connected with the strengthening of democracy in the country. It is also a crucial requirement for a more just society in which all can fully practice their citizenship.

Keywords: Low Quality Education; Poverty and Inequality in Brazil; Civil Society; Global Emancipated Citizen; Public School and Democracy

RESUMEN

El presente estudio investiga hasta qué punto la falta de calidad de la Educación General Básica en la escuela pública compromete la ciudadanía de la población más marginalizada y contribuye a profundizar la pobreza y la desigualdad en Brasil. En él se examinan algunas de las contradicciones presentes en el contexto escolar, especialmente aquéllas relacionadas con el desafío que enfrenta al docente al tener que lidiar no sólo con el aprendizaje y la ciudadanía – propios y los del alumno – sino también con sus limitadas condiciones laborales. El estudio consiste en una investigación cualitativa de carácter dialéctico que mezcla datos cuantitativos y cualitativos y se sirve de la hermenéutica de profundidad para analizar dichos datos. Dicha investigación tuvo como escenario dos escuelas públicas de Educación General Básica ubicadas en Paranoá, en la periferia de Brasilia, Distrito Federal. Los datos fueron recolectados con el apoyo de los profesores de las escuelas objeto de estudio por medio de las siguientes técnicas: observación interactiva, cuestionario de profundidad, entrevistas y encuentros colectivos. Los resultados obtenidos revelan una serie de factores que agravan la problemática del aprendizaje y de la ciudadanía en la escuela pública brasileña: a) el juego asimétrico de las relaciones de poder presentes en el contexto de la escuela pública; b) los criterios inadecuados que rigen las políticas de validación en el sector educativo y las políticas sociales vinculadas a la educación; c) el hecho de que el docente tenga que hacerse cargo del aprendizaje y de la ciudadanía de sus alumnos aún cuando su propio aprendizaje y ciudadanía están siendo notablemente afectados. Esta investigación demuestra que el Estado brasileño no está cumpliendo con su tarea de ofrecerle una educación de calidad a un sector de la población que se ha visto marginalizado a lo largo de su historia, ofreciendo, por el contrario, una escuela pública en la que predomina una enseñanza mecánica y deficiente en detrimento del pensamiento crítico, global y autónomo. Una escuela pública con docentes, directores y coordinadores pedagógicos poco calificados y faltos de motivación, sometidos a precarias condiciones de trabajo, sin el apoyo de su institución y el de su comunidad, y con alumnos sin ansias de aprender. Ante los resultados obtenidos, este estudio propone alternativas para el fortalecimiento de una escuela capaz de enseñarle al ciudadano global emancipado a aprender a ser, aprender a aprender, aprender a comprender y a pensar, aprender a organizarse y aprender a cambiar. Esta investigación sostiene que para rescatar la educación pública se requiere no sólo de una mayor movilización colectiva de la sociedad civil en pro de una escuela pública democrática y de calidad sino también de una efectiva valorización del docente como figura estratégica de este proceso. Finalmente, concluye que la defensa de la educación pública de calidad para todos es de suma importancia puesto que tiene una estrecha relación con el fortalecimiento de la democracia en el país y con la construcción de una sociedad más justa, en la que todos puedan ejercer su ciudadanía plenamente.

Palabras claves: Baja Calidad de la Educación; Pobreza y Desigualdad en Brasil; Sociedad Civil; Ciudadano Global Emancipado; Escuela Pública y Democracia.

RÉSUMÉ

Cette étude examine jusqu'à quel point la mauvaise qualité de l'enseignement au niveau primaire des écoles publiques compromet la citoyenneté de la population plus marginalisée et contribue à l'accroissement de la pauvreté et de l'inégalité au Brésil. L'étude analyse certaines contradictions présentes dans le contexte scolaire, en visant spécifiquement le défi qui affronte l'enseignant en administrant l'apprentissage et la citoyenneté des élèves et de soi-même ainsi que les limitations des conditions de travail. Il s'agit d'une recherche qualitative de caractère dialectique, qui fait usage de données quantitatives et qualitatives et qui approprie l'usage de l'herméneutique en profondeur afin d'analyser les données. Le scénario d'investigation de l'étude se donne sur deux écoles primaires publiques situées à Paranoá, une banlieue pauvre dans la capitale de Brasilia. Les données ont été collectées auprès des enseignants des écoles choisis, notamment par des techniques d'observation, par des questionnaires, par des entrevues individuelles ainsi que par des rencontres collectives. Les résultats mettent en relief trois facteurs qui aggravent le problème de l'apprentissage et de la citoyenneté dans les écoles publiques brésiliennes. Ceux-ci sont : a) le jeu asymétrique des rapports de pouvoir présent dans le contexte de l'école publique; b) les critères inappropriés des politiques d'évaluation et des politiques sociales liées à l'éducation; et c) le fait que les professeurs doivent favoriser l'apprentissage et la citoyenneté de leurs élèves, malgré le fait que leur propre apprentissage et leur propre citoyenneté sont sensiblement nuis. La recherche indique que l'État brésilien offre une éducation de pauvre qualité à la population historiquement marginalisée. À cet effet, il offre une école publique qui privilégie un apprentissage rudimentaire et mécanique au détriment de la pensée critique, globale et autonome. Les enseignants, les administrateurs ainsi que les coordinateurs pédagogiques ne sont guère stimulés et sont peu qualifiés. Les conditions de travail précaires, le manque d'appui de leur communauté ainsi que du conseil scolaire et le manque de motivation des élèves contribuent aux conditions difficiles auxquelles le corps professionnel d'enseignement fait face quotidiennement. En lieu des résultats de la recherche, l'étude propose des alternatives pour offrir aux écoles publiques le pouvoir et l'habileté de former les citoyens globaux émancipés. Ce citoyen posséderait la capacité d'apprendre à être, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à comprendre, d'apprendre à penser, d'apprendre à s'organiser et d'apprendre à se développer. La recherche soutient que la défense de l'éducation publique de qualité demande autant une mobilisation collective de la société civile en faveur d'une école publique démocratique et de qualité qu'une valorisation de l'enseignant en tant que personne stratégique dans ce processus. L'investigation conclue que défendre une éducation publique de haute qualité pour tous est indispensable car l'éducation est directement liée à la consolidation de la démocratie d'un pays ainsi que la construction d'une société plus juste, dans laquelle tous peuvent exercer leur citoyenneté librement.

Mots-clés : Éducation de Mauvaise Qualité; Pauvreté et Inégalité au Brésil; Société Civile; Citoyen Global Émancipé; École Publique et Démocratie.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Médias de Proficiência em Língua Portuguesa, Brasil, 1995 - 2005	58
Gráfico 2. Médias de Proficiência em Matemática, Brasil, 1995 - 2005	58
Gráfico 3. Ensino Fundamental da RA Paranoá - Zona Urbana Taxa de Reprovação em 2004	154
Gráfico 4. Formação Continuada e Contribuição para a Prática Pedagógica	177
Gráfico 5. Nível Sócio-Econômico dos Alunos	205
Gráfico 6. A Qualidade da Educação na Escola Pública Fundamental Brasileira e o Comprometimento da Cidadania do Aluno.	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Percentual de Estudantes em Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa e Matemática - Brasil – 2001 e 2003	23
Tabela 2. Percentual das Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série por Rede - 1999/2002	25
Tabela 3. Percentual das Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série por Rede - 1999/2002	25
Tabela 4. Percentual das Taxas de Distorção Idade/Série, por rede - 2003	26
Tabela 5. IDEB 2005 e Projeções para o BRASIL	59
Tabela 6. Coeficientes de Gini Medianos por Região e Decênio	93
Tabela 7. Desempenho Escolar e Investimento Médio por Aluno/Ano na Educação Básica	119
Tabela 8. Remunerações Anuais de Professores no Início e no Topo da Carreira do Magistério no Ensino Médio (US\$)	137
Tabela 9. Ensino Fundamental do DF e Regiões Administrativas	153
Tabela 10. Formação Continuada e Envolvimento Docente - 2006	178
Tabela 11. Prática Docente na Escola Pública Fundamental	185
Tabela 13. O Professor no Contexto da Escola Pública	195
Tabela 15. Fatores que Mais Contribuem para a Qualidade da Aprendizagem do Aluno na Escola Pública de Periferia	233

LISTA DE SIGLAS

BR – Brasil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF – Centro de Ensino Fundamental (Escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental)
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CODEPLAN – Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
DF – Distrito Federal
DhESC - Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais
DRU - Desvinculação das Receitas da União
EC – Escola Classe (Escola dos Anos Iniciais do ensino Fundamental)
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FIES – Financiamento Estudantil
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GDF – Governo do Distrito Federal
GRE – Gerência Regional de Ensino
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI - Programa de Erradicação para o Trabalho Infantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUH – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SER - Departamento de Serviço Social da UnB
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SM – Salário Mínimo
RA – Região Administrativa
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCB - Universidade Católica de Brasília
UnB - Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SÚMARIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	22
1.1 A construção do objeto de estudo	22
1.2 Objetivos e relevância do estudo	31
1.3 Categorias teórico-metodológicas	33
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: NEGLIGÊNCIAS HISTÓRICAS DIANTE DE UM DIREITO FUNDAMENTAL	38
2.1 A escola para as massas e a educação como direito fundamental no cenário internacional	38
2.2 Uma nação em perigo: a crise da escola pública brasileira	55
2.3 Contextualizando a educação no Brasil: as entrelinhas de uma história de negligência e exclusão	67
CAPÍTULO III– DESIGUALDADE, CIDADANIA E ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÕES E CONTROVÉRSIAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, POBREZA E EMANCIPAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA	83
3.1 A questão social e a organização da sociedade civil	83
3.2 Educação: entre a desigualdade, a superação da pobreza e a promoção da cidadania global emancipada	91
3.3 Políticas Públicas e educação: enfrentamento ou manutenção da pobreza política	108
CAPÍTULO IV – PROFESSOR PÚBLICO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM	122
4.1 Professor da escola pública: contradições e limitações na sua prática pedagógica	122
4.2 Professor: da concepção de aprender à aprendizagem emancipatória	138
CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	145
5.1 A complexidade do conhecimento e da realidade e a opção pela metodologia qualitativa de cunho dialético	145
5.2 A opção pela hermenêutica de profundidade	150
5.3 Caracterização dos cenários da pesquisa	152
5.4 Protagonistas do estudo	155

CAPÍTULO VI - ESCOLA PÚBLICA FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	162
6.1 Análise sócio-histórica	162
6.1.1 Paranoá: um pouco de Brasília, muito do Brasil	163
6.1.2 Compreendendo o contexto das escolas investigadas	166
6.1.3 Desvendando a história do professor público fundamental	169
6.2 Análise formal-discursiva	173
6.2.1 Professor público: desafios e contradições de sua prática pedagógica	174
6.2.2 A escola pública para pobres e suas contradições diante do desafio da educação de qualidade e da cidadania	190
6.2.3 A aprendizagem na escola pública fundamental e sua relação com a formação para a cidadania	214
6.2.4 Dando voz aos professores fundamentais: perspectivas de futuro e alternativas para a escola pública necessária	235
6.3 Interpretação e reinterpretação	242
6.3.1 Do ponto de vista do entrevistado	243
6.3.2 Do ponto de vista crítico	245
6.3.3 Reinterpretação	247
CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: RUMO À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ, GLOBAL E DE QUALIDADE PARA TODOS	253
7.1. Discutindo a hipótese do estudo	253
7.2. Para além da constatação: discutindo alternativas para o problema investigado	258
7.3. Sugestões de questões para estudos futuros	273
CONCLUSÃO	277
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	280
APÊNDICE A - Solicitação de Autorização a Direção das Escolas	296
APÊNDICE B - Solicitação de Dados para o Diretor do INEP	297
APÊNDICE C - Questionário de Profundidade	298
APÊNDICE D - Instrumentos Utilizados na Entrevista	305
APÊNDICE E - Instrumentos Utilizados no Encontro Coletivo	307
APÊNDICE F - Cálculo da Média Ponderada Utilizado	309
ANEXO A - Carta do Departamento/UnB para a GRE do Paranoá	310

INTRODUÇÃO

A história da educação¹ brasileira se confunde com a própria história da cidadania no país. O direito à educação é algo recente e o acesso à escola pelas parcelas mais marginalizadas da população só começou a se concretizar nas últimas décadas do século XX, ou seja, mais de quatrocentos anos depois da colonização do país. Na verdade, ainda há um longo caminho a ser trilhado no processo de efetivação do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Se em um primeiro e longo momento o Estado fechou os olhos para a educação do seu povo, delegando para os jesuítas² a função de cuidar das questões educacionais e, posteriormente, para as próprias famílias o poder de educar seus filhos conforme suas condições financeiras e interesses culturais, é apenas a partir de 1930 que os pobres, incluindo neste contexto, negros, índios, imigrantes e a grande maioria das mulheres, começam a usufruir do direito de sentar nos bancos escolares, ainda que as políticas educacionais fixassem objetivos claros em relação à importância de se formar mão de obra para atender às demandas do processo de industrialização do país.

A educação escolar desponta no cenário nacional como uma educação tecnocrática e elitista, tendo como objetivo formar dois grupos de cidadãos, um para comandar e outro, a grande maioria, para ser comandada. Essa finalidade educacional encontra-se enraizada na nossa sociedade e tem feito com que ainda hoje parte da população receba uma educação pobre, que não tem por objetivo a emancipação e o exercício pleno da cidadania por todos os brasileiros, independente de cor, raça, sexo ou *status* socioeconômico.

O tratamento dado à educação dos pobres no Brasil deixou um legado que pode ser verificado até hoje nos baixos índices de aprendizagem do país, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, regiões mais pobres, e nas periferias dos grandes centros urbanos. Pode ser verificado também nas desigualdades educacionais e sociais entre ricos e pobres; brancos, negros e índios. As estatísticas nacionais e internacionais apontam que os segundos grupos encontram-se em ampla desvantagem educacional e socioeconômica em relação aos primeiros, principalmente quando se fala de pobres não brancos.

O atraso em relação ao cuidado e zelo com a educação dos brasileiros, principalmente daqueles historicamente marginalizados, contribuiu para o avanço das desigualdades sociais no país e para a manutenção da pobreza daqueles que têm sido mantidos à margem dos direitos sociais, principalmente do direito a uma educação de qualidade. O resultado desse fato histórico é o índice de analfabetismo crônico de grande parte da população brasileira desde os primórdios da história do País. Apesar da significativa evolução no que se refere ao acesso à escola, a

¹ Por ser a educação um processo formal e informal, cabe destacar que o presente estudo analisou apenas o seu aspecto formal, ou seja, a educação escolar pública. O estudo procurou compreender em maior profundidade a educação oferecida pela escola pública fundamental da periferia, voltada para a população mais marginalizada.

² A educação brasileira ficou sob a responsabilidade dos Jesuítas do período de 1549 até 1759, quando as reformas pombalinas puseram fim à hegemonia educacional jesuítica.

quantidade de brasileiros que sabem apenas escrever e ler o próprio nome ainda é insustentável para um país cujos governantes afirmam ser a educação uma de suas prioridades básicas. O acesso ao ensino ainda está focalizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda são poucos os brasileiros pobres que conseguem concluir o Ensino Fundamental e ingressar posteriormente no Ensino Médio e, muito menos, na Educação Superior.

Diante da realidade apresentada, o presente estudo investiga até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública compromete a cidadania dos alunos oriundos da população mais marginalizada e contribui para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Parte-se da hipótese de que dentre a multiplicidade de fatores que envolvem a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para todos os segmentos da população brasileira, a precária condição da aprendizagem na escola pública de Ensino Fundamental, as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem - própria e do educando - contribuem de modo singular para o comprometimento da cidadania dos alunos e para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade no Brasil. Esses fatores constituem motivos de entrave para o processo de formação do cidadão global e emancipado, uma vez que são negadas à população mais marginalizada as habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar, os caminhos mais promissores para a conquista da cidadania global emancipada e democrática.

Por intermédio da metodologia de natureza qualitativa de cunho dialético e valendo-se também de dados quantitativos, investigou-se a intimidade de duas escolas públicas do Ensino Fundamental do Paranoá, periferia de Brasília, Distrito Federal (DF). Foram analisadas as contradições inerentes à dinâmica educacional, bem como suas implicações no processo de emancipação social. A hermenêutica de profundidade auxiliou na interpretação mais apurada da dinamicidade e complexidade da realidade estudada. Por se tratar de uma questão muito abrangente, que envolve a escola pública como um todo, foi escolhido dentro do complexo universo da escola pública apenas a questão do professor, uma vez que muitos teóricos acreditam ser o professor o elemento mais estratégico para a qualidade da educação (DEMO, 2004c; FREIRE, 1988).

Uma vez que se investigou um universo particular no contexto da educação nacional, os resultados do estudo não poderão ser estendidos à realidade de todas as escolas públicas do DF e, muito menos, do país. Por outro lado, acredita-se que os achados da pesquisa apontam pistas importantes que contribuem para uma reflexão mais fundamentada em relação à função da escola pública brasileira em fazer com que todo e qualquer aluno aprenda com qualidade formal, política e humana, que contribua para o fortalecimento da cidadania global emancipada.

O estudo é composto por sete capítulos. O primeiro, caracteriza o objeto, o problema e os objetivos do estudo; o segundo discute as negligências históricas em relação ao direito à educação no Brasil e as conseqüências sobre o atual contexto social, cultural e educacional. O terceiro capítulo discute a relação entre educação, desigualdade, sociedade civil e cidadania

e as contradições presentes nas atuais políticas educacionais e políticas sociais vinculadas à educação. O quarto capítulo contextualiza a situação do professor da escola pública brasileira, sua função social e as atuais políticas voltadas para essa categoria. O quinto capítulo apresenta a metodologia e as etapas de elaboração da pesquisa. O sexto capítulo apresenta a análise dos dados à luz da hermenêutica de profundidade de Thompson e o sétimo e último capítulo discute os achados da pesquisa e propõe alternativas para a construção de uma educação pública cidadã, global, emancipatória e de qualidade para todos, que contribua para o desenvolvimento de um Brasil mais justo e de um mundo melhor.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O presente capítulo apresenta o processo de construção do objeto de estudo da pesquisa, bem como os objetivos e as principais categorias teóricas que fundamentaram as discussões. Ao caracterizar o objeto de estudo, o capítulo situa a realidade atual da qualidade da educação brasileira e suas fragilidades em relação à aprendizagem no contexto da escola pública.

1.1 A construção do objeto de estudo

O título da pesquisa, ao falar da *Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento³ da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a Situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil*, pretende, intencionalmente, provocar uma reflexão sobre a importância ímpar que a escola pública democrática e de qualidade pode assumir diante do processo de emancipação social e de conquista da cidadania, uma vez que na realidade brasileira atual são essas escolas que atendem os alunos das classes menos privilegiadas. Falar da qualidade da educação, é falar de aprendizagem, função maior da escola e do professor. Se os alunos mais pobres frequentam uma escola pública e a qualidade da aprendizagem que ele adquire nesta escola é precária, este aluno dificilmente terá condições de ter autonomia, de aprender a pensar por si próprio, de aprender a colocar-se no mundo com voz e pensamento próprio sem ser massa de manobra.

A qualidade da educação na escola pública pode ser o termômetro definidor do tipo de cidadania que a nação está formando ou que pretende formar. Um povo que pouco aprende, pouco participa, pouco sabe sobre seu mundo, sobre seus direitos e até mesmo sobre seus deveres. Uma nação que não investe na qualidade de sua educação acaba comprometendo a qualidade da sua cidadania e de seu desenvolvimento social, econômico e democrático. Na realidade brasileira, constata-se que apesar de 97,2% das crianças de 7 a 14 anos estarem frequentando uma escola de Ensino Fundamental, apenas um pouco mais da metade consegue chegar ao Ensino Médio, oito anos depois de seu ingresso no Ensino Fundamental. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2003 (apud Radar Social, 2005), menos de 70% das crianças conseguem concluir o Ensino Fundamental, sem falar na qualidade da aprendizagem do Ensino Fundamental brasileiro, que segundo os dados do SAEB e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) beiram à mediocridade⁴. Cerca

³ A palavra comprometimento é entendida aqui como algo que pode “expor a perigo”, “que arrisca”, “que coloca em má situação”. Dicionário Aurélio. da Língua Portuguesa.

⁴ Apesar das estatísticas educacionais nacionais e internacionais como SAEB, PISA e outras serem importantes para mostrar a situação geral da educação brasileira, acredita-se que devido à complexidade da aprendizagem e do processo educativo como um todo, os dados apresentados pelas agências de avaliações educacionais devem ser

de 55% dos alunos da 4ª série ainda se situam no estágio “crítico” ou “muito crítico” em língua portuguesa, o que deixa claro que nossas crianças não estão sendo alfabetizadas devidamente. Em relação às demais séries, a situação também não é das melhores, pois 26,8% e 38,6% dos alunos não desenvolveram as habilidades de leitura compatíveis respectivamente, com a conclusão da 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Em matemática a situação se agrava ainda mais, para se ter uma idéia: na 4ª série do Ensino Fundamental, 51,6% dos alunos encontram-se no estágio “crítico” ou “muito crítico” e esses índices se ampliam respectivamente, para 57,1% e 68,8%; na 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A situação é ainda mais precária quando se analisa a situação dos alunos mais pobres, geralmente afro-descendentes, que moram nas Regiões Norte e Nordeste, na zona rural ou nas periferias dos grandes centros urbanos.

O resultado dessa desigualdade educacional pode ser verificado em parte na tabela a seguir, que proporciona uma visão geral e mais apurada da precariedade da Educação Básica brasileira.

Tabela 1. Percentual de Estudantes em Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa e Matemática - Brasil – 2001 e 2003⁵

Estágios Anos	Muito crítico		Crítico		Intermediário		Adequado	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
4ª série EF - 1. Port.	22,2	18,7	36,8	36,7	36,2	39,7	4,9	4,8
4ª série EF - Matem.	12,5	11,5	39,8	40,1	40,9	41,9	6,8	6,4
8ª série EF - I. Port.	4,9	4,8	20,1	22,0	64,8	63,8	10,3	9,3
8ª série EF - Matem.	6,7	7,3	51,7	49,8	38,8	39,7	2,8	3,3
3ª série EM - 1. Port.	4,9	3,9	37,2	34,7	52,5	55,2	5,3	6,2
3ª série EM - Matem.	4,8	6,5	62,2	62,3	26,6	24,3	6,0	6,9

FONTE: INEP (2004, p.33-39). EF = Ensino Fundamental. EM = Ensino Médio.

O aluno brasileiro, de um modo geral, não aprende o suficiente. Mesmo os alunos das escolas particulares ficam atrás nas pesquisas internacionais que avaliam o nível de aprendizagem dos alunos. Mas a situação da escola pública é muito mais dramática, principalmente quando se fala de escolas localizadas em regiões mais pobres.

Diante dessa discussão sobre qualidade da educação, aprendizagem, escola pública, pobreza, desigualdade e cidadania global emancipada, o professor desponta como um elemento fundamental e, por isso, precisa ser melhor investigado, no sentido de se compreender em maior profundidade as contradições inerentes à sua prática pedagógica e ao desafio de lidar com a

interpretados à luz de suas limitações.

⁵ Para maiores informações, consultar texto Resultados do SAEB – 2003, publicado em 2004: www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf. Para mais detalhes sobre a metodologia utilizada, consultar também o Relatório Técnico: www.inep.gov.br/download/saeb/2003/relatorio_tecnico_saeb_2003.pdf.

aprendizagem, contribuindo para a formação da cidadania global emancipada. Além disso, o professor de Ensino Fundamental, modalidade de ensino garantida pela Constituição de 1988 e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, desempenha uma função essencial na nossa sociedade uma vez que fica a cargo deste profissional o processo de alfabetização e de escolarização inicial de toda a população. É com o professor de Ensino Fundamental que nossas crianças aprendem a escrever seu nome pela primeira vez, a contar e reconhecer os números e a descobrir um novo mundo. A prática pedagógica do professor pode comprometer ou contribuir para a formação da cidadania do aluno. O que vai determinar é a sua formação, sua visão de mundo, sua satisfação com o trabalho e sua consciência em relação ao poder da educação e da sua prática pedagógica.

Assim, foram atores da pesquisa os professores que atuam em duas escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas na periferia de Brasília, no intuito de compreender de modo mais aprofundado e intenso as especificidades da prática pedagógica de cada professor. Os professores foram acompanhados de perto, de tal maneira que foi possível perceber a dinâmica cotidiana de cada um, o que nos forneceu as ferramentas para analisar as condições de trabalho do professor da escola pública e o modo como ele lida com a aprendizagem e com o desafio de educar para a cidadania.

Pensar o professor na hora de se discutir as influências da má aprendizagem para o comprometimento da cidadania é pensar naqueles que estarão na ponta do processo, aqueles que estão diariamente por mais de quatro horas com as crianças e jovens deste país, por isso, para melhorar a qualidade da educação é preciso compreender melhor a figura complexa do professor. Demo (1999) destaca ser fundamental reconhecer que a aprendizagem dos alunos é diretamente proporcional à capacidade de aprender do professor. Portanto, para resgatar os sistemas educacionais latino-americanos, a premissa mais sensível é o professor, pois enquanto o professor for vítima da exclusão, não será a figura capaz de trabalhar a inclusão popular.

Uma análise comparada dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶ desde 1995 até 2005, mostra que apesar do acesso ao Ensino Fundamental ter melhorado na última década, percebe-se que os níveis de aprendizagem dos alunos vêm decrescendo a cada nova avaliação. O Estado ainda não encontrou o caminho certo para lidar de frente com essa problemática, as políticas educacionais ainda não conseguem oferecer à população mais marginalizada condições equalizadoras de acesso à educação formal e ao saber elaborado, elementos tão necessários para a conquista de melhores empregos, para o processo de participação popular e para o combate à pobreza e redução das desigualdades sociais.

A opção pela escola pública se justifica pelo fato de que fica sob sua responsabilidade a função de educar a população mais desfavorecida e, além disso, as avaliações realizadas

⁶ A partir de 2005, O SAEB passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade de Federação e tem foco nas gestões educacionais. A segunda é intitulada "Prova Brasil". O primeiro Prova Brasil foi lançado em julho de 2006 e mostra o desempenho de alunos da 4ª e 8ª séries das escolas públicas. Os resultados estão disponíveis no site do MEC (www.mec.gov.br).

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) têm apontado sua maior dificuldade para lidar com a aprendizagem dos alunos, apresentando índices cada vez mais baixos de desempenho escolar, apesar de pequenas exceções. As tabelas 2 e 3 evidenciam que as escolas públicas do Ensino Fundamental encontram mais dificuldade para lidar com aprendizagem de seus alunos que as escolas privadas. É possível perceber que as escolas públicas reprovam muito mais alunos em todas as regiões do país. A reprovação pode ser considerada um dos mais fortes indícios, apesar de não ser o único, de que a escola não está lidando adequadamente com a aprendizagem do aluno, de que a escola pode estar comprometendo o futuro de milhões de brasileiros. Entretanto, cabe lembrar que aprovação nem sempre é sinônimo de que o aluno aprendeu, pois presencia-se uma cultura de “tapar o sol com a peneira”, onde muitos alunos são promovidos sem a aprendizagem adequada, o que representa outro fator grave.

Tabela 2. Percentual das Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série por Rede - 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental					
	1999			2002		
Redes	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	78,0	76,4	96,2	80,7	79,2	96,9
Norte	68,0	67,0	95,4	71,2	70,3	95,7
Nordeste	69,5	67,9	93,7	71,8	70,0	95,4
Sudeste	88,7	87,6	97,6	90,7	89,9	97,7
Sul	86,8	85,9	97,5	88,4	87,7	97,6
Centro-Oeste	78,2	76,4	97,1	81,0	79,2	97,1

FONTE: INEP (2004, p.78).

Tabela 3. Percentual das Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série por Rede - 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental					
	1999			2002		
Redes	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	78,6	76,9	94,0	78,3	76,5	94,7
Norte	74,1	72,8	93,3	77,1	76,1	94,9
Nordeste	72,8	70,7	91,0	70,4	68,6	92,7
Sudeste	84,4	83,0	95,3	85,5	84,1	95,5
Sul	79,0	77,4	96,0	81,3	79,8	96,4
Centro-Oeste	71,7	69,5	95,3	72,3	70,1	94,2

FONTE: INEP (2004, p.79).

Os dados do SAEB apresentados acima apontam que apesar do problema da aprendizagem afetar ambas, a escola pública tem encontrado maiores dificuldades para fazer com que seus

alunos aprendam que a escola particular. Outro fator grave e que mostra a distância entre a aprendizagem do ensino público e do ensino particular brasileiro é que as distorções idade-série são absurdamente maiores na escola pública, o que pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 4. Percentual das Taxas de Distorção Idade/Série, por Rede - 2003

Regiões e Redes	EF - 4ª série			EF - 8ª série			EM - 3ª série		
	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.
Brasil	33,3	36,2	6,1	40,6	44,7	9,6	45,9	51,8	12,7
Norte	51,2	53,2	7,8	58,2	61,5	13,0	69,0	73,5	17,3
Nordeste	50,3	54,3	9,7	60,7	66,4	15,1	62,3	69,8	23,8
Sudeste	19,2	21,2	4,5	29,2	32,4	7,6	36,9	41,8	10,3
Sul	17,6	18,8	2,8	24,1	26,4	3,9	29,2	34,5	6,5
Centro-Oeste	27,5	30,4	4,8	43,8	48,4	10,3	46,0	53,0	10,5

FONTE: INEP (2004, p.84). EF = Ensino Fundamental. EM = Ensino Médio.

Os dados possibilitam inferir que a desigualdade social mantém relações estreitas com a desigualdade educacional e deixam em evidência que os alunos da escola pública apresentam maiores dificuldades para seguir no fluxo normal, reprovam mais e abandonam mais a escola. A defasagem idade-série e os baixos índices de aprendizagem mantêm relação estreita com a origem social dos alunos, como tem sido apontado por outros estudos na área. A baixa qualidade da aprendizagem na escola pública contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade no Brasil, uma vez que os alunos oriundos das camadas mais pobres recebem uma educação inadequada. A educação ofertada nas escolas não contribui o suficiente para a promoção da cidadania e para o fortalecimento da democracia no país. Um país onde a maioria recebe uma educação de baixa qualidade e que abandona a escola muito cedo, geralmente, enfraquece a qualidade de sua sociedade civil, que se torna mais alienada e com menos poder de participação e intervenção nos processos de decisão. É importante compreender em maior profundidade os fatores e contradições presentes nesta realidade social dinâmica que contribuem para que a escola pública encontre tantas dificuldades para lidar com a aprendizagem. A construção de um Brasil mais justo demanda um olhar mais cuidadoso em relação à qualidade da educação que a maioria de sua população está recebendo.

O fato da distorção idade-série ser maior nas escolas públicas do que nas particulares não é suficiente para afirmar que as últimas conseguem fazer com que seus alunos aprendam, uma vez que não se pode medir a aprendizagem apenas pelo seu aspecto formal. Por outro lado, nos fez chegar ao espaço próprio da escola pública, uma vez que se trata da escola para as massas e, que conforme manda a legislação, deve primar pela qualidade, com vistas à preparação do indivíduo para exercer sua cidadania. A seleção das escolas ocorreu com base na análise dos dados do Censo Escolar do DF, optando-se pelas escolas de Ensino Fundamental da Região Administrativa do Distrito Federal que apresentou os maiores índices de reprovação no ano letivo de 2004. A taxa de defasagem idade-série do DF no Ensino Fundamental é de 30,07%,

mas a taxa da Região Administrativa (RA) do Paranoá é maior de todas as RA's, chegando a 43,10%. A RA do Plano Piloto conta com a menor taxa, ficando com o percentual de 24,79%.

Outro fator relevante é que, conforme determinam a Constituição Brasileira de 1988 (Arts.205-214) e a LDB, Lei nº 9394/96, a educação é um direito de todos, tendo por finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A legislação deixa claro que a educação de toda a população brasileira é responsabilidade do Estado e da Família, mas no que se refere ao Ensino Fundamental, é obrigatoriedade do Estado oferecer uma educação pública e gratuita para toda a população que dela precisar, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada. Por outro lado, percebemos que o Estado não está cumprindo as determinações de sua legislação, pois a média de anos de estudos da população brasileira ainda é de 6,4 anos de estudos, o que é insuficiente até mesmo para o cumprimento do Ensino Fundamental. As desigualdades presentes também no cenário educacional mostram que enquanto que na Região Nordeste essa média gira em torno dos 5 anos de estudos, no Sudeste essa média é de 7,1 anos (IBGE, 2004). É importante lembrar que a partir do ano de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, incluindo as crianças de 6 anos de idade⁷, correspondendo à faixa etária de 6 a 14 anos.

A legislação educacional⁸ enfatiza que o ensino ministrado nas escolas brasileiras deve ser de qualidade, possibilitando a liberdade de aprender e de ensinar e a vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais. Além disso, explicita a importância da valorização do profissional da educação escolar. A legislação também não especifica que tipo de cidadão o Estado espera que nossas escolas ajudem a formar, se um cidadão crítico e participativo, ou apenas um cidadão consciente de seus deveres e submisso às decisões de seus governantes. Por outro lado, é preciso questionar que cidadão nossa escola precisa formar e até que ponto os cidadãos que estão sendo formados hoje estão preparados para ajudar o Brasil a se tornar uma sociedade mais democrática.

Outro fator que influenciou a identificação do objeto de estudo foi o fato de ter feito todo o meu Ensino Fundamental em uma escola pública no interior do Piauí, um dos estados mais pobres do território nacional e com um dos maiores índices de analfabetismo e pobreza. Cabe destacar também a minha atuação na área de educação desde o ano de 1993 até o presente, em instituições da Educação Básica e da Educação Superior do Distrito Federal. O contato direto com as questões educacionais contribuiu intimamente para a percepção das dificuldades da escola e dos professores em lidar adequadamente com a aprendizagem e de todas as contradições presentes nesse processo. A experiência profissional durante o período em que trabalhei por um

⁷ A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e determina que os Estados e o Distrito Federal terão o prazo até 2010 para atender a legislação. Apesar de algumas escolas do DF já estarem dentro da nova legislação no ano de 2006, no período da pesquisa de campo as escolas investigadas e as demais escolas da GRE do Paranoá ainda não estavam dentro da legislação.

⁸ Constituição Brasileira de 1988 e LDB de 1996, Lei nº 9394/96.

ano em uma escola de Ensino Fundamental do Riacho Fundo-DF foi bastante significativa e despertou em mim o interesse pelo problema ora investigado. Na prática cotidiana, percebia cada vez mais as dificuldades dos alunos para aprender, para articular suas idéias, para perceber e discutir os problemas do seu cotidiano, do mundo; muitas vezes, até para escrever uma frase ou apenas para ler um simples texto.

Enquanto orientadora educacional, atendia alunos, professores e familiares e a cada dia ficava mais claro que a escola pública não estava ajudando muito os alunos, bem como à comunidade a desenvolverem-se, a organizarem-se, a aprender, a emanciparem-se. A escola vivia num contexto do “você finge que ensina e eu finjo que aprendo”, e o desafio de educar para o exercício da cidadania global emancipada ia se perdendo naquele ambiente fechado para a realidade, triste, pesado, sem espaço para o processo de construção da aprendizagem humana, formal e política, do pensamento global emancipado.

A sala dos professores, espaço dedicado às coordenações e estudos coletivos, havia cedido espaço ao individualismo e se transformado em um mar de lamentações. Alguns professores passavam o tempo da coordenação reclamando dos alunos que não queriam aprender, outros procurando no jornal algum concurso público que lhes possibilitasse sair da área e ganhar melhores salários. De um grupo de mais de 30 professores, eram raros aqueles que ainda se mostravam estimulados com a função docente. Eram vários os atestados de saúde apresentados pelos professores durante todo o ano letivo, alguns chegavam a apresentar mais de três atestados por mês e os alunos acabavam ficando sem aulas. O pior é que havia a velha prática de “subir aula”⁹, onde, para dispensar os alunos mais cedo, os demais professores passavam o conteúdo no quadro da sala de aula de uma turma enquanto ministravam aula em outra turma. O mais preocupante é que os alunos e a maioria dos professores e até mesmo a direção aceitavam e gostavam dessa prática, sendo inútil tentar intervir para mudar o quadro. Percebia-se que a escola pública estava falhando tanto com os alunos quanto com seus professores. O espaço para a aprendizagem de ambos ficava cada vez mais limitado. Na verdade, a escola não era um espaço de aprendizagem e os professores que ali trabalhavam pareciam encontrar-se, em sua grande maioria, desprovidos de cidadania global emancipada, impossibilitando assim a função da escola de fazer com que os alunos aprendam e de educar para a cidadania.

As famílias não se davam conta de que a escola estava em crise e poucos eram os familiares que apareciam por lá, até mesmo quando convocados. Os pais mostravam depositar suas esperanças em relação ao futuro de seus filhos na escola, mas pouco ou nada faziam por aquele espaço, ou melhor, sabiam muito pouco sobre ele, sobre suas práticas pedagógicas. A comunidade era desorganizada e não levantava a bandeira da escola pública de qualidade.

A experiência como professora e coordenadora de cursos de formação de professores em instituições privadas de Ensino Superior do DF também influenciou bastante na escolha

⁹ Trata-se de uma prática comum nas escolas públicas, onde, quando falta um professor de uma outra disciplina, o professor presente na escola acaba passando exercícios em várias salas de aula ao mesmo tempo, sendo o conteúdo daquele dia considerado como dado. Com essa prática, tanto alunos como professores podem ser liberados mais cedo.

do tema, uma vez que foi possível perceber a fragilidade dos currículos desses cursos e as dificuldades econômicas, sociais e de aprendizagem dos futuros professores da Educação Básica. Infelizmente, foi possível perceber certa condescendência das instituições no que se refere às dificuldades de aprendizagem do aluno. Para não perder o aluno, ou seja, sua mensalidade, as instituições direcionavam e/ou pressionavam os professores no sentido de adotar uma política pedagógica que pouco exigia do aluno, futuro professor de nossas crianças e jovens. Foi possível perceber que muitos alunos estavam terminando seus cursos de formação de professores com sérias falhas na sua aprendizagem, despreparados para atender com propriedade as demandas de sua profissão.

A experiência profissional e a preocupação com a oferta de uma educação que realmente fosse capaz de se contrapor à pobreza e às desigualdades sociais fizeram com que optasse por buscar compreender melhor a importância do professor no processo de consolidação de uma política social emancipatória, uma vez que sua prática pedagógica pode contribuir para o processo de construção e consolidação da cidadania ou para a reprodução e ampliação das desigualdades sociais. A prática pedagógica do professor pode estar voltada para a imbecilização e formação de massa de manobra ou para a formação do cidadão crítico, participativo, com consciência e responsabilidade local e global. Um cidadão capaz de construir sua própria história e de lutar contra as injustiças do mundo. É fundamental dar atenção ao professor porque é ele que estará em contato com os alunos e com suas famílias. Precisamos apostar mais nessa profissão e investir na formação de professores para que eles possam, realmente, colaborar com a formação do cidadão de que o Brasil e o mundo necessitam.

O que se percebe, no entanto, é que o cenário de nossas escolas públicas tem transformado a maioria de nossos mestres em sujeitos frustrados e alienados, que não participam das decisões sociais, nem na sua própria escola e muito menos em outros contextos. Professores cada vez mais distantes das habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar, não contribuem para que a escola pública desempenhe sua missão prioritária, que é fazer com que seu aluno aprenda a ser um cidadão global. Não contribuem para que seus alunos aprendam a agir no mundo de modo emancipado, sendo autor de sua própria história e lutando em prol de um mundo mais justo e mais humano. A gestão da escola pública padece da falta de criatividade e iniciativa, tornando a escola um espaço social inoperante em relação à possibilidade de mobilização e participação social. Muitos gestores acabam podando ou punindo aqueles professores que evidenciam suas opções políticas, como se ainda fosse a era da ditadura. Outros preferem adotar uma postura condescendente com a falta de compromisso de alguns professores, com o desinteresse dos alunos, com falta de participação dos pais e com a falta de apoio necessário do Estado. Na escola, são cada vez mais escassos os momentos de discussões e decisões coletivas, evidenciando que é difícil educar para cidadania e que o próprio ambiente educativo não pode ser considerado um espaço democrático.

A maioria das escolas públicas não dispõe de recursos necessários para que o professor

realize o trabalho idealizado e não existe uma preocupação institucional eficiente ante ao processo de formação continuada dos professores. Percebe-se que na maioria dos casos, a pouca habilidade do professor em manejar conhecimento e aprendizagem é resultante de uma formação acadêmica deficitária, que não levou em consideração as questões sociais mais prementes, como os casos da inclusão e da exclusão social; de uma política educacional que não valoriza o profissional da educação; de baixos salários e de precárias condições de trabalho. Todos esses fatores contribuem para a qualificação deficitária do professor, que acaba desenvolvendo um trabalho mecânico e puramente instrucional na escola e desconsidera o valor emancipatório do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem política e reconstrutiva na sua prática educativa. Desconsidera também a aprendizagem da dimensão humana e de sua relação com o outro e com o mundo.

Cortella (2001), destaca que a educação pública das últimas décadas foi um dos desaguadouros do intencional *apartheid* social implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da educação e a atuação político-pedagógica dos educadores. Esses fatores evidenciam a ineficiência atual da escola pública frente à necessidade de forjar sujeitos capazes de história própria, de saber pensar, de aprender a construir e reconstruir conhecimentos, algo tão elementar na sociedade atual, onde produzir e reconstruir conhecimento se tornou questão de sobrevivência. Um dos fatores agravantes é que a sociedade civil brasileira ainda não se mobilizou para reivindicar uma escola pública de qualidade. Os próprios professores estão cada vez mais desmobilizados, o que contribui ainda mais para que essa classe trabalhadora perca seus direitos, ou melhor, não seja vista como elemento de valor no momento de se pensar e de se implementar políticas educacionais.

O problema de pesquisa foi aflorando ao longo da prática profissional da pesquisadora enquanto aluna de escolas públicas no Estado do Piauí¹⁰ e educadora no Distrito Federal, que me fizeram refletir sobre o tipo de escola pública que o Estado brasileiro oferece para seu povo, para sua população mais pobre. Refletir também sobre o que essa escola, ou melhor, seus educadores, pensam sobre educação, aprendizagem, cidadania, pobreza. Refletir sobre como o Estado tem se organizado para atender as metas de Dakar (2000) e até que ponto a qualidade da educação oferecida nas nossas escolas é capaz de contrapor à situação de pobreza e desigualdade do país. Uma das evidências que norteou as reflexões é que a educação pública do país, de um modo geral, tem se apresentado mais como uma “política pobre para pobre” do que como uma política pública, a favor e não contra os excluídos.¹¹ O cidadão resultante do processo educacional é um cidadão que pouco pensa, pouco compreende, pouco aprende, pouco se organiza, pouco muda e que tem pouca noção sobre seu pertencimento e responsabilidade local e global. Portanto, é preciso rever o que está acontecendo no contexto escolar que está produzindo esse resultado catastrófico para a nação e para o mundo; que metodologias e práticas pedagógicas

¹⁰ Estado da Região Nordeste, que apresenta um dos piores índices de aprendizagem do País (SAEB/INEP, 2005).

¹¹ Demo (2001b), destaca que a escola que temos hoje, principalmente aquela gratuita destinada aos pobres, continua sendo “coisa pobre para pobre”, na sua raiz ou pelo menos em parte imbecilizante.

estão sendo utilizadas e que concepções de mundo e de sociedade estão presentes. O que pensa e o que faz o professor de nossas crianças e adolescentes, co-formadores de nossos cidadãos.

Todas as reflexões elencadas acima culminaram na elaboração das questões centrais do estudo, o *problema da pesquisa*, que procura compreender: 1) até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população pobre brasileira e contraria o que determina a legislação nacional e as faces democrática, global e emancipatória da educação? 2) Quais as contradições presentes no contexto escolar, especialmente no que se refere ao desafio do professor em lidar com a aprendizagem e com a cidadania - própria e do aluno - e às limitações de suas condições de trabalho que mais interferem na qualidade da educação nas escolas públicas?

Apartir das inquietações supracitadas e da análise das avaliações nacionais e internacionais sobre a educação no Brasil, parte-se da *hipótese* de que dentre a multiplicidade de fatores que envolvem a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para todos os segmentos da população brasileira, a precária condição da aprendizagem na escola pública de Ensino Fundamental, as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem - própria e do educando - contribuem de modo singular para o comprometimento da cidadania dos alunos e para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade no Brasil. Esses fatores constituem motivos de entrave para o processo de formação do cidadão global emancipado, uma vez que são negadas à população mais marginalizada as habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar, os caminhos mais promissores para a conquista da cidadania global emancipada e democrática.

1.2 Objetivos e relevância do estudo

O objetivo principal do estudo é investigar até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental brasileira compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade no país. Investigar as contradições presentes no contexto escolar que interferem na qualidade da educação, especialmente no que se refere às condições de trabalho dos professores e ao modo como lidam com a aprendizagem - própria e do aluno - e com o desafio de educar para o exercício da cidadania na sua prática pedagógica.

No que se refere aos objetivos específicos, a pesquisa pretende:

a) Investigar se os professores estão cientes da função da escola pública em cuidar da qualidade da educação e educar para o exercício da cidadania e se a noção de educação e de

cidadania global emancipada estão presentes em seu discurso;

b) Investigar a visão de aprendizagem e pobreza dos professores e se os mesmos reconhecem a importância da educação, do professor e da escola pública ante o processo de emancipação social dos grupos mais marginalizados e do fortalecimento da democracia no país;

c) identificar a visão dos professores em relação a que fatores internos e externos ligados à escola pública de periferia, representam os maiores motivos de entrave para o desempenho das funções escolar e docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação e para a cidadania do aluno;

d) investigar se as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores da escola pública estão voltadas para uma prática educativa autoritária, instrucionista e reprodutora ou para uma prática educativa crítica, global, emancipatória e democrática;

e) identificar até que ponto as condições de trabalho dos professores da escola pública e sua relação com a politicidade e com a aprendizagem própria e de seus alunos interferem no desempenho de sua prática pedagógica e que alternativas eles propõem para a escola pública brasileira.

Não é objetivo deste estudo propor a extinção da escola pública e, muito menos, acusar os professores por todos os problemas da educação brasileira. O que se espera é apontar pistas em direção à construção de um projeto educativo inovador: uma escola pública diferente da que temos hoje no país, uma escola com condições efetivas de formar as competências humana, formal e política. Uma escola que entenda que ao cuidar da qualidade da aprendizagem do aluno está cuidando de sua cidadania e, ao mesmo tempo, está cuidando para que a sociedade brasileira seja uma sociedade mais justa. Uma escola que consiga desenvolver as habilidades necessárias para a formação do cidadão global emancipado e que saiba os caminhos de pensar e repensar esse processo. Uma escola parceira de uma política educacional emancipatória e democrática, capaz de se confrontar com a pobreza e desigualdade social presentes na realidade brasileira. A hipótese de trabalho ganha força no sentido de que enriquece e norteia a análise do problema estudado e de todas as contradições que o cercam, na tentativa de evitar dispersões comuns em trabalhos desse nível.

A relevância social do estudo se justifica pelo desafio de desvendar as contradições presentes no contexto escolar que comprometem a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos e dos próprios professores, comprometendo a construção de uma sociedade efetivamente democrática, onde os direitos civis, políticos e sociais de toda a sua população, principalmente os direitos dos grupos mais marginalizados historicamente sejam respeitados. Onde o direito à educação de qualidade seja efetivamente gozado por todos: brancos, negros, índios, nordestinos, povos da floresta, ricos e pobres. Uma sociedade formada por sujeitos capazes de pensar a complexidade das relações e dos contextos histórico-sociais e de tecer junto novas possibilidades para o futuro individual e, principalmente, coletivo. Sujeitos com a habilidade de não apenas identificar problemas sociais, mas com a habilidade de articular-se, de

participar, de reivindicar e de construir um projeto coletivo de uma sociedade mais organizada, mais justa e mais humana. Uma sociedade que valorize o homem e não apenas o mercado, a máquina e o capital. Uma sociedade que saiba aprender a aprender sempre e que saiba pensar global e emancipatoriamente.

Acreditamos que o estudo contribui com a discussão científica sobre o desafio da escola pública em lidar adequadamente com a aprendizagem e com a cidadania de seus alunos e para o fortalecimento de uma sociedade civil forte e emancipada, com maiores condições de ajudar no processo democrático.

São vários os fatores externos e internos que contribuem para os problemas educacionais brasileiros, tais como: políticas educacionais focalizadas e verticalizadas; gestão educacional pouco democrática; influências neoliberais na educação; pobreza, desigualdade social; uma sociedade que pouco exige do Estado uma educação pública de qualidade; famílias ausentes do contexto escolar; alunos oriundos de famílias pobres, desestruturadas e outros mais. Entretanto, dentre todos os fatores, optamos por analisar neste estudo a situação dos professores da escola pública, ou seja, um dos fatores internos que mais interferem na qualidade da aprendizagem do aluno e no desafio da escola em educar com qualidade e para a cidadania.

1.3 Categorias teórico-metodológicas

Trata-se de um estudo qualitativo de cunho dialético, que utiliza-se das contribuições da hermenêutica de profundidade de Thompson para melhor interpretar e analisar os dados e resultados do problema estudado. A pesquisa procurou ir além do olhar pedagógico propriamente dito e situa-se no espaço interdisciplinar entre a política educacional e a política social de caráter emancipatório, cujo desafio é a cidadania e cujo caminho mais seguro para se alcançar essa finalidade é a educação democrática e de qualidade, apesar de reconhecer que a última não é capaz de resolver tudo sozinha. A educação é vista como ponto mais estratégico na política social de conquista da cidadania emancipada, uma vez que é a política social mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o despertar da consciência crítica e autocrítica, permanecendo como mola propulsora do saber pensar e do aprender a aprender, além de ser a política mais próxima da politicidade, por estar na raiz da competência política capaz de contrapor a pobreza política (DEMO, 2001a, 2004c). Politicamente pobre é a pessoa ou grupo que vive a condição de massa de manobra, de objeto de dominação, sem no entanto ter consciência de sua condição, o que impede sua superação.

Ao lançar mão da hermenêutica de profundidade, o estudo prioriza também as condições sócio-históricas da realidade investigada e ganha dimensões mais dinâmicas e profundas que auxiliam no processo de interpretação e reinterpretação dos dados. As dimensões teóricas principais deste trabalho se configuram em relação à compreensão das concepções, relações

e contradições que permeiam as seguintes categorias de trabalho: *educação democrática e de qualidade; cidadania global emancipada; sociedade civil organizada; politicidade da educação; direito à educação; educação e desigualdade; escola pública, aprendizagem e emancipação social; pobreza política; qualidade formal, política e humana da educação na escola brasileira.*

Demo acredita que a educação pode ser alavanca crucial da cidadania, desde que fundada no “saber pensar” (DEMO, 2000a, 2001b, 1999), com qualidade formal e política. O autor relaciona a qualidade formal à habilidade de manejar conhecimento com autonomia para a autonomia, por meio de processos de pesquisa e elaboração própria principalmente, com os quais o aluno pode aprender a questionar, fundamentar, argumentar e contra-argumentar. Essa habilidade se relaciona com o saber aprender, aprender a ler, a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico-matemático, histórico, geográfico e científico, a elaborar e reconstruir conhecimento próprio. A qualidade política relaciona-se à capacidade de intervenção alternativa, voltada para superar a condição de massa de manobra ou da “pobreza política”, abrindo a oportunidade de fazer história própria, individual e coletiva. Trata-se da politicidade da educação, da educação que forma competência humana, sujeitos capazes de pensar, construir e reconstruir sua própria história. A qualidade política se relaciona com o desenvolvimento das habilidades de questionamento, autonomia, criticidade, pesquisa, inovação, emancipação e intervenção. Freire (1999, p. 124), salienta que “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se fundamenta na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. O autor acredita que a educação deve ocorrer a partir de um processo dialógico democrático, baseada no respeito entre os seres em condição permanente e recíproca de aprendizagem. A função da educação é formar um homem consciente de seu papel no mundo e na sociedade, portanto, a prática educativa precisa levar em consideração a dimensão humana. Essa dimensão ou qualidade humana da educação se relaciona diretamente com o saber humano e com todos os fatores inerentes a esse processo, tais como: responsabilidade social, respeito e ética, compreensão do local e do global, interação e organização coletiva, reflexão e ação e indignação diante das injustiças sociais.

Mantendo ao fundo a tessitura complexa não linear de fenômenos como educação e cidadania, Demo (1994, 2002a) destaca que não cabe esperar efeitos mecânicos ou automáticos de processos educativos, mas detêm, dependendo de sua qualidade formal e política, potencialidade crucial de promoção da cidadania popular, o que tem colocado a escola pública e gratuita sob a expectativa de instituição chave para a qualidade da democracia e, em especial, do controle democrático. A construção de uma cidadania popular depende de um povo que saiba ler, escrever, construir e desconstruir conhecimentos, entender, confrontar e analisar problemas, elaborar e apresentar propostas e contra-propostas. Um povo que saiba pensar criticamente. O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. Freire (1998) defende

que argumentar é constituir-se sujeito autônomo. Quem argumenta bem, torna-se capaz de, conduzindo bem seu raciocínio, conduzir bem sua vida; pode ter idéias, projetos, horizontes próprios, evitando que se perca na massa de manobra.

Demo (2001a) enfoca que não existe autonomia completa, mas podemos alargá-la indefinidamente sob a aura do sujeito emancipado que precisa dos outros, não como capachos, mas como parceiros da mesma jornada; dialeticamente falando, autonomia conclama, na outra face, subordinação, mas, tomando as relações como complexas não lineares, é possível montar um quadro de relações igualitárias; argumentar e contra-argumentar supõem dois sujeitos igualitários, não subalternos.

As categorias teóricas centrais do estudo foram fundamentadas, principalmente, nos pensamentos de Paulo Freire (1998, 2000, 2005, 2006b) e Pedro Demo (1994, 2000a, 2002b, 2002c, 2004c) dois dos grandes educadores nacionais que trabalham de modo profundo a relação entre educação, pobreza, e desigualdade social na realidade brasileira, mas que acima de tudo, acreditam na politicidade da educação e no seu poder emancipatório. A leitura dos dois autores, somada à leitura de Gramsci (1988), contribui, principalmente, para o conceito de cidadão emancipado, de educação emancipatória. Apesar de suas especificidades, ambos defendem a importância central da figura do professor enquanto papel estratégico para a conquista da cidadania emancipada, principalmente, em contextos sociais marginalizados onde a escola pública assume papel fundamental para a mudança necessária.

Em relação a Paulo Freire (2005, 2006b), foram trabalhados os conceitos de humanização e de politicidade da educação, de educação como prática de liberdade e de uma prática pedagógica voltada para a autonomia e para intervenção e mudança social. A leitura de Pedro Demo (2002c, 2004d) contribuiu para uma compreensão da concepção de educação fundamentada nas habilidades do saber pensar e do aprender a aprender, enquanto pontos fundamentais para a construção de uma política social emancipatória; da concepção de cidadania emancipada; do conceito de pobreza e de pobreza política e a importância da escola pública e do professor no projeto de construção de uma sociedade mais democrática, além de outras questões inerentes às concepções presentes nesse contexto, tais como a concepção de aprendizagem reconstrutiva e de superação do currículo instrucionista; da reinterpretação da hermenêutica de profundidade de Thomson.

A leitura de Edgar Morin (2000), Liszt Vieira (2001), Leonardo Boff (2004), Jacques Delors (1996), Joel Westheimer (2004) e Graham Pike & David Selby (1988), contribuíram bastante para a construção do conceito de cidadania global e dos desafios que a escola precisa enfrentar para formar esse cidadão. Ao falarmos de cidadania plena no estudo, estamos falando de uma cidadania global e emancipada, na qual as habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a pensar, do aprender a compreender, do aprender a se organizar e do aprender a mudar estão em processo de construção e reconstrução permanentes e precisam ser levadas em consideração na prática educativa. Em um mundo onde os países e as informações estão cada vez mais conectadas e dinâmicas, não podemos nos limitar a formar um cidadão

voltado apenas para os problemas de sua comunidade específica, “voltado para seu próprio umbigo”. Precisamos desenvolver a idéia de que nossas ações locais interferem no todo, principalmente, quando nos referimos a preservação do nosso planeta e de como estamos nos comportando para ajudar a reduzir os efeitos do aquecimento global, por exemplo. Precisamos de uma escola que se preocupe em fazer com que os alunos compreendam que a pobreza e a desigualdade também estão presentes em outras sociedades e que é preciso discutir alternativas de confronto a essas situações. Precisamos mostrar exemplos de como algumas organizações da sociedade civil, no Brasil e no mundo, têm se organizado para combater as injustiças, as desigualdades sociais e a pobreza e o que seria necessário para fortalecer nossa sociedade civil, colocando-a a favor de nossa democracia.

A leitura de Paulo Freire (2005, 2006b) traz uma contribuição ímpar para esse conceito, principalmente porque acreditamos que a educação pode ajudar a desenvolver um cidadão humano e com habilidade política. Vieira (2001), ao defender a necessidade da formação de uma cidadania global, destaca que essa cidadania é importante porque se fundamenta no princípio da sustentabilidade, com raízes na solidariedade, na diversidade, na democracia dos direitos humanos, em escala planetária. Trata-se de um cidadão que mantém raízes locais, mas com consciência global. Nesse contexto, a formação desse cidadão precisa apontar no sentido de formar esse homem global, ou melhor, esse cidadão do mundo, com sensibilidade para perceber os problemas sociais de seu tempo e com a capacidade humana, formal e política de intervir na perspectiva de mudança de um mundo melhor e mais justo para todos os grupos sociais e não apenas para um pequeno grupo de privilegiados.

Partindo da concepção de educação global de Pike e Selby (1998), precisamos compreender que o processo educativo não pode ignorar a interdependência entre os aspectos relacionados ao social, ao político, ao econômico e ao meio ambiente presentes no nosso mundo atual. Precisamos de uma educação que ajude nossos alunos a ter uma consciência global, para que eles possam pensar além das barreiras da sala de aula e de sua comunidade, de seu país. A educação global não se reduz à dimensão econômica, mas é fundamental para o desenvolvimento sustentável porque ajuda a formar sujeitos com a habilidade de agir com responsabilidade e cientes da necessidade de mudar as injustiças sociais. A educação global segundo Pike e Selby (ibid.), ajuda a fortalecer a paz e a justiça no mundo, os direitos humanos, o meio ambiente sustentável e o desenvolvimento democrático. A noção de educação global presente no estudo reconhece e valoriza a importância do conhecimento e do respeito à individualidade e à diversidade dos valores e da cultura local assim como dos fatores multiculturais presentes no contexto escolar e na sociedade como um todo. A garantia dos direitos de cidadania passa necessariamente pela garantia de uma educação de qualidade e de uma escola pública igual para todos os os sujeitos concretos de direitos. Educação e cidadania são duas faces complementares de uma mesma moeda, faces interdependentes e estratégicas na luta contra a pobreza material, política, humana, social e educacional. Na luta e contra a desigualdade social e em prol de uma sociedade brasileira mais justa e democrática, onde pobres, negros, índios e todas as minorias

tenham acesso a melhores condições de vida e a todos os seus direitos de cidadania.

Cabe destacar ainda as contribuições do pensamento de Bourdieu (1975, 1987, 1998), Freitag (1986), Maturana & Varela (2001), Boaventura de Souza Santos (1999, 2003), John B. Thompson (2002), Cristovam Buarque (2003a, 2003b), Philip Orhorn (2003, 2005) e de outros autores que também foram fundamentais para situar melhor as categorias teórico-metodológicas do estudo. O arcabouço teórico do estudo procura discutir ainda os desafios e contradições da educação pública diante dos direitos humanos, da pobreza e de uma época de incertezas. Para tanto, procura argumentar teoricamente em defesa de uma educação global, emancipatória de qualidade, fundada em princípios humanos, éticos e democráticos.

O capítulo seguinte aborda a questão da educação enquanto um direito humano fundamental e a importância de uma educação de qualidade na escola pública como a garantia desse direito para toda a população. Uma vez que a hermenêutica valoriza os fatores sócio-históricos que abarcam a realidade estudada, o capítulo se preocupa em contextualizar o problema a partir de olhares diferenciados e em compreender em maior profundidade a dimensão do problema educacional brasileiro, desde o início de nossa colonização até a atualidade.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: NEGLIGÊNCIAS HISTÓRICAS DIANTE DE UM DIREITO FUNDAMENTAL

A educação é um direito humano fundamental assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e reafirmado posteriormente em vários pactos internacionais. Entretanto, esse direito tem sido negado para muitas pessoas em todo o cenário mundial, principalmente quando falamos de populações de baixa renda dos países pobres ou de países com desigualdades sociais gritantes, como é o caso do Brasil. O cumprimento da legislação nacional no que se refere à oferta de uma educação de qualidade voltada para a formação para o exercício da cidadania ainda não se tornou uma realidade, mesmo quase 20 anos depois da Constituição de 1998, considerada a Constituição Cidadã, ao ter garantido, pela primeira vez na história do país, os direitos sociais básicos a todo brasileiro.

Foram muitas as promessas governamentais ao longo da nossa história política voltada para a educação, muitos e muitos programas com a promessa de cuidar da educação de toda a população brasileira, mas a maioria das promessas e programas se perderam no caminho, assim como nossas escolas, que agora não sabem em que direção estão andando. Ainda há um longo caminho entre o legal e o real na realidade da educação e das instituições políticas brasileiras. Trata-se de uma negligência histórica à educação das populações pobres e de uma escola pública criada com a função de formar cidadãos com direitos distintos, onde uns parecem ter mais direitos que outros. A escola pública de ontem, certamente não é a mesma escola pública de hoje, mas é preciso compreender um pouco do seu enredo para que possamos entender melhor o presente caótico da aprendizagem da escola pública brasileira e trabalhar no sentido de se projetar um futuro melhor. Na história do Brasil, tivemos a escola pública dos ricos, a escola pública da classe média e hoje, a escola pública pobre para os pobres.

O presente capítulo se volta para a discussão teórica em relação a essa problemática que precisa ser confrontada e pensada com seriedade, uma vez que se trata do futuro de pessoas, do futuro de uma nação. A primeira parte do capítulo discute o surgimento da escola pública no cenário mundial e a conquista da educação pública enquanto um direito humano fundamental; a segunda parte apresenta a dificuldade atual da escola pública brasileira em assegurar uma educação de qualidade para todos e a terceira e última parte contextualiza as negligências e desigualdades enraizadas na história da educação no Brasil e as conseqüências desses fatos na formação da nossa sociedade atual.

2.1 A escola para as massas e a educação como direito fundamental no cenário internacional

O direito à educação popular é algo recente no cenário mundial, fruto de lutas populares

em um período de expansão da sociedade capitalista. Com o advento das fábricas e das indústrias no século XVIII, mulheres e crianças começaram a trabalhar para ajudar na renda familiar. Tratava-se de trabalho árduo, durante mais de 14 horas por dia. As crianças não tinham direito à escola e, por isso, não sabiam ler e muito menos, escrever. Entretanto, os operários começaram a reivindicar o direito à educação para seus filhos, ainda que não fosse interesse do Estado capitalista oferecer educação para a população pobre, que para eles, caberia apenas trabalhar. O pensamento de Arthur Young, citado por Garraty (apud SINGER, 2003, p. 194), retrata bem o pensamento daquela época: “Qualquer um a não ser que seja idiota sabe que as classes baixas precisam ser mantidas na pobreza ou nunca serão industriosas”. Em 1746, a Academia de Rouen debateu o seguinte problema: “É vantajoso ou prejudicial para o Estado ter camponeses que saibam ler?”(COGGIOLA, 2003, p.316). O Ministro inglês De Cadadeuc de la Chalotais se preocupava com o acesso dos pobres ao sistema escolar e veio a afirmar duas décadas mais tarde que:

Nunca houve tantos estudantes como hoje. Inclusive a gente do povo quer estudar. Os irmãos da religião cristã chamados os *Ignorantins* estão realizando uma política fatal. Ensinam a ler e a escrever aqueles que só deveriam aprender a desenhar e manejar instrumentos e já não querem mais fazer isso. Para o bem da sociedade, os conhecimentos do povo não podem ir além do necessário para a sua própria ocupação cotidiana. Todo homem que olhar mais longe de sua rotina diária não será nunca capaz de continuar pacientemente e atentamente essa rotina. Entre o povo baixo é necessário que saibam ler e escrever apenas os que têm ofícios que requeiram essa perícia. (CIPOLLA, 1970, apud. Id.ibid., 2003, p. 316)

A luta por uma educação gratuita universal encontrou muitos inimigos, eram muitos os poderosos do século XVIII e do início do século XIX que se questionavam sobre os riscos de um povo educado. Como ressalta Demo (2002a), o Estado não teme o pobre com fome, mas o pobre que sabe pensar. Porém, apesar de toda a resistência inicial do Estado em oferecer uma educação pública para as classes mais populares, mais tarde, diante da necessidade de mão-obra qualificada para trabalhar nas indústrias, esse mesmo Estado acaba sendo convencido pela burguesia e pelos ideais liberais de que a escola para as massas era algo urgentemente necessário, ainda que seu papel não fosse o de fazer com que o povo aprendesse a pensar. Seria função da escola popular apenas ensinar os conhecimentos básicos para que o homem comum pudesse trabalhar nas indústrias com maior produtividade.

A situação de pobreza, de condições desumanas de trabalho, principalmente no que se refere à exploração das crianças e das mulheres funcionou como motor para o processo brutal de industrialização que não levava em consideração as necessidades humanas básicas. O homem havia perdido seu valor frente ao capital e passou a ser visto apenas a partir do que poderia oferecer para o sucesso do sistema capitalista: sua força de trabalho. Assim, o progresso ocorre às custas da desarticulação e da degradação social.

Uma vez que a relação homem-natureza perde sua força e que a ameaça de fome leva ao fortalecimento do mercado de trabalho, o homem passa a ser submisso e sua sobrevivência se

vê ameaçada, dando origem à pobreza, praticamente nos mesmos moldes como a conhecemos hoje: pessoas com privações das mínimas condições de existência. O medo da fome e o desejo de lucro passam então a estimular as pessoas a produzirem, mantendo o “moinho do mercado”. “Ao invés da economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico” (POLANY, 1980, p.72). A deformação da concepção de homem e da própria sociedade não poderia causar outra situação que não o surgimento de vários problemas de cunho social. O desejo de poder, de liberdade e de lucro faz com que o homem passe a ser visto em segundo plano. É nesse contexto que a pobreza se apresenta com uma dimensão inédita, dando margens à deflagração da questão social no continente europeu e paulatinamente na América. A luta pelos direitos de cidadania ganham força na maioria dos países europeus e norte-americanos.

Nesse contexto, a luta pela direito à educação faz parte da luta pelos direitos de cidadania dos grupos historicamente menos privilegiados. A cidadania da qual falamos atualmente é fruto da burguesia e do próprio fortalecimento do capitalismo. Apesar de ocupar lugar comum na sociedade atual, a cidadania é um fenômeno complexo, cujo conceito só pode ser compreendido à luz de sua historicidade (PINSKY, 2003; CARVALHO, 2002; COVRE, 2005). Com a queda do regime feudal no século XIV e com o surgimento do capitalismo, fica em evidência as condições de pobreza e de desigualdade da população, o que vai provocar o despertar da questão social no cenário europeu, principalmente na Inglaterra. O fato de habitar uma cidade, não era mais suficiente para o homem. Os novos tempos demandam que o homem passe a ter também direitos nessa mesma cidade e não somente deveres. “A obscuridade de uma Era dos Deveres abre espaço para uma promissora Era dos Direitos” (MONDANI, p.116). A cidadania liberal cravada na sociedade inglesa e americana era restrita a poucos. Para Mondaini (op. cit.), a cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de ‘cidadão ativos’ e ‘cidadãos passivos’, ‘cidadãos com posses’ e ‘cidadãos sem posses’, entretanto, foi útil no sentido de que rompeu com a figura do súdito que tinha apenas deveres. Por outro lado, o autor chama atenção para o fato de que os princípios universais de que todos são iguais perante a lei, carregam intrinsecamente a necessidade histórica de um complemento essencial: a inclusão dos “despossuídos” e o “tratamento dos iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. Os séculos XVIII, XIX e XX vão ser o palco para os acirrados conflitos sociais na Europa, que acabarão por garantir ao homem, respectivamente, os direitos civis, políticos e sociais, o que contribuirá ao mesmo tempo para formar uma nova concepção de Estado. A luta pela igualdade política e social passa a ser não mais pelos liberais, pela burguesia, mas, regularmente contra eles, uma luta encabeçada pelas forças democráticas e socialistas que perdura até os dias de hoje (MONDANI, 2003). Por outro lado, o autor (id.ibid.) ressalta que a Revolução Inglesa do século XVII é o marco inicial na história dos direitos modernos de cidadania, contribuindo também para o surgimento do primeiro Estado capitalista do mundo e abrindo espaço para futuras revoluções e lutas por direitos que acabam explodindo no século XVIII, tais como a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). O homem passa a ser sujeito da

história e não mais mero objeto de pressões e desejos exteriores a ele. Karnal (2003) destaca que a concepção moderna de cidadania é oriunda da Revolução Francesa (1789), e refere-se ao conjunto de membros da sociedade que têm direitos e que decidem os rumos do Estado; concepção intimamente ligada ao modo romano de perceber a cidadania.

A contextualização histórica evidencia que a cidadania nasce como uma demanda do capitalismo, mas que não foi algo dado, mas fruto de lutas, batalhas sangrentas e reivindicações de grupos menos privilegiados por melhores condições de vida, na verdade, pela garantia de sua própria sobrevivência. Enquanto conceito dialético, a concepção de cidadania foi sendo alterada ao longo dos anos. Covre (2005) procura compreender a concepção de cidadania à luz de sua evolução, analisando as concepções de Locke, Rosseau e Kant. Em Locke (1632-1704), a cidadania é vista de modo a justificar a exploração dos pobres pela burguesia. Ao mesmo tempo em que afirmava que cada indivíduo era dono de seu próprio corpo e que por isso poderia fazer o que considerasse melhor para ele, salientava, por outro lado, que a propriedade não era propriamente o corpo, mas o fruto que o corpo produz pelo trabalho. O corpo do criado pertencia ao senhor dele e por isso só era cidadão quem tinha propriedade de corpo (COVRE, 2005).

Para Covre (id.ibid.) em *O Contrato Social*, Rousseau (1712-1778) vê a cidadania por outro ângulo, apontando que nenhum homem poderia ser considerado propriedade natural de seus semelhantes. Assim, todo homem era livre por natureza e, por isso, não deveria ser permitida a exploração de um homem pelo outro; nenhum homem deveria ser rico a ponto de ter dinheiro para comprar um semelhante, assim como ninguém deveria ser pobre a ponto de se permitir ser comprado como mercadoria. Entretanto, sua concepção de liberdade se limitava ao aspecto político e sua concepção de igualdade ao aspecto econômico. Já para Kant (1727-1804), é o Estado de Direito que vai garantir a cidadania para toda a população. A sociedade precisa de leis que regulamentem as novas de convivências entre os homens, o que evitaria um retrocesso histórico rumo à barbárie primitiva. O Estado de Direito, fruto de lutas históricas, poderia contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, onde os homens continuariam a batalha por leis que garantissem melhores condições de vida para todos. Covre (ibid.) salienta que assim como Rousseau, Kant fala tanto no cidadão como súdito, deixando claro que cabe a ambos obedecer às normas da lei, sem, no entanto, deixar de analisá-las e criticá-las e, caso considerem que as leis são injustas ou que o próprio Estado de Direito também o é, devem lutar para que sejam reformulados.

Marshall (1967), em sua obra clássica sobre cidadania, intitulada: *Cidadania, classe social e status*, à luz do estudo da sociedade inglesa, considera que a conquista da cidadania foi algo que não aconteceu de uma hora para outra, mas ao longo de três séculos. Apesar de apresentar uma visão linear da evolução da cidadania, o autor evidencia que a cidadania representa um fenômeno histórico, marcado pela conquista dos direitos civis, políticos e sociais. Para Marshall (id.idib.) a conquista desses direitos foi realizada, respectivamente, nos séculos XVIII, XIX e XX. Os direitos civis representam o direito de viver em sociedade; da propriedade;

da igualdade de direitos; da liberdade de ir e vir; de escolher um trabalho; de manifestar idéias; de organizar-se; da inviolabilidade do lar e de não ser preso arbitrariamente. Os direitos políticos representam o direito do homem em deliberar sobre sua vida e sobre a sociedade; de participar no governo e na sociedade; de reivindicar por leis mais justas; de organizar partidos políticos; de se filiar a sindicatos e organizações; de votar e ser votado; de ter vez e voz. Poderíamos dizer que são direitos oriundos das lutas socialistas, da explosão da questão social; das massas cansadas de serem silenciadas, sem direito à voz e voto. Apenas no século XX é que chegam os direitos sociais, aqueles relacionados com o atendimento às necessidades básicas do homem, que garantem o direito à justiça social; à educação, à alimentação adequada, à segurança, à habitação, a um salário justo, à assistência. Covre (id.ibib) considera que os direitos sociais estão relacionados com o direito do trabalho e tudo que ele deve oferecer para o homem, como por exemplo, um salário decente, saúde, educação, habitação, segurança, alimentação adequada. Os direitos sociais despontam no cenário internacional como uma resposta do sistema capitalista a uma classe trabalhadora que reivindicava mudanças urgentes na relação homem-mercado-capital. Assim, surge o Estado do Bem-estar, com a função de oferecer direitos que acalmassem os trabalhadores e conseguisse manter o sistema capitalista.

Oxhorn (2003; 2005) lembra que os problemas oriundos das relações assimétricas entre Estado e Sociedade no contexto sócio-histórico da América Latina acabaram provocando o enfraquecimento da organização da sociedade civil e fazendo com que a conquista dos direitos na região ocorresse de forma totalmente diferente da descrita por Marshall em relação à Inglaterra. A história da cidadania no Brasil e demais países da região será marcada pelos ranços da colonização e pela instabilidade política de períodos autoritários no século XX. Os períodos de ditadura restringem os direitos civis e políticos, mas, por outro lado, esses governos usam a oferta e extensão dos direitos sociais como uma forma de acalmar e silenciar o povo diante de tais arbitrariedades. O direito social acaba despontando no Brasil e na maioria dos países latino-americanos mais como algo “doado” pelo Estado do que como algo conquistado por uma sociedade civil que se organizou e lutou para conquistá-los. Essa diferença na atitude tomada pelo povo vai influenciar intimamente o tipo de modelo democrático implantado na maioria dos países da região.

Castel (2003) no livro *“As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário”* defende que apesar da existência da questão social anteceder ao século XIX, apresentando-se desde as sociedades pré-industriais da Europa Ocidental, é somente em 1830 que o termo passa a ser utilizado, período que marca também o surgimento do “social”, que segundo ele “consiste em sistemas de regulações não mercantis, instituídas para tentar preencher” (p.31) o hiato entre a organização política e o sistema econômico. É nesse contexto de confrontos e conflitos, marcado por correlações de forças que surge a política social e o estado do bem-estar, ainda que em caráter incipiente. A tarefa de uma política social a partir do século XIX será, realmente, escorar esta estrutura fragmentada do livre contrato de trabalho. O trabalho assalariado era algo miserável, indigno, provisório, ameaçador à ordem estabelecida, conforme demonstra Marx em

suas análises. O Estado Social surge com a finalidade de apresentar uma resposta para a questão social, pois os problemas se agravavam cada vez mais e os pobres começavam a se organizar e a se rebelar contra os abusos e as privações das quais vinham sendo vítimas. Todo esse caos passava a ser visto como uma ameaça às instituições da época e não era nem um pouco interessante para o crescimento do capitalismo. Nesse contexto conturbado, a escola vai surgir com o importante papel de acalmar as massas e oferecer uma educação pública segundo os interesses das classes dominantes, apesar de algumas reivindicações por parte de alguns grupos sociais mais atuantes de alguns países europeus, como foi o caso da França.

A concepção de infância como tempo de escola era colocada nas lutas dos operários com a finalidade de retirar seus filhos das fábricas ou de reduzir a jornada de trabalho de modo que as crianças pudessem frequentar a escola. A classe trabalhadora acreditava que os filhos na escola poderiam aprender alguma coisa que os livrasse do “carma” de serem operários e, além disso, desocupariam lugares nas fábricas a fim de que os pais conseguissem um emprego com maior facilidade. Marx e Engels (apud. COGGIOLLA, 2003), criticavam veementemente a educação oferecida pelo capitalismo no século XIX, considerando-a como alienante, fragmentária, parcial e excludente, apresentando um projeto oposto de educação para o povo. A educação deveria ser pensada no momento de elaboração de todo e qualquer projeto de superação das relações sociais burguesas. Além de lutar pelo acesso à educação, a classe operária não poderia deixar a educação de seus filhos nas mãos da classe dominante. Pois no modo burguês de perceber o mundo, as crianças seriam transformadas em meros objetos de mercado, em peças para o trabalho. A educação pública e gratuita para todas as crianças era indiscutivelmente necessária, pois a educação de caráter revolucionário poderia ser uma arma valiosa na luta pela emancipação do ser humano e de sua libertação do sistema capitalista.

Coggiolla (2003) destaca que a *Comuna de Paris* de 1871, ainda que num curto período de tempo, democratizou a laicização do ensino; destruiu o caráter classista do ensino e da escola, da elitização da universidade e combateu a opressão feminina fundamentada na manutenção da ignorância. Entretanto, todas essas conquistas e sonhos foram destruídos dois meses depois, quando a reação francesa e internacional acabou de modo cruel com a Comuna, mas as sementes deixadas pela Comuna de uma escola laica, gratuita e obrigatória, a libertação feminina e a conquista de outros direitos não foram completamente destruídas e acabaram florescendo décadas mais tarde, dando origem a novas lutas, dentre elas o movimento feminista de emancipação.

Além das contribuições do movimento socialista para a consolidação da escola para as massas, o movimento feminino, que ganhou força a partir da segunda metade do século XIX, também foi bastante importante para a consolidação da escola pública e obrigatória para todos. Como destacam Pinsky e Maria Pedro (2003), muitas mulheres passaram a reivindicar e a exigir uma educação melhor para elas próprias e para suas filhas, sendo que muitas delas iam além em suas reivindicações, exigindo também o direito de acesso às profissões liberais e ao voto.

O mais importante é que muitas dessas mulheres passaram a exigir também o acesso à

educação para todas as mulheres, fossem elas pobres ou ricas. Acreditavam que se as mulheres pobres tivessem acesso à educação educariam melhor seus filhos e não precisariam se prostituir ou serem exploradas por seus companheiros. Esse movimento feminino não era bem visto pela ideologia dominante, que acreditava ser papel da mulher apenas cuidar dos afazeres domésticos, não precisando de educação formal para isso. Mas a luta foi ferrenha e ganhou terreno em vários países europeus e nos Estados Unidos, fazendo com que em 1880 os principais países europeus implantassem escolas primárias e secundárias acessíveis às mulheres.

Dentro desse contexto conflituoso, as escolas públicas primárias obrigatórias na França só vão se tornar realidade em 1833, enquanto as escolas equivalentes para meninas só vão se transformar em Lei a partir de 1881. A igualdade de ensino para crianças de ambos os sexos só será possível no país em 1925 (Pinsky e Maria Pedro, 2003). Lahire (2002) faz uma análise do surgimento da escola primária na França e destaca que até o século XIX a educação escolar era restrita aos filhos da elite. Do século XVI ao século XVIII as escolas se voltavam apenas para o domínio de algumas noções básicas de leitura e escrita, entretanto, a partir do século XIX, os mestres passaram a exigir mais de seus alunos, se preocupando não apenas com a leitura, com a retórica e com a escrita (que segundo o autor, baseavam-se principalmente, na cópia e na reprodução de textos com o discurso da classe dominante), mas com a compreensão dos alunos acerca dos textos e com a sua própria capacidade de produzir algo novo. O aluno passou a ser estimulado a emitir sua opinião a partir do texto lido, posicionando-se criticamente. Para o autor, essa nova forma de lidar com a educação separa radicalmente a escola primária atual de um passado ainda recente e abre espaço para uma nova escola, capaz de criar possibilidades para que todos os seus alunos, independente de sua classe social, pudessem compreender criticamente um texto, abandonando a mera função de reprodução e recriando seu próprio modo de ver o mundo.

Ferreira Júnior e Bittar (1999) destacam que a Inglaterra foi o primeiro país a universalizar o paradigma escolar, entre o período de 1840 e 1889, sendo que no final do século XIX, praticamente não contava mais com analfabetos. Apesar do avanço, havia críticas ferrenhas de alguns movimentos populares de que o Estado não acompanhava e controlava as medidas educacionais da escola pública para as massas, o que comprometia a qualidade do ensino recebida pelos filhos dos operários e de toda a população pobre. Os autores ressaltam que a conquista da escola para as massas foi fruto das revoluções e pressões populares em prol de uma escola estatal, pública, laica e para todos. Por outro lado, os autores fazem referência à crítica de Marx em *O Capital*, à falta de formação adequada dos “mestre-escola”, que às vezes não sabia nem mesmo ler e escrever com precisão.

No final do século XIX, a grande maioria dos países europeus e da América do Norte já haviam estendido o direito à escola pública para grande parte de sua população. Essa escola vai passar por várias mudanças ao longo do século XX e vai se tornar cada vez mais acessível às massas, ainda que muitas vezes, em detrimento da qualidade da educação ofertada e em prol da manutenção de políticas neoliberais. Com o desenvolvimento do capitalismo e da indústria em

todo o cenário mundial, os países passam a acreditar que o investimento na oferta de educação pública para todos os seus cidadãos poderia contribuir para o fortalecimento de sua economia, preparando mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo, formando pessoas, ou melhor, cidadãos com sentimento de lealdade e pertencimento à sua nação. Axelrod (2003) na obra *“The promise of Schooling: education in Canada, 1800-1914”*, ressalta o pensamento dos governantes do Canadá, no período de 1840, quando inspirados pelas idéias dos Estados Unidos, discutiam a necessidade de oferta da educação pública para toda a sua população e a função que a escola deveria exercer:

Economic progress required civil order, and schools had a key role to play in ensuring political stability in a period of profound social change. Schools should cultivate the students' sense of citizenship, loyalty, respect for property, and deference to authority [...] Only a system of public schooling, preferably free and compulsory, could effectively tackle such an important challenge (AXELROD, 2003, p.25)¹².

Em um período em que as relações econômicas e sociais passavam por grandes transformações e que a imigração de pessoas, principalmente, dos países europeus para a América, com seus ideais de mudança, era cada vez maior, a escola pública para as massas nasce no continente americano mais como uma opção do mercado capitalista e dos governantes em controlar a questão social, que tomava dimensões cada vez maiores, do que como fruto de uma decisão de cada país em oferecer à sua população pobre o direito à educação. A maioria das nações já havia percebido o quanto seria interessante e proveitoso oferecer uma educação para seu povo, já que além de formar pessoas com os mesmos ideais, ainda ajudaria a reduzir a pobreza e miséria causadas pela ignorância de parte da população e que, além disso, contribuiria para que o país se tornasse uma potência econômica no futuro. Entretanto, não foram muitos os países que estenderam o sistema de ensino para toda a sua população até o final do século XIX, o que acabou contribuindo para o distanciamento entre ricos e pobres e para o aumento da pobreza e das desigualdades sociais nos países que não o fizeram, já que o acesso à educação naquele período significava garantia de emprego e de sobrevivência, ainda que fosse uma educação altamente tecnicista e ideológica. Cada país acabou adotando um caminho particular de fazer com que o povo fosse, aos poucos, tendo acesso à escola pública. Os Estados Unidos, no entanto, com sua indústria mais desenvolvida e maior poder de mercado, passam a influenciar as decisões políticas, econômicas, sociais e educacionais da maioria dos países do continente americano e até mesmo de outros continentes. Apesar de procurar adotar uma posição mais pacifista e social, o texto abaixo indica que o Canadá também é um exemplo de que o direito à educação no nosso continente veio sempre acompanhado da ideologia de manter o pobre submisso, oferecendo a ele uma educação que o tornasse mais pacifista e obediente à

¹² O progresso econômico exigia ordem civil e as escolas tinham um papel fundamental na garantia da estabilidade em um período marcado por profundas mudanças sociais. As escolas deveriam cultivar nos alunos o senso de cidadania, lealdade, respeito pela propriedade e deferência pela autoridade. Apenas um sistema escolar público, preferencialmente gratuito e obrigatório, poderia efetivamente desempenhar tão importante desafio. (Tradução nossa)

ideologia dominante da classe média e do mercado. Axelrod destaca que os reformistas sociais tiveram grande influência no processo de discussão sobre a educação para as massas no Canadá, defendendo que a educação ajudaria a diminuir a pobreza dos imigrantes que chegavam ao país, e que, por diversas causas, também era interessante para o progresso e desenvolvimento econômico e social da nação.

Social reformers implored the sceptical to appreciate the logic of educating the poor. If poverty was caused by the lack of schooling, then surely the community as a whole would benefit from investing in the education of the underclasses. Their children would be taught discipline, respect for private property, the virtues of manners, and morality. Juvenile delinquency would thus be prevented, or at least controlled. The poor would be subjected to the influence of middle class, leading, ideally, to a state of class 'harmony' (ALXEROD, 2003, p. 28)¹³.

Essa discussão em torno da educação pública para os pobres se espalhou rapidamente em todos os países do mundo, mas alguns se lançaram na frente na oferta da educação para as massas. No Canadá por exemplo, o processo iniciou cedo mas acabou se prolongando por mais de 70 anos, enquanto Ontário foi a primeira província a tornar o ensino obrigatório para todos, no ano de 1871 as províncias de Edward Island, Nova Scotia, New Brunswick, British Columbia vão estender o direito à educação para todos respectivamente, nos anos de 1877, 1882, 1905 e 1901. Por outro lado, as províncias de Quebec e Newfoundland resistiram até o ano de 1942.

A educação de nativos e negros na grande maioria dos países do continente norte americano também sempre foi diferenciada e ainda é motivo de preocupação na atualidade. Nos Estados Unidos, apenas após o movimento dos Direitos Civis é que os negros começam a gozar também dos mesmos direitos sociais, como os direitos à educação e outros serviços públicos, já no ano de 1960, depois de muitas lutas e reivindicações da população negra contra o preconceito e exclusão (KOHL, 2005). No Canadá, apesar da segregação ter alcançado dimensões um pouco menores que no país vizinho, Axelrod (2003) destaca que os alunos negros eram sempre indesejados e, geralmente, educados em escolas destinadas exclusivamente para alunos negros, o que também ocorreu nos Estados Unidos por muito tempo. As legislações educacionais das províncias canadenses só abriram mão das escolas segregadas a partir de 1954, sendo que a última escola destinada para alunos negros da Província de Ontário foi fechada apenas em 1965.

Infelizmente, a maioria dos países, por muito tempo, se pautou na Teoria da Evolução de Darwin para determinar que povo poderia se beneficiar ou não da educação e que tipo de educação deveria ser dado a cada raça, acreditando que alguns povos eram superiores. Dentro

¹³ Reformistas sociais imploraram para os céticos entender a lógica de educar os pobres. Se a pobreza era causada pela falta de escolarização, então certamente a comunidade como um todo se beneficiaria do investimento em educação para as classes menos privilegiadas. Seria ensinado disciplina, respeito pela propriedade, boas maneiras e moralidade para seus filhos. Delinquência juvenil seria prevenida ou pelo menos controlada. Os pobres seriam sujeitados à influência da classe média, contribuindo idealmente com o estado de 'harmonia' entre as classes. (Tradução nossa).

desse ideal, negros, índios e grande parte das mulheres acabaram sendo excluídos ou limitados no seu acesso à educação escolar por mais de quatro séculos, por serem considerados inferiores. A própria Igreja Católica, com toda a sua influência no cenário político, econômico, social e educacional acabou contribuindo para que a educação fosse direito apenas de alguns grupos ou classes sociais, fechando os olhos para as barbaridades e preconceitos presentes nas relações sociais entre ricos e pobres; brancos, negros e índios; homens e mulheres. A consequência é que a pobreza e a desigualdade se acentuaram nos países em que essa situação se tornou mais presente e duradoura, como é o caso do Brasil, contribuindo para manter as relações de poder no que se refere à educação, raça e gênero. Ao falar do direito à educação no cenário internacional e, principalmente, da maioria dos países do continente americano é preciso ter em mente que a população de baixa renda recebeu, historicamente, uma educação em pedaços e de pior qualidade. “Since the creation of mass public schooling, students from working-class families have chronically received less schooling and a different quality of schooling than have students from upper-class and professional families.” (CURTIS; LIVINGSTONE; CURTIS, 1992, p.8)¹⁴.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Organizações das Nações Unidas, de 1948 representou um avanço considerável para que o direito de todos à educação e outros direitos sociais passassem a se tornar obrigatórios em todo o cenário mundial, apesar de algumas nações não terem levado sua implementação com a seriedade devida. O Capítulo 26 da Declaração trata especificamente do direito de todos à educação:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

A Declaração acabou contribuindo para que muitos países passassem a expandir cada vez mais o acesso à educação para sua população, ainda que muitos o fizessem a “passos de tartaruga”, como foi o caso brasileiro, que vai demorar mais de 50 anos para colocar mais de 90% de suas crianças na escola, sem considerar o número de adultos analfabetos ou analfabetos funcionais. Entretanto, o número de crianças sem acesso à educação em todo o cenário mundial ainda é bastante considerável, principalmente nos países pobres do continente africano. Segundo

¹⁴ Desde a criação da escolarização para as massas que os alunos oriundos das famílias das classes trabalhadora têm recebido cronicamente menos educação e uma educação de qualidade diferente que os alunos das classes altas e das famílias dos profissionais liberais.(Tradução nossa).

dados da Agência Brasil sobre o Relatório da Unesco, publicados pelo Jornal “O Globo” (2007), ainda há 77 milhões de crianças fora da escola em todo o mundo, quando essas crianças deveriam estar na educação primária. O relatório fala da necessidade dos países destinarem mais atenção para a educação na primeira infância, destacando que a África Subsaariana, o Sul e o Oeste da Ásia têm o maior número de crianças fora da escola. As causas para essa triste situação estão geralmente associadas ao fato das crianças residirem em áreas rurais ou à falta ou nenhuma escolaridade de suas mães. Por outro lado, o documento aponta os progressos feitos na região da América Latina e do Caribe, região que apresentou maior crescimento em relação à oferta da educação primária, apesar de não ter sido o suficiente para sanar o problema. No que se refere ao desempenho do Brasil, apesar do seu destaque no crescimento da taxa de matrícula, que ultrapassa a margem de 90%, o relatório chama atenção para o fato de o país ainda contar com 800 mil crianças em idade escolar primária totalmente excluídas do processo educacional, o que é uma margem muita elevada e inaceitável. A reportagem cita a posição do presidente da Comissão de Educação do Senado Federal do Brasil, senador e professor Cristovam Buarque, que diante da discussão em relação à universalização da educação no Brasil diz ser um equívoco pensar que a educação brasileira já foi universalizada:

Universalizar não é matricular. Porque matrícula não significa frequência, frequência não significa assistência, assistência não significa estudo, e estudo não significa aprendizado. Universalizar é o aprendizado, e aí não temos mais que 18% dos que terminam o Ensino Médio. Estamos jogando fora 82% dos cérebros brasileiros (BUARQUE, 2007).

O relatório da Unesco ainda denuncia que 41 dos 106 países avaliados pela Unesco entre 1999 e 2004 reduziram o investimento em educação, diminuindo o percentual da área como parte do Produto Interno Bruto- PIB. Infelizmente, vários estudos têm apontado que o investimento do Brasil em educação e nas demais áreas sociais tem sido cada vez menores nos últimos anos. Barrios (2006), ao falar da garantia ao direito à educação e aos demais direitos sociais nos países latino-americanos, denuncia que:

[...] el derecho a la educación ha sido objeto, como la mayoría de sus similares, de una marginación inexcusable, por parte tanto de los propios estados encargados de su protección, como de la sociedad en general, que ha tardado en reconocerlo como un derecho humano. (BARRIOS, 2006, 9)

A autora faz uma crítica ferrenha ao modo como a maioria dos países da região latino-americana tem tratado a educação das populações mais pobres e destaca o caráter de direito irradiador da educação, enquanto espaço para o desfrute de outros direitos e ampliação de liberdades individuais. Um dos grandes problemas é que o direito à educação tem sido tratado de modo reduzido pela maioria das nações, que consideram o direito assegurado apenas com a matrícula das crianças na escola, desconsiderando-se as condições sociais e econômicas dos alunos pobres, as altas taxas de repetência e de evasão escolar e a aprendizagem precária da grande maioria. De certa forma, o direito à educação não tem sido assegurado em sua totalidade.

A violação e a negação do direito à educação têm contribuído de modo fundamental para a privação de outros dos demais direitos humanos, principalmente, do grupo da população de baixa renda (BARRIOS, 2006).

Entretanto, não podemos negar que tem havido bastante progresso no que se refere à garantia do direito à educação e que esse fato representou uma grande conquista social, tendo contribuído para garantir uma melhor qualidade de vida para muitas crianças pobres no cenário mundial. Após a Declaração dos Direitos Humanos, o direito à educação foi reafirmado nos Artigos 13 e 14 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); nos Artigos 28 e 29 da Declaração dos Direitos da Criança (1989); no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nas Constituições Federais de cada país e em seus planos nacionais de educação e legislação educacional específica. No caso brasileiro, o Plano Nacional de Educação, foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, com a finalidade de ampliar a escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública e democratizar a gestão do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em dezembro de 1996.

O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo. (Art. 5, LDB, BRASIL, 1996).

Infelizmente, ao limitar o direito à educação ao acesso ao Ensino Fundamental, o Brasil acabou contribuindo para que as desigualdades educacionais se acentuassem na medida em que o percentual da população que termina a Educação Básica é extremamente limitado. O Plano Nacional de Educação não alcançou as dimensões necessárias na sociedade, talvez devido aos cortes que sofreu durante seu processo de aprovação, principalmente, no que se refere à redução das verbas a serem destinadas para lidar com os problemas da educação brasileira. A LDB também acabou se descaracterizando durante o longo período de tramitação no Congresso Nacional para sua aprovação.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomteim, Tailândia, em 1990, representou um marco na luta para que o direito à educação fosse assegurado em todos os países do mundo. A Declaração alertou para as relações intrínsecas e perigosas entre analfabetismo, pobreza e desigualdade social e cobrou dos países membros maior empenho na oferta de uma educação de qualidade, que possibilitasse com que todas as crianças aprendessem. A Cúpula Mundial de Educação, que ocorreu em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000, reafirmou os compromissos da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e determinou os objetivos e metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade, sendo eles os seguintes: 1.) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2.) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis,

tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015; 3.) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania; 4.) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à Educação Básica e continuada para todos os adultos; 5.) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015 e; 6.) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos. Para que cada nação alcançasse tais objetivos, ficou determinado que deveriam ser desenvolvidos planos nacionais até 2002, assim como o incremento de forma significativa de investimentos em Educação Básica. Mas já estamos praticamente na metade do período estabelecido para o alcance das metas, 2015, e pouco foi alcançado até agora.

Por outro lado, após a Conferência de Dakar, várias entidades da sociedade civil têm se mobilizado em prol do direito à educação na esfera global, forçando os países a se comprometerem com o alcance de suas metas. Um grande exemplo disso tem sido a “*Global Campaign for Education*”¹⁵, com representação em vários países do mundo. No Brasil, essa mobilização está representada pela *Campanha ao Direito à Educação no Brasil*, mas, infelizmente, apesar dos esforços, sua projeção nacional ainda é tímida e, portanto, ainda não é conhecida pela maioria dos educadores e professores brasileiros. De qualquer modo, já representa o início e mostra que a sociedade civil pode se organizar e lutar coletivamente pelo direito a uma educação de qualidade para todos. Hoje a campanha é composta por mais de 200 entidades da sociedade civil e um de seus principais objetivos é forçar o Estado brasileiro a garantir o direito à educação para todos e criar políticas que valorizem a infância e a juventude no Brasil e reduzam os índices de violência entre os jovens e a desigualdade social.

Cabe destacar ainda que, no ano 2000, 191 países membros da ONU aprovaram as 8 *Metas do Milênio*, onde cada país, dentre eles o Brasil, se comprometeu a cumprir tais objetivos até o ano de 2015, sendo que os países mais ricos ficariam com a responsabilidade de ajudar os países pobres a atingir as seguintes metas: 1.) Acabar com a fome e a miséria; 2.) Educação primária e de qualidade para todos; 3.) Igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4.) Reduzir a mortalidade infantil; 5.) Melhorar a saúde das gestantes; 6.) Combater a aids, a malária e outras doenças; 7.) Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8.) Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Entretanto, já estamos em 2007 e a maioria dos países ainda parece bem distante de atingir a meta. Muitos países desenvolvidos, tais como a Noruega, Suécia e o Canadá, que ficaram com a responsabilidade de ajudar os países mais pobres a atingir essas metas, têm destinado verbas para esse setor, porém, a ajuda ainda é insuficiente diante da situação de precariedade e alguns países, como o Canadá, por exemplo, não está aplicando a verba necessária e com a qual se comprometeu, investindo menos de 50% do total estimado. A situação se agrava porque os países que recebem as verbas, geralmente, são vítimas

¹⁵ Para maiores informações, visite o site: www.campaignforeducation.org.

de uma cadeia de corrupção que corrompe suas instituições políticas e acabam comprometendo a democracia e a cidadania da grande maioria da sua população. Além disso, alguns países ricos impõem condições e vinculações econômicas que acabam mantendo os países pobres em condição de submissão e dependência, o que amplia o ciclo da pobreza ao invés de eliminá-lo.

Diante dessa situação controversa, a educação em direitos humanos surge como uma alternativa para que seja possível garantir os direitos a todos os cidadãos. A ONU, por meio da Unesco e de outros órgãos representativos, tem insistido no princípio de que a educação é o caminho mais viável de fazer com que todas as pessoas saibam de seus direitos e lutem para que eles sejam garantidos e assegurados. “ Education is seen as a way to empower people, improve their quality of life and increase their capacity to participate in the decision-making processes leading to improved social, cultural and economic policies.” (UNESCO, 2003, p.1)¹⁶.

A Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), resultado da Conferência Mundial em Direitos Humanos de 1993 e oficializada na Assembléia Geral da ONU de 1994, teve por finalidade difundir os princípios da educação em direitos humanos em todos os países membros da ONU, determinando que:

Human rights education should involve more than the provision of information and should constitute a comprehensive life-long process by which people at all levels in development and in all strata of society learn respect for the dignity of others and the means and methods of ensuring that respect in all societies (ONU, 2004, p.15)¹⁷.

No momento em que a violência, as ameaças de terrorismo, a degradação ambiental, a desconfiança e o medo crescem na mesma proporção que o mercado e a desigualdade social, tornando as pessoas cada vez mais individualistas e competitivas, a educação em direitos humanos, ao reforçar o respeito ao próximo, o cuidado com o meio ambiente e o compromisso com o combate à pobreza, às desigualdades e às injustiças sociais contribui para que as sociedades democráticas se fortaleçam e que os direitos de cada cidadão sejam respeitados, fortalecendo a justiça social. A educação pautada nos direitos humanos contribui para a formação de um cidadão pleno e com uma visão holística da sociedade em toda a sua complexidade; contribui ainda para o fortalecimento da democracia a partir do momento que faz com que os cidadãos, sejam eles brancos, negros ou índios, homens ou mulheres, pobres ou ricos tenham consciência de seus direitos e, também, de seus deveres e responsabilidades sociais. Além disso, contribui também para o fortalecimento da sociedade civil e das instituições políticas ao fazer com que o povo passe a ter conhecimento do seu poder de ação e intervenção nos rumos das decisões políticas que afetam a vida em sociedade.

¹⁶ Educação é vista como um caminho para fortalecer as pessoas, melhorar sua qualidade de vida e ampliar sua capacidade de participação no processo de decisão da tomada de poder, de modo a promover a melhoria das políticas sociais, culturais e econômicas. (Tradução nossa).

¹⁷ Educação em direitos humanos deve envolver mais que a oferta de informação e precisa representar um processo de aprendizagem ao longo da vida, no qual as pessoas de todos os níveis de desenvolvimento e classes sociais possam aprender a respeitar a dignidade dos outros e os significados e métodos que asseguram esse respeito em todas as sociedades. (Tradução nossa).

Infelizmente, a educação em direitos humanos ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, principalmente, nas escolas públicas, voltadas para a população de baixa renda e, onde o direito das pessoas pobres geralmente é algo nebuloso, pouco discutido, pouco compreendido e dificilmente respeitado. Na verdade, são muitos os países, em todo o mundo que têm deixado a desejar em relação à oferta de uma educação voltada para o fortalecimento dos direitos humanos, até mesmo muitos países desenvolvidos, que nem sempre consideram interessante dizer ao pobre que ele tem direitos e que pode lutar para que o Estado cumpra suas responsabilidades para com ele. O que se percebe é que uma educação fundada na crítica, no questionamento e na possibilidade de intervenção social tem sido cada vez mais temida pelos governantes. No livro *Pleading allegiance: the politics of patriotism in America's schools*, organizado por Westheimer (2007), é possível perceber, por exemplo, que apesar de todo um discurso dos países norte-americanos em defender uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos, mas principalmente de seus deveres, o que eles chamam de *critical thinking*, o que se percebe é uma pressão do governo em cima de gestores e educadores para que não desenvolvam práticas educativas que formem o aluno questionador, que critique as medidas adotadas pelo governo e, principalmente, que tenha interesse por atividades de protesto e reivindicações públicas. Esse pensamento ganhou força após os atentados terroristas na cidade de Nova York, em 11 de setembro de 2003 e, infelizmente, tem sido usado por alguns governantes para justificar a violação de certos direitos civis e políticos de professores e alunos.

Haddad (2003), no relatório da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, DhESC Brasil, ressalta que o direito à educação é bem mais amplo que o direito à escola, mas chama atenção para a necessidade do direito à educação escolar ser garantido nas legislações de cada país. Para o autor, contrário a muitos países do terceiro mundo, o Brasil já tem o direito à educação escolar garantido tanto na sua Constituição, quanto na sua LBD. Por outro lado, a sociedade brasileira foi bombardeada nos últimos anos com a idéia de que o Ensino Fundamental é um direito limitado apenas às crianças e jovens dos 7 aos 14 anos. Infelizmente, quando se fala na universalização do atendimento a esse nível de ensino, grande bandeira dos últimos governantes, se considera apenas esta faixa etária. Um bom exemplo disso é a quantidade de pessoas com mais de 14 anos, que não têm acesso ao Ensino Fundamental. É uma parcela significativa, que representa quase 40% do total da população.

Premido pelas limitações de natureza econômica, conseqüência do impacto do atual modelo de globalização econômica, o governo brasileiro, nos últimos anos, produziu profundas reformas de natureza neoliberais na economia e nas estruturas do Estado. Como resultante, a área social se realinhou no sentido de poder atender as necessidades de processos de democratização política, com restrições de natureza econômica. Os principais resultados destas reformas, dentro desta lógica, são quantitativos, cresce a cobertura e o acesso, principalmente no Ensino Fundamental, porém com recursos limitados. A conseqüência dessa política foi uma enorme perda de qualidade do ensino público. [...] Continua sendo enorme a brecha entre a capacidade de realizar diagnósticos, detectar necessidades e imaginar mudanças, e a capacidade de encontrar soluções nas principais expressões da crise educativa (HADDAD, 2003, p.47-48).

O relatório denuncia também que o direito da população negra à educação no Brasil tem sofrido grandes violações, apontando que as mulheres negras têm apresentado o pior desempenho, até mesmo em relação aos homens negros, tanto no que se refere ao acesso à escola quanto ao seu desempenho em níveis de escolaridade; do outro lado da moeda, o desempenho das mulheres brancas tem sido o melhor, inclusive em relação aos homens brancos, o que tem produzindo uma distorção significativa que os dados agregados não conseguem dimensionar. Haddad (2003) denuncia ainda que o sistema educacional brasileiro tem gerado um novo tipo de exclusão educacional ao não conseguir fazer com que as crianças permaneçam e tenham sucesso na escola, o que deixa claro que apenas matricular não é a solução para o problema. O fato de apenas 59 alunos de 100 que ingressam no Ensino Fundamental conseguirem terminar a oitava série e de somente 40 chegar ao final do Ensino Médio é algo que precisa ser encarado com seriedade e com políticas mais eficientes.

Os testes têm demonstrado que a qualidade do Ensino Básico é boa apenas para uma parcela muito pequena das escolas privadas que educam as minorias de maior poder aquisitivo a um custo que normalmente se aproxima das escolas privadas dos países de primeiro mundo. Contraditoriamente, no entanto, as escolas de Ensino Superior de melhor qualidade são as públicas, ocupadas na maioria das suas vagas pelos alunos com maior poder aquisitivo, que freqüentaram com melhor desempenho a Educação Básica e são aprovados nos concursos de ingresso (HADDAD, 2003, p.17).

Outro problema identificado por Haddad (2003), na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, diz respeito à remuneração dos professores, que além de ser muito baixa, registra novamente as desigualdades regionais, não havendo uma carreira unitária docente, ficando os professores à mercê dos condicionantes econômicos das regiões, Estados e municípios. O relatório conclui que o modo como o problema da educação no Brasil vem sendo tratado pelo poder público não é suficiente para lidar com a situação e, portanto, tem contribuído para a elevação da condição de pobreza de determinadas regiões e grupos sociais, o que classifica o sistema escolar brasileiro como um sistema mantenedor de mecanismos de discriminação e exclusão. Outro fator grave identificado, refere-se aos elevados índices de corrupção presentes em diferentes instâncias da administração pública, que beneficia interesses de certos grupos particulares em detrimento do público, o que se fortalece devido à pouca tradição da sociedade civil brasileira em fiscalizar e controlar os recursos públicos e à complexidade burocrática que envolve o orçamento da educação de estados e municípios.

Nos últimos anos, premidos pelas políticas neoliberais e pela hegemonia dos valores do mercado, muito pouco se veiculou sobre a educação como um direito para a formação para a cidadania, como formação geral do indivíduo. O discurso hegemônico é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra. Não podemos desqualificar a importância que tem a educação como processo de preparação para o mercado, mas ele é absolutamente insuficiente para explicar todas as dimensões do que é a Educação como Direito Humano. Pensar a Educação como Direito Humano é reconhecer que a educação escolar implica no envolvimento da escola em toda a ambiência cultural e comunitária em que está inserida (HADDAD, 2003, p.48).

O grande desafio apresentado no relatório é fazer com que a premissa Educação enquanto um Direito Humano essencial para a construção de justiça com equidade social tenha a possibilidade de se concretizar em um país como o Brasil, marcado por grande desigualdade e falta de equidade, e onde as condições de vida da maioria são precárias (HADDAD, 2003). A educação pública de qualidade pode ser um instrumento fundamental para a melhoria social e para a democratização de oportunidades.

No ano de 2003, o governo brasileiro, com o apoio da Unesco, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na sua tentativa de apresentar respostas para as determinações da ONU, onde todos os países membros deveriam investir nessa área. O plano nacional reforça a importância da educação em direitos humanos como um espaço para a formação do sujeito de direito do estado democrático, o que se torna fundamental na realidade dos países latino-americanos marcados historicamente pela violação dos direitos humanos de vários grupos sociais. O PNEDH foi revisado no em junho de 2006 a partir de várias discussões junto a entidades representativas da sociedade civil e do Estado, mas sua divulgação nos espaços educativos ainda é bastante restrita. A proposta apresenta grandes avanços, mas para dar certo precisaria ser mais discutida junto aos professores da Educação Básica brasileira, o que ainda tem sido feito de modo muito limitado. Precisaria reforçar a figura estratégica do professor nesse processo, reconhecendo que o professor da escola pública brasileira também tem tido seus direitos violados e que será necessário garantir seus direitos caso queiramos que eles formem seus alunos para o exercício da cidadania. O PNEDH (2006) reforça que a educação é responsabilidade de toda a sociedade e que, portanto, todos os profissionais, principalmente educadores, promotores, defensores devem receber formação nesse sentido. Entretanto, parece ficar um pouco indefinido o modo como essa formação deveria ocorrer e, principalmente, desconsidera-se mais uma vez que o professor é o profissional que passará mais tempo com as crianças e jovens do nosso país e que, portanto, precisa de uma formação mais sólida nessa área, precisa participar mais ativamente das discussões nacionais e regionais que estão ocorrendo, sendo ouvido em suas propostas como sujeito e não como objeto de mais uma proposta imposta de cima para baixo.

Em 2003, A Secretaria Especial de Direitos Humanos da Educação do Ministério da Educação lançou o programa “Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade”. O programa tem por finalidade fazer com que as escolas de Educação Básica discutam sobre a ética, os valores e seus fundamentos; os passos necessários para convivência democrática; as noções de direitos humanos e os “valores socialmente desejáveis”; e a inclusão social. Os objetivos do programa não se referem ao fortalecimento da qualidade de participação e concebem a cidadania como algo local e nacional, sem a dimensão global e, muito menos, emancipatória. Também não discutem as relações intrínsecas entre educação, cidadania, meio ambiente sustentável e mudança social. Por outro lado, reforçam que uma educação baseada na ética e na cidadania podem ajudar a fortalecer a democracia no país. As verbas destinadas para o programa ainda são bastante limitadas, o que reduz o número de escolas atendidas no cenário

nacional, dando caráter focalizador a um programa que precisaria ser universal. As escolas interessadas precisam se inscrever e, a partir daí, passam a receber o material e as informações para desenvolver as atividades sobre os temas do programa. A dificuldade de comunicação e a extensão territorial do Brasil certamente contribuem para que muitas escolas não tomem conhecimento do programa.

O direito à educação é uma conquista de todos os povos, etnias, raças, sexos e classes sociais, porém, tornar esse direito uma realidade na prática cotidiana ainda é o grande desafio de muitos países no mundo inteiro. O Brasil já avançou bastante, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado. A parte seguinte desse capítulo vai mostrar que ainda há uma grande distância entre o legal e o real na realidade da educação brasileira, cuja crise atual está colocando em risco o futuro de milhões de pessoas, o futuro da nação.

2.2 Uma nação em perigo: a crise da escola pública brasileira

A educação brasileira está em crise! Melhor dizendo, a educação no Brasil sempre esteve em crise. O país nunca soube cuidar com propriedade da educação do seu povo e agora está começando a pagar um alto preço por essa falta de cuidado com a educação. A educação atual ofertada no cenário das escolas brasileiras, que segundo sua legislação educacional, deveria primar pelo exercício da cidadania, não consegue fazer com que grande parte dos alunos aprenda a ler e a escrever e, muito menos, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania.

Cláudio de Moura e Castro, ao analisar os dados do PISA (PISA, 2000), destaca que apesar de os índices de analfabetismo terem caído e do acesso à escola terem alcançado um avanço considerável, percebe-se uma queda vertiginosa na qualidade educacional brasileira. Ressalta que os dados do Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB) vêm evidenciando que não houve, nos anos 90 a troca da quantidade pela qualidade. Subiu a quantidade, tanto no aumento do acesso como na velocidade do avanço dentro do sistema, sem que tenha ocorrido o mesmo com a qualidade. Além de alfabetizar menos, o Brasil alfabetizou com pior qualidade do que a maioria dos países do mundo. Quanto mais ofereceu educação às massas, mais deteriorou sua qualidade. O que pode ser verificado nas recentes pesquisas realizadas pela Unesco, que numa avaliação internacional de estudantes de 41 países do mundo, realizada em 2002, colocou o Brasil em 37º lugar em leitura, detectando que 50% dos estudantes brasileiros encontram-se ainda no nível da alfabetização (PISA, 2002). Tudo isso contribui para que a exclusão social no Brasil seja cada vez mais presente e forte.

Werthein (2005) analisa a situação educacional do Brasil no Relatório de Desenvolvimento Juvenil, no Relatório Mundial de Monitoramento sobre Educação para Todos e no Relatório do PISA de 2003 e chega à conclusão que a educação do país precisa

de melhoras urgentes. O primeiro documento analisado, elaborado pela Unesco, destacou as desigualdades educacionais, raciais e as deficiências da qualidade educacional em um cenário onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) despencou da 65ª posição para a 72ª e onde a taxa de analfabetismo ainda circula em torno de 13,6 a 11,8%, o que não condiz com o desenvolvimento do País. No segundo Relatório citado, também da Unesco, o país também se encontra em posição desconfortável, uma vez que entre os 127 países avaliados, o Brasil ficou em 72º lugar, mostrando que ainda está longe de atingir as metas de educação fixadas para 2015, em Dakar¹⁸, permanecendo atrás de Argentina, Cuba e Chile. No Relatório do PISA 2003, que aponta os resultados da avaliação internacional de alunos de 15 anos em relação à compreensão de textos, matemática e ciências, o Brasil continuou no nível 1, com os alunos sendo capazes de realizar apenas tarefas simples. Na média, em relação ao Relatório de 2000, o país alcançou uma pequena melhoria, estatisticamente não significativa. O documento apontou que aumentaram as desigualdades, já tão acentuadas. Como essas desigualdades se compensam, o país ficou quase na mesma, situando-se nos últimos lugares, junto com a Indonésia e a Tunísia. O autor salienta que até agora o país só conseguiu fazer o mais fácil, que foi colocar as crianças na escola, mas não o mais difícil, que é levá-las a aprender de verdade, numa escola democrática. Por isso mesmo, acredita que no Brasil ainda não é possível se falar em educação para todos.

Os dados do Radar Social (IPEA, 2005), denunciam que o analfabetismo é um legado antigo na realidade brasileira, restringindo ainda hoje as possibilidades de bem-estar de parte da população, além de representar um grave entrave ao desenvolvimento econômico do país e comprometer o avanço da cidadania. O relatório apresenta dados da Unesco, 2005, onde o Brasil ficou na 55ª posição entre 118 países no ranking de alfabetização. O Radar Social também analisa os dados do Pnad/IBGE 2003, que apontam para a existência de 14,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas em todo o país, o que representa 11,6% da população. Um dado grave é que o analfabetismo é duas vezes mais presente na população negra, onde 12,9% é analfabeta contra 5,7% da população branca em todo o país. A situação é muito mais acentuada na região nordeste, onde se encontra um **analfabeto para cada cinco pessoas negras**. O Radar Social destaca que apesar da situação da educação no Brasil ser bastante delicada, houve uma queda de 33% na taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na última década, passando de 17,6% em 1992 para 11,6% em 2003, por outro lado, chama atenção para o fato desta redução não ter atingido os diferentes grupos da população de modo homogêneo, sendo muito mais acentuada entre os mais jovens. O grupo de pessoas de 40 anos ou mais tem sido objeto de programas limitados de alfabetização, que se mostram insuficientes ou ineficazes no enfrentamento do problema. Prova disso é que enquanto a redução do analfabetismo no grupo de pessoas de 15 a 24 anos passou de 8,6% para 3,4%, uma redução de 60%, no grupo de pessoas mais velhas a taxa caiu apenas 32%, passando de 29,2% para 19,9%. O documento afirma ser inaceitável o número de brasileiros mantidos à margem do processo educacional, sem ao menos saber ler e escrever o próprio nome.

¹⁸ Cúpula Mundial de Educação, que ocorreu em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000.

A baixa escolaridade da população é em grande medida influenciada pelas altas taxas de reprovação e evasão escolares. Embora a maioria absoluta das crianças de 7 a 14 anos [97%] freqüente a escola atualmente, menos de 70% delas conseguem concluir a 8ª série do Ensino Fundamental [...] A conclusão da escolaridade obrigatória, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, ainda é uma tarefa por ser realizada. Mesmo entre a população branca, com 18 anos de idade ou mais e residente em áreas urbanas, a maioria dos estados apresenta, para 2003, índices de conclusão inferiores a 60%. Entre os negros, a situação se mostra ainda mais preocupante [...]. (IPEA, 2005, p.68-69)

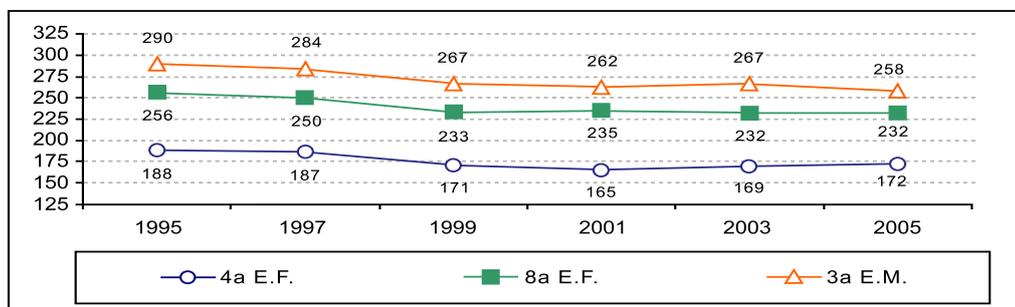
Ainda há um longo caminho a ser trilhado em termos de educação no Brasil, mas fica evidente que a dívida é maior com determinados grupos e regiões do país. Tanto os negros como os índios ainda são vítimas de preconceitos e têm encontrado maiores dificuldades para progredir no cenário escolar e, do mesmo modo, na sua vida social e econômica. Tais distorções têm sido mascaradas por trás do falso mito de um país sem preconceitos, democrático para todas as raças, mito que precisa ser quebrado na luta por uma educação de qualidade, que se contraponha à desigualdade educacional e social presente na realidade brasileira. Ainda segundo os dados do Radar Social (IPEA,2005), a distorção idade-série é outro problema que precisa ser enfrentado quando se fala da educação no Brasil, pois representa um dos fatores com maior peso no abandono escolar depois dos 17 anos, quando o aluno tem que deixar a escola para trabalhar, fazendo isso, mesmo às custas de abandonar de vez a escola. O documento aponta que as oportunidades para os jovens que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola na idade adequada ainda são insuficientes e, além disso, mostram pouca preocupação com a permanência e o sucesso desses alunos. Mostra também a situação da educação infantil e da educação superior, onde, no caso da educação infantil, o atendimento da rede pública ainda se limita a 26,8% da população, sendo que no caso das crianças de 3 anos esse percentual cai para 11,7%, percentual bem distante da meta estabelecida no PNE para 2001, quando o atendimento educacional a essa faixa etária deverá chegar a 50%. No que se refere à educação superior, o dado também é bastante preocupante, pois apenas 10% da população de 18 a 24 que estava matriculada nesse nível de ensino no ano de 2003, quando a meta do PNE para 2011 é de 30% de matriculados nesse grupo populacional.

Takahashi (2007) ao avaliar os dados do Saeb entre o período de 1995 e 2005, destaca que apesar do desempenho dos alunos tanto da rede privada quanto da rede pública ter piorado na última década, os dados recentes das últimas avaliações do MEC evidenciam que ampliou ainda mais a distância da qualidade de ensino entre os dois sistemas, havendo uma queda considerável nas escolas da rede pública. O caso mais grave é do 3º ano do Ensino Médio, onde a diferença entre os dois sistemas aumentou 182,95% em português. Em 1995, as particulares apresentavam médias 8,27% superiores às públicas, número que subiu para 23,4% em 2005. O mesmo movimento ocorreu em matemática e também na 4ª e na 8ª séries do Ensino Fundamental. Essa situação pode ser melhor verificada nos gráficos 1 e 2 abaixo¹⁹, onde o relatório do INEP sobre as avaliações do SAEB entre 1995 e 2005 mostram que ao invés de melhorar, os índices

¹⁹ Disponível em: www.inep.gov.br/download/saeb/2005/saeb1995-2005.pdf

de desempenho dos alunos da Educação Básica apenas pioraram.

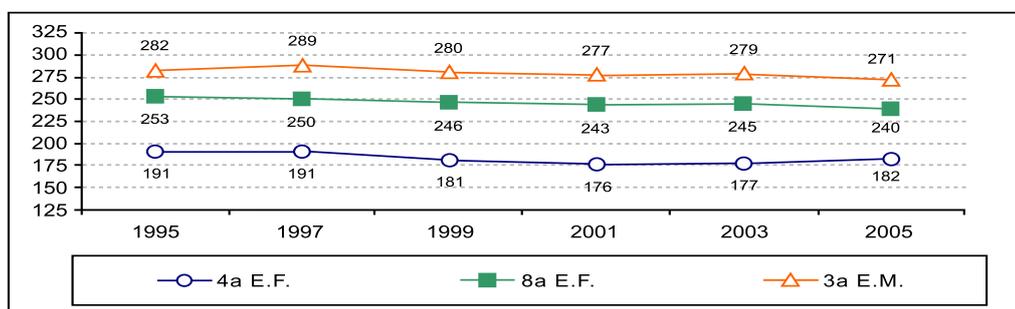
Gráfico 1. Médias de Proficiência em Língua Portuguesa, Brasil, 1995 - 2005



FONTE: INEP (2007, p. 7)

Notas: As médias dos anos de 1995, 2003 e 2005 foram estimadas incluindo o estrato de escolas públicas federais. Em todos os anos, a zona rural foi avaliada e incluída para a estimativa das médias apenas na 4ª série. Para a composição do estrato rural não foi incluída a Região Norte em 1997 e em 1999 e 2001, apenas participaram os estados da Região Nordeste, Minas Gerais e o Mato Grosso.

Gráfico 2. Médias de Proficiência em Matemática, Brasil, 1995 - 2005



FONTE: INEP (2007, p. 8)

Notas: As médias dos anos de 1995, 2003 e 2005 foram estimadas incluindo o estrato de escolas públicas federais. Em todos os anos, a zona rural foi avaliada e incluída para a estimativa das médias apenas na 4ª série. Para a composição do estrato rural não foi incluída a Região Norte em 1997 e em 1999 e 2001, apenas participaram os estados da Região Nordeste, Minas Gerais e o Mato Grosso.

Gois; Takahashi; Seligman (2007) analisam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁰, lançados pelo Ministério de Educação em abril de 2007 e revelam que apenas 0,8% dos municípios brasileiros já estão no patamar considerado ideal pelo Governo Federal. Atualmente, o índice brasileiro é de 3,8, bem distante da média 6 apresentada pelos países da OCDE. A meta do governo é alcançar a média 6 até o ano de 2022, ou seja, em 15

²⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) utiliza os dados sobre as Taxas de Aprovação e Repetência do Censo Escolar e os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. É possível ter acesso ao Ideb de cada município na página por meio do site: www.mec.gov.br.

anos. A média do Ideb para a quarta série das redes municipais varia de 0,3 a 6,8, sendo que as escolas dos municípios mais pobres apresentam, em sua maioria, piores desempenhos. Para se ter uma idéia, entre os municípios com médias entre 0,3 e 2,7, 80,7% está na Região Nordeste. De acordo com o MEC, além de monitorar o andamento das políticas educacionais lançadas pelo Governo Federal, o Ideb também será utilizado para identificar os mil municípios com os piores indicadores de qualidade de ensino, apoiando financeiramente os municípios com verbas extras da União.

A reportagem de Weber (2007) denuncia que as escolas federais são ilhas de excelência no cenário da escola brasileira, considerando como problema o fato dessas escolas representarem apenas 1% do total das matrículas de Ensino Fundamental e Médio do país. Um fator diferencial é que os professores dessas escolas recebem altos salários e o custo aluno-ano é maior que na maioria das escolas privadas, totalmente superior ao das demais escolas públicas do país. O ingresso nessas escolas é bastante difícil e disputado e, portanto, os filhos da elite acabam sendo privilegiados mais uma vez. A média das escolas federais no Ideb nas escolas de 1ª a 4ª séries é de 6,4, enquanto a média das escolas privadas e públicas são, respectivamente, 5,9 e 3,4. A média nacional é de 3,8, conforme pode ser verificado na tabela abaixo.

Tabela 5. IDEB 2005 e Projeções para o BRASIL²¹

-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
TOTAL	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2
	Localização					
Urbana	4,0	6,2	-	-	-	-
Rural	2,7	4,9	-	-	-	-
	Dependência Administrativa					
Pública	3,6	5,8	3,2	5,2	3,1	4,9
Federal	6,4	7,8	6,3	7,6	5,6	7,0
Estadual	3,9	6,1	3,3	5,3	3,0	4,9
Municipal	3,4	5,7	3,1	5,1	2,9	4,8
Privada	5,9	7,5	5,8	7,3	5,6	7,0

FONTE: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

O MEC faz uma projeção para o ano de 2021, apresentando a média esperada para cada rede de ensino. Entretanto, as metas e as verbas para o alcance desse objetivo não são muito claros e, na verdade, soam como ingênuos ou insuficientes diante da gravidade do problema. Além disso, parece desconsiderar que as metas de Dakar e as 8 Metas do Milênio da ONU, nas quais o Brasil se comprometeu em oferecer uma educação de qualidade para todos até o ano de 2015. Analisando mais especificamente os dados das escolas investigadas no Ideb, percebe-se que mesmo no ano de 2021, não há projeções para que ambas as escolas fiquem dentro da média nacional, já que a escola de séries iniciais (Escola Amarela), hoje com uma média de 3,6 deverá

²¹ Disponível em: www.ideb.inep.gov.br/site

alcançar apenas a média 5,8 no período previsto e a escola de séries finais (Escola Vermelha), com a média atual de 2,6, deverá chegar a 5,0. É possível observar que mesmo que as médias dessas escolas evoluam muito, conforme prevê a projeção do Ideb, em 2021, elas ainda ficarão com uma média inferior às apresentadas pelas escolas privadas e federais no ano de 2005.

Os alunos demoram cada vez mais tempo para serem alfabetizados e é cada vez maior o número de alunos que chega ao final do Ensino Fundamental sem conseguir compreender a mensagem de um texto simples de 5 linhas ou resolver uma simples operação ou problema matemático. No intuito de esconder essa situação vergonhosa, o governo e muitas secretarias de educação pressionam diretores e professores para aprovar os alunos, ainda que os mesmos não tenham alcançado a aprendizagem necessária para a sua série. Os alunos vão progredindo ao passo que sua aprendizagem não acompanha o mesmo ritmo, problema que muitas vezes os leva a desistir definitivamente da escola ou a chegar a uma universidade pouco conceituada, sem saber até mesmo ler um texto, muito menos interpretar e redigir com autonomia e criatividade. E a bola vai passando de mão em mão, gerando alunos e cidadãos de segunda classe. O problema se inicia no início da escolarização e vai ganhando proporções cada vez maiores.

O aluno é mal alfabetizado. Sai da 1ª série sem saber ler ou entender problemas básicos. Vai progredindo aos trancos e barrancos, mas chega uma hora em que as deficiências de conhecimento, aliadas à cultura da repetência que grassa entre muitos de nossos professores, o fazem reprovado. Muitos repetem muitas vezes. Vão sendo retirados em séries muito abaixo das que deveriam estar; perdem muito tempo absorvendo muito pouco. Chega uma hora em que a corda arrebenta e o aluno abandona a escola. (IOSCHPE, 2004, p. 144).

Após a década de 80 do século passado, com o crescimento da economia competitiva, a maioria dos países do mundo, assim como o Brasil, passou a adotar políticas nacionais de avaliação dos seus sistemas de ensino. Esses processos vão ganhar força no país na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso de Melo, quando seu ministro da educação, Paulo Renato de Souza²², o primeiro a passar mais de 8 anos na história do Brasil, teve a possibilidade de promover uma série de mudanças no cenário educacional. Souza (2005), diz ter gerenciado a revolução da educação brasileira, ao comandar o processo de aprovação da LBD, do Plano Nacional de Educação (PNE), ampliar o número de matrículas na educação fundamental e criar programas como o FUNDEF, o SAEB, o ENEM, o Provão e outros mais. Entretanto, apesar dos avanços realizados no período, vale lembrar que se trata do mesmo período em que o governo vetou o artigo do PNE que pedia o aumento do investimento em educação para 7% do PIB. Não houve aumento significativo das verbas destinadas para área, mas apenas uma re-alocação de recursos, bem disfarçada, é verdade, pelo ministro e sua equipe. Porém, não é possível dizer que houve uma revolução na educação, pois os resultados das avaliações nacionais mostram que entre o período de 1995 a 2001, a aprendizagem dos alunos da Educação Básica apenas decresceu.

²² Para maiores informações, ver o livro do ex-ministro: SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

Com um novo governo em 2003, veio a esperança e a promessa de acabar de vez com o analfabetismo; melhorar a aprendizagem do Ensino Fundamental e democratizar o acesso aos ensinos Médio e Superior, contribuindo para a redução e eliminação das desigualdades educacionais e sociais do país. O desempenho do Brasil nas avaliações nacionais e internacionais mostrava que a educação estava em crise, comprometendo o futuro econômico, social e cultural do país. Entretanto, em menos de 5 anos de governo, já estamos no terceiro ministro da educação, sendo que o último tem permanecido um pouco mais no cargo, lançando em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²³, que tem por finalidade melhorar a educação em todos os seus níveis e modalidade, melhorando o desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações nacionais e internacionais.

Porém são muitas as críticas em relação ao plano, principalmente, relacionadas ao fato de não representar maiores investimentos e verbas para a educação; não incluir o Ensino Médio como obrigatório e não federalizar as escolas públicas de Ensino Fundamental, deixando-as ainda a cargo dos municípios. Para muito críticos, como é o caso do ex-ministro da educação e atual Senador da República, Cristovam Buarque²⁴, em entrevista ao “Jornal da Manhã”, da Radio Jovem Pan de São Paulo, no dia 24/04/2007, o plano não muda nada e não resolve o problema da Educação Básica brasileira. O senador defende a necessidade de se investigar as causas estruturais da crise da educação brasileira e considera necessária a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da educação brasileira. Para Buarque, a educação tem que deixar de ser a bandeira de um partido político e de alguns grupos sociais e precisa passar a ser uma bandeira de todos os partidos, organizações, fundações e de toda a sociedade civil. O que não é possível é continuar com a educação brasileira em uma situação de penúria, o que aprofunda as desigualdades e a pobreza no país.

Para se ter uma idéia do panorama atual da educação brasileira, basta dar uma olhada nas “chamadas” das reportagens que vêm sendo lançadas sobre o assunto nos últimos dois anos e perceber que a situação está realmente precária: “*Em estado de sítio: com um ensino estatal de qualidade indigente e um ensino privado de qualidade farsesca, tem-se o retrato do País*”, Revista Carta Capital, 28 de dezembro de 2005, p.28; “*Falência da educação brasileira*”, Revista Veja, 26 de julho de 2006, p. 26; “*Educação atrasa melhora do Brasil em ranking de desenvolvimento humano*”, Folha On-line, 09 de novembro de 2006; “*Ensino público piora mais que o privado*”, Folha On-line, 21 de fevereiro de 2007; “*Para educador, ensino de má qualidade compromete a democracia brasileira*”, Jornal O Globo, 24 de abril de 2007; “*Indicador do MEC mostra que país tem só dez cidades com ensino de Primeiro Mundo*”, O Globo, 27 de abril de 2007; “*Ranking escolar aprova só 0,8% das escolas*”, Folha On-line, 30 de abril de 2007; “*Escolas*

²³ Maiores informações sobre o assunto serão encontradas nos capítulos III e IV, quando tratam, respectivamente, das atuais políticas educacionais e dos professores da escola pública brasileira.

²⁴ Cristovam Buarque, idealizador e fundador do Programa Bolsa Escola, quando governador do Distrito Federal, também foi Ministro na Educação do Brasil do período de janeiro de 2003 a janeiro de 2004. Maiores informações sobre sua atuação no Ministério da Educação podem ser vistas na obra: VITAL, Antônio. É possível: as realizações do engenheiro Cristovam Buarque rumo a uma nova esquerda. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

federais são ilhas de excelência”, O Globo, 30 de abril de 2007.

Fica evidente que a educação no Brasil está bastante caótica. A grande maioria das escolas brasileiras falha na oferta de uma educação de qualidade. Uma nação com uma população pouco educada encontra muito mais dificuldade para pôr em prática seus princípios de cidadania. Estudos apontam que quanto menos acesso à educação formal a população de um país tiver, menor e pior será a qualidade de participação, organização e mobilização da sociedade civil. Dados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, do Instituto Montenegro, citados no artigo de Gustavo Ioschpe para a Revista Veja denunciam que:

Apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada. Deixe-me repetir: três quartos da nossa população não seriam capazes de ler e compreender um texto como este. Na matemática, a situação é igualmente desoladora: só 23% conseguem resolver um problema matemático que envolva mais de uma operação (IOSCHPE, 2006, p.26).

O problema da educação brasileira vai desde a Educação Infantil, que ainda conta com um número mínimo de crianças frequentando a escola, até a Educação Superior, onde tanto o problema do acesso como o problema da qualidade ainda são preocupantes. Quanto mais pobre, mais difícil é para o aluno terminar o Ensino Fundamental, ingressar no Ensino Médio e, muito menos, ingressar numa universidade pública e gratuita. Nossa educação pública para os pobres tem se limitado apenas ao nível da Educação Básica, pois a educação pública de Ensino Superior sempre foi extremamente elitista, sendo muito mais acessível aos alunos oriundos de famílias com maior poder aquisitivo, que fizeram sua Educação Básica em escolas privadas e, geralmente, de melhor qualidade. São poucos os alunos pobres na universidade pública brasileira, entretanto, os que conseguem entrar, geralmente ficam nos cursos com mais vagas e menos exigências para o acesso. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Engenharia Mecatrônica e Informática e outros da categoria são espaços reservados para os filhos da elite política, econômica e intelectual. Entretanto, a presença de alunos oriundos de famílias de baixa renda é muito mais comum em cursos das áreas sociais, tais como: Assistência Social, Pedagogia e licenciaturas de um modo em geral. As políticas públicas criadas na área da Educação Superior pouco têm contribuído para mudar esse quadro, pois o que se percebe é um incentivo para que os alunos se dirijam às faculdades particulares, que segundo as avaliações, em sua grande maioria, têm ofertado um ensino de menor qualidade, primando muito mais pela quantidade que pela qualidade. As políticas de avaliação da Educação Superior, como antigo Provão e atual SINAES, também não deram conta de melhorar a qualidade da educação superior no país, principalmente porque há um jogo de interesse muito grande que envolve o setor da Educação Superior no Brasil.

Ioschpe (2004), ao analisar a taxa de crescimento da escolarização da Educação Superior no período de 1980 a 1997, com base em dados do *World Bank* de 2002, destaca que enquanto a educação superior no Brasil cresceu 36%, na Coréia, na Finlândia, na Espanha, no Chile, no Uruguai, na Argentina e no Peru essa taxa foi de respectivamente, 353%, 131%, 143%, 167%,

76%, 64% e 53%. Mostra que apesar do estudo apontar um crescimento nos indicadores sociais, o que ocorreu em todo o mundo, o Brasil não se destacou em relação a outros países como, por exemplo, Coréia do Sul, Espanha e México. O autor destaca que “em 1980 os países da OCDE tinham uma taxa de escolarização superior 2,2 vezes maior que a brasileira. Dezesete anos mais tarde, a distância aumentou para 3,6 vezes. Até os outros países da América Latina saíram-se melhor do que nós e nos deixaram para trás.” (p. 139). Ioschpe acredita que esses problemas só podem ser solucionados a partir do momento que a educação se tornar a prioridade número um do País, decisão que precisa ser tomada não apenas pela sociedade civil, mas também pelo governo e vice-versa.

Klingil (2005) relata, por exemplo, que a solução dos problemas da educação espanhola só começaram a ser resolvidos quando o governo, todos os partidos políticos e sindicatos concordaram que independente do presidente eleito, a educação seria prioridade. Essa medida impossibilitou, por exemplo, que as políticas educacionais fossem alteradas a cada mandato. Hoje, a reforma de educação espanhola, que teve início na década de 70, já conseguiu colocar 79,5% dos jovens entre 15 e 19 anos no Ensino Médio, o que no Brasil ainda gira em torno de 30%. Os pontos fundamentais da educação espanhola estão na obrigatoriedade do ensino para crianças com idade a partir dos três anos e a valorização dos professores.

Cláudio de Moura Castro, 2001 (apud IOSCHPE, 2004) destaca o exemplo da Coréia do Sul que na década de 60 não se encontrava em melhor situação educacional que o Brasil, mas hoje ocupa lugar de destaque em relação à qualidade da educação de sua população. “O que houve foi um compromisso férreo entre as famílias, a sociedade e o governo acerca da prioridade a ser dada à educação” (CASTRO, 2002, apud IOSCHPE, 2004, p. 202). Para Klingil (2005) apesar da Coréia do Sul, Cuba e Espanha estarem em diferentes continentes e adotarem diferentes regimes de governo e, conseqüentemente, diferentes políticas econômicas e sociais, é preciso ressaltar que esses países, cada um a seu tempo, tomou uma decisão fundamental: apostaram no investimento ininterrupto e maciço na educação, acontecendo o mesmo no Japão, na Índia e em outros países do mundo.

A Coréia do Sul é exemplo recorrente de país que deu certo por causa da educação. Em 1960, o país asiático era uma típica nação subdesenvolvida, com baixos índices sociais, econômicos e grandes taxas de analfabetismo, por causa de uma guerra civil que deixou 1 milhão de mortos. Hoje, a Coréia exibe uma economia em pleno crescimento, capaz de dobrar de tamanho a cada década. Sua renda *per capita* cresceu quase vinte vezes nos 40 anos que se passaram. Neste período, os sul-coreanos praticamente erradicaram o analfabetismo e colocaram mais da metade dos jovens nas universidades (KLINGIL, 2005, p. 13).

Não podemos ver a educação e, muito menos a cidadania, apenas sob o ponto de vista econômico, pois suas externalidades são inumeráveis, todavia não resta dúvida de que um país que investe em educação, conseqüentemente, investe também no seu desenvolvimento social, econômico e, principalmente, no fortalecimento da cidadania democrática. Não há dúvidas quanto à necessidade de uma política de Estado que brote a partir da realidade brasileira, constituída

e acompanhada de perto por atores da sociedade civil. Uma política efetivamente preocupada em sanar e não apenas remediar os problemas da aprendizagem de alunos e professores do Brasil. É fato que políticas curtas, isoladas e desconectadas da realidade social não conseguem lidar adequadamente com o problema. Uma população mais educada tem mais oportunidades para se confrontar com a pobreza material e política, para se organizar coletivamente e gestar a mudança necessária. O grande desafio é oferecer uma educação de qualidade para todos, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais.

Demo (2004a) atribui os pífios resultados da aprendizagem no Brasil ao currículo instrucionista implantado em nossas escolas, que segundo o autor, acreditam que o conhecimento pode ser repassado. As escolas trabalham o currículo como pacote de matéria a ser enfiado no aluno durante o período letivo, muitas vezes sob a expectativa de memorização mecânica. Nesse contexto, o professor tende a ministrar aula reprodutiva e espera que seus alunos reproduzam nas avaliações o conteúdo repassado. “Essa barbaridade, condenada frontalmente pelas atuais teorias de aprendizagem, não é, porém, questionada, porque se tornou cultura. Está na alma da escola e do professor” (id.ibid., p. 59).

A qualidade da aprendizagem escolar vai depender muito do modo com o trabalho educativo é desenvolvido dentro da escola. Como salienta Casassus (2002) apenas a partir da compreensão das relações que ocorrem dentro do contexto escolar é que é possível compreender com maior fidedignidade a natureza complexa dos processos educacionais. O autor ressalta que é preciso ver o espaço da escola além de seus muros, prédios, salas e livros. É necessário compreender as relações que ocorrem entre os vários atores do processo educativo e que acabam determinando a qualidade da aprendizagem escolar: o aluno e o seu contexto familiar (compromissos, hábitos e habilidades); o professor e o âmbito educacional (currículo e gestão pedagógica); o diretor e o microcosmo escolar (gestão institucional) e as autoridades públicas e o macrocosmo (gestão política e institucional).

A escola pública tem sido cada vez menos vista como um espaço de aprendizagem, criatividade, afetividade, alegria e prazer. Quanto mais pobres os alunos da escola pública, menos democrática têm sido as práticas pedagógicas adotadas. O problema é que a cultura do silêncio e do fracasso passaram a fazer parte da realidade escolar e compromete a comunicação dialógica entre as pessoas que lá estão. Muitos alunos encontram na rebeldia, na indisciplina e até mesmo na resistência à aprendizagem uma forma de se comunicar, de dizer que algo está errado e que ele não se sente respeitado naquele espaço. Quanto mais se estuda sobre a situação das escolas públicas no Brasil, das escolas situadas em comunidades mais pobres, mais fica evidente que a escola precisa se redescobrir, se reinventar, ser espaço de fortalecimento da democracia, como pretendia Anísio Teixeira. A aprendizagem não deve ser a meta percorrida apenas pelos alunos, mas também e, principalmente pelos professores e pela escola de modo geral. Ropé (2000) assevera que o currículo escolar e as formas de avaliação adotadas pelos professores em sua sala de aula variam em função dos professores que atuam na escola, de suas expectativas, da representação que têm de seus alunos, da disciplina escolar adotada, da

cultura e da própria escola. Para a autora, na atualidade, a educação e a formação escolar não representam apenas mais um direito, mas uma necessidade social e, portanto, é preciso repensar a escola, em um momento onde ela tem se tornado cada vez mais necessária, atendendo um número cada vez maior de alunos.

Há muitos jovens e adultos pobres que não têm acesso à escola ou que estão sendo expulsos dela, por não se tratar de um contexto efetivamente democrático na realidade brasileira. A escola ainda não evoluiu e, portanto, além de ensinar mal não consegue atender às novas demandas da sociedade do conhecimento, onde o conhecer e o aprender constituem elementos essenciais para construção da cidadania. Os dados do SAEB 2003 (INEP, 2004) revelam que as escolas públicas, que atendem cerca de 90% dos alunos do Ensino Fundamental do país apresentam um desempenho cada vez mais baixo em relação à escola privada, que apesar de apresentar melhor desempenho também ainda não conta com o desempenho adequado. A rede pública está cada vez mais distante da rede privada, mesmo que muitas vezes os professores possam ser praticamente os mesmos. Esta condição esclarece o fato incômodo de que os próprios professores públicos evitam colocar os filhos na escola pública. É preciso reconhecer que a escola pública está na “lona”, não porque deva ser ruim, mas porque é parte de uma história de marginalização social pelo avesso: inventada para se confrontar com a marginalização, foi levada a fazer parte desta mesma marginalização, em vez de contribuir para a emancipação, tem contribuído para deixar o pobre à margem do sistema (UNESCO, 2004, apud. DEMO, 2004).

A escola pública atual está tão confusa quanto ao seu papel que não consegue atender nem as demandas do atual sistema capitalista neoliberal, pois não consegue formar mão de obra competente e competitiva e nem aos interesses das classes menos privilegiadas, uma vez que não consegue fazer com que seus alunos aprendam a aprender, a pensar, a elaborar conhecimento próprio e a ter condições de reivindicar melhores condições de vida e a abandonar a condição de exclusão social. Rivero (2000) define como educação pública aquela que envolve a participação de todos, voltada para o bem-estar pessoal e para o bem comum ou coletivo. Por outro lado, o autor denuncia que no caso educacional, o público tem sido identificado, em geral, exclusivamente como estatal ou com a capacidade que as escolas, denominadas “públicas”, estejam abertas a muitas ou a todas as pessoas. Dentro dessa concepção, não se incorporam fatores importantes ligados ao conceito de público, tais como: a necessidade e possibilidade de que esses mesmos estabelecimentos educacionais estejam abertos ao debate, à decisão e à intervenção de um público mais amplo e à conseguinte prestação de contas à coletividade.

Existe um pensamento popular de que a educação pública é gratuita, pensamento este que precisa ser superado uma vez que toda educação formal custa diretamente às famílias, no caso de centros privados ou aos contribuintes e, em menor grau, às famílias, no caso dos centros educacionais públicos ou estatais. Talvez seja necessário exigir que as escolas, principalmente as públicas, prestem contas à sociedade, apresentando as justificativas para os baixos índices de aprendizagem e as alternativas pensadas para a solução da problemática. A escola mostra sua ineficiência na medida em que é desqualificada para a classe dominada, para os filhos

dos trabalhadores, cumprindo, simultaneamente, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção uma vez que justifica a situação de explorados e impede o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, limitando à classe trabalhadora na sua luta contra o capital (FRIGOTTO, 2001).

O valor da escola pública está nisso, precisamente: tira do chão uma população prostrada, marginalizada, abandonada. Não há nada mais urgente do que conseguir, numa escola pública de qualidade, que a população excluída aprenda a aprender, até porque, se tiver qualidade adequada, a oferta privada regride naturalmente (DEMO, 2004a, p.53).

O que se constata, entretanto, é que a precariedade da qualidade da educação na escola pública brasileira continua mais que dramática. Se por um lado a escolaridade é praticamente plena, a aprendizagem é lastimável, dando continuidade à histórica relação entre educação e exclusão na realidade brasileira. Para Demo (2001a, 2004a), grande parte de nossos problemas sociais e históricos, mormente concentração de renda, corrupção generalizada no espaço público governamental, fabricação sistemática de privilégios na esfera privada e pública, falta de controle democrático sobre mercado e Estado, podem ser melhor compreendidos face ao atraso educacional da população. Nesse contexto, um dos desafios mais fundamentais é forjar a sociedade que sabe pensar, o que depende intimamente da qualidade da aprendizagem na escola básica, em particular na obrigatória. É sempre mais difícil manipular alguém que saiba pensar por conta própria. “Tomar consciência dos problemas de nossa época, começar a assumir um compromisso diante dos mesmos, tal deveria ser a contribuição principal que a escola ofereceria às crianças” (NIDECOLCOFF, 1979).

Cousin (2000) destaca que por muito tempo a escola foi pensada apenas como um lugar de ensino, mantida à parte dos problemas sociais. Entretanto, hoje não é mais o caso, pois os problemas sociais, tais como a pobreza, a violência, o racismo e outros chegam à escola e exigem que a escola diagnostique e tome posição de confronto diante de tais problemas, apresentando soluções. Além disso, diante da sociedade do conhecimento e com as novas exigências do mercado, fica evidente que apenas o Ensino Fundamental não significa mais garantia de sobrevivência no mercado, entretanto, não há dúvidas de que aquele aluno que teve a oportunidade de fazer um bom Ensino Fundamental, tendo aprendido a aprender, a pensar, a compreender, a se organizar e a mudar, certamente terá maiores possibilidades de encontrar um lugar ao sol e de ser sujeito e mentor de sua própria história, colocando-se no mercado de trabalho e nas demais instâncias sociais enquanto cidadão e não como subalterno.

A educação formal de qualidade desempenha papel importante dentro do processo de construção da cidadania popular, uma vez que um povo que sabe pensar é um povo que sabe lutar e reivindicar pelos seus direitos de cidadania. Mas a educação não alcançará seus objetivos se a escola não conseguir fazer com que seus alunos aprendam a aprender. O desafio da educação pública comprometida com a formação do cidadão global emancipado é colaborar para que o aluno aprenda a se perceber como ser humano; aprender a aprender durante toda a

vida; aprenda a compreender a si, ao outro, a natureza e ao mundo; aprenda a pensar como ser autônomo e sujeito de história própria; aprenda a se organizar com seus pares e a reconhecer que a sociedade civil organizada tem muito poder; e aprenda que é possível mudar as injustiças do mundo e construir um mundo melhor para todos, que todos tem o poder de começar a mudança necessária. Marchesi (2002) salienta que ensinar melhor ou melhorar a qualidade do ensino é um dos principais objetivos da educação, assim como conseguir que essa qualidade de ensino chegue a todos os alunos, ou seja, que haja maior equidade educacional. Palácios (2002) defende que a qualidade do ensino e da aprendizagem está associada ao contexto socioeconômico, à tradição e à ideologia dos participantes do ato educativo e das políticas públicas que regulam o sistema.

Dentro desse contexto, a escola necessária assume-se como instituição emancipatória, não conservadora e mantenedora de interesses daqueles que insistem em manter parte da população como massa de manobra. A escola necessária reconhece ser preciso instrumentalizar a população mais marginalizada para o confronto de idéias e para a conquista de seus direitos. Reconhece a importância do conhecimento e da aprendizagem de qualidade formal e política para o processo de formação do cidadão global emancipado.

A parte seguinte deste capítulo vai mostrar que a atual crise da educação brasileira é resultado de um contexto histórico marcado pela negligência e exclusão no que se refere à educação de certos grupos sociais e regiões do país. Até agora não foi possível saldar a dívida do passado, principalmente quando se trata da educação da população negra, indígena e pobre, de um modo geral.

2.3 Contextualizando a educação no Brasil: as entrelinhas de uma história de negligência e exclusão

Educar para a emancipação em um país cuja história está marcada pela desigualdade social, certamente, representa um grande desafio. A educação brasileira, ao longo de sua história, esteve sempre como um subproduto cultural histórico da dominação imposta de fora para dentro, do centro para a periferia. A situação do analfabetismo, a crise da escola e a dificuldade de aprendizagem da maioria dos alunos evidenciam que a educação nacional representa e sempre representou um problema social grave, que impede a construção de uma nação efetivamente democrática. Ferreira Júnior e Bittar (1999) destacam que a história da educação brasileira é marcada por um grande rasgo presente no sincretismo entre exclusão/elitismo e dependência cultural em relação aos países centrais do sistema capitalista globalizado. Se até meados do século XIX, o Brasil recebia influências diretas de Portugal e Inglaterra, a partir do século XX essa dependência econômica, política e cultural vai se deslocar para os Estados Unidos da América (EUA), principalmente forçada pelo processo de industrialização e urbanização do

país. O modelo educacional adotado no Brasil, de certo modo, também sempre esteve preso a essas relações. O país, historicamente, assumiu uma posição mais fraca nas relações com esses países, que acabaram determinando ao longo da nossa história o tipo de educação que nosso povo deveria receber.

Para melhor compreensão, a história da educação no Brasil será dividida em oito períodos²⁵, considerados importantes em termos políticos, sociais ou econômicos: *até 1549; 1549 a 1759; 1759 a 1808; 1808 a 1889; 1889 a 1930; 1930 a 1964; 1964 a 1988; 1988 até o presente*. O *primeiro período* representa o período pré-colonial e os primeiros anos do Brasil colônia, um momento onde as tribos indígenas eram os habitantes da terra desconhecida até então pelos europeus e cujo nome ainda não era Brasil. Cada tribo tinha suas crenças, sua linguagem própria, seus mitos e seu modo próprio de educar suas crianças e seus jovens. O modelo de educação presente nas tribos nativas se pautava na transmissão de conhecimento de geração a geração, onde os mais novos aprendiam com os mais velhos. O exemplo e as atividades práticas, ao ar livre eram fundamentais para o processo de aprendizagem. Porém, essa concepção de educação foi arbitrariamente substituída pelo modelo de educação pretendido pelos colonizadores, que impuseram aos nativos seus princípios, dogmas e novas formas de ensinar e de aprender, condenando os modelos de outrora. É praticamente impossível demarcar o início desse período, mas o seu fim se inicia, certamente, com a chegada dos colonizadores e, principalmente, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus em 1549, chamados de os jesuítas ou de soldados de Deus, uma vez que educavam segundo os dogmas da igreja católica.

O *segundo período* é marcado pela presença dos jesuítas, que vai ser resultado da chegada dos Portugueses no Brasil no ano de 1500, ano que vai marcar gradativamente a perda do estilo de vida, da cultura e da própria liberdade dos povos que aqui viviam. O período de 1549 a 1759 vai ser marcado pela presença maciça do modelo de educação religiosa e instrucionista dos padres jesuítas implantado no Brasil colônia. A missão dos jesuítas era catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época, e, por outro lado, oferecer uma educação para os “filhos homens” da elite brasileira, que naquele período se considerava elite portuguesa vivendo no Brasil. Os dois modelos, cada a um a seu modo, eram baseados no método da imitação e reprodução, de caráter extremamente religioso e conservador. Como os negros não eram considerados seres humanos pela igreja e nem cidadãos pelo Estado, ficavam à margem de qualquer direito, ainda mais do direito à educação. As mulheres, quando pertencentes a uma família abastada recebiam educação em casa ou em conventos, que ajudavam a formar as meninas da elite para serem boas esposas. Os jesuítas fundaram várias escolas para os filhos da elite e muitas missões para os índios. Aos índios restavam duas opções, ou se entregavam às missões jesuíticas para receber a formação cristã ou viveriam fugindo para não serem escravizados pelos colonos para trabalhar em suas fazendas.

²⁵Essa divisão histórica é de responsabilidade da autora e considera momentos sócio-históricos e políticos do país para demarcar os limites de cada período.

Ferreira Júnior e Bittar (1999) destacam que mais interessados em educar os filhos dos grandes proprietários agrários brasileiros, os jesuítas foram abandonando pouco a pouco sua função de educar os índios. Dessa forma, sua ação pedagógica ficou limitada à formação de um pequeno estrato social de letrados que, por meio do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e atua como eixo difusor de conhecimentos, crenças e valores, que vão ser muito interessantes para o governo Português, uma vez que a maioria da população vai permanecer na ignorância plena. O plano educacional dos jesuítas, denominado, *Ratio Studiorum*, ensinava gradativamente, Gramática, Humanidades e Retórica.

Como a coroa portuguesa havia concedido aos jesuítas todo o poder sobre a educação da colônia, com o tempo, os padres passaram a arrecadar cada vez mais verbas, construindo várias igrejas, escolas e conventos. O enriquecimento da ordem passou a chamar a atenção dos poderosos e a desagradar a coroa portuguesa, que queria ter prioridades sobre os bens dos padres, o que vai acabar acontecendo mais tarde. A avaliação da atuação dos padres jesuítas no Brasil é bastante contraditória, pois muitos consideram que a expulsão dos padres pelo primeiro ministro de Portugal, no ano de 1759 foi um dos grandes motivos para o futuro caótico da educação nacional. Por outro lado, há aqueles que acreditam que a missão apenas colaborou para exterminar a cultura indígena e ampliar as diferenças educacionais entre os filhos dos ricos e os filhos dos pobres. Azevedo, 1976 (apud VIEIRA; FREITAS, 2003, p.36), destaca que ao deixarem a colônia em 1759, os jesuítas contavam com “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar com os seminários menores e as escolas de ler e escrever”. Para o autor, a expulsão dos jesuítas do Brasil representou um corte dramático na história da educação do país, rompendo com toda a estrutura de ensino instalada no Brasil colonial.

A descoberta do ouro no Brasil no século XVII vai marcar definitivamente a mudança da relação de Portugal com a colônia, uma vez que a coroa se dá conta das riquezas que podem ser exploradas e controladas, contando com todo o apoio da Inglaterra, considerada país amigo de Portugal, podendo usufruir de vários benefícios. Essa situação vai acabar influenciando o *terceiro período* da história da educação no Brasil, que vai do ano de 1759 a 1808, quando a produção do ouro começa a cair e a coroa começa a desconfiar que alguém está ficando com os recursos. Esse período se inicia com as medidas adotadas pelo Marquês de Pombal, Primeiro Ministro do Rei D. José de Portugal, que dentre outras ações metropolitanas nos seus 27 anos de poder, resolve expulsar os jesuítas e confiscar todos os seus bens para a coroa, reforçando, pela primeira vez na história da colônia, o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos na área educacional, ainda que de modo muito limitado. Pombal queria uma educação com menos influência da religião, entretanto, ainda conta com apoio da igreja para montar seu plano de ensino (VIEIRA; FREITAS, 2003). A educação no Brasil de então acaba ficando praticamente sob responsabilidade das famílias aristocráticas, portanto, apenas os filhos da elite tinham acesso à educação. Entretanto, o Estado começa a acompanhar as questões ligadas à educação, ainda que de modo precário e insuficiente, e aos poucos vai tomando as

primeiras medidas voltadas para essa área, tais como: institui as aulas régias²⁶; indica professores régios²⁷; promulga a Lei que institui a Real Mesa Censória²⁸; extingue as línguas nativas e obriga os índios e negros a falar apenas o idioma português; aumenta a cobrança de impostos na colônia, decretando o Alvará da Lei que regula a cobrança de impostos²⁹ que, pela primeira vez, deveriam ser destinados à educação.

O final desse período é marcado por grandes transformações em todo o cenário europeu, resultantes da expansão dos ideais da Revolução Francesa e do império de Napoleão Bonaparte. A Revolução Americana também vai fazer com que os países colonizadores prestem mais atenção às suas colônias, no caso de Portugal, por exemplo, passando a reprimir com maior vigor qualquer possibilidade de revolta ou revolução popular por libertação. Diante da eminente possibilidade de invasão das tropas francesas, o Rei de Portugal decide fugir às pressas para uma de suas colônias, optando pelo Brasil por motivos estratégicos de segurança.

O *quarto período* da história educacional brasileira vai de 1808 a 1889, e é marcado por muitos acontecimentos importantes no cenário nacional, tais como: chegada da Família Real no Brasil em 1808; independência do Brasil e transição para condição de Império em 1822; primeira Constituição do Brasil (1824); Regências (1831-1840); Guerra do Paraguai (1864-1870); abolição dos escravos (1888) e movimentos políticos em prol da proclamação da República. A história do Brasil colônia começa a mudar quando o rei D.João VI, juntamente com toda a sua família e os membros mais poderosos da corte desembarcam em 1808, no porto do Rio de Janeiro, capital do país naquele período. O número de escravos era enorme, contrapondo-se com a situação dos índios, cuja população havia sido quase que completamente dizimada no período inicial da colonização, restando poucas tribos na Amazônia e no interior do país. A posição de autoritarismo da corte foi notada logo na sua chegada, quando muitos moradores da cidade foram forçados a ceder suas casas para os novos moradores, sem receber nenhuma indenização do Estado. Os pobres foram sendo cada vez mais empurrados para os cortiços e morros.

Para facilitar a vida da família real e a adaptação de todos os membros da corte, a coroa resolve fundar cursos da área de defesa e saúde, dando prioridade às cidades do Rio de Janeiro e Salvador na Bahia. Cria-se então a Academia Real de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), alguns cursos de cirurgia e anatomia e, mais tarde, o curso de medicina. O Rio de Janeiro também vai receber outras obras públicas tais como: Imprensa Régia (1808); Biblioteca Pública (1810); Jardim Botânico (1810) e Museu Nacional (1818). A partir dessa

²⁶ Aulas de determinadas disciplinas isoladas, como: gramática latina, retórica, língua grega, filosofia racional.

²⁷ Segundo Férrer, 1997 (apud VIEIRA; FREITAS, 2003), os primeiros professores régios foram nomeados na primeira fase da reforma pombalina, onde são encontrados registros de 1760. Entretanto, o número de professores era totalmente insuficiente para a demanda e havia muita dificuldade para a sua formação. Alguns aristocráticos reclamavam da queda do número de docentes após a expulsão dos jesuítas.

²⁸ Encarregada de cuidar dos assuntos relacionados com a educação. A partir de 1772, vai passar a inspecionar as “Escolas Menores”.

²⁹ O Subsídio Literário, imposto destinado à educação acabou sendo extinto em 1835, sob acusações de fraudes, desvios e corrupções.

época, começam a circular também os primeiros jornais e revistas nacionais. Entretanto nada foi feito para a educação das massas. Cidades como São Paulo, Olinda, Salvador, Vila Rica³⁰ também vão passar a contar com alguns espaços públicos voltados para a elite, mas a grande maioria da população brasileira, formada por brancos pobres, escravos e índios fica totalmente excluída desses serviços. Nem mesmo a elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal em 1815 serviu para mudar a condição de exploração da colônia, principalmente porque Portugal nunca teve muito interesse em uma população educada. O Brasil não era o país dos brasileiros, mas o país dos portugueses exploradores, dos índios dizimados e dos africanos escravizados.

A proclamação da Independência do Brasil não trouxe os avanços necessários para educação. A primeira Constituição brasileira, em 1824, apesar de contar com um artigo referente à educação, também vai deixar muito a desejar em termos de políticas educacionais. A Constituição determina que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, entretanto, não considera negros e pobres como cidadãos. Por outro lado, em 15 de outubro de 1827, o governo lança a primeira lei voltada para os rumos da educação nacional, considerada a primeira LDB da educação, o que vai ser o único instrumento legal desse caráter por mais de um século (VIEIRA; FREITAS, 2003). A Lei determinava que todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos tivessem escolas primárias, fixando até mesmo as normas para as metodologias de ensino e formação de professores. Por outro lado, para os autores acima, essa Lei ficou mais no campo da promessa de boas intenções, não sendo capaz de organizar a educação popular do país, fracassando em suas metas por motivos econômicos, técnicos e políticos. Cabe destacar ainda neste período, o Ato Adicional de 1834, que descentraliza o sistema educacional do país, passando para cada província a responsabilidade de educar seus cidadãos. Para muitos, aí se agrava a crise da educação nacional, pois a distribuição de escolas e recursos entre as províncias já era bastante desigual, o que vai acentuar ainda mais as disparidades regionais, privilegiando mais uma vez a elite e os grandes centros do país.

O período marcado pelas Regências e pelo comando de D. Pedro II vai se caracterizar como um momento de grandes discussões em torno do desafio do Estado em ampliar a oferta educacional, entretanto, a maioria dessas discussões, quando muito, se transformaram apenas em algumas reformas evasivas que não mudaram nada (id.ibid.). Por outro lado, as escolas particulares, em sua grande maioria de cunho religioso, tinham grande aceitação junto à elite oligárquica, escolhendo-as para educar seus filhos e resistindo à possibilidade de uma educação pública e gratuita, o que para eles significaria a perda da qualidade. Enquanto a Inglaterra terminou o século XIX com apenas 10% da população analfabeta, em 1867 o Brasil contava com mais de 90% de sua população livre analfabeta, pior, sem considerar o grande número de escravos e de grande parte dos índios que não tinha acesso à educação formal.

[...] uma população livre de 8.830.000: nessa altura do Império, sobre cerca de 1.200.000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil ou seja a décima parte da população em idade escolar, ou ainda

³⁰ Hoje Ouro Preto (MG), cidade marcada pelo período de exploração do ouro no Brasil durante o século XVIII.

um indivíduo por 80 habitantes (ALMEIDA, 1989, apud VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 66).

Enquanto a questão social era fato na Europa, forçando o Estado a oferecer educação pública de caráter laico para as massas, a questão social no Brasil ainda estava submersa, começando a despertar apenas no próximo período, sendo tratada por muito tempo como caso de política.

O *quinto período* se inicia com a Proclamação da República, em 1889 e se estende até o ano de 1930. O traço de exclusão e elitismo na história da educação brasileira não é alterado nem mesmo com a proclamação da República. Para Fernandes, 1966 (apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p.173), nesse período “A exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita ficou no papel e os problemas da educação popular não foram resolvidos (nem mesmo enfrentados) através das ‘escolas primárias’”. O período é bastante contraditório, pois apesar da questão educacional começar a fazer parte das discussões políticas, numa tentativa de tornar possível uma escola estatal para todos, o que se observou foi a manutenção de vários privilégios, o que acentuou os problemas seculares da educação nacional. A libertação dos escravos contribuiu ainda mais para a exposição dessa chaga, uma vez que os negros ficaram totalmente excluídos do processo educacional. A Constituição de 1891 não traz grandes avanços para a educação, contribuindo, entretanto, para a consolidação da política de descentralização do ensino iniciada no Império. Vieira e Freitas (2003) destacam que em 1890, o número de analfabetos era de 85%, dados que vão cair para 75% em 1900, mas que vão se manter inalterados até 1920. Os dados apresentados por Anísio Teixeira, um dos maiores expoentes da luta pela escola nova brasileira no final da década de 20 e início de 30, também expõem o fracasso republicano na área educacional:

Tínhamos em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem do dobro de analfabetos (TEIXEIRA, 1977, apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 173).

Esse período também é caracterizado pela explosão da questão social no Brasil, marcado por muitas revoltas populares, greves e reivindicações. No cenário educacional, na segunda década do século XX, surge o movimento dos Pioneiros da Educação, que defendem a criação de uma escola nova, mais democrática e acessível para as massas. Lutava-se por uma metodologia de ensino menos tradicional, que primasse pela aprendizagem a partir de experiências vividas pelo aluno, onde a aprendizagem deveria ocorrer a partir da prática e da experiência, ou seja, o aprender fazendo (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999). Esse princípio pedagógico vai marcar o início da educação para as massas no Brasil e vai se espalhar também em outros países do continente americano, uma vez que tinha como idealizador o americano John Dewey. Apesar das várias contribuições trazidas para área educacional, o movimento não deixou de receber críticas, principalmente, porque muitos de seus ideais se baseavam nos princípios de

uma educação democrática idealizada por um educador americano, que para muitos reforçava o individualismo e a preocupação com os ideais liberais.

Ao analisar a concepção de educação democrática de Dewey, onde as desigualdades sociais não são identificadas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como justas, oriundas das diferenças naturais entre os homens, Freitag (1986), destaca que o modelo societário subjacente ao pensamento de Dewey é o da igualdade das chances e não o da igualdade entre os homens, por isso este modelo também não é questionado, criticado ou modificado. “Reina nele a ordem regulamentada pela competição: os conflitos são democraticamente solucionados [...] Uma vez implantado esse sistema societário, todos os mecanismos funcionarão para a conservação do mesmo.” (p.20). Esse pensamento vai acabar influenciando profundamente o pensamento educacional do Brasil e da grande maioria dos países do continente americano, marcando os rumos educacionais do próximo período a ser apresentado. Buarque (2003b) destaca que entre o período de 1889 e 1930, o Brasil ainda não pensava como uma nação, apesar da Independência, da República e da Abolição da escravidão, mas apenas como um país onde os grandes latifundiários e comerciantes davam continuidade ao sistema colonial de exportação e importação. “Não havia um projeto de nação voltado para os interesses internos” (id.ibid., p. 55). Esse projeto vai começar a surgir a partir da década de 30 do século XX, próximo período marcante da história do Brasil.

O *sexto período* é marcado pela era Vargas e pelo curto e primeiro período chamado de redemocratização do Brasil, indo de 1930 a 1964. Época de grandes contradições na realidade brasileira, onde os direitos sociais despertam pela primeira vez no contexto nacional, como meio utilizado pelo governo para diminuir as pressões populares por melhores condições de vida e justiça social. Um momento de grande instabilidade e disputas políticas, que vai ser marcado por 15 anos de governo de Getúlio Vargas, indo de um período mais democrático ao ápice do autoritarismo. No início da década de 30, o governo cria o Ministério da Educação e da Saúde (1930) e mais tarde a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Rio de Janeiro (1935), primeiras universidades do país. Outorga-se também a Constituição de 1934 que segundo Vieira e Freitas (2003) tinha inspiração liberal e trouxe inovações importantes até então nunca contempladas nas constituições anteriores, tais como: da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional.

No que se refere à educação, a Constituição determinava ser necessário a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que fosse capaz de coordenar todos os níveis de ensino. Além disso, pela primeira vez na história do país, estabelece quotas fixas para a Federação, Estados e Municípios em relação às suas responsabilidades de financiamento, fixando as competências cabíveis a cada um desses segmentos. O Ensino religioso torna-se facultativo e é implantada a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (FREITAG, 1986). As reformas educacionais do primeiro período da gestão de Vargas serão coordenadas pelo Ministro Francisco Campos, que irá dar prioridade, pela primeira vez na história, à “definição de uma estrutura orgânica para o Ensino Superior, secundário e comercial em todo o território nacional” (ROMANELLI,

2002, apud VIEIRA; FREITAS, 2003, p.92). Esse era um ponto em comum entre as idéias do governo e as idéias dos educadores do Movimento dos Pioneiros da Educação. Esses últimos irão expressar suas propostas para a educação nacional no documento lançado em 1932, denominado, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse movimento tinha como alguns de seus principais expoentes, os educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira³¹ e suas idéias vão ser decisivas para a definição dos artigos sobre educação na Constituição de 1934. O Manifesto era contrário ao modelo de ensino conservador, de origem católica e defendia a oferta de um ensino laico, público e gratuito, para ambos os sexos, sob responsabilidade do Estado e das demais instituições sociais. Defendia também a ampliação progressiva da obrigatoriedade do ensino até os 18 anos, assim como a gratuidade em todos os níveis.

Por outro lado, a Constituição de 1937, de caráter mais autoritário, vai inspirar-se nas constituições dos regimes facistas europeus, levando o país para sua primeira experiência com a ditadura (VIEIRA;FREITAS, 2003). A constituição tem o poder de outorgar poderes restritos ao presidente e caçar direitos civis em caso de ameaçar o comando do presidente, além de dissolver o Parlamento; confirmar ou não o mandato de governadores eleitos; aposentar ou demitir funcionários civis e militares; e garantir o comando do país por meio de decretos-lei. Para as autoras acima, a constituição de 1937 representou um grande retrocesso na área educacional, revogando a vinculação de recursos para a educação e reforçando a dualidade entre a escola de ricos e pobres, apesar de manter alguns princípios da Carta anterior. Surge a escola voltada para a formação de mão-de-obra, destinada às classes menos privilegiadas. Segundo o Ministro da Educação daquela época, Gustavo Capanema, a juventude brasileira deveria formar um “exército do trabalho para o bem da nação” (FREITAG, 1986, p.51). O ensino profissionalizante ganha força e se espalha rapidamente em todas as regiões do país, atendendo as necessidades de uma nação que começava a investir na sua industrialização. Tratava-se de uma escola tecnicista, instrucionista e reprodutora de idéias e desigualdades. Por outro lado, há também uma escola pública, em menor número, para os filhos da classe média, escola propedêutica, voltada para a continuidade acadêmica, que estimulava a formação das novas mentes que iriam comandar o país. As escolas privadas passam a assumir cada vez mais espaço junto às classes mais privilegiadas que pretendiam ver ser filhos dando continuidade à vida acadêmica em escolas de qualidade. A maioria das famílias pobres preferia colocar os filhos nas escolas técnicas porque viam nessa oportunidade a possibilidade de um emprego mais rápido. Como diz Freitag (id.ibid., p.53), “as escolas técnicas vão ser a escola para os filhos dos outros”, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário”. Dessa forma, a política educacional do Estado Novo vai contribuir para a manutenção e ampliação das desigualdades sociais do país. Como denuncia Buarque (2003a), uma análise da história do Brasil deixa claro

³¹ Vale lembrar que os ideais de educação do Manifesto receberam grande influência do pensamento americano John Dewey, sendo que muitos desses educadores haviam passado alguns anos nos Estados Unidos antes de criar o Manifesto.

que o país carregou decisões equivocadas a serviço das elites distantes do povo, gerações após de gerações.

Em 1939 vão surgir os primeiros cursos de Pedagogia que tinham a responsabilidade de formar os primeiros professores de nível superior do país. Ampliam-se também as escolas normais ou cursos de Magistério, cursos técnicos voltados para a formação básica do professor. Com o crescimento do número de escolas e com o acesso das classes populares à educação, aumentava a procura por professores para formar o povo. A partir do crescimento da oferta e da demanda educacional, o país vai passar por novo momento nessa área, onde os negros e a maioria das mulheres começam a ter acesso à educação escolar.

Após a queda do Estado Novo, em 1945, a Constituição do período de redemocratização, outorgada em 1946, volta a estipular a vinculação de recursos para a educação e retoma alguns outros pontos da Constituição de 1934, que haviam sido cortados na Constituição de 1937, principalmente no que se refere à educação, abrindo caminho para a discussão em relação à necessidade de criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que vai se tornar realidade apenas alguns anos mais tarde, na forma da Lei . 4.024/61. Contraditoriamente, essa lei vai eliminar o princípio de gratuidade do ensino oficial e favorecer os proprietários do ensino privado no país, mantendo e acentuando o dualismo entre a escola para os filhos da elite e a escola para os filhos dos pobres. O país passa por um período de aprofundamento da industrialização capitalista, marcado pelo populismo-desenvolvimentista, que, contraditoriamente, abre as portas para o capital estrangeiro e aprofunda o endividamento da máquina pública.

Apesar de várias críticas à educação desse período, as décadas de 40 e 50 vão ser consideradas por muitos como as décadas de ouro da escola pública brasileira, onde estudar em uma escola pública era motivo de orgulho para muitos brasileiros. Por outro lado, Goldemberg, 1993 (apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999) denuncia que esse período contribuiu para o crescimento do analfabetismo, sendo que apenas 38% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas nos estabelecimentos de ensino. Além disso, o número de escolas de Ensino Médio era muito pequeno e o número de universidades praticamente insignificante (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999). Em razão disso, os alunos que conseguiam terminar o Ensino Fundamental nem sempre conseguiam dar continuidade a seus estudos. Mais um fator que vai acabar afetando o futuro da educação do país.

Freitag (1986) faz uma análise da educação brasileira no período de 1945 a 1964 e conclui que a LDB de 1961 não corrigiu em nada as distorções históricas de nosso modelo educacional elitista, pelo contrário, reforçou ainda mais esse traço, dificultando o acesso dos alunos da classe baixa aos níveis educacionais mais elevados, o que pode ser verificado nas estatísticas da época que denunciam o número absolutamente inferior de alunos dessas classes no nível universitário. Para a autora, a lei “omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada” e “Não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque não precisa sê-lo.” (p.66). Ao pretender a educação como neutra e ao reforçar que todos são iguais, ou melhor, têm a mesma igualdade de chance, a lei contribui para a ampliação de desigualdades

educacionais e para o fortalecimento da ideologia dominante.

O endividamento do país e a insatisfação de grande parte da classe média e dos ruralistas, vão crescer no início da década de 60 e vão dar forças para que os militares deflagrem o segundo período ditatorial do Brasil, que vai do ano de 1964 a 1985, cassando mais uma vez os direitos políticos e civis e, por outro lado, lançando novamente outras conquistas na área social no intuito de reprimir as vozes do povo. Essa fase representa o *sétimo período* cronológico da educação brasileira, período conturbado e com medidas educacionais de caráter repressivo. Entretanto, assim como na ditadura de Vargas, os serviços sociais são expandidos mais vez enquanto os direitos civis e políticos são duramente violados.

Mais um período de grandes controvérsias na área educacional, quando as escolas públicas chegam definitivamente para grande parte dos brasileiros. Entretanto, tratavam-se de dois tipos de escola, uma para os filhos da classe média e outra para os filhos dos pobres. As políticas educacionais continuam com seu caráter de verticalização, sempre de cima para baixo. Os militares expulsam vários intelectuais e educadores do país que se opunham às suas idéias, dentre eles o educador Paulo Freire, que havia iniciado um projeto inovador de alfabetização de adultos na década de 60, projeto esse que visava a alfabetizar toda a população analfabeta do país, contando com o apoio de vários segmentos da sociedade civil e baseando-se no princípio de que a educação deveria estar a serviço da emancipação do sujeito e não de sua submissão, para tanto, deveria ter caráter problematizador e político. O projeto que começava a ganhar projeção nacional, alfabetizando um grande número de adultos analfabetos foi bruscamente interrompido e seus defensores e educadores ferrenhamente perseguidos e proibidos de ensinar.

Os militares lançam a Constituição de 1967, revogando mais uma vez a vinculação da verba destinada à manutenção do ensino no país. Por outro lado, impulsionam a criação de escolas e fixam algumas leis que vão auxiliar na manutenção de seus interesses políticos, tais como os incentivos para o fortalecimento do sistema de ensino privado, que amplia sua área de atuação para a oferta do Ensino Médio de caráter propedêutico; cursos supletivos; e cursos superiores. Ao mesmo tempo, a Constituição amplia a obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos, devendo o mesmo ser gratuito e oferecido na rede oficial de ensino. Dentre as legislações mais importantes desse período³² destacam-se: a Lei 5.540 de 1968, que reforma o Ensino Superior; os Decretos-Lei 5.379 de 1967 e 62.484 de 1970, voltadas para a Educação de Adultos, sendo que o último instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de caráter bastante ideológico; e a Lei 5.692 de 1971, que reforma o ensino de primeiro e segundo graus³³. A política educacional defendia a neutralidade total na educação, onde os professores não deveriam incentivar seus alunos a pensar; muitos livros foram queimados e totalmente proibidos. Os cursos de formação de professores eram proibidos de falar em Paulo Freire, assim como de seus livros e idéias de mudança e conscientização da massa. Freitag (1986, p.83), ao

³² Para informações mais aprofundadas sobre a legislação educacional e o contexto político e social da época, consultar o livro de Freitag (1986), sob o título: “Escola, estado e sociedade”.

³³ As nomeclaturas de 1º e 2º graus foram substituídas por Ensino Fundamental e Ensino Médio na LDB de 1996.

analisar a política educacional do período destaca que: “Nas declarações do então Ministro da Educação, Suplicy Lacerda, ficava claro que a urgência resultava da necessidade de disciplinar o estudantado: ‘Os estudantes devem estudar e os professores ensinar’ [não fazer política]”.

O período da ditadura representou um retrocesso para o país em todos os aspectos. Muitos analistas acreditam que foram 20 anos perdidos na história do país. A dívida externa cresceu ainda mais e muitas pessoas inocentes perderam suas vidas ao protestarem contra o regime. A crueldade e a repressão autoritária desse período influencia diretamente do processo de redemocratização do país e os modelos de sociedade civil e democracia adotados. Os países vizinhos da América Latina também vivem histórias semelhantes, o que contribui para que a violação de direitos e a desigualdade se acentuem em toda a região. O poder de influência dos Estados Unidos no Brasil se acentua no período militar, que realiza grandes empréstimos financeiros com a finalidade de manter seu poder autoritário. Mas a crise mundial do petróleo, aliada às pressões internacionais de algumas organizações civis vão acabar forçando o país a abrir as portas para um novo processo de redemocratização. A sociedade civil começa a se organizar e, como uma ironia do destino, os próprios militares passam a comandar aos poucos o processo de democratização, que vai ser marcado pelo “Movimento das Diretas Já”, em 1985, movimento que contou com o apoio de muitos dos políticos, educadores e intelectuais que haviam retornado ao país após a anistia no final de 1979 e com o movimento dos trabalhadores.

Uma das maiores contradições do período da ditadura é que a escola pública vai realmente se tornar uma realidade no cenário nacional. Até então, tratava-se, praticamente, de mais de 470 anos sem escola para as massas.

Podemos afirmar que a sociedade brasileira até o início da década de 70 do século XX era uma ‘sociedade sem escola’[...] O Brasil, desde a sua fundação, sempre contou com a existência da instituição escolar. Porém, os sistemas educacionais brasileiros organizados ao longo da história, constantemente eram elitistas (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 168).

O acesso à educação para toda a população começou a tornar-se uma realidade, por outro lado, a qualidade dessa educação diminuiu e seu objetivo passou a ser ainda mais ambíguo e duvidoso. A expansão dos sistemas de ensino é resultado de toda uma política com fins capitalistas que tinha como finalidade maior formar mão de obra especializada para trabalhar no setor industrial, que despontava como única alternativa para o desenvolvimento econômico do país. Além disso, outra finalidade que estava nas entrelinhas dessa proposta era a possibilidade de formar pessoas com os mesmos valores, princípios e idéias defendidas por governos autoritários. Infelizmente, a escola pública surge com a finalidade de uniformização do pensamento e não de promoção da autonomia e da emancipação.

A escola chega para as massas com a missão de formar cidadãos nacionalistas e defensores inquestionáveis de sua pátria. Paulo Freire (2000b) destaca que a educação das massas é algo de fundamental importância para a sociedade brasileira, mas uma educação que seja desvestida da roupagem alienada e alienante e que seja uma força de mudança e de libertação. O autor

assinala ser preciso se fazer a opção entre uma educação para a domesticação, alienação ou uma educação para a libertação e emancipação do homem. Trata-se de uma opção de uma educação para o homem-objeto ou de uma educação para o homem-sujeito. A educação deveria propiciar ao homem a reflexão sobre seu próprio poder de refletir, instrumentalizando-o e potencializando-o para que ele fosse capaz de fazer suas opções.

O *oitavo e último período* vai de 1985 até o presente e é marcado pela promulgação da Constituição de 1988, da LDB de 1996; do Plano Nacional de Educação em 2001; da criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1996; pelas políticas de avaliação dos diferentes níveis de ensino; e pela criação de políticas sociais vinculadas à educação, iniciadas no governo Fernando Henrique e ampliadas no governo Lula. Esse período é marcado também pelos pactos internacionais, que passam a exigir do Brasil políticas educacionais mais efetivas para sua população. Além disso, os investidores internacionais acabam pressionando nesse sentido uma vez que a baixa média de escolaridade da população passa a ser vista como um fator negativo para investimento do capital estrangeiro. Nesse contexto, cabe destacar também que o Brasil assina a Declaração de Dakar (2000) e as 8 metas do Milênio da ONU (2000), se comprometendo em oferecer uma educação de qualidade para todos até o ano de 2015.

Apesar do grande número de medidas, os dez primeiros anos do período democrático serão marcados pela indefinição e pela falta de clareza, não apresentando grandes avanços em termos de políticas educacionais. Ao fazer uma avaliação dos primeiros cinco anos da educação no período democrático, Cunha, 1991 (apud VIEIRA; FREITAS, 2003) destaca que a administração educacional do período de 1985 a 1990 foi marcado por um clientelismo, tutela e assistencialismo pouco diferente do período militar, preocupada em trocar benefícios sociais pelo apoio popular. No governo Collor a educação também não passa por avanços, havendo grandes cortes financeiros para o setor. José Arapiraca (apud id.ibid), avalia que a proposta educacional do governo Collor se caracterizou mais como uma grande jogada de marketing que como uma política educacional voltada para solucionar os problemas da educação brasileira, contribuindo para o sucateamento da universidade pública e reduzindo seu quadro de pessoal. Esse período é marcado por grande recessão do país, com crises econômicas e ameaças constantes de corrupção. Todos esses fatores fortalecem a mobilização da sociedade civil, que sai as ruas para pedir o *impeachment* do presidente, forçando o presidente Fernando Collor a renunciar em 1992. Itamar Franco assume o poder, mas também não promove grandes alterações no setor educacional. Entretanto, cabe destacar, que ao criar o Plano Real, esse governo começa a amenizar a crise financeira que impedia qualquer tipo de reforma.

É preciso destacar, no entanto, que alguns educadores e entidades educacionais representativas vinham discutindo desde o início da democratização as propostas para uma nova LDB. Por outro lado, contrariando essa iniciativa, a proposta discutida pelos educadores ao longo de muitos anos vai acabar sendo substituída pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, que era desconhecida pela maioria dos educadores e por suas entidades representativas, sendo

aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, já no governo de Fernando Henrique. Além da aprovação da LDB, Lei nº 9394/96, outras grandes mudanças no campo educacional vão ocorrer no governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve o período de oito anos para implementar seu projeto para a educação brasileira, sob o comando de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Trata-se de uma série de propostas educacionais que contam com o apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, por exemplo. A constituição de 1988 retoma com vigor a vinculação de impostos destinados à educação revogada pela constituição de 1967 e amplia a contribuição da União de 13% para 18%, mantendo a contribuição de Estados e municípios em 25%.

Velloso, 1997 (apud Ramos, 2003) salienta que o sentido da vinculação é o de garantir um fluxo contínuo de recursos para as despesas em educação, sem interrupções, e concomitantemente, assegurar uma estabilidade quanto aos mínimos despendidos. Entretanto, mais que assegurar as vinculações foi necessário que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, fixassem as competências de cada instância. Na verdade, a LDB especifica as responsabilidades de cada esfera de governo na prestação de serviços educacionais. Castro (2004) destaca que a Constituição de 1988, referendou uma estrutura federativa alicerçada em um sistema de cooperação ao dispor em seu artigo 211 que as esferas de governo deveriam se organizar em regime de colaboração, o que abria espaço para desvios quanto às responsabilidades por parte das esferas subnacionais, uma vez que não ficava clara a competência de cada segmento. A LDB de 1996 marca uma nova etapa, atribuindo aos níveis de governo competências e responsabilidades específicas para com os níveis de ensino, sem, no entanto, desprezar a necessidade de cooperação técnica e financeira entre as unidades federadas ou infringir o princípio de autonomia.

A LDB também vai contribuir para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1997, que vão determinar os conteúdos gerais e as metodologias a serem adotadas em todas as escolas de Educação Básica do país, incluindo inclusive a Educação Infantil. Os PCN também vão incluir temas contemporâneos como ética, educação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural pela primeira vez no currículo escolar da Educação Básica, determinando que essas temáticas fossem trabalhadas de modo transversal nas diversas áreas de conhecimento. Por outro lado, apesar da grande relevância, a abordagem dessas temáticas não chegou a ser muito exitosa em muitas escolas públicas do país porque os professores, mais uma vez, não receberam a preparação adequada para lidar com temas sociais e muitos gestores não se preocuparam em fazer um trabalho nesse sentido.

Apesar de trazer vários avanços para a educação, como uma maior ênfase para a Educação Especial e para a Educação de Jovens e Adultos, a LDB também é alvo de críticas e muitos acreditam que ela já foi aprovada velha, não dando mais conta de lidar com os problemas educacionais de seu tempo. Os resultados de desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações nacionais e internacionais representam um forte indício de que as políticas educacionais adotadas após a LDB foram ineficientes e ineficazes. Demo (2002a, 2004b, 2005a) acredita por exemplo, que o fato da LDB ter ampliado o número de dias letivos de 180 para 200

não contribuiu em nada para a melhoria da aprendizagem do aluno, principalmente porque se manteve o caráter de uma educação conteudista e instrucionista. Entretanto, não se pode negar que as políticas adotadas pelo governo no período de 1995 a 2001 contribuíram para a ampliação do acesso à Educação Fundamental, chegando às margens de mais 97% de matrículas. Por outro lado, como vimos na segunda parte desse capítulo, esse feito não veio acompanhado da qualidade, promessa do atual governo.

A política educacional do governo atual se iniciou em janeiro de 2003 com a promessa de acabar de vez com o analfabetismo, melhorar a qualidade da Educação Básica no país e ampliar o acesso à universidade. Entretanto, a proposta inicial acabou sendo alterada após sucessivas trocas do Ministro da Educação. Agora no segundo mandato do presidente Luiz Inácio da Silva é que as coisas começam a acontecer na área educacional e o governo passa a adotar um discurso público de que a educação é uma prioridade nacional. Recentemente, foi aprovado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como uma de suas metas fixar um piso salarial para os professores, envolver a sociedade civil com as questões educacionais e melhorar a qualidade da aprendizagem em todos os setores. Por outro lado, assim como no governo Fernando Henrique, são lançadas grandes propostas sem que as mesmas incluam a ampliação da verba destinada à educação.

Cabe destacar ainda a criação de políticas sociais vinculadas à educação, que se iniciaram com a ampliação da proposta do Programa Bolsa Escola³⁴ para todo o cenário nacional, ainda no Governo de Fernando Henrique, e que passaram a ganhar maiores dimensões no governo Lula. Muita coisa aconteceu na última década em termos de educação, entretanto, as políticas educacionais ainda continuaram sendo encaradas como políticas de governo e não como política de Estado, mudando segundo o interesse de cada grupo político que assume o poder, sem se levar em consideração os reais interesses da população, principalmente, da população pobre. A corrupção nas várias instâncias do governo tem sido outro entrave no desafio diante da redução do analfabetismo, da pobreza e da desigualdade no Brasil. A classe popular tem sofrido muito mais, vendo a escola pública sendo cada vez mais sucateada e seus filhos aprendendo cada vez menos, apesar de agora contarem com o direito garantido, ainda que no papel, de frequentar a escola, que legalmente deveria primar pela qualidade e pela cidadania. A classe média tirou seus filhos definitivamente da escola pública, transferindo-os para as escolas privadas ou para as raríssimas escolas federais existentes no país.

A história do Brasil confirma que a falta de políticas educacionais apropriadas para a escolarização de sua população pobre contribuiu para que a baixa renda familiar seja um dos fatores que levam muitas meninas e meninos a abandonarem a escola muito cedo. A relação entre desigualdade social e desigualdade educacional sempre caminhou de mãos dadas no contexto

³⁴ Apesar de não ser objeto do estudo a análise das políticas sociais vinculadas à educação, mais informações sobre esse assunto podem ser vistas no capítulo III, especificamente, sobre os programas Bolsa Escola e Renda Minha, programas presentes no contexto do Distrito Federal.

dos países latino-americanos. O que se observa é que o direito a uma educação pública, de qualidade e democrática tem sido atingido em sua raiz, cada vez mais com maior força, pelos princípios e práticas neoliberais e mercadológicos que encurtam cada vez mais os investimentos destinados à educação e a outras políticas sociais. Singer (2003) destaca que os direitos sociais, em muitos países, perderam apoio na opinião pública por causa do peso dos impostos, atribuído à necessidade de financiar o gasto social, assim, a educação, a saúde, a segurança, a habitação, a assistência e outros direitos sociais acabam sendo relegados a segundo plano, na condução das políticas de cunho liberal que se expandem cada vez mais em todo o cenário mundial.

O neoliberalismo é umbilicamente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores (SINGER, 2003, p.254).

Para Demo, o neoliberalismo reconhece apenas o aspecto produtivo da educação, hoje em destaque, mas teme seu aspecto político. Nesse contexto, é comum que os processos avaliativos da educação, financiados com toda a pompa pelos Bancos de Desenvolvimento, limitem-se a monitorar domínio de conteúdos, mantendo no fundo a expectativa instrucionista do ensino. “A escola, entretanto, precisa privilegiar a cidadania, não a produtividade econômica” (DEMO, 2002a, p.359). Entretanto, o que se percebe é que o pensamento neoliberal vem na contramão de uma política educacional voltada para os direitos de cidadania conquistados ao longo dos tempos e os direitos sociais apresentam-se como o “bode expiatório” das políticas neoliberais, sendo o lugar preferido para se fazer os cortes públicos. No caso de países ainda em desenvolvimento, a situação se agrava, mas o povo, a sociedade civil não apresenta a organização necessária para forçar o Estado a mudar seu caminho e garantir à sua população os direitos historicamente conquistados.

[...] Um quarto de século de ‘neoliberalismo’ destruiu conquistas sociais em grande escala e subordinou, em quase todos os países, os direitos sociais a uma suposta [e quase nunca verificada] ‘eficiência econômica’. O século que concluiu acabou pondo a cidadania efetiva, e a autodeterminação nacional, diante de uma alternativa cada vez mais clara: sua destruição, ou sua vigência apenas formal, no quadro do regime social existente; ou sua vigência e desenvolvimento efetivos num regime social completamente diverso, baseado em uma total reorganização econômica em favor e realizada pelos trabalhadores e as maiorias populares do mundo.” (COGGIOLA, 2003, p. 339)

Os sindicatos, os partidos de massa e a maioria das organizações populares sofreram duras pressões e influências do pensamento hegemônico neoliberal que acelerou o desemprego em todo o mundo. Coutinho (1992) chama a atenção para o enfraquecimento dos sindicatos e dos partidos de esquerda em todo o cenário mundial, favorecendo a consolidação de uma hegemonia neoliberal, como se o modelo americano finalmente realizasse o objetivo expansionista de dominação universal. Para Coutinho, se o projeto neoliberal é excludente e discriminatório

em qualquer situação, no caso de países capitalistas insuficientemente desenvolvidos, como o Brasil, esses aspectos perversos acentuam-se ainda mais. Em vez de nos conduzir ao Primeiro mundo, o modelo neoliberal nos aproximaria definitivamente do países pobres do continente africano.

A compreensão da história da educação do Brasil ao lado da compreensão dos fatos políticos, econômicos e sociais da época contribui para desvendar muitos nós no que refere à problemática da educação brasileira e sua relação estreita com a pobreza, com a exclusão social e com a desigualdade social. Educação de qualidade para todos nunca foi uma meta clara e com investimentos suficientes por parte dos governantes e das classes médias e altas da sociedade brasileira. “A história do Brasil tem todos os ingredientes para desacreditar a hipótese de mudança em uma elite viciada por quinhentos anos de desprezo ao povo e de um descomunal egoísmo, que põem o Brasil como o mais injusto entre todos os países do mundo.” (BUARQUE, 2003a, p.29).

Nossa história de elitismo e exclusão e de violação dos direitos da população pobre por centenas de anos é a história de um país onde cada salto ocorreu de modo incompleto, como afirma Buarque (ibid). Mesmo independentes optamos por manter como imperador o filho do rei da metrópole que nos colonizava; os escravos foram abolidos, mas não receberam terras e nem educação; a República foi proclamada, mas o país não se tornou uma república uma vez que as elites continuaram distante das massas, agindo como aristocratas; o desenvolvimento industrial não foi acompanhado da reforma agrária que lhe fundamentasse; além disso, temos uma democracia incompleta, fruto de uma redemocratização corporativista, assim como nossa constituição atual. Todos esses fatos contribuíram para que a desigualdade social e a pobreza tomassem dimensões cada vez maiores na realidade brasileira, dividindo a sociedade em dois grupos: sendo o primeiro grupo o dos excluídos, marginalizados, “desfilados” como diria Castel (2003), ou “inrangeiros”, como afirma Buarque (ibid.), e o segundo o grupo, bem mais seleto, o grupo dos incluídos e privilegiados. O último grupo recebe tudo que há de melhor e o primeiro fica com as sobras.

Este capítulo mostrou como o direito à educação no Brasil sempre foi e, infelizmente, ainda continua sendo violado uma vez que qualidade da Educação Básica da maioria das escolas públicas do país é calamitosa. Os dados de analfabetismo, de repetência, de defasagem idade-série são resultados de uma história de exclusão, que se caracteriza com maior vigor junto aos grupos sociais mais pobres e com menor poder de mobilização. Mostrou também que essa situação mantém uma relação estreita com etnias, classes sociais e desigualdade social. O capítulo seguinte procura discutir em maior profundidade a relação entre desigualdade, educação e cidadania, questionando até que ponto as políticas públicas e as práticas educativas adotadas no contexto nacional têm contribuído ou não para a manutenção da pobreza, da exclusão social ou para a emancipação das classes menos favorecidas.

CAPÍTULO III– DESIGUALDADE, CIDADANIA E ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÕES E CONTROVÉRSIAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, POBREZA E EMANCIPAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

O presente capítulo discute a problemática da desigualdade social no Brasil e suas relações com uma escola pública de baixa qualidade, que compromete as faces emancipatória, democrática e global da educação e torna inviável o desafio de contribuir para a formação do cidadão global emancipado e para o fortalecimento da democracia no país. Procura situar a discussão dentro do contexto da América Latina, no sentido de questionar até que ponto as políticas públicas adotadas nos países com grandes índices de desigualdade social contribuem ou não para a superação desse problema. Além disso, procura entender melhor até que ponto a sociedade civil tem conseguido se organizar para exigir que o Estado ofereça uma educação de qualidade para todos.

3.1 A questão social e a organização da sociedade civil

A desigualdade social do Brasil tem suas raízes históricas marcadas na construção de uma sociedade onde poucos tinham tudo e muitos nada tinham, ou quase nada. Foi assim no Brasil colônia, império, república, ditatorial e democrático. A história da educação brasileira apresentada no capítulo anterior deixa claro que nunca foi interesse da elite portuguesa ou brasileira oferecer educação de qualidade para todos os segmentos da população. Erros históricos que foram se amontoando e se agravando com o passar dos séculos e dos anos e que insistem em continuar mostrando sua face perversa. É importante lembrar que a abolição dos escravos, a chegada dos imigrantes e as revoluções que começavam a acontecer no cenário internacional acabaram contribuindo pelo menos para que a sociedade brasileira, nas primeiras décadas do século XX percebesse que estava diante de uma questão social. Entretanto, ao não saber lidar com propriedade com a questão social despertada, o Estado brasileiro acabou aprofundando ainda mais as distâncias entre os dois mundos: o dos ricos e dos pobres. Cohn (2005) aponta que esse período foi marcado por grandes movimentos de luta operária reivindicando um conjunto mínimo de direitos básicos no âmbito do mundo do trabalho. A síntese do teor das inúmeras greves que se verificam dessa época poderia ser esta: luta por melhores condições de vida e trabalho. É neste contexto que a concepção de “questão social” se consolida no país. Da ótica da responsabilidade pública por um patamar mínimo de bem-estar dos cidadãos, algo que passa a ser estreitamente associado ao trabalho.

Ao se falar da questão social no Brasil e nos demais países da América Latina, é preciso reconhecer que ela está totalmente vinculada ao processo de colonização e a todo o conjunto de

injustiças e desigualdades sociais imposto à população dos países latino-americanos nestes mais de 500 anos de colonização. A escravidão, a demora para a conquista e extensão dos direitos civis, políticos e, principalmente, sociais fez com que os problemas sociais se avançassem cada vez mais. Pastorini (2004, p.69) destaca que na América Latina a questão social “se funda nas formas e conteúdos assimétricos assumidos pelas relações sociais [em suas variadas dimensões: econômicas, políticas, religiosas, culturais, raciais, etc.] a partir do período de colonização”. A alternativa escolhida pelos governantes da América Latina, ainda que de modo diferenciado em cada país, foi aquela que lhes pareceu conduzir a região a uma integração no mundo capitalista ao preço da “desintegração” e degradação social em nível nacional. Essa alternativa contribuiu para o agravamento das manifestações da questão social, tais como: desemprego, fome, pobreza, desamparo, desproteção, perda progressiva de direitos sociais (id.ibid).

Castel (2003, p.30) salienta que “a questão social é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura”. Significa que uma sociedade não está conseguindo manter a coesão entre os grupos sociais que a compõe, mantendo alguns desses grupos à margem social, o que acaba gerando uma série de conseqüências para a vida das pessoas. Partindo do princípio do surgimento de uma nova questão social, Castel (2003) faz uma análise detalhada da reviravolta que ocorreu nas relações do mundo do trabalho desde a sociedade pré-industrial à pós-industrial e destaca que se na primeira a vulnerabilidade tinha sua origem nas coerções, na segunda elas passaram a serem suscitadas pelo enfraquecimento das proteções, alterando-se completamente a condição salarial, da tutela para o contrato. A sociedade capitalista se fundou em cima da relação com o trabalho e agora não tem empregos suficientes para sua população. O desaparecimento do emprego e instalação da precariedade dão origem então, a uma nova questão social que permeia o estatuto do salário, que estrutura a formação social atual, dando margem a uma nova identidade social. O núcleo da questão social passaria a ser o renascimento dos “inúteis do mundo”, dos desfiliaados, dos invalidados sociais, que não são necessariamente fruto da periferia, mas dos centros. Ocorre então uma perda cada vez mais perversa e visível do sistema de proteção e de garantias vinculadas ao emprego e uma desestabilização, principalmente em relação ao mundo do trabalho, que tem provocado uma grave desagregação da esfera social.

Cerqueira Filho (1982, p. 57) salienta que a questão social no Brasil e em outros países do mundo só passa a aparecer como um problema concreto a partir “[...] Do processo de industrialização e de implantação do modo de produção capitalista e do surgimento do operariado e da fração industrial da burguesia”. Na realidade brasileira, a questão social só passa a ser identificada a partir da década de 30, período em que se inicia e ganha força o processo de industrialização, dando margem às transformações em todos os seus segmentos: econômico, político, cultural e social. “[...] Antes de 1930 portanto, a ‘questão social’ não aparece no discurso dominante senão como fato excepcional e episódico, não porque não existisse já, mas porque não tinha condições de se impor como questão inscrita no pensamento dominante” (id. ibid., 1982, p.59). Até então, a questão social era vista como uma questão ilegal, devendo ser

tratada à luz da repressão e punição; era “caso de polícia”.

Na visão de Cerqueira Filho (1982) no Brasil a questão social assume três dimensões diferentes, duas sociais e uma econômica. Previdência social e justiça na área social e a organização e o aumento das nossas riquezas entre todos os povos, na dimensão econômica. Pastorini (2004) destaca que os problemas da sociedade capitalista brasileira, tais como pobreza, desemprego, falta de regulação da força de trabalho, analfabetismo e outros passam a ser imersos na arena política, transformando-se em problemas da sociedade que requer uma resposta por parte do Estado. O grande problema é que as políticas sociais, por não terem caráter de conquista, mas de paternalismo e clientelismo, passam a ser encaradas como concessões do Estado e do capital. Nesse contexto, crescem as desigualdades, a exclusão e a dependência. A população, principalmente a mais pobre, é reduzida de portador de direitos a beneficiária, requerente, assistida. População essa que será cliente de “políticas sociais e/ou programas compensatórios, paliativos e/ou auxílios temporários, emergenciais e focalizados” (PASTORINI, 2004, p. 93). O sistema capitalista acaba sendo reproduzido e reforçado pelo Estado, que ao invés de assegurar a cidadania contribui para o quadro de conflito, desigualdades e injustiças sociais.

Não podemos retroceder no tempo e encarar a questão social como caso de polícia, buscando seu enfrentamento por meio de coerção. Por outro lado, de nada adiantará a adoção de políticas sociais paliativas e assistencialistas, pois essas, ao invés de resolver o problema, acabam contribuindo para seu agravamento e para sua expansão. O enfrentamento da pobreza e da desigualdade no Brasil demanda a implementação de políticas sociais, mas políticas que visem à libertação da população da condição de dominação e de ignorância em que se encontra. Cohn (2005) denuncia que a questão social no Brasil, por estar desde seus primórdios marcada pelo crivo do vínculo do indivíduo ao mercado de trabalho, nunca teve como traço fundamental a cidadania que é a sua universalidade, trazendo consigo certos aspectos que se revelam ainda hoje determinantes do caráter perverso das nossas políticas sociais. Portanto, não há outra explicação para o fato dos direitos sociais no Brasil até hoje se traduzirem em políticas e programas sociais que se dirigem a dois públicos distintos: os cidadãos e os pobres. Os cidadãos correspondem àquela parcela da população que, por exemplo, está coberta por um sistema de proteção social ao qual têm direito porque contribuem para com ele. Os pobres são aqueles que, por não apresentarem capacidade contributiva, uma vez que nem sequer apresentam capacidade de formas autônomas de garantia de patamares mínimos de sobrevivência, são alvo de políticas e programas sociais de caráter filantrópico e/ou focalizado em determinados grupos reconhecidos como mais carentes e “socialmente mais vulneráveis”. As discussões acima colocam em cheque o pensamento de que Welfare State³⁵ se consolidou um dia na sociedade brasileira. As medidas sociais adotadas pelo estado brasileiro para lidar com as questões sociais foram tímidas e limitadas no enfrentamento do problema. Além disso, a supressão de direitos

³⁵ Estado do Bem-Estar Social, que teve seu apogeu após o período pós-guerra na maioria dos países capitalistas, ampliando o acesso e os direitos de todos os segmentos da população aos serviços sociais básicos, como educação e saúde, que passam a ser obrigação do Estado, como garantia de proteção dos direitos de seus cidadãos.

políticos e civis durante os períodos de ditadura enfraqueceram e reduziram as possibilidades de implementação e êxito de um Estado de Bem-Estar para todos.

Não se pode perder de vista a própria concepção de Estado, que não é algo monótono, neutro, apolítico, que é algo resultante dos modos de organização da sociedade. A necessidade de participação da sociedade civil no processo de construção de um Estado brasileiro efetivamente democrático é elementar, principalmente quando essas iniciativas ocorrem a partir de movimentos sociais, algo tão importante para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. É a sociedade civil que deve controlar o Estado e não o contrário, mas para isso, torna-se extremamente importante a constituição de novos sujeitos políticos, de sujeitos emancipados, que sabem pensar, aprender a prender. Sujeitos capazes de se organizar e que consigam transformar as questões sociais em questão pública, o que só pode ocorrer a partir da sociedade civil. Silva (2001) salienta que a transformação social deve ocorrer por intermédio da organização do povo, da compreensão de que o homem é sujeito da transformação, ressaltando a importância da autonomia dos movimentos populares em relação aos interesses institucionais, partidários e religiosos, deixando de lado qualquer forma de instrumentalização dos mesmos e, por fim, a perspectiva de construção de uma nova sociedade baseada nos valores inerentes aos direitos humanos. Boscheitti (2003, p.278) em estudo realizado sobre a “Assistência Social no Brasil”, conclui que “a relação entre Estado e sociedade civil não foi (re) construída no sentido de assegurar a descentralização e a participação conforme estabelecido na Constituição Federal”. A autora denuncia que o Estado mantém sua hegemonia em relação à centralização na condução da política, na definição de normas e regras, no controle dos recursos financeiros a serem repassados, mas não assumiu ainda sua parcela de co-responsabilidade no enfrentamento da questão social, delegando para a sociedade civil a responsabilidade de enfrentar os problemas sociais.

Faleiros (2001, p. 64) destaca que “o ‘novo contrato social’, imposto pelo processo de globalização, consiste em tornar o indivíduo menos seguro, menos protegido, mais competitivo no mercado, com menos ou nenhuma garantia de direitos. É o sujeito desnudado de direitos”. Frente a esse panorama social, não faz sentido esperar apenas pelo Estado, a sociedade civil passa a assumir papel de destaque no momento em que se pretende promover mudanças que resgatem a cidadania da população mais marginalizada. A atuação e participação da sociedade civil pode ser determinante para a construção de um Estado mais ou menos democrático.

Pereira (2002, p. 26) define o Estado como um “conjunto de relação criado e recriado num processo histórico tenso conflituoso em que grupos, classes ou frações de classe se confrontam e se digladiam em defesa de seus interesses particulares”. O Estado deve zelar para que os direitos de todos os cidadãos sejam garantidos, mas a história tem sido prova de que para o povo conseguir manter seus direitos, tem que se manter em constante estado de luta e reivindicação, pois não é possível desprezar o fato de que a concepção de Estado vem sempre carregada do conceito de poder e de dominação. Coutinho (1980) destaca que Gramsci construiu uma nova teoria do Estado, diferenciando no interior das superestruturas duas instâncias fundamentais: a

sociedade civil e a sociedade política.

A primeira refere-se ao conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, os parlamentos, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico. A segunda, constitui o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio da violência; ela se confunde com os aparelhos de coerção estatal, em particular com as burocracias ligadas às forças armadas e à aplicação das leis. Para Gramsci, o Estado é formado por essas duas esferas, que servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental (COUTINHO, 1980, p. 51-52).

É a sociedade civil que deve controlar o Estado e não o contrário, mas para isso, torna-se extremamente importante a constituição de novos sujeitos políticos, de sujeitos globais emancipados, que sabem aprender, pensar, compreender, se organizar e mudar. Sujeitos capazes de se organizar e que consigam transformar as questões sociais em questão pública, o que só pode ocorrer a partir da participação coletiva organizada da sociedade civil. Oxhorn e Ducatenzeiler (1998) destacam que a extrema desigualdade sócio-econômica da América Latina acaba comprometendo o desenvolvimento de sua sociedade civil. Os autores consideram importante compreender a relação intrínseca entre política, economia e sociedade civil e consideram que se por um lado uma sociedade civil forte e organizada produz formas de inclusão social, por outro lado, sociedades civis fracas acabam produzindo formas de exclusão e segmentação. Os autores acreditam que o alto nível de desigualdade tem provocado o enfraquecimento da sociedade civil dos países latino-americanos, impedindo-os de mediar positivamente a relação entre economia e liberalização política. Oxhorn (1995) define sociedade civil como:

A rich social fabric formed by a multiplicity of territorially- and functionally -based units. The strength of civil society is measured by the peaceful coexistence of these units and by their collective capacity to simultaneously 'resist subordination' to the state and 'demand inclusion' into national political structures. (OXHORN, 1995, p. 251-252)³⁶.

Para os autores, se a sociedade civil é fraca, o mercado e sua economia assumem uma posição de exclusão, contribuindo para o enfraquecimento dos fundamentos de regimes democráticos. Portanto, é importante combater o populismo, o corporativismo e o clientelismo que corroem a sociedade civil dos países latino-americanos, uma vez que essas práticas impedem a redistribuição de poder e riqueza entre os grupos e aumenta a desigualdade. Esses fatores contribuem também para a fragilidade da democracia e da garantia dos direitos de cidadania para todos. Oxhorn (1995) defende a organização da sociedade civil como a chave para a defesa exitosa do interesse dos pobres e destaca a importância da autonomia no processo de ressurreição da sociedade civil nos países latino-americanos, após longos e duros períodos de

³⁶ Uma rica fábrica social formada por multiplicidade de unidades baseadas territorialmente e funcionalmente. A força da sociedade civil é medida por meio da coexistência pacífica dessas unidades e pela sua capacidade coletiva de resistir simultaneamente à 'subordinação' ao Estado e 'exigir inclusão' nas estruturas políticas nacionais.

governos repressivos e autoritários. A sociedade civil precisa se organizar para exigir do Estado o cumprimento de seus deveres para com o povo, portanto jamais pode ficar distante do Estado, ignorando ou criticando de longe o que está sendo feito ou não (OXHORN, 2005).

Para o autor, apesar do conceito de democracia não se limitar à participação, é importante se levar em consideração que não é possível se falar em democracia em uma nação onde o nível de participação da sociedade civil é fraco ou praticamente inexistente. Oxhorn (1995) se refere ao trabalho de Schmitter, 1983, que entende democracia como a relação entre cinco dimensões contrastantes entre os que ditam as regras e os que obedecem, sendo elas: participação, responsabilidade, acessibilidade, reação e competitividade. O autor acredita que há uma similaridade em relação ao regime político democrático e a sociedade civil, e que muitas vezes algumas dessas dimensões acabam sendo favorecidas em detrimento de outras, o que pode interferir na sua qualidade democrática.

Santos (2003) assevera que para se manter e aprofundar a cultura da participação e da solidariedade em sociedades sob o domínio do individualismo possessivo e mercantilista oriundas do neoliberalismo, faz-se necessária a implementação de um projeto pedagógico ambicioso que envolva, dentre outros aspectos, o sistema educativo em sua totalidade. Nesse processo, não há como pensar a educação sob o ponto de vista da neutralidade, pois a educação é algo essencialmente político. Assim, não se pode pensar o processo educativo de modo ingênuo e utópico, acreditando que a prática educativa está sempre a serviço da igualdade entre os povos, sem ocultar interesses ideológicos das classes dominantes que pretendem manter parte da população como massa de manobra.

Apesar de críticas à omissão do Estado, são cada vez mais comuns os programas governamentais de combate à pobreza, programas esses que criaram um novo modelo de política de assistência social a partir da promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu a assistência como direito social e política integrante da seguridade social. Entretanto, Simionatto (2003) chama atenção para o fato de que os programas de combate à pobreza, ao invés de possibilitarem a criação de novas liberdades, transformam-se em mecanismos efetivos de controle social das elites sobre os grupos sulbalternizados, que consentem e aderem ao seu projeto hegemônico, criando-se um conformismo social. Saúde, educação, assistência e previdência passam a ser vistos não como bens coletivos e necessários a todos, mas através de uma ótica excludente, afeita às regras de mercado (BARCELLONA, 1998 apud SIMIONATTO, 2003).

A solução da questão social brasileira, passa, certamente, pela revisão das políticas sociais e educacionais que estão sendo adotadas e demanda revisão tanto da instituição Estado, como da escola. Exige um investimento concreto em educação, atribuindo ao Estado o papel primordial de financiamento da educação, estabelecendo o controle social do Estado, tornando acessíveis todos os níveis de ensino, indistintamente à toda a população, rompendo com a dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional e rompendo, enfim, com todas as formas de manifestação na escola da divisão social do trabalho. Por outro lado, esses

são alguns dos princípios fundamentais dos quais os grupos mais marginalizados³⁷ devem jamais se afastar. O desafio maior é saber como manter um projeto de escola que incorpore estes princípios considerando as atuais circunstâncias econômico-políticas e sem que tome parte num projeto alternativo maior. Eis uma questão que merece ser discutida e cuja resposta pode contribuir para equacionar não apenas os problemas da educação, mas da sociedade.

A questão social é uma realidade que precisa ser encarada a partir de políticas sociais amparadas por um Estado forte e efetivamente preocupado em solucionar os problemas de seu povo. Um Estado que amplie e consolide os direitos sociais e não um Estado que retira do povo os direitos conquistados através de duros e longos anos de luta e reivindicações. O grande problema é que esse Estado parece estar cada vez mais distante e que o povo encontra-se cada vez mais desamparado e desassistido. A cidadania plena ainda é um sonho difícil de ser concretizado, pois a questão social instalada no seio das sociedades modernas só vem crescendo e crescendo com o plano econômico neoliberal adotado e endeusado. O capital parece ter mais valor que o próprio homem. Os valores estão sendo alterados e a degradação humana provoca perdas em todos os setores. O Estado, pelo menos numa perspectiva imediata, precisaria ser transformado em instrumento político de uma reorganização social a favor dos explorados. O grande problema é que tal transformação só ocorrerá se a sociedade civil conseguir se organizar no sentido de exigir e construir um novo Estado. Mas esse ideal fica mais distante no momento em que da população que compõe a sociedade civil é vítima de uma educação de péssima qualidade, enfranquecendo-se cada vez mais no processo correlação de forças, onde geralmente a classe dominante acaba sendo vitoriosa e os interesses da classe explorada omitidos e vencidos.

A escola pública atual está tão confusa quanto ao seu papel que não consegue atender nem as demandas do atual sistema capitalista neoliberal, pois não está conseguindo formar mão de obra competente e competitiva e nem aos interesses das classes menos privilegiadas, uma vez que não está conseguindo fazer com que seus alunos aprendam a pensar, a elaborar conhecimento próprio e a ter condições de reivindicar por melhores condições de vida e a abandonar a condição de exclusão social. Além disso, Castel (2003) deixa claro que, nos dias de hoje, a formação acadêmica, o conhecimento, o diploma já não significam a facilidade ou a garantia de acesso e permanência no mercado de trabalho “resulta ilusório deduzir que os não-empregados poderão encontrar emprego simplesmente elevando o seu nível educacional” (p.409). Em uma linha próxima de pensamento, Germano (2005) ressalta que atribuir à educação e ao sistema educacional o poder de resolver a questão do desemprego e da pobreza, significa conceder uma autonomia ao planejamento educacional com relação ao sistema ocupacional, autonomia que ele não possui. O autor destaca que neste cenário de hegemonia neoliberal em que a política educacional tem sido regulada pelas forças do mercado, torna-se importante, para finalizar, fazer referência à ampla mercadorização da educação superior na América Latina,

³⁷ Segundo Oxhorn (1995, p.305-306), ao se falar de um grupo marginalizado socialmente, estamos falando de uma população com o mínimo ou nenhuma garantia de direitos de cidadania, sem proteção legal e com o mínimo de oportunidades socio-ecômica e cultural. Trata-se de um grupo com dificuldades de acesso às necessidades básicas de sobrevivência, tais como: educação, saúde, habitação, segurança. (Tradução nossa).

desde a implantação dos regimes militares no sub-continente e que prosseguiu no período pós-ditatorial.

As lutas populares por educação, que sempre foram voltadas para a necessidade de acesso e ampliação do processo democrático na escola em todos os níveis, de forma igualitária e universal, devem manter esses princípios. Por outro lado, no entanto, é preciso repensar as antigas certezas, justamente porque se deparam com uma realidade em que o trabalho assalariado e os Estados-nacionais não demonstram a mesma vitalidade estruturante e integradora tal como se verificou no período pós-guerra. Outra questão que merece ser vista é a contradição entre a dinâmica mundializada do capital *versus* os limites nacionais dos Estados. Afinal, só teremos uma escola pública, gratuita e obrigatória radicalmente democrática se contarmos com um aparato estatal de igual maneira forte para que possa sustentá-la. Entretanto, o que se percebe na realidade é que em face à dinâmica mundializada do capital, segundo a estrutura que apresenta, os Estados se mostram relativamente fracos. Esta é a visão de Mézáros, 1999;2002 (apud. Sousa Júnior, 2005), que acredita que a conquista do controle político dos Estados-nacionais necessariamente se mostra limitado frente à mundialização do capital. Os Estados-nacionais, no âmago desta dinâmica, apresentam-se fortes somente quando associados aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e quando agem em função destes interesses; caso contrário, seu fortalecimento apenas poderá se dar ao associar-se aos interesses históricos das maiorias sociais exploradas pela dinâmica destrutiva do capital.

O grande entrave nessa questão é que uma vez que os problemas educacionais vêm sendo mascarados, a sociedade não tem reagido como deveria à situação degradante em que se encontra nossa educação. Talvez, isso se justifica porque, apesar de problemas detectados também nas escolas particulares, é na escola pública, freqüentada pela população menos emancipada e conhecedora de seus direitos, que se encontram os maiores problemas. A mídia joga para a sociedade a função de reformar a escola, de ser amigo da escola e assim, a solidariedade ou a falta dela é que acabam determinando, em muitos casos, o sucesso de uma ou de outra escola pública. O que ocorre é que as mudanças necessárias não estão ocorrendo no âmbito educacional e que a educação, pelo que se percebe, tem contribuído para o agravamento da questão social, uma vez que a baixa qualidade da aprendizagem dos alunos da escola pública tem contribuído para a situação de pobreza e desigualdade entre as parcelas mais marginalizadas da população. Sousa Júnior (2005) defende que a reivindicação por uma escola de qualidade e democrática deve ser feita à luz de uma reflexão mais ampla, que pense o metabolismo social de maneira radical. Neste sentido, cabe incorporar a preocupação de Mézáros, 2002 (apud Sousa Júnior, 2005), ou seja, colocar a reflexão sobre a escola perante a discussão da “ativação dos limites absolutos do capital” e da conseqüente retirada daquela reflexão do bojo da tradição defensiva das lutas dos trabalhadores, isto é, superando essa tradição e refundando a relação educação – escola – emancipação. Gadotti (2001) destaca que para educar é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante. É preciso entender a educação como um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia

pode dominar inteiramente.

O pensamento neoliberal tem sido devastador para a humanidade: são problemas com o meio ambiente, com a educação, com a saúde, com a segurança, com a moradia, com o emprego, com a assistência e previdência social, com a justiça. Todos os direitos básicos estão sendo afetados na sua essência. O fator preocupante é que, até agora, ainda não foi possível apresentar alternativas concretas e viáveis para a questão, pois o que agrada a um nem sempre agrada ao outro. O que fica claro é que é preciso continuar buscando alternativas, discutindo-as e apresentando-as nos cenários social, político, cultural e econômico, no sentido de promover a reflexão e a mobilização popular e de conseguir alterar o atual sistema que corrói e corrompe nossa sociedade e que vem aumentando cada vez mais a ferida da questão social. Toda essa realidade tem contribuído para o não enfrentamento da questão social em toda a sua complexidade, não apenas na realidade brasileira mas em todos os países capitalistas, agravando cada vez mais a desigualdade e a diferença entre o mundo dos pobres ou muito pobres e o mundo dos ricos ou quase ricos.

3.2 Educação: entre a desigualdade, a superação da pobreza e a promoção da cidadania global emancipada

Os seres humanos são diferentes, mas podemos considerar como iguais suas necessidades básicas de sobrevivência e seus direitos enquanto seres humanos. Para viver com qualidade de vida no mundo contemporâneo, todos precisam de alimentação, saúde, educação, moradia, segurança, necessidades básicas que são asseguradas como direitos iguais a todos os homens. Entretanto, o atendimento a essas necessidades não tem sido igual para todos. A grande maioria da população brasileira, os cidadãos simples ou aqueles considerados elementos³⁸, não têm suas necessidades básicas atendidas. Essa maioria frequenta as escolas da periferia, aquelas voltadas para a população pobre, com professores geralmente desestimulados, com prédios em condições físicas precárias, sem biblioteca, sem espaço para o lazer, sem gestão democrática. Muitos até que tentam continuar, mas na maioria dos casos acabam deixando ou sendo expulsos da escola. O resultado acaba sendo visto em poucos anos, aqueles do primeiro grupo vão ser os patrões, os doutores, os políticos, a elite dominante. Os do segundo grupo vão ficando cada vez mais distantes na escala econômica e social. Uns até que ainda conseguem burlar as barreiras e se mantêm no meio do processo, mas grande parte vai parar no fim da fila ou depois dela, esquecida e abandonada, excluída cada vez mais e mais. Suas necessidades básicas não são

³⁸ José Murilo de Carvalho (2002), na obra: **Cidadania no Brasil: um longo caminho**, chama atenção para os três tipos de cidadãos presentes na realidade brasileira: *o cidadão doutor, o simples e o elemento*, sendo que os últimos têm menos acesso e conhecimento de seus direitos que o primeiro grupo, que faz parte de uma pequena elite política, empresarial ou intelectual privilegiada. Além disso, os cidadãos doutores são geralmente brancos ou quase brancos, têm melhor nível educacional e recebem altos salários.

atendidas, seus direitos violados e a situação ignorada. A pobreza, a desigualdade e a exclusão acabam provocando violência, assaltos, tráfico de drogas e fortalecimento de um Estado paralelo que acaba ameaçando o mundo daqueles que são protegidos pelo Estado denominado, Estado Democrático de Direitos. A privação de uma educação de qualidade encurta cada vez mais as possibilidades de emancipação e de mudança do quadro de desvantagem social e econômica. Eis que surge e cresce a desigualdade e se distancia mais e mais a cidadania.

Nunca foi tão desigual o tratamento dado às crianças no mundo, não mais segundo sua origem geográfica, senão segundo sua origem social [...] O século XX construiu uma barreira que diferencia de maneira radical, talvez definitiva, as crianças do mundo. Elas foram separadas em dois grupos. Algumas viverão com as sofisticadas tecnologias do século XXI, outras com os primitivos recursos do século XIX. Em breve essa “cortina de ouro” que separa os homens em dois tipos tão desiguais passará a separar dois tipos diferentes, biologicamente distintos, duas espécies dessemelhantes. Os incluídos na modernidade tomarão para si o sentido de humanidade e deixarão para os outros um vago conceito de desumano, ou mesmo de não-humano. (BUARQUE, 2006, p.17)

A história da educação nos países latino-americanos encontra-se contaminada por fatos e situações, nas quais a voz dos sem voz encontra barreiras enormes em se expressar e alcançar os canais correspondentes. Os bolsões do analfabetismo se misturam com os bolsões de pobreza. Casassus (2002), destaca que, em média, na América Latina, os 10% mais ricos têm quatro vezes mais educação do que os 10% mais pobres. A educação tem funcionado muito mais como expediente de consolidação e ampliação dos privilégios do que de mobilidade social, uma vez que as pessoas de condições socioeconômicas mais elevadas dispõem de maiores facilidades no que se refere ao acesso e ao sucesso educacional (DEMO, 2004c). A região é marcada também pela injustiça social. Ao longo dos anos criou-se uma distância cada vez mais acentuada entre, de um lado, aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade e a uma boa condição econômica, e, de outro, aqueles que correm o duplo risco de receber uma educação deficiente e viver na pobreza. O que se percebe claramente é que os que têm menos encontram-se limitados nas suas possibilidades de existência, pois são os que ganham menos, os que têm piores condições de vida.

Spitz (2007), divulga o resultado do levantamento feito pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e aponta que o Brasil ficou na nona posição entre os países com a maior taxa de analfabetismo da região, ficando atrás apenas de Haiti, Nicarágua, Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Bolívia e Jamaica em número de pessoas que não sabem ler e escrever. Apesar de ter conseguido reduzir sua taxa de analfabetismo para 11,1%, ainda se encontra acima da média dos países da região, onde 9,0% da população é analfabeta. O relatório denuncia também que o analfabetismo no Brasil se concentra nas regiões mais pobres e nos grupos de idosos, negros e pobres. A média de anos de estudos da população subiu para 7,2 anos, mas se consideradas as regiões mais marginalizadas essa média é bem inferior, já que enquanto os mais ricos têm em média 10,2 anos de escolaridade, os mais pobres não passam de 3,9 anos. Por outro lado, os países que se encontram em melhor situação

educacional na região são Barbados, Chile, Argentina, Costa Rica, Guiana, Uruguai, Trinidad e Tobago, Cuba, Antilhas Holandesas e Bahamas, que mantêm as taxas de analfabetismo da população urbana em até 5,0% da população.

Ribeiro (2006) denuncia que apenas algumas sociedades do continente africano apresentam situações de desigualdade mais elevadas do que em alguns países latino-americanos. O índice elevado de desigualdade na América Latina tem lhe cobrado alto custo, uma vez que contribui para a proliferação da pobreza e dificulta os efeitos que o crescimento econômico poderia provocar mediante a redução da pobreza, contribuindo para que as possibilidades de conflitos sociais sejam cada vez maiores e mais intensas. A distribuição do Índice de Gini³⁹ da região revela que além de apresentar as taxas mais altas do mundo, a região não tem conseguido êxito na redução dos índices negativos desde a década de 70. A concentração de renda no topo da distribuição expõe a desigualdade, já que apenas um pequeno grupo detém a maioria da riqueza nos países da região, deixando a grande maioria da população com uma pequena parte do bolo para ser dividida. Na tabela abaixo, é possível ter uma visão geral de como a desigualdade tem se desenvolvido no cenário internacional nas últimas décadas, mostrando que o Brasil tem encontrado muito mais dificuldade para lidar com o problema.

Tabela 6. Coeficientes de Gini Medianos por Região e Decênio

Região	Decênio			
	'60	'70	'80	'90
Europa Oriental	0,25	0,25	0,25	0,29
Ásia Meridional	0,36	0,34	0,35	0,32
OCDE e Países de Alta Renda	0,35	0,35	0,33	0,34
Ásia Oriental e Pacífico	0,37	0,40	0,39	0,38
Oriente Médio e África do Norte	0,41	0,42	0,41	0,38
África ao Sul do Saara	0,50	0,48	0,44	0,47
América Latina	0,53	0,49	0,50	0,49
Brasil	0,54	0,60	0,60	0,60

FONTE: Morley, S. (2000) La distribución del Ingreso en America Latina y el Caribe, Santiago: Fondo de Cultura Económica; Barros, R. P., R. Henriques e R. Mendonça, (2000) “A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil” in Henriques, R. (org.)Desigualdade e Pobreza no Brasil, Rio de Janeiro: Ipea (Apud RIBEIRO, 2006, p.2)⁴⁰

Apesar de a maioria dos países ter conseguido expandir sua economia e aumentar o gasto social durante os anos 90, a América Latina não conseguiu modificar a distribuição de renda (RIVERO, 2000). Durante este período, se por um lado, ampliou-se de modo considerável o número de matrícula, por outro lado, presenciou-se a redução radical da despesa em educação,

³⁹ O Índice de Gini varia entre zero (nenhum grau de desigualdade) e um (extrema desigualdade) e mede a desigualdade de renda em determinada região ou país.

⁴⁰ Disponível em: www.observatorio.iuperj.br/artigos_resenhas/umpanorama_das_desigualdades_na_america_latina.pdf

resolvida por intermédio de um grave corte nos salários da educação e na eliminação de recursos para investimentos em pesquisa, qualificação de pessoal, manutenção da infra-estrutura e compra de material didático. Em sociedades tão desiguais como as latino-americanas, e com insuficiência crônica de recursos, um esforço de incorporação dos excluídos da Educação Básica de qualidade requer um pacto social com base em alguns consensos e altas doses de solidariedade com os mais desprovidos de oportunidades. Faz-se necessária a implementação de políticas que gerem maior igualdade nas oportunidades de educação, contrabalançando a grave segmentação de nossos sistemas educacionais que oferecem uma educação pobre para os pobres.

No Brasil, pesquisas recentes têm mostrado que as atuais políticas sociais, como o Programa Bolsa Família tem contribuído bastante para a redução das desigualdades gritantes entre pobres e ricos, mas há ainda um longo caminho a ser percorrido e ainda não houve tempo suficiente para se fazer uma avaliação fidedigna sobre até que ponto essas políticas estão promovendo a cidadania emancipada da população mais pobre, levando-os a não depender mais delas no futuro. O que fica claro é que assim como na maioria absoluta dos demais países dessa região latino-americana, a pobreza e os baixos resultados educacionais sempre ficaram do mesmo lado. Ao analisar os dados da pesquisa: “Estatísticas do IBGE do século XX”, Costa (2003) mostra o agravamento das desigualdades sociais no Brasil, evidenciando que a concentração de renda está cada vez pior. Os ricos estão cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, evidenciando também um alargamento na fatia social referente aos pobres.

O país encontra-se na companhia embaraçosa de países como Botsuana e Serra Leoa. Os salários dos brasileiros perdem cada vez mais seu poder de compra, sendo que o verdadeiro milagre brasileiro frente à situação instalada é que ainda não foi declarada, até agora, uma guerra civil. A desigualdade extrema presente na realidade brasileira influi de modo marcante no baixo desempenho educacional de sua população e na realidade econômica e material. Todos os fatores capazes de provocar uma má distribuição de renda estão presente no cenário nacional: diferenças significativas entre capital e trabalho, diferenças regionais, sistema tributário injusto, grande contingente de trabalhadores no setor informal sem registro e desempregados, inexistência efetiva de instrumentos de justiça econômica, salário mínimo abaixo das possibilidades econômicas do país, forte polarização urbano/rural, diferenças de renda, segundo o sexo e etnias e níveis altos de corrupção no sistema público e, especialmente, no privado (RIVERO, 2000). O autor denuncia que as “disparidades regionais no país também gravitam em volta do educacional. Os dados oficiais revelam que há vários Brasis que coexistem” (id. *ibid.*, p. 244). Um bom exemplo dessa realidade é que a qualidade do ensino em escolas públicas das Regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste se mostram sempre superiores à qualidade das Regiões Norte e Nordeste em todas as pesquisas e avaliações.

Em pleno século XXI, ainda são poucos os jovens negros e pobres que conseguem chegar à Universidade e, por isso, acabam repetindo o futuro de seus pais, abandonando a escola, ou quem sabe, sendo abandonados por elas. Conforme destaca Demo (2004a), a

esperança de sorte da população pobre de poder contar com uma educação pública e gratuita de qualidade virou pelo avesso, pois o pobre vem sendo excluído dela, tanto pela falta de condições socioeconômicas de concorrência como por armadilhas legais. A noção igualdade de acesso é a principal delas, uma vez que esconde que pessoas tão desiguais, de mundos e realidades tão desiguais dificilmente podem ter acesso igual. Na verdade, até que ponto é possível se falar em desigualdade dentro da sociedade capitalista de cunho neoliberal? A igualdade na educação supõe disponibilizar oportunidades semelhantes de aprendizado para todas as pessoas, o que inclui condições materiais mínimas, estímulos e processo organizados para o desenvolvimento integral de suas capacidades.

Fica difícil falar de igualdade social, de inclusão social uma vez que as estatísticas da educação brasileira denunciam que uma parte considerável de nossa população ainda é analfabeta, que um número significativo dos alunos que estão ou que saíram das escolas não estão aprendendo ou não aprenderam. Que igualdade é essa? Que inclusão assimétrica é essa? Para Demo (2004d), a desigualdade constitui um fenômeno histórico-estrutural e como tal faz parte da história conhecida e encontra-se imersa na estrutura de qualquer sociedade, de tal modo que social e desigual seriam, na verdade, sinônimos. O autor salienta que nunca existiu uma sociedade igual, que a igualdade talvez fosse algo utópico. Entretanto, o autor destaca que sendo quase impossível visualizar uma sociedade igual, podemos ter “sociedades mais igualitárias, no sentido democrático, orientadas pela idéia de que o bem comum deveria prevalecer sobre apropriações individuais ou minoritárias” (id.ibid., p. 17).

A desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação. À medida que os sistemas educacionais vão se expandindo, pode-se pensar que a brecha da desigualdade na educação vai diminuir. Na verdade, enquanto o Estado não criar políticas públicas mais intencionadas, menos focalizadas e mais efetivas no intuito de alterar a situação, a probabilidade é que a inércia de base fará com que se mantenham os altos níveis de desigualdade. Casassus (2002) diz ser necessário ver a educação enquanto um elemento fundamental tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como um meio para reduzir a desigualdade social e possibilitar a integração social.

Se o berço da desigualdade está na desigualdade do berço, é nele que devemos corrigir a desigualdade social que desponta no horizonte da história. Um programa mundial para igualar os berços das crianças, garantindo a todas elas bens e serviços essenciais, especialmente educação, ajudará o mundo a derrubar a “cortina de ouro” e romper a apartação. (BUARQUE, 2006, p.18)

O dado da desigualdade persistente acaba de uma vez por todas com o mito da visão de neutralidade da educação, própria da visão tecnocrática das políticas educacionais dos anos 90. A educação não é algo que ocorre num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social no qual ocorre é elementar. Um fator considerável nesse contexto refere-se à influência da globalização econômica mundial nos rumos da educação, fazendo com que os objetivos educacionais se voltassem exclusivamente para a competitividade e para o desenvolvimento

de uma força de trabalho competente. O ideal de educação e as sociedades almejadas se converteram na dos países do sudeste asiático e de suas fortes economias, sustentadas pela educação. As reformas educacionais não nascem de discussões e debates gerados no seio da sociedade, encontram-se distanciadas de toda a mobilidade social e são frutos de gabinetes e de políticas isoladas. A idéia de que a educação constitui um fator de equidade social não tem encontrado espaço para se concretizar, uma vez que a desigualdade e as condições materiais de vida da grande maioria dos alunos são precárias. Demo (2004) lembra que a educação é um direito humano fundamental e que por isso é preciso se livrar da idéia neoliberal que é possível vendê-la ou comprá-la como mercadoria.

Ao povo deveres, sem direitos. À minoria privilegiada só direitos, como dever. Para tanto, cultiva-se o analfabetismo, a desorganização da sociedade civil, o atrelamento dos sindicatos e partidos, o desmantelamento das identidades culturais, o centralismo administrativo. É pobreza política não reivindicar direitos, mas os pedir, os suplicar, os esperar passivamente. Demo define Pobreza Política como:

[...] A condição de massa de manobra do pobre, seja no sentido de que ele nem sequer consegue saber criticamente que é pobre, seja no de ver-se como objeto de cuidados da elite, dos governos e do Estado, seja no de não saber realizar efetivo controle democrático sobre mercado e Estado. No seu extremo, politicamente pobre é quem espera a emancipação dos outros, sobretudo dos que a impedem (DEMO, 2002c, 78).

A pobreza ainda representa um problema sério para a sociedade brasileira, não apenas no que se refere à ausência de recursos materiais, mas no que se refere, também à pobreza política, que é geralmente deixada de lado no momento de se pensar políticas públicas de enfrentamento da desigualdade social e da pobreza na maioria dos países pobres ou em desenvolvimento. Conforme destaca Demo (2001a, 2002c) a pobreza na sua versão material é a face mais visível e por isso é a forma geralmente tratada pelos estudiosos da área. Por outro lado, dificilmente se reconhece a pobreza política, porque não se vê com facilidade. O autor define como politicamente pobre não apenas um povo destituído de recursos materiais, de alimentos, mas um povo que aceita um Estado avassalador e prepotente, bem como uma economia selvagem. É pobreza política conviver com um Estado de impunidade, de exceção, de privilégio, em vez do Estado de direito.

Apesar das recentes políticas de acesso à educação, do Programa Bolsa Escola e outros programas sociais vinculados à educação, que têm procurado de modo focalizado resolver o problema da pobreza material, ainda é enorme o número de crianças que ingressam, mas que não conseguem aprender e permanecer na escola, dando continuidade aos interesses escusos do Estado neoliberal em manter a situação de pobreza política de grande parte da população, que precisa continuar agindo como massa de manobra. Sem ter acesso ao saber elaborado e ao conhecimento científico, fica mais difícil para essa parcela da população exigir seus direitos enquanto cidadãos e competir igualmente no mercado de trabalho com a outra parcela da

população, aquela que frequentou as melhores escolas e que teve acesso ao conhecimento, aquela cuja escola lhes ensinou a aprender e a pensar e que, por isso, terão melhores condições de vida que os demais, que só foram à escola para reproduzir e seguir instruções, geralmente, de um professor ultrapassado e pouco comprometido com a mudança social.

Na visão de Bourdieu, o sistema escolar, acaba reproduzindo e legitimando, predominantemente, os privilégios sociais, limitando as possibilidades de reversão das desigualdades sociais por meio da escola. Ropé (2000), ao fazer uma análise das tendências do currículo escolar destaca que Bourdieu analisava a cultura escolar como um modo de inculcação de um conjunto de categorias de pensamento graças aos quais os indivíduos se comunicam entre si e, mantém a cultura de classe veiculada pela escola, fundada sobre a primazia de certos modos de pensamentos, de expressão e de comunicação específicos que mantém relações similares e de cumplicidade com as classes dominantes.

O sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimação da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem [para não falar das tradições regionais] e tendendo, por esta via, a impedir a constituição de contralegitimidades culturais. (BOURDIEU, 1987, p. 142).

O autor estabelece uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares e acredita que por mais que o acesso ao ensino por meio de uma escola pública e gratuita se democratize e se consolide, ainda continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Prova disso é que as posições mais elevadas dentro dos sistemas de ensino acabam sendo geralmente ocupadas por pessoas pertencentes a grupos sociais dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). O que ocorre na verdade, é que a escola acaba valorizando um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado seu processo de socialização familiar, conseguem ostentar. Para Bourdieu, “Toda ação pedagógica [AP] é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20.).

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter um diploma ao fim de uma longa escolaridade, entretanto, apesar de ser pago com grandes sacrifícios, muitas vezes acaba sendo desvalorizado (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). A concepção de escola de Bourdieu é considerada bastante pessimista no âmbito educacional por não considerar o caráter emancipatório que pode envolver a prática pedagógica, conforme defendem Gramsci, Paulo Freire e Pedro Demo e tantos outros autores que vêem na educação escolar uma possibilidade estratégica de mudança e de confronto. Por outro lado, não restam dúvidas de que suas reflexões contribuem para uma compreensão mais sistêmica e profunda das questões educacionais. Além disso, aponta pistas na direção de que uma educação escolar ideológica pode contribuir profundamente para a manutenção da situação

de pobreza e de desigualdade social.

Por outro lado, apesar de assumir a presença da ideologia no contexto escolar, Gramsci vem mostrar que é possível se pensar uma prática educativa do confronto, que promova a emancipação dos grupos mais marginalizados. Ao analisar as contribuições de Gramsci para se pensar os problemas da educação, Freitag (1986) destaca que ao conceituar sociedade civil e hegemonia, o autor contribuiu para a construção de um conceito emancipatório de educação, onde a pedagogia do oprimido assume força política, ao mesmo tempo em que a educação é vista como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalista. Gramsci parte do princípio de que a sociedade civil está cercada por ideologias, onde a classe hegemônica procura utilizar as instituições privadas, dentre elas a escola, para impor à classe subalterna seu modo de ver o mundo, mantendo-a na situação de opressão. Por outro lado, essas mesmas instituições poderão atuar a partir da contra-ideologia, como espaços emancipatórios, assumindo posição estratégica no enfrentamento das condições de opressão. Gramsci (apud. FREITAG, p.40), destaca que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Nessa concepção, Freitag completa que “toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política” (ibid., p. 40). Na mesma linha de pensamento, Freire (2003, p. 85), assinala que “[...] apesar de sua obviedade, a educação é um ato político”. O autor deixa claro que não há neutralidade em educação e que, por isso, ao tomar consciência desse fato, educadores e educandos podem intervir em sua realidade. Essa é a concepção de educação que permeia toda a discussão desse trabalho, uma educação que voltada para a libertação, para o saber pensar com qualidade e para a emancipação do sujeito do conhecimento. Uma educação que reconheça e trabalhe as habilidades voltadas para a formação do cidadão global emancipado.

Sousa Júnior (2005) acredita que a reconstrução da escola numa perspectiva de acordo com os interesses das classes menos privilegiadas, denominada por ele como os que vêm “de baixo”, depende que o trabalho seja organizado de maneira radicalmente diferente da lógica da produção de mercadorias e os Estados, por sua vez, passem a serem construídos como instrumentos a serviço dos interesses das majorias e sob o controle delas. Apenas sob esta condição é que se pode pensar o trabalho e o Estado como sustentáculos da construção de uma escola numa perspectiva radicalmente integradora, democrática e progressista. A escola necessária assume-se como instituição emancipadora, não conservadora e mantenedora de interesses daqueles que insistem em manter parte da população como massa de manobra. A escola necessária reconhece ser preciso instrumentalizar a população mais marginalizada para o confronto de idéias e para a conquista de seus direitos.

Para Freire (2000), a educação deveria possibilitar ao homem discutir corajosamente sua problemática e de como ele se insere dentro desta problemática. Uma educação que o libertasse da ingenuidade em criticidade. Percebe-se, no entanto, que a educação brasileira assume cada vez mais um caráter burocrático e tradicional, que não possibilita ao povo pensar por si só, escrever sua própria história e compreender as artimanhas do poder instaurado na escola a partir da utilização do pensamento dominante em seu currículo. A educação que deveria

instrumentalizar o povo para sua emancipação acaba contribuindo para sua imbecilização e exclusão.

A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, de análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, sua tarefa até garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Apropriar-se dessa riqueza de pensar e gestar soluções. Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se inserem as demandas por educação, fenômeno e prática complexos, porque historicamente situados. Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. (PIMENTA; ANASTISOU, 2002, p.97)

Freire (1998) salienta que só haveria possibilidade da neutralidade em educação se não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Se não houvesse, em nosso caso, por exemplo, divergência alguma frente a fome e a miséria no Brasil e no mundo. Na verdade, seria necessário que toda a população brasileira aceitasse que, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade esperada para estes tempos. Seria necessário também, unanimidade em relação às condições para sua superação. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo seria indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.

Diante da condição de pobreza e desigualdade social que encontramos hoje na realidade brasileira, fica evidente a demanda por uma escola pública que prepare efetivamente o indivíduo para o confronto com a pobreza política, transformando a massa de manobra em cidadãos combativos, atribuindo à cidadania capacidade estratégica, com vistas à intervenção de modo alternativo. Na visão de Demo, em termos associativos democráticos, caberia à educação:

a) *fomento da consciência crítica*, à medida que emerge o saber pensar, o aluno pode ser levado a aprender a questionar, argumentar, fundamentar, contrapor-se, reconstruir conhecimento com alguma autonomia, duvidar da ordem vigente e colocá-la em xeque; superando-se o instrucionismo, o aluno pode atingir níveis de indagação criativa, vislumbrando cenários divergentes, deixando para trás a visão subalterna de que a realidade é aquela imposta pela elite, imutável; consciência crítica significa tomar consciência da condição de massa de manobra, flagrar-se subalterno, perceber que se está nas mãos dos outros, atinar para o fato de que somos pobres injustamente e que isso pode ser mudado;

b) *fomento à cidadania organizada*, para que o confronto seja arquitetado de modo competente; a cidadania individual já é importante, mas decisiva é a coletiva, pois é esta que propriamente faz história; é preciso ir além da consciência crítica, no sentido de chegar ao ponto de associar a consciência crítica; o associativismo tem essa face nítida – organizar as consciências críticas, para que, juntas, possam realizar confronto com chances de vitória;

c) *fomento à intervenção alternativa*, passando da teoria à prática, ou seja, montagem de uma nova práxis; essa práxis significa, em primeiro lugar, a capacidade de controle democrático, monitorando de perto Estado e mercado, para que prevaleça o bem comum [...] Os poderosos já não podem fazer o que bem entendem, não podem sobretudo persistir nas estratégias de imbecilização popular, porque a população sabe pensar (DEMO, 2002a., pp.361-362)

A grande questão é que a escola que temos hoje parece estar na contramão dessa perspectiva de educação, uma vez que não consegue lidar adequadamente com as habilidades do aprender a ser, a aprender, a pensar, a compreender, a se organizar e a mudar; ou seja, com os aspectos humanos, éticos, democráticos, formais e políticos da aprendizagem. O manejo deficiente da aprendizagem, principalmente na escola pública, tem colocado em risco a cidadania de alunos e professores. Demo (2001a,1994) destaca que a cidadania indica a essencialidade da competência humana para compreender seus problemas e gerar soluções, sempre na condição de sujeito. O autor discute cidadania à luz de três visões diferenciadas: a *cidadania tutelada*, aquela voltada exclusivamente para o mercado, produzindo atrelamento severo e apostando na ignorância das pessoas. Na verdade, percebe que os termos são contraditórios uma vez que cidadania significa sempre libertação da tutela, apontando para a gestação da capacidade de autonomia, mas o que acaba ocorrendo é a troca da cidadania pela tutela, utilizando-se sobretudo formas de assistencialismos, assim, trata-se de uma cidadania falseada porque é destruída na própria tutela; a *cidadania assistida*, onde já é possível perceber a noção de direito, no entanto, este direito é passado para o Estado e seus agentes, revidando outra forma de dependência, geralmente tão severa quanto a anterior. A cidadania assistida é insuficiente e contraditória porque limita o sentido de alternativa a pedir ajuda, abandonando a outra face muito mais relevante, que é de saber dispensar a ajuda. É uma cidadania problemática porque geralmente trata a pessoa como beneficiária, não como cidadã, atrelando-a a auxílios estatais residuais e intermitentes. Por último, o autor refere-se à *cidadania emancipada*, aquela cidadania fruto de uma organização coletiva e de um povo que saber pensar e que é capaz de criar história própria. Esta última é dotada de competência política que possibilita ao sujeito tomar decisões próprias e saber negociar com todos, inclusive com os adversários, sem submeter-se ao outro.

Demo (2000b) compreende o cidadão emancipado como aquele que não chega ao mercado suplicando assistência, mas pretendendo seus direitos; sabe, de um lado, que no capitalismo o mercado acaba sempre se sobrepondo aos direitos, mas sabe também que não pode aceitar isso sem mais. Esta condição de não-aceitação não pode se limitar apenas no simples ato de reclamar ou denunciar, mas buscar alterar a situação por meio da organização coletiva. A educação tem lugar estratégico na formação deste cidadão emancipado uma vez que são os processos educativos permanentes que alimentam esta cidadania e tende a preencher o papel mais estratégico na política social. Essa concepção de cidadania emancipada contribui intimamente para a compreensão da concepção de cidadania global emancipada que permeia as discussões deste estudo.

Westheimer e Kahne (2004) ao realizarem um estudo criterioso sobre a educação para

a cidadania em escolas públicas do Canadá, destacam que as opções que nós fazemos por uma educação para a cidadania em nossas escolas têm conseqüências no tipo de sociedade que nós temos ajudado a construir ultimamente. Os autores identificaram três modelos de educação para a cidadania implantados nos currículos das escolas públicas canadenses: *Personally responsible citizen; participatory citizen and; justice oriented citizen*. O primeiro é voltado para a formação do cidadão responsável, que paga seus impostos, respeita o próximo, cumpre com seus deveres como “bom cidadão”. O segundo modelo procura desenvolver cidadãos engajados na comunidade e nas atividades e campanhas comunitárias, com ênfase para a formação de cidadãos que gostem de se voluntariar, de organizar e participar de grupos ou de organizações voltadas para ajudar o próximo. O terceiro, e, segundo os pesquisadores, o mais raro encontrado no cenário das escolas investigadas, visa a formar os cidadãos críticos, orientados para a justiça social, que querem não apenas dar comida para o pobre ou organizar uma campanha para arrecadarem fundos, mas questionar por que há pobreza no mundo. Onde estão as falhas no processo e o que é preciso e possível fazer para mudar o quadro. Para os pesquisadores, apesar de a maioria das escolas afirmarem em seus currículos que procuram formar o cidadão com todas as habilidades supracitadas, a grande maioria tem se limitado apenas aos dois primeiros modelos, o que poder limitar profundamente a formação de cidadãos críticos.

Howe e Covell (2005) elaboraram um trabalho criterioso de pesquisa, evidenciando que educar as crianças a respeito de seus direitos humanos é um meio importante de *empowerment*, que contribui para sua formação enquanto cidadãs. Destacam que apesar da Convenção dos Direitos da Criança, ter sido adotada em 1989, a maior parte das crianças no mundo ainda não dispõem do respeito e do tratamento necessário na maioria dos países. As crianças são consideradas capazes de discutir sobre os problemas que as afetam e de participar das decisões que afetam suas vidas, como as decisões que ocorrem no âmbito familiar, escolar e governamental, por exemplo. Os autores criticam a tendência pedagógica, que apesar de se dizer democrática, evitam um ambiente de discussão e de conflitos em sala de aula, considerando a simples transmissão de fatos e de conhecimentos como uma prática pedagógica adequada “*good teaching*”. Assim, punem o aluno crítico e questionador e premiam o aluno submisso e reprodutor, transformam nossas crianças em seres passivos e antidemocráticos porque o próprio ambiente escolar é antidemocrático. Chamam atenção para a necessidade dos educadores, dos pais e da sociedade compreender que as crianças são cidadãs e que elas também têm direitos e responsabilidades que precisam ser discutidos. Não é possível esperar até que elas cresçam para saber de seus direitos, principalmente, porque como seres humanos e como crianças já são detentoras de direitos e responsabilidades hoje e não apenas amanhã. As escolas assumem um papel importante nesse processo de educação das crianças para a cidadania e, dependendo do trabalho que realizem, poderão contribuir para que elas aprendam desde cedo que fazem parte de um contexto global, marcado por injustiças sociais que precisam ser confrontadas, e que cada um de nós tem um papel importante no processo de intervenção e mudança, na luta por uma sociedade mais justa e efetivamente democrática, onde todos possam exercer seus direitos

e deveres. As crianças e os jovens também têm muitas coisas a dizer, se criarmos um espaço na escola para isso, toda a humanidade sairá ganhando.

Preocupado com o baixo nível de participação dos jovens nas eleições, partidos políticos e outros setores políticos, o governo do Canadá realizou um estudo sobre o nível de participação cívica e política de sua juventude. Uma parte desse estudo foi realizada em escolas públicas e privadas da capital do país, Ottawa, com o intuito de investigar o que os jovens canadenses estavam aprendendo sobre civismo e participação política nas escolas e se as metodologias adotadas em sala de aula possibilitavam a formação de cidadãos aptos para participar no processo democrático. Os responsáveis pela pesquisa, LLEWELLYN (et al., 2007)⁴¹, entrevistaram alunos e professores de uma disciplina de 40h, obrigatória no currículo da Província de Ontário, cuja finalidade é tratar sobre as questões cívicas. O estudo apontou que a aprendizagem nessa área se baseia mais nas questões formais do conhecimento e em códigos morais de comportamento sociais desejáveis do que na discussão e compreensão de questões realmente relacionadas com as questões políticas. O relatório conclui que é preciso desenvolver programas educacionais que mantenham os jovens informados sobre as políticas que afetam suas vidas e contribuam ao mesmo tempo para que esses jovens se envolvam no processo de mudança social de sua comunidade. O estudo evidencia que os jovens estão envolvidos com o voluntariado, mas pouco discutem os problemas políticos de seu país e pouco conhecem sobre os problemas do mundo. As escolas ainda estão distantes da formação do cidadão orientado para a participação e justiça social, conforme defendem os pesquisadores.

No período da ditadura também tivemos a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros. A finalidade dessas disciplinas era formar um cidadão responsável e defensor de sua pátria, da ordem e dos bons costumes. A formação do cidadão crítico e questionador não era objetivo dessas disciplinas uma vez que nenhuma mudança era bem vista naquela época. Na verdade, era proibida a discussão sobre questões políticas na escola e os professores ou alunos que ousassem fazê-lo corriam risco de serem perseguidos e até assassinados. Com a redemocratização, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, duras críticas foram feitas ao conteúdo e formato dessas disciplinas, que acabaram sendo vistas como um dos maiores símbolos da ditadura e de sua repressão e inculcação ideológica junto às grandes massas. As disciplinas acabaram sendo retiradas do currículo e, desde então, as questões relacionadas ao conhecimento da organização política e ao civismo no Brasil passaram a ser tratadas de modo transversal, dentro das demais áreas de conhecimento. Como muitos professores não recebem e não receberam formação sobre as questões sociais e políticas do Brasil, não se sabe ao certo até que ponto as escolas estão conseguindo transversalizar

⁴¹ No período de dezembro de 2006 a janeiro de 2007 tive a oportunidade de acompanhar algumas atividades deste estudo junto com alguns membros do grupo de pesquisa *Democratic Dialogue*, da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa, Canadá. Visitamos algumas escolas públicas e privadas e conversamos com professores e alunos sobre questões relacionadas à educação para a cidadania e a temas sociais e políticos. Procuramos entender como eles percebiam e se relacionavam com as questões políticas de seu país e do mundo. O relatório do estudo, em inglês, está disponível em: www.cprn.org/doc.cfm?doc=1771&l=en

as discussões políticas dentro de seus currículos ou se têm abandonado e negligenciado essas questões. O que se sabe é que é importante ter uma juventude politizada, porque um povo politizado é um povo que sabe da importância que a sociedade civil pode assumir diante da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como teremos um país menos desigual se nossos jovens não têm consciência da pobreza e da desigualdade de sua nação? A escola tem um papel importante e os professores, uma função estratégica na formação de um cidadão mais consciente, humano e politizado.

O sociólogo Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil, em entrevista à Revista Rede (CORNILS, 2006) afirmou que não podemos oferecer educação para os jovens das comunidades de periferia apenas para mantê-los longe do crime e da violência, mas sim porque eles são cidadãos brasileiros aos quais os direitos à educação e demais direitos de cidadania estão sendo negados. O Estado precisa investir mais em políticas de valorização e resgate da juventude brasileira. Para Cara, o Brasil ainda não consegue respeitar os direitos civis dos brasileiros, já que o direito à vida é violado o tempo todo. Em relação à educação, é preciso dar maior atenção ao aspecto político e à formação política dos jovens, pois enquanto nossos jovens não se perceberem enquanto atores políticos, com capacidade de participação, organização e mudança, dificilmente a sociedade brasileira conseguirá superar a situação de pobreza e desigualdade que a corrói. O problema é que os jovens de hoje não vivenciaram o mesmo autoritarismo da época da ditadura e poucos tiveram a oportunidade de pensar sobre a importância da participação e da luta social. Esse fator tem se agravado porque a tendência atual é de privilegiar o cidadão responsável e voluntário em detrimento do cidadão crítico, questionador e participativo.

Para Morin (2002) a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa; ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão. A educação deverá ensinar sobre as cegueiras do conhecimento, que incute erro e ilusão; ensinar os princípios do conhecimento pertinente e toda a sua complexidade; ensinar a condição humana; a identidade terrena; ensinar também a necessidade de enfrentar as incertezas; a compreensão e a ética do gênero humano, incluindo a compreensão da complexidade relação sociedade-indivíduo e da democracia. O autor (ibid.), questiona se a escola não poderia ser considerada prática e concretamente um laboratório de vida democrática e chega à conclusão de que, neste caso, se trataria de uma democracia limitada, uma vez que o professor não seria eleito por seus alunos, de que a necessária autodisciplina coletiva não poderia eliminar a disciplina imposta e igualmente no sentido de que a igualdade de princípio entre os que sabem e os que aprendem não poderia ser abolida.

Por outro lado, a sala de aula deve ser entendida como um espaço de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. A aprendizagem da compreensão ocupa lugar de destaque na sua concepção de aprendizagem democrática. Além disso, para Morin (2000, p.39),

“a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.” O autor enfoca que enquanto seres humanos, somos seres globais e que o global é mais que o contexto, sendo o “todo organizador de que fazemos parte”. Assim, é importante que a educação trabalhe com essa noção do todo e das partes, que mantém relação estreita e se constróem e se interagem a todo momento. Essa inteligência geral, é ao mesmo tempo uma inteligência global, que se preocupa em compreender a complexidade da condição humana, sua relação com a terra, com o outro, com o planeta. Além disso, considera relevante a diversidade e a ética da compreensão e do gênero humano.

Essa concepção de que é preciso formar o cidadão global tem ganhado força no cenário internacional, quando se discute cada vez mais a necessidade de formar pessoas conscientes de suas responsabilidades sociais. Há uma corrente que prioriza apenas a formação do cidadão global responsável, que ajuda sua comunidade e seu meio ambiente e participa de ações sociais e solidárias como voluntário. Mas há uma outra corrente que enfatiza também a necessidade desse cidadão compreender as relações de poder que mantém a desigualdade e a pobreza no mundo e o que cada pessoa pode fazer para se confrontar com essa situação. Além disso, o que pode fazer para se confrontar com forças e interesses locais e internacionais que prejudicam a vida das pessoas no planeta terra. Como as pessoas podem se organizar coletivamente para fortalecer uma sociedade civil que resista e lute contra as injustiças sociais e contra práticas políticas corruptas e desumanas. É essa segunda corrente a que nos interessa.

Noddings (2004) ao afirmar que a educação global não se refere a uma questão meramente econômica ou ao fenômeno da globalização, afirma que essa é antes de mais nada, uma forma de proteger a terra e as futuras gerações. Defende a necessidade de se defender a identidade sem perder o foco da diversidade. Nesse contexto, questiona qual seria o papel da educação no que se refere ao desafio de formar esse cidadão global. A autora admite que a questão é complexa, mas que alguns dos desafios dessa educação seria o comprometimento com a eliminação da pobreza e com a promoção da justiça social; com a proteção do meio ambiente e com a consciência de que ações locais afetam o global; com o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, de gênero, de etnias, de religião; com a promoção da paz entre os povos e as nações. Pike; Selby (1988), no livro *Global teacher, global learner*, destacam que a educação global precisa levar em consideração cinco perspectivas, que na verdade, mantém relações estreitas entre elas: consciência sistêmica; consciência de perspectiva; consciência da saúde do planeta; consciência de que suas ações individuais afetam o coletivo e de que é preciso desenvolver habilidades sociais e políticas necessárias para a formação de sujeitos participativos que lutem por um mundo melhor e justo; consciência de que a aprendizagem é permanente e de que o mundo não é perfeito e está sempre em transformação.

Delors, 1996, ao organizar o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI*, destaca que a educação, apesar de não ter caráter milagroso, precisa se comprometer com os problemas que atingem a sociedade atual, tais como a pobreza, o analfabetismo, a exclusão e a opressão. Além disso, a educação precisa ser permanente, ao

longo de toda a vida, visando ao desenvolvimento humano equilibrado, baseado no respeito e na ética global. Dessa forma, precisa discutir valores culturais universais, tais como: os direitos humanos universais; a compreensão e a tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo cultural; a solidariedade e o espírito de cooperação; a criatividade; a flexibilidade; o respeito entre os sexos e as etnias; o sentido das responsabilidades com relação à proteção ambiental e ao desenvolvimento sustentável. O relatório aponta quatro pilares que devem sustentar a educação necessária para os novos tempos: *aprender a conhecer*, relacionado ao aprender a aprender; *aprender a fazer*, relacionado à capacidade de criação e inovação; *aprender a viver juntos*, relacionado à capacidade de se conhecer e de se relacionar bem consigo, com os outros e com o meio ambiente e; *aprender a ser*, que se relaciona ao processo de construção e desenvolvimento pleno da pessoa humana, sua sensibilidade, inteligência, responsabilidade, estética, espiritualidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartilhada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2004, p. 67)

As organizações transnacionais da sociedade civil despontam no cenário internacional como novos atores políticos, atuando, em função do interesse público e da cidadania mundial, visando a construir um segmento público transacional fertilizado pelos valores da democracia cosmopolita. Mesmo os países da América Latina, após duros anos de ditadura, têm presenciado o renascer das organizações da sociedade civil, de grupos que têm se colocado na luta contra a pobreza e a desigualdade. Entretanto, diante de tanta pobreza no mundo, ainda é preciso mais, o número de pessoas que se envolvem, que participam e que acreditam na mudança ainda é reduzido. No mundo atual, onde o econômico ocupa cada vez mais espaço nas tomadas de decisão, torna-se mais importante ainda pessoas educadas e com a habilidades de saber se organizar, aprender, compreender, pensar e mudar.

Tanto Morin (2000) como Freire (2005; 2006b) acreditam que a educação precisa priorizar a formação humana, compreendendo suas relações com o mundo, com os outros e com os problemas da realidade que o cerca. A educação democrática plena não encontrará espaço em um contexto onde o homem não é respeitado enquanto pessoa que pensa, que sente e que participa. Morin (2000) destaca que a democracia representa mais que um regime político; trata-se da regeneração contínua de uma cadeia complexa, plural, antagônica e retroativa, ou seja, os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos. Sem cidadania plena não há democracia, mas para que haja cidadania plena precisaremos compreender que a democracia mudou, assim como o próprio direito de ter direitos, tornando evidente a necessidade de se avançar na democracia econômica e na democracia social. Freire (2003) destaca que uma educação democrática não pode se realizar a parte de uma educação da cidadania e para ela.

Uma política de educação de qualidade pode ser considerada uma política fundamental nesse processo, desde que não se apresente de modo isolado e que contribua, efetivamente, para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Por ser uma política universal, a política educacional ocupa um espaço indiscutível no momento em que se pretende a conquista da emancipação popular.

Para Buarque (apud. VITAL, 2006) a oferta de uma educação de qualidade para todos no Brasil não se resume a uma utopia socialista, mas sim ao único meio de saldar uma dívida histórica e colocar o país no caminho do desenvolvimento econômico. Entretanto, é fundamental um investimento pesado do Estado em educação, uma mudança de prioridade absoluta de alocação de recursos. A luta pela educação é vista por Buarque:

[...] O meio de romper o ciclo da miséria. Precisa ser prioridade número um de países com altíssimo índice de desigualdade, como o Brasil. É por meio da educação que os trinetos e tataranetos dos últimos escravos brasileiros podem tentar se igualar em oportunidades aos descendentes brancos, dos barões e burgueses do século XIX (BUARQUE apud VITAL, 2006, p.23)

Segundo Buarque (2003b), grande parte da população de países desiguais como é o caso da África do Sul e do Brasil acaba se tornando o grupo dos *inrangeiros*, ou seja, pessoas estrangeiras na sua própria pátria devido ao processo de exclusão ao qual são vitimadas. O resultado de tudo isso é a “apartação” ou *apartheid* social, que representa a diferença que os brasileiros ricos ou de classe média começam a assumir diante dos pobres. Trata-se da aceitação da miséria como coisa comum pelos ricos, zelando-se apenas para que sejam assegurados os mecanismos de separação dos dois mundos.

A geografia política do mundo, no final do século XX, mostra um mar de miséria circundando ilhas de riquezas. Inicialmente, as ilhas de riqueza convivem com a pobreza, mas o aumento da pobreza transforma as massas do mundo em ameaçadores maremotos, e a solução são os diques do *apartheid*. Separando as minorias ricas das populações pobres, o mundo cria um imenso arquipélago internacional de pobreza: um gulag social. (BUARQUE, id.ibid., p. 31).

O sentimento de solidariedade assim como os demais princípios de humanidade acabam sendo duramente atacados dentro dessa lógica perversa, onde o consumo é cada vez mais endeusado e o investimento nos valores éticos e nas questões sociais são cada vez mais abandonados, ampliando-se com rapidez o espaço entre o mundo do que tudo têm o mundo daqueles que nada têm (BUARQUE, 2003b). A situação se agrava ainda mais diante do fato que o mundo dos que tudo têm é aquele onde estão as melhores escolas, o melhor sistema de saúde, as melhores condições de moradia e transporte. Trata-se de um mundo formado por uma população educada, ciente de seus direitos e interessada em manter seus privilégios. Contraditoriamente, o outro mundo convive com escolas em condições precárias, com o desemprego ou subemprego, com a fome, com péssimos serviços de saúde, transporte, segurança. Um mundo onde muitos não têm uma casa para morar ou uma cama para dormir. Esse mundo é formado por uma grande

massa que tem tido acesso a uma educação despedaçada, dada como se fossem migalhas, sobras que não interessam ao grupo dos ricos. A educação de qualidade para a formação de cidadãos emancipados fica cada vez mais longe uma vez que essa situação dificilmente se modifica e a educação recebida pelas massas é de baixa qualidade.

Demo (2000b) destaca que a emancipação demanda extrema complexidade dialética, uma vez que sinaliza a necessidade de consciência crítica, sobretudo autocrítica, pela qual a opressão é percebida como imposta e injusta. A dimensão política deve ser a mola mestra de todo o processo emancipatório, porque é sobretudo nesta dimensão que se gesta o sujeito capaz de história própria. Santos (2003), ao falar de emancipação social, refere-se à dificuldade de compreensão e definição de emancipação social, questionando se é possível ou legítimo defini-la abstratamente. O autor indaga se uma vez que não há apenas uma, mas diversas formas de globalizações, não seria possível também que houvesse mais de uma forma de emancipação social. Questiona ainda se assim como a ciência, não será possível conceber a emancipação social a partir de uma natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos.

Um povo emancipado, um povo educado, um povo que sabe pensar e construir conhecimento tem maior poder de luta porque sabe se organizar melhor e adquire melhores instrumentos para reivindicar por seus direitos e lutar contra os mandos e desmandos desse sistema capitalista neoliberal, que desumaniza cada vez mais a sociedade, indo contra todas as conquistas no campo social até agora alcançadas. A educação de caráter liberal e dominante não nos interessa e nunca nos interessou. “Quem se interessa por educação emancipatória sabe que não é possível emancipar as pessoas – seria doutrinação pelo avesso; o que a educação faz é armar condições de desdobramentos das potencialidades do educando de dentro para fora.” (DEMO, 2002a, p.361).

A cidadania emancipada não é um direito formal, portanto, é resultante de um processo de lutas pela garantia dos direitos civis, políticos e sociais. É algo que só é possível a partir da liberdade e da universalização dos direitos básicos de um povo. Torna-se evidente a necessidade de enfrentamento à exclusão e às desigualdades a partir da organização da sociedade civil, que não pode, jamais, se calar diante do descumprimento do Estado aos seus direitos, pois o mesmo deve primar pelo bem-estar de todos os seus cidadãos e não apenas de uma pequena parcela privilegiada.

Segundo Santos (2003, p.135) “toda luta constitui um esforço de uma parte da sociedade para se emancipar de um outro mal social considerado repugnante por aqueles que se envolvem em tal luta”. O autor salienta que é a visão de como as relações sociais podem e devem ser estruturadas ou reestruturadas que desperta nos indivíduos o desejo de lutar e de participar das lutas, independente da sociedade a qual pertence. “Cada luta, tal como a visão de liberdade ou libertação que a inspira, contém sempre uma promessa de democracia participativa ou descentralizada, que será inclusiva, e não exclusiva” (p. 135). Demo destaca que:

O cidadão, para não ser vítima, precisa organizar-se, defender-se em nome de seus direitos, e construir uma sociedade que funciona por regras de jogo democráticas.

[...] A capacidade de controlar o Estado e a economia é uma dimensão insubstituível da cidadania, o que coloca, para ser competente, a necessidade de organização da sociedade civil (DEMO, 2001b, 34).

Percebe-se que no contexto neoliberal ocorreu uma mudança da política de universalização para uma política de focalização, que passou a focalizar mais os pobres em detrimento da conquista dos direitos. Portanto, é preciso repensar a cidadania, é preciso desenvolver estratégias para que a população mais atacada nos seus direitos possa ser autora de sua própria inclusão social, possa dominar os conhecimentos necessários para conquistar sua emancipação. Vieira (2001, p. 36) após analisar vários conceitos de cidadania, define cidadania como a “relação entre Estado e cidadão, especialmente no tocante a direitos e obrigações”. Entretanto, destaca que o povo precisa sempre lutar para ampliar seus direitos, principalmente pelo fato de que certos direitos acabam beneficiando alguns grupos sociais em detrimento de outros.

3.3 Políticas Públicas e educação: enfrentamento ou manutenção da pobreza política

A política representa uma forma de regular os conflitos na sociedade democrática. A sociedade que não tem política transforma-se em um caos, ou cai na barbárie ou na coerção. Por outro lado, o que faz com que a política seja objeto de rejeição é que em alguns casos ela acaba envolvendo a própria coerção. Assim, cabe à sociedade civil procurar fazer com que a política seja sempre democrática. Na verdade, a política constitui o “principal instrumento para que se possa pensar o social como espaço organizado: espaço instituído, construído, articulado por conflitos, antagonismos e hegemonias” (id,ibid, p. 27). Muller; Surel (1998) ao se referirem à dificuldade de compreender o caráter polissêmico do termo política, apontam que a língua inglesa oferece melhor definição para a concepção de política, uma vez que dispõem de três diferentes palavras para tratar do assunto. O primeiro, *policy*, refere-se à esfera política, ou seja, estabelece a distinção e os limites entre o espaço político e a sociedade civil; o segundo, *politics*, corresponde à atividade política, as disputas eleitorais pelos postos políticos, os debates e embates partidários e a formas de mobilização e o terceiro, *policies*, trata da ação política, dos processos de elaboração de programas de ação pública elaborados a partir das carências sociais e sob a coordenação de objetivos explícitos. É justamente esse terceiro ponto que nos interessa aqui, uma vez que a ação política está intimamente vinculada ao campo da política pública, termo que também merece ser discutido.

Paiva (2005) destaca que a compreensão do que vem a ser Políticas Públicas demanda a compreensão da própria definição dos conceitos de “público”. Cunil (1997, p. 21) define público da como “[...] Coisa pública conotada em sua referência à coisa comum, ao coletivo, é uma das categorias mais antigas no pensamento político”. Nesse contexto, as políticas públicas referem-se às ações com fins públicos de acesso a toda a população e representam o resultado

de ações de poder dentro do atual sistema “democrático” em que vivemos. Para Thomas Dye (apud PAIVA, *ibid*, p.02), “Políticas Públicas é tudo aquilo que o Governo decide ou não fazer”. Desse modo, relega-se a toda e qualquer decisão com fins públicos à esfera de atuação do Estado. Na mesma linha de pensamento, Buarque (apud *id. ibid*, p. 02) define políticas públicas como “determinações do Governo voltadas para atender necessidades da sociedade.”

No Brasil, o papel das Políticas Públicas tem sido facilmente confundido com o das Políticas Governamentais ou Partidárias, sujeitas às mudanças periódicas de disputas pelo poder. Paiva (2005) aponta que a vida útil de uma política é determinada enquanto os grupos privilegiados que a influenciaram têm poder de interferência. Nesse contexto, a cada mudança de Governo, estas políticas perdem sua validade, principalmente com a proposta de serem realmente “públicas”. Esse fato acaba impossibilitando até mesmo a avaliação das políticas adotadas. A autora salienta que a democracia instalada no seio de nossa sociedade, ao invés de assegurar a participação direta do povo nas decisões públicas segue o caminho inverso, passando a ser utilizada como desculpa e como meio para se alcançar interesses individuais, clientelistas, corporativos, ou melhores, com fins privados e não públicos, cedendo espaço para a democracia representativa.

A necessidade de participação da sociedade civil no processo de construção de um Estado brasileiro efetivamente democrático é elementar, principalmente quando essas iniciativas ocorrem a partir de movimentos sociais, algo tão importante para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. A sociedade civil precisa encontrar mecanismos para impor limites às posturas autoritárias do Estado, transformando questões sociais em questões públicas e colocando-as na agenda política. A qualidade da democracia vai depender da qualidade de sua participação da sociedade civil. Sujeitos capazes de se organizar e que consigam transformar as questões sociais em questão pública. Silva (2001) salienta que a transformação social deve ocorrer por intermédio da organização do povo, da compreensão de que o homem é sujeito da transformação, ressaltando a importância da autonomia dos movimentos populares em relação aos interesses institucionais, partidários e religiosos, deixando de lado qualquer forma de instrumentalização dos mesmos e, por fim, a perspectiva de construção de uma nova sociedade baseada nos valores inerentes aos direitos humanos. Nogueira (2001) salienta que essa participação da sociedade civil no processo político e nas decisões do Estado está vinculada ao nível de educação da população, pois nas sociedades com altos índices de analfabetismo ocorrem menor participação política e, por isso, a política acaba sendo prejudicada.

Para William Jenkins (apud PAIVA, 2005) a Política Pública deve ser encarada como um conjunto de decisões interrelacionadas tomadas por um ator ou grupo político preocupado com a seleção de objetivos e meios de atingi-los dentro de uma situação específica, na qual suas decisões devem, em princípio, estar dentro do poder destes atores em realizar”. Assim, o papel de decidir, desenvolver políticas e suas ações não cabe apenas ao Estado, mas também a todos os atores sociais. Uma vez que o Estado é o espaço político marcado por uma correlação de forças, a população deve se impor no momento de chamar o Estado às suas responsabilidades,

discutindo os assuntos públicos com propriedade. O problema é que a população mais pobre não é devidamente representada nesse espaço. Pereira (2004, p. 1) afirma que a política pública relaciona-se diretamente com a atividade política, “desde a etapa da apresentação das plataformas dos candidatos no período das eleições, até a disputa pela inclusão nos orçamentos públicos de recursos para execução das políticas públicas definidas como prioritárias”. O autor destaca que com a Constituição de Federal de 1988, as políticas públicas ganham força enquanto instrumento direto da sociedade para lutar pela sua cidadania. A formulação de políticas públicas deve partir dos interesses dos diferentes segmentos da população.

No que se refere à análise de uma política pública, Dagnino et al (2002) salientam que esse processo engloba uma grande gama de atividades, todas elas relacionadas direta ou indiretamente com o exame das causas e conseqüências da ação governamental, portanto, deve ter como objeto os problemas enfrentados pelos elaboradores de políticas e como finalidade auxiliar o seu equacionamento por intermédio da criatividade, imaginação e habilidade. O analista das políticas públicas não pode lançar mão de explorar as seguintes categorias de análise: funcionamento da estrutura administrativa (institucional); processo de decisão e relações entre Estado e sociedade. A análise de uma política segundo os autores pode apresentar-se a partir de finalidades diferenciadas, tais como: estudo do conteúdo da política; estudo da elaboração da política; estudo do resultado da política; estudo da avaliação de políticas; informação para elaboração de política; defesa do processo de elaboração política e defesa da política.

Arretche (1998) destaca que a avaliação de uma política pública se refere à adoção de métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam fazer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado, ou, ainda, que na ausência do programa x, não chegaríamos ao resultado y. Arretche (2005) acredita que o conhecimento dos resultados das políticas públicas é de essencial importância para o fortalecimento da democracia, uma vez que os recursos utilizados no processo de implementação das políticas não é do governo, mas do contribuinte. Dessa forma, a avaliação de políticas públicas representa o caminho mais claro e preciso para que o governo possa prestar contas à sociedade pelo uso de recursos que são públicos. Arretche (ibid) pontua que a área de avaliação de políticas públicas vem crescendo bastante, sendo objeto de interesse por parte dos acadêmicos e de institutos independentes de pesquisa, assim como de órgãos do governo. “[...] uma avaliação é considerada boa quando é útil [isto é, refere-se a uma política de relevância], é oportuna [isto é, é realizada em tempo hábil]; é ética [isto é, foi realizada com critérios e medidas justos e apropriados] e é precisa [isto é, empregou procedimentos adequados] (id.ibid, p.2)”. A maior dificuldade para se realizar avaliações de políticas no Brasil é que, geralmente, os programas têm curta duração e não geram dados suficientes para que se possa realizar uma avaliação fidedigna, uma vez que para se fazer a avaliação recomenda-se que a política tenha relatórios de seus resultados, no mínimo, de três círculos consecutivos, o que não é uma realidade muito fácil no Brasil ainda. Além disso, os indicadores utilizados para gerar os relatórios devem ter sido os mesmos em todos os círculos, além de todo o procedimento metodológico, o que nem sempre ocorre na nossa realidade.

Uma vez que os atores que fazem parte da formulação e implementação de política se modificam segundo a política em questão, existem políticas com poucos atores e outros com menos. Quando se fala de atores, fala-se do governo, das Organizações não Governamentais (ONG's), do setor privado e de grupos que representam os interesses da sociedade civil, ou pelo menos, parte dela. No que se refere às políticas educacionais, por exemplo, apesar de a educação ser assegurada institucionalmente como uma política de caráter universal, o que se percebe é que muito de seus programas são extremamente focalizados, contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais. Pereira; Stein (2004) apontam que “uma razão histórica fundamental para a adoção do princípio da universalidade foi o objetivo democrático de não discriminar cidadão no seu acesso a bens e serviços, que por serem públicos, são indivisíveis e deveriam estar à disposição de todos”. O que se percebe é que o pensamento neoliberal tem conseguido fazer com que muitas políticas universais, como é o caso da educação e da saúde, sejam substituídas por programas de focalização, reduzindo seu poder de alcance e contribuindo para o agravamento da questão social. Antes de propor políticas públicas que respondam a uma certa demanda social é preciso ver qual o grupo da população que deverá ser privilegiado, de que modo é possível economizar recursos, ainda que a resolução do problema seja apenas de caráter paliativo.

Dentro do cenário da política pública é preciso discutir a importância da política social, enquanto política voltada para o enfrentamento da questão social presente no cenário mundial desde o surgimento do sistema capitalista. Pereira (2001) destaca que a política social refere-se a uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, orientada por uma racionalidade coletiva e, não, puramente individual, onde tanto o Estado como a sociedade assumem papéis ativos. Salienta que ao se falar de política social, fala-se concomitantemente, de uma política pública, cuja principal característica é o fato de “ser pública e, não estatal e nem privada, e nem, propriamente, coletiva”. Trata-se de uma política pública porque ao ter amparo legal reveste-se de autoridade; porque tem por finalidade concretizar direitos conquistados por parte da sociedade e declarados nas leis; porque fundamentam-se pelo princípio do interesse comum e da soberania popular e não pela soberania dos governantes; porque devem visar à satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada e porque é “res publica”, coisa de todos. Mas a concepção de política social que mais de aproxima do nosso objeto de estudo é a concepção de Demo (1994) que compreende a política social como algo que deve ser encarada como uma proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente quando contextualizada do ponto de vista do Estado. A política social representa o desafio fundamental e contraditório da sociedade e do sistema produtivo. Trata-se da preocupação com a questão social, que visa à equalização de oportunidades, a redistribuição de renda e poder e a emancipação do indivíduo, tornando-o consciente de sua condição de sujeito histórico e da sua condição essencial de enfrentamento da desigualdade social, por meio de sua própria atuação organizada.

Atualmente, quando se fala de política social e educação no Brasil, torna-se obrigatório

fazer referência às políticas sociais vinculadas à educação⁴², como é o caso do Programa Bolsa Escola, que tem como uma de suas metas se confrontar com a pobreza de grande parte das famílias brasileiras e, ao mesmo tempo, tirar as crianças das ruas. O programa Bolsa Escola surgiu a partir de discussões acadêmicas coordenadas pelo professor Cristovam Buarque, quando reitor da Universidade de Brasília nos últimos cinco anos da década de 80. A proposta acabou se tornando realidade assim que Cristovam se tornou governador do Distrito Federal no ano de 1995. A proposta inicial do programa era assegurar uma renda mensal às famílias pobres, de um salário mínimo, para que as mesmas mantivessem seus filhos na escola pública de Educação Básica.

O Decreto nº 16.270/1995 instituiu o Programa Bolsa-Escola e estabeleceu seus objetivos e os critérios para a adesão. No seu Artigo 2º apresentava como objetivo a “admissão e permanência na escola pública de crianças carentes, de idade de 7(sete) a 14(quatorze) anos completos, em condições de carência material e precária situação social e familiar”. (DF/SE/1995 apud PACHECO, 2005, p.06)

O objetivo primordial do programa não era melhorar a qualidade do ensino, mas manter as crianças pobres na escola, contribuindo ao mesmo tempo, para melhorar a vida de suas família, entendida pelos idealizadores do Programa como uma condição essencial para uma boa educação. Além disso, o Programa dava prioridade para famílias com crianças ou adolescentes com necessidades educativas especiais, em medidas sócio-educativas, subnutridas e residentes em regiões administrativas de áreas mais carentes (VITAL, 2006). Para receber o benefício cada família deveria manter todos os filhos na escola, com uma frequência mínima de 90% nas aulas; residir na região há mais de cinco anos; ter uma renda familiar de, no máximo, meio salário mínimo por cada membro da família e, no caso dos pais desempregados, deveriam se inscrever no Sistema Nacional de Empregos. (PACHECO, 2005). Complementar à proposta do Bolsa Escola, o então Governador também lançou o programa “Poupança-Escola”, que tinha por objetivo depositar o valor equivalente a meio salário mínimo para cada ano que o ano fosse aprovado na escola. Caso concluísse a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental, a verba poderia ser retirada parcialmente, entretanto, o valor total só poderia ser retirado após a conclusão da última série da Educação Básica.

As escolas públicas do DF também sofreram algumas alterações no Governo Cristovam, uma vez que a comunidade passou a eleger seus diretores; os conselhos escolares foram implantados e fortalecidos; os professores passaram a contar com o horário ampliado de coordenação para realizar estudos, oficinas e encontros pedagógicos. Outra ação importante foi a realização de concursos para orientadores educacionais, que chegaram nas escolas para auxiliar no atendimento a alunos e professores e na realização de projetos voltados para a comunidade, ajudando a escola a fortalecer sua função social. Houve também a implantação

⁴² Para uma análise mais detalhada sobre o histórico e a avaliação de algumas dessas políticas, ver dissertação de mestrado em educação da UnB: PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Bolsa-Escola e Renda Minha: renda mínima e educação na visão das mães.** UnB – Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UnB, 2005.

da Escola Candanga, uma proposta educacional que substituiu as séries tradicionais do Ensino Fundamental por fases, tendo como finalidade a redução da repetência e envolvendo, para tanto, uma série de inovações e projetos educacionais. Além disso, muitas escolas passaram a contar com o apoio de um médico, um enfermeiro e vários técnicos de enfermagem que faziam parte de outro Programa, chamado Saúde em Casa. Esse programa visitava as casas das famílias e fazia os atendimentos médicos básicos. Sua sede era geralmente nas escolas públicas, funcionando como mais um espaço de apoio multidisciplinar para o trabalho na escola. Muitos projetos na área de educação sexual, drogas e outros temas ganharam força com essa parceria.⁴³

Logo nos primeiros dias de seu mandato, o governador lançou o programa Bolsa-Escola. A cidade satélite do Paranoá foi a pioneira. Neste núcleo urbano, 1.887 famílias e 3.781 crianças foram atendidas. Já o Programa Poupança-Escola atendeu 11.529 crianças, em 1995, saltando para 50.416 em 1998 (DF/SE/1998, apud id.ibid, p.06).

Tanto as verbas do Bolsa Escola como do Poupança Escola eram controladas pelas mães dos alunos, o que segundo os fundadores dos programas era um fator muito positivo para a redução das desigualdades de gênero, redução da pobreza e valorização das mulheres. Algumas famílias do DF ainda chegaram a serem beneficiadas pelo programa, entretanto, o programa foi extinto no final de 1988, após a mudança de governo (VITAL, 2006; CARDOSO, 2005). Em relação ao Bolsa Escola, uma vez que o Programa já havia ganhado dimensões nacionais e internacionais, adotado inclusive em outras localidades, em 2001 o presidente Fernando Henrique Cardoso, implanta o Programa Bolsa Escola Federal, apesar de adotar características diferenciadas do projeto original, principalmente, no que se refere a uma queda significativa no valor da bolsa, que será reduzida para R\$ 15,00 reais por aluno, havendo um limite de três crianças por família. Além disso, a idéia do Programa Poupança Escola é abandonada, o que prejudica a contribuição do programa para a diminuição das taxas de evasão e repetência na escola pública e para que os alunos pobres concluam pelo menos a Educação Básica, o que tem sido um grande desafio na realidade brasileira. No caso específico do DF, para evitar associações com o governo anterior, o novo Governo extingue o Programa Bolsa Escola e implanta em 2001 o Programa Renda Minha, que assim como o Bolsa Escola Nacional tem por finalidade estimular a permanência das crianças beneficiadas nas escolas públicas por meio de ações que contemplem outros dois programas de inclusão escolar: o Bolsa Escola local e o Sucesso no Aprender. Os critérios para a participação no programa não mudaram muito e além do benefício destinado para cada criança, naquele período, de R\$ 45,00, deveria ser entregue um Kit Escolar, para as crianças assistidas entre 6 e 15 anos, além da oferta de aulas de reforço escolar quando se fizesse necessário, assistência médico-odontológica e avaliação nutricional (DF/SE/2001b apud PACHECO, 2005). Com essa nova medida, os alunos do Ensino Médio

⁴³ É fácil falar desse período porque estava trabalhando como orientadora educacional em uma escola pública da SEEDF. Mas a grande maioria dessas propostas não vai durar mais de 3 anos e vai ser extinta logo nos primeiros meses do novo governo, causando desestímulo em muitos educadores. A perda da possibilidade da eleição dos diretores e da gestão democrática foi, certamente, o fator mais negativo.

acabam sendo deixados de fora, assim como o incentivo da Poupança Escola.

Pacheco realizou um excelente trabalho de pesquisa sobre as concepções das mães beneficiadas pelos Programas Bolsa-Escola e Renda Minha na região administrativa do Paranoá, DF, e concluiu que apesar de o primeiro ter auxiliado mais na melhoria da renda das famílias pobres, ambos os programas não trouxeram grandes contribuições para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos:

O ineditismo do Bolsa-Escola como um programa de renda mínima está na exigência da contrapartida de inclusão escolar. Na percepção das mães entrevistadas, o Bolsa-Escola desempenhou um papel maior na provisão da renda do que no aspecto educacional. Dessa forma, apoiando-me no referencial teórico adotado e nos dados empíricos coletados, vejo o Bolsa-Escola como um programa de garantia de renda mínima com a contrapartida da frequência à escola. Já o Renda Minha, conforme a percepção de boa parte das beneficiadas, além de não ter se destacado como um programa de foco principal na educação, é criticado pelo baixo benefício que paga às famílias assistidas. (PACHECO, 2005, 145).

O governo Lula também dará continuidade ao Programa Bolsa Escola Federal, mantendo-o atrelado ao Programa Bolsa-Família, que inclui outros programas sociais como a Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e Cartão Alimentação. O Bolsa Escola fica sob responsabilidade e coordenação do Ministério da Assistência e Promoção Social e do Ministério da Educação, contrariando os anseios de seu idealizador e então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que pretendia reforçar o caráter educacional do programa, complementando-o com o Poupança Escola Federal e outras medidas voltadas para a educação da população com mais de 15 anos que ainda não houvesse concluído a Educação Básica. Para Vital (2006), essa decisão governamental de desvincular o programa do Ministério da Educação, foi mais que uma medida administrativa e acabou colocando de vez o Programa Bolsa Escola dentro de uma perspectiva da assistência social, como um programa de renda mínima que tinha na educação apenas um meio de seleção dos beneficiados. O conceito de renda mínima é entendido como uma “transferência monetária a indivíduos ou a famílias, prestada condicional ou incondicionalmente, complementando ou substituindo outros programas sociais, objetivando garantir um patamar mínimo de satisfação das necessidades básicas”. (SILVA, 1997, p.16 apud PACHECO, 2005, p. 141).

Silva (2002) afirma que é preciso ampliar e democratizar os serviços sociais básicos no Brasil. A autora destaca que a fragmentação de programas de iniciativa municipal, estatal e federal, somados à deficiência qualitativa do sistema educacional público brasileiro e dos serviços sociais básicos e, principalmente, a desarticulação dos programas de transferência monetária de uma política macroeconômica de distribuição de riqueza socialmente produzida e de geração de emprego e renda, transforma esses programas em políticas meramente compensatórias, contribuindo para a manutenção da pobreza ou da indigência. Deste modo, a população continuará excluída uma vez que não alcançará um nível de dignidade humana de real inclusão e participação social. Boschetti (2002) parte do princípio de que esse novo modelo deve superar as ações paternalistas, paliativas e populistas, diferindo assim das ações caritativas

e filantrópicas e favorecendo a universalização dos direitos sociais. Deve-se disponibilizar para todos os indivíduos, sem discriminação, o acesso aos bens e serviços necessários à redução das desigualdades sociais, como educação, cultura, saúde, habitação e emprego. Acredita que a eficiência e o sucesso dos programas sociais brasileiros mantêm relações estreitas com a mudança no Sistema Educacional, o que inclui a melhoria do ensino e a continuidade e sustentabilidade dos programas. A educação, enquanto uma política pública, de caráter social, deve ser vista como um fator importante para o processo de enfrentamento das desigualdades sociais, uma vez que desempenha papel estratégico no momento de formar cidadãos críticos e conscientes da necessidade de luta e de participação social. A educação não pode ser inimiga da democracia e da inclusão social, porque cabe à educação instrumentalizar o indivíduo para a luta social. Frigotto (2000) salienta que a educação precisa ser compreendida como elemento constituído e constituinte crucial da luta hegemônica. A educação deve ser concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se constitui no conjunto das relações, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.

Uma política social de caráter emancipatório, onde a educação é levada a sério junto com outras necessidades humanas básicas, tais como saúde, alimentação, habitação e segurança é, indiscutivelmente, capaz de mudar o quadro de desigualdade da sociedade brasileira e de demais países latino-americanos. Entretanto, essas políticas devem pretender a emancipação do sujeito e não a troca de benefícios por favores políticos e o culto à submissão. Apenas com o investimento pesado e sério do Estado nessas políticas sociais é que será possível se pensar em emancipação popular. A grande questão é que o pensamento daqueles que são responsáveis pelo processo de elaboração e implementação de políticas públicas no país têm preferido escolher políticas que mantêm a condição de dependência da população pobre, criando um curral eleitoral a partir de políticas que lhes oferecem migalhas e que não lhes possibilita emancipar-se. O país não pode continuar investindo em políticas sociais de caráter paternalista ou assistencialista como temos visto em todos os programas de governo. Torna-se urgente um investimento de longo prazo em políticas que promovam a emancipação e que reduzam efetivamente a situação de pobreza e submissão de grande parte de sua população. É pensando nessa realidade que a Política Social deve ser articulada, elaborada e implementada.

Gramsci (apud FREITAG, 1986) aponta que uma vez que a sociedade política, representada pelo poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército e polícia), é responsável pelo controle institucional, pela formulação, implantação e fiscalização da legislação educacional, acaba fazendo com que as leis sancionadas sejam pautadas na concepção de mundo formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante. Por isso, defende que a sociedade civil, representada pelas instituições consideradas como privadas (igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), deve ser o lugar do sistema educacional. O sujeito dos processos educativos é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades e a luta é o fator essencial do processo de conquista da cidadania. As políticas educacionais devem ser efetivamente formuladas a partir das demandas da sociedade e todos os atores precisam

participar do seu processo de implementação e avaliação, pois só assim chegaremos mais próximos da democracia.

Não restam dúvidas de que a educação de qualidade instrumentaliza a população que está excluída, contribuindo para que a mesma encontre seu espaço na sociedade. Demo (2001a) assinala que o direito de ter direito manifesta-se como maior profundidade em populações detentoras de níveis mínimos de educação e consciência crítica. Para Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Esta afirmação exige um retorno ao poder da educação frente à solução dos problemas sociais, pois se as políticas educacionais de um país não estiverem integradas com outras políticas e programas sociais, as propostas educacionais jamais se consolidarão. É inadmissível viver com o eterno discurso de que a educação tem caráter de herói, capaz de resolver tudo e todos os problemas. Ao se adotar esse discurso, na verdade, a educação ganha duplo papel, pois uma vez que não consegue dar conta sozinha dos problemas sociais, acaba sendo encarada como a vilã da história, como a fonte primeira de todas as injustiças. Portanto, o mais coerente é encarar a necessidade de pensar as políticas de combate à pobreza e exclusão social sob o ponto de vista da integralidade, onde as políticas educacionais estejam totalmente vinculadas às políticas sociais e às demais políticas.

Germano (2005) destaca que neste cenário de hegemonia neoliberal em que a política educacional tem sido regulada pelas forças do mercado, torna-se importante fazer referência à ampla mercadorização da educação na América Latina, desde a implantação dos regimes militares no sub-continente e que prosseguiu no período pós-ditatorial. As políticas neoliberais estão interessadas, no fundamental, em manter a “confiança do mercado”, por isso atacam direitos e garantias sociais, incrementam o desemprego, instalam a vulnerabilidade e consideram a desigualdade como valor positivo. Tudo isso acaba gerando a individualização e a dessindicalização e a perda de identidade de substanciais parcelas de população.

Miranda (1997) salienta que o desafio principal das políticas educativas na América Latina é implementar uma ação capaz de enfrentar os mecanismos de exclusão, onde a própria noção de conhecimento não pode mais ser confundida com informação. O conhecimento passa a ser uma questão política central e a discussão das reformas educativas e a superação da pobreza e exclusão social nos países latino-americanos não podem prescindir dessa temática. Mas para tanto, é preciso estar claro de qual conhecimento se está falando, trata-se do conhecimento necessário para que as pessoas possam sobreviver de modo digno, para que possam ter melhor qualidade de vida e para que possam aprender a aprender sempre. Onde o indivíduo seja capaz de aprender a conhecer e de construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de habilidades que o instrumentalize para viver na sociedade do conhecimento de modo autônomo e participativo, sendo capaz de produzir conhecimentos e não apenas de viver correndo atrás dos conhecimentos que já foram produzidos.

Para Demo (2004d), o atual sistema capitalista competitivo e globalizado compreende a educação apenas sob o aspecto da produtividade, sempre submissa ao mercado liberal.

Entretanto, chama atenção para o fato de que o trabalhador analfabeto não interessa hoje ao capitalismo, pois vivemos um novo momento, onde a exploração da mão de obra, da força física do trabalhador vem sendo substituída pela exploração da inteligência, do conhecimento. Por outro lado, continua interessando o trabalhador que, ao saber pensar, somente pense a produtividade, não sua cidadania. Assim, fortalece-se um sistema educacional de caráter imbecilizante, renunciando-se às questões referentes à cidadania e considerando as pessoas como forças abstratas alienantes. A atual situação pode ser relacionada com a situação de dependência que o Brasil mantém enquanto país associado ao capitalismo financeiro internacional, o que provoca sérias marcas nas vidas das pessoas. A educação, enquanto política social, é posta numa contraditória posição de formação meritocrática de recursos humanos para o mercado de trabalho. É no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, crescente desvalorização dos diplomas, acréscimo das desigualdades e do desemprego estrutural de massas, que torna-se mister inserir e compreender a produção de exclusão relativa pelo sistema escolar, como algo que lhe é constitutivo.

Para Paiva (2005) há um grande vazio entre Políticas Públicas e sociedade e seus atores sociais, vazio este que vai permanecer enquanto o tema “público” não for posto em debate através da educação. Fica claro que há uma certa isenção de responsabilidades por parte de todos os segmentos sociais para o que é de bem comum. Como se as Políticas Públicas fossem ações do Estado, que não ultrapassassem barreiras e atingisse seu objetivo de “público”. Já que a população não tem presença no debate para sua formulação, não admite que sejam impostas ao seu cotidiano. É o descrédito com a situação atual, a ausência de participação política, alienação por todos os lados (Governo, mercado, mídia). Não existe mais o “público” como o “público transparente”, mas o “público como máscara do privado”. O Estado tem delegado muito de suas funções no que se refere à garantia do direito à educação, educação de qualidade, para o setor privado e para a sociedade civil, ampliando as desigualdades e os problemas na educação pública, que está cada vez pior.

Rivero (2000) define como educação pública, aquela que envolve a participação de todos, voltada para o bem-estar pessoal e no bem comum ou coletivo. Entretanto, o autor denuncia que no caso educacional, o público tem sido identificado, em geral, exclusivamente como estatal ou com a capacidade que as escolas, denominadas “públicas”, estejam abertas a muitas ou a todas as pessoas. Dentro dessa concepção, não se incorporam fatores importantes ligados ao conceito de público, tais como: a necessidade e possibilidade de que esses mesmos estabelecimentos educacionais estejam abertos ao debate, à decisão e à intervenção de um público mais amplo e à consequente prestação de contas à coletividade. Existe um pensamento popular de que a educação pública é gratuita, pensamento este que precisa ser superado uma vez que toda educação formal custa diretamente às famílias, no caso de centros privados ou aos contribuintes e, em menor grau, às famílias, no caso dos centros educacionais públicos ou estatais.

É preciso entender também que apesar do Ensino Fundamental ser extremamente

importante, só podemos falar de uma educação de qualidade quando encontrarmos essa qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, pois ainda estamos longe de contarmos com 100% de acesso e permanência na Educação Infantil, no Ensino Médio e na Educação Superior. Além disso, é preciso questionar se a escola está realmente dando conta do seu recado, que é fazer com que o aluno aprenda, pois o que os dados do SAEB, do ENEM, do PISA mostram é que o aluno brasileiro está aprendendo cada vez menos, com índices muito abaixo do satisfatório, conforme foi apresentado na primeira parte do estudo.

Temos presenciado o financiamento da ignorância nas escolas. Quanto custa uma educação de qualidade? O que torna inoperante nossas políticas educacionais? Uma das respostas pode está no seu financiamento. Como afirma Pinto (2001), o Brasil precisa encontrar uma saída mais inteligente para lidar com o gasto na educação, pois um país cuja administração pública gasta menos de R\$ 500,00 por ano para manter uma criança na escola pública e mais de R\$ 1.500,00 por mês para manter um jovem na FEBEM precisa rever sua política e inverter suas prioridades. O autor acredita que para rever o quadro de defasagem da educação pública, o país precisaria gastar em média, até 2011, cerca de 7% do seu PIB com o ensino público, para estabilizar seus gastos num patamar de 6% do PIB, um valor de país civilizado. Por outro lado, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil, defende que não é possível resolver o problema da educação no país se o investimento não passar para a margem de 10% do PIB.

Castro (2004) em estudo criterioso do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as necessidades e possibilidades do financiamento da educação no Brasil chega à conclusão que a erradicação do analfabetismo no Brasil, dependeria de recursos da ordem de R\$ 4 bilhões a R\$ 10 bilhões, dependendo da qualidade pretendida. Ao visualizarmos o atual cenário da política brasileira onde, o dinheiro público (milhões, bilhões) está indo para os cofres de políticos corruptos e sem compromisso com questões sociais sérias, tais como a pobreza, o analfabetismo, a má remuneração e formação de docentes, a dificuldade de acesso ao Ensino Médio e superior; cresce certamente a indignação, pois não custa tão caro arrumar nossa casa e dar condições para que todos pudessem ter, efetivamente, direito às melhores condições de vida e a uma educação de qualidade.

A política de financiamento tem estado sempre vinculada ao maior ou menor peso que tem sido atribuído à educação como motor do crescimento econômico e segundo as mudanças econômico-sociais (RAMOS, 2003). Apesar da educação sempre ocupar espaço de destaque nos discursos políticos, o que se constata, à luz do estudo do seu contexto histórico é que essa prioridade ainda não chegou a se concretizar na prática, não se constituindo na elaboração e implementação de políticas de financiamento que permitissem que o discurso sobre a educação escolar se tornasse uma realidade. Nos períodos ditatoriais e até mesmo no Governo de Fernando Henrique Cardoso e no governo atual, apesar de todo um discurso de valorização da educação, o que se presencia é a redução dos gastos na área. Nos últimos anos houve um inchaço de alunos na escola pública que não foi acompanhado por políticas de financiamento voltadas para o aprimoramento da qualidade. A preocupação com a qualidade da escola pública

só foi objetivada quando essa atendia os filhos da elite, quando abriu as portas para os pobres a qualidade despencou. A reportagem do Jornal O Estado de São Paulo, sob o título “Em 12 anos, educação perde R\$ 72 bi por causa da DRU”, publicada no *site* do *yahoo notícias*, em 01 de outubro de 2007, denuncia que nos últimos 12 anos, após a criação da Desvinculação das Receitas da União (DRU), em 1994, a educação brasileira perdeu mais de R\$ 72 bilhões. Essa perda ocorre porque esse mecanismo permite que o governo use até 20% do total arrecadado pela União da maneira como bem entender. Para se ter uma idéia, a reportagem aponta que entre 2000 e 2007, o Ministério da Educação perdeu R\$ 45 bilhões. No ano de 2007, essa perda está em R\$ 7,1 bilhões, com previsão de R\$ 7,7 bilhões até o final do ano. A Constituição determina que 18% do valor total arrecadado com impostos federais deve ser aplicado exclusivamente em educação. Contraditoriamente, com a criação da DRU, esse valor passou a ser calculado após a retirada dos 20%, o que reduz o montante total de recursos. Assim, o repasse final para o setor acaba ficando em torno de 13% e não de 18%, como previsto na Constituição Federal. A tabela abaixo evidencia que o Brasil investe pouco no aluno da Educação Básica e que esse fator tem influenciado no rendimento do alunos brasileiros em relação ao desempenho de alunos de outros países do mundo, tais como Finlândia, Coréia do Sul, EUA e México.

Tabela 7. Desempenho Escolar e Investimento Médio por Aluno/Ano na Educação Básica⁴⁴

País	Rendimento escolar no PISA 2003 (pontos)	Investimento por aluno/ano (US\$)
Finlândia	548	7.121
Japão	548	6.952
Coréia do Sul	538	5.882
Alemanha	502	7.025
EUA	491	9.098
Espanha	487	6.010
Portugal	468	6.921
México	405	1.768
Brasil	390	944

FONTE: PISA (2003 apud RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 8)

O que se percebe no financiamento da educação pública brasileira é que além dos recursos serem insuficientes para prover um ensino de qualidade para todos, muitos desses recursos ainda são desviados, seja na esfera federal, na estadual ou na municipal. Boff (2004) destaca que há um descuido e um descaso cada vez mais crescente pela coisa pública, onde as políticas pobres para os pobres, majoritariamente na área social, têm recebido cada vez menos investimentos. O autor denuncia o que denomina de “descuido vergonhoso”, pelo nível moral da vida pública, caracterizada pela corrupção e pelo jogo implícito de poder de grupos, imersos no bojo de interesses corporativos. Em oposição ao descuido, Boff (*ibid.*, p.33), defende a

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

necessidade do cuidado, enquanto uma “atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. É considerando esse conceito de cuidado que estaremos falando da importância do professor “cuidar” da aprendizagem de seus alunos e da sua própria aprendizagem. Também na necessidade do Estado e da sociedade civil cuidar da escola pública e seus professores como forma de possibilitar a formação de cidadãos globais emancipados e, conseqüentemente, do fortalecimento da democracia.

Demo (1994, p. 97) destaca que “não se faz cidadão como se faz tijolo. A ação da política de educação, ou de cultura, ou de comunicação exige propostas de muito longo prazo, o que não combina com gestões políticas de quatro anos”. O problema é que na realidade brasileira as políticas educacionais têm pouca duração e sua duração está sempre vinculada ao período do governo. Não há possibilidade de se fazer uma avaliação séria para que se possa aproveitar o que está dando certo, não há um respeito com os educadores que atuam nas escolas, que na maioria dos casos, só recebem a informação de que os programas educacionais terão que mudar novamente, sem explicações plausíveis.

Enquanto política pública, a educação deve ser vista como um fator importante para o processo de enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais. O Estado precisa elaborar e implementar políticas que equacionem, por exemplo, as desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras. É preciso se investigar por que os alunos das Regiões Sul e Sudeste apresentam melhores resultados nas avaliações de desempenho e qual a relação entre esses resultados e o fato da maioria dos professores leigos do País estarem justamente nas regiões onde os alunos têm apresentado pior desempenho: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Por outro lado, não é possível precisar até que ponto resolveria adotar programas que focalizassem apenas os docentes das regiões com maiores problemas de aprendizagem. Não se pode menosprezar o fato de que a política educacional é universal e como tal é direito de todos os cidadãos. Por outro lado, as estatísticas evidenciam que a educação pública das Regiões Norte e Nordeste, das zonas rurais e das periferias dos grandes centros demanda atenção redobrada, caso se pretenda realmente combater a pobreza e a desigualdade em todo o país.

A adoção de políticas públicas de caráter meramente governamental e focalizador, fundamentadas em princípios neoliberais, acabam contribuindo muito mais para a manutenção da pobreza e da desigualdade social do que para sua redução. A educação pode apontar contribuição extremamente importante no processo de superação da condição de massa de manobra da população mais marginalizada, mas precisa ser feita de modo a considerar o aluno enquanto sujeito histórico capaz de pensar e agir por si próprio. Para Demo (2002a), só é possível retirar o pobre da pobreza por intermédio da superação de sua ignorância, uma vez que a condição de subalternidade é menos de carência material do que de incapacidade cidadã. A pobreza política reforça que os pobres são menos carentes do que mantidos na ignorância, não tendo condições de assumir o destino em suas próprias mãos.

O Estado tem o dever de oferecer políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida de toda a população, principalmente, da população mais pobre que se encontra em

situação de desvantagem. Entretanto, assim como a educação escolar, essas políticas precisam possibilitar que seus beneficiados sejam vistos como sujeitos, como pessoas capazes de pensar por si próprias, de se organizar e de mudar sua história a partir do processo emancipatório. As políticas sociais vinculadas à educação podem ser um grande passo nessa direção desde que não limitem seus objetivos à mera presença do aluno na escola, passando a incluir critérios que vão além dos atuais. Precisam incluir a participação docente e objetivos voltados para a melhoria da qualidade da Educação Básica na escola pública. Eis alguns desafios que precisam ser pensados em termos das atuais políticas públicas e sua relação com a educação, com a desigualdade, com a pobreza e com a cidadania no Brasil.

O capítulo seguinte discute a importância do professor público de Ensino Fundamental enquanto figura crucial para a oferta de uma educação emancipatória, capaz de fazer com que o aluno aprenda a ser autônomo e sujeito de sua própria história. Entretanto, esse professor também se depara com contradições no cotidiano de sua prática que podem mudar totalmente o sentido de sua ação educativa, educando para a reprodução ao invés de emancipação. O capítulo discute também as concepções de aprendizagem que permeiam o estudo.

CAPÍTULO IV – PROFESSOR PÚBLICO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM

O presente capítulo discute a figura do professor da escola pública brasileira enquanto sujeito estratégico para a superação das desigualdades sociais e de conquista da cidadania global emancipada por parte da população mais marginalizada. Analisa a situação contraditória em que se encontra o professor público ante o desafio de educar com qualidade e para o exercício da cidadania e de suas precárias condições de trabalho.

4.1 Professor da escola pública: contradições e limitações na sua prática pedagógica

O processo de enfrentamento da desigualdade social e de emancipação popular no Brasil mantém relações estreitas com o resgate da escola pública e esse resgate, passa, necessariamente, pelo resgate do professor da Educação Básica. Para o professor Armando Boito Jr. (2002), as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores em educação se degradaram muito nos últimos anos. Não se trata, é claro, de um processo unilinear e que atinja a todos por igual. Os professores e demais funcionários em educação vivem, no Brasil de hoje, situações muito diferentes. A educação passou a ser encarada como negócio, do lado do aluno cliente, como um investimento privado do indivíduo e, do lado do empresário do setor, como uma área para a acumulação de capital. Nas escolas reservadas aos estudantes de alta renda, o aluno é o cliente, o professor, um prestador de serviço educativo remunerado pelo cliente e a relação entre ambos é um assunto para o Procon. O resto é discurso vazio. Nas escolas públicas da periferia, o professor e demais funcionários partilham, com a população local, todas as desgraças e violências oriundas do novo modelo capitalista periférico. Como é possível, nesse quadro, valorizar o profissional em educação? O autor afirma que talvez a valorização dos trabalhadores em educação está vinculada à necessidade de mudança do modelo econômico. É nesse quadro complexo que os trabalhadores em educação precisam inserir sua luta por um novo sistema educacional, democrático, público, laico e gratuito, e pela valorização profissional do professor da escola pública. Para tanto, precisam procurar unificar, em primeiro lugar, o seu próprio movimento. Superar os particularismos que ainda dividem o seu movimento sindical, buscar uma organização a mais ampla possível.

Por outro lado, o que se presencia é que a grande maioria dos professores da escola pública da Educação Básica brasileira encontra-se desestimulada, com baixos salários, sem o mínimo de organização com seus pares para lutar por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, por melhores condições de vida, abrindo mão de contribuir para a mudança social. Um professor que quase não estuda, que não interage com seus pares, que não pesquisa

e que não recebe apoio e estímulo institucional para dar continuidade à sua formação. Este professor acaba tendo uma visão limitada do poder da educação e do conhecimento frente à possibilidade de mudanças sociais. Trata-se de um professor politicamente ingênuo, que acaba comprometendo o processo de conquista da emancipação popular, uma vez que não consegue ensinar seu aluno a construir e desconstruir conhecimento, a pensar, a aprender, a ler, a escrever um texto com coerência e sentido.

Cabe destacar que a função de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, assim como na maioria dos países do mundo, sempre esteve mais vinculada à figura feminina, que historicamente sempre gozaram de menos prestígio no mercado de trabalho que a figura masculina. Até o século XIX, grande parte dos professores que ministrava aulas no Brasil era oriunda de países europeus como França e Alemanha e que ensinavam, exclusivamente, os filhos da elite brasileira. Alguns desses professores ensinavam nas casas de famílias ricas ou nas poucas escolas de então. Com a expansão do sistema público de ensino na década de 30 e com sua acentuação na década de 60 do século passado, os professores presenciaram uma perda gradativa nas suas condições de trabalho, no respeito social e no seu salário. Além disso, ao invés de atrair pessoas de famílias ricas, a profissão passou a atrair pessoas de famílias de baixa renda que viam na profissão o meio mais provável de acessão social (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999). Ser professor no Brasil já representou, até as primeiras décadas do século passado, sinônimo de respeito social, de conhecimento e de uma família abastada que dava suporte à sua formação acadêmica. Entretanto, com o avanço da escolarização pública, o professor foi mudando de classe social e foi perdendo seu espaço, de membro de famílias mais abastadas, ele passou para a classe média e hoje, a grande maioria dos professores da escola pública de Educação Básica no Brasil já faz parte dos segmentos menos privilegiados. O professor de outrora era uma das figuras mais respeitadas da cidade, da vila ou da comunidade. Pais e alunos o viam como conselheiro. O professor da escola pública de hoje, em sua grande maioria, é uma figura pouco respeitada pelos alunos e pela sociedade, cansada, desmotivada e abandonada. As reportagens citadas no texto de Ferreira Júnior e Bittar (1999), sob os títulos “Professores abandonam escolas do Estado⁴⁵”, “Baixos salários esvaziam Magistério⁴⁶” e “Cansei de ser professor⁴⁷” mostram a realidade dos professores do país na última década do século XX. Veja abaixo trechos de algumas dessas reportagens:

Em Mato Grosso do Sul, o presidente da Federação dos Trabalhadores em educação [...] fez a seguinte denúncia: ‘[...] desde o mês de janeiro até junho [1995], 185 professores de todo o Estado pediram exoneração dos cargos. Todo dia no Diário Oficial sai uma lista com nomes de professores exonerados. O principal motivo continua sendo o baixo salário’. (CORREIO DO ESTADO, 1995 apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p.180).

No estado de São Paulo, a política salarial adotada nacionalmente para o Magistério

⁴⁵ Correio do Estado, Campo Grande, 28 jun., 1995. Caderno 1, p.08.

⁴⁶ O Estado de São Paulo, São Paulo, 20 fev. 1997. Caderno G, p.7.

⁴⁷ Santos, Jorge Souza. Revista Veja, São Paulo, 1.350 (30):122,27 jul., 1994.

tem espantado os futuros candidatos, oriundos das frações de maior poder aquisitivo das classes médias, a uma vaga de professor de Ensino Fundamental, pois: '[...] o Magistério já foi reduto de mocinhas endinheiradas nos anos 50 – o velho e bom ‘espera de marido’. Mas perdeu todo o glamour à medida que o ensino público de maioria desses cursos recebe apenas garotas de classe média baixa que, entre trabalhar de balconista em uma loja ou ensinar a cartilha no primário, optam pela sala de aula [...] São elas, mesmo sem grande preparo, que darão aulas na rede pública. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1997 apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p.180).

O depoimento de um ex-professor da escola pública do Rio de Janeiro após abandonar a profissão, publicado na Revista Veja, em julho de 1994 também dá uma idéia do problema que se iniciou há décadas atrás e continua cada vez mais presente na atualidade.

[...] Os baixos salários, a falta de interesse dos alunos e as péssimas condições de trabalho afastam os professores [...] do Magistério. No dia 10 de maio, eu fui um dos [...] professores a abandonar o Magistério. Quando comecei a dar aulas, em 1953, aos 20 anos, tinha orgulho da minha profissão. Era uma carreira difícil e concorrida. Até quem sonhava ser professor primário tinha de enfrentar os disputados concursos para o Instituto de Educação. O status de professor era elevadíssimo e muita gente não dispensava o anel de formatura, que significava reconhecimento imediato e paparcos em lojas e restaurantes [...]. Essa boa vida começou a ruir no final da década de 70. A migração para as grandes cidades gerou uma carência de colégios. O ingresso às escolas públicas, até então difícil, foi facilitada para atender a população mais pobre. Como a rede do governo passou a atender as classes menos favorecidas, as autoridades começaram a relegar as escolas a segundo plano e a diminuir cada vez mais o salário dos professores. A profissão ficou desprestigiada, gerando desinteresse nos jovens da classe alta e média alta. O nível do Magistério caiu social e economicamente [...] O despreparo cultural dos novos professores é estarrecedor. (SOUZA, 1994 apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p.181).

Apesar das reportagens serem anteriores à criação do FUNDEF em 1998 e, conseqüentemente, da criação do Fundo de Valorização do Magistério, ao analisar os títulos de reportagens atuais sobre os professores brasileiros, como as que foram publicadas na Folha On-line, em maio de 2007, “Dificuldades na área afastam profissional” e “Como matar um professor”, é possível constatar com facilidade que a situação dos professores não mudou muito, na verdade, parece que o problema se tornou mais sensível, uma vez que com a divulgação dos desempenhos dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais, os professores passaram a ser colocados no banco dos réus, como os culpados pelo fracasso escolar. Os professores são expostos constantemente na mídia, sempre que são divulgados os dados vexatórios do desempenho dos alunos da escola pública. As reportagens atuais denunciam que ainda são muitos os professores deixando a profissão, indo atrás de áreas com maior valorização. Isso acaba provocando a falta de professores nas escolas, principalmente dos professores de áreas específicas das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que acabam preferindo estudar para passar em outro tipo de concurso público.

Mesmo com déficit de professores, especialmente de ciências [física, química e biologia] no Ensino Médio, e conseqüente excesso de vagas, são poucos os profissionais que decidem atuar no Magistério. A procura escassa se deve a baixos salários, longas jornadas e salas de aula abarrotadas. (COMO MATAR UM PROFESSOR. Folha on-line, 2007)

Na outra reportagem da Folha On-line, Dimenstain (2007) chama atenção para o grande número de estudos que têm sido divulgados sobre a situação de estresse à qual os professores têm sido submetidos, principalmente os professores da escola pública. Para o autor, se o professor perde o encanto de ensinar, ele morre enquanto profissional e fica apenas à espera de sua aposentadoria e, é justamente isso que está ocorrendo com muitos de nossos docentes. Essa ‘morte’ acaba sendo resultado de classes superlotadas, falta de estrutura das escolas, pais desinteressados, alunos violentos, poucos incentivos e valorização do trabalho realizado. Dimenstein destaca ainda, que por trás de todos esses fatores citados, que comprometem profundamente a prática docente, há ainda os casos relacionados às doenças psicológicas dos alunos ou dificuldades graves de aprendizagem, que muitas vezes acabam sendo ignoradas por gestores, famílias e Estado. O professor fica com uma grande responsabilidade, uma vez que geralmente, é ele que identifica e tem que lidar diariamente com esses problemas e limitações em sala de aula, ainda que não tenha a formação, preparação e apoios institucionais e familiares necessários.

[...] Os governos deveriam ajudar as escolas a enfrentar problemas que não podem ser resolvidos pelos professores, a começar pela saúde chegando até a assistência social; filhos de famílias desestruturadas tendem a ter problemas em sala de aula. Exige-se, assim, um olhar mais sofisticado diante da educação. Como esse olhar não existe e cada repartição do governo trabalha isoladamente, o professor acaba vítima de tensões que vão muito além da sala de aula. Esse é um dos fatores que explicam o enorme absenteísmo e rápida rotatividade em escolas públicas tanto de estudantes como dos professores. (DIMENSTEIN, 2007).

Todos esses fatores interferem diretamente na prática docente do professor da Educação Básica da escola pública e provocam uma situação de impotência, ansiedade e estresse, que muitas vezes leva-o a deixar a profissão ou a partir para um mestrado ou doutorado no intuito de exercer o Magistério no Ensino Superior e não na Educação Básica. Caso contrário, o professor mesmo continuando na profissão acaba se acostumando com os problemas, admitindo sua impotência diante da solução de alguns deles e reforçando a exclusão desses alunos.

Com o crescimento desordenado do número de matrículas na escola pública na década de 90, o país também assistiu ao crescimento do número de professores, ainda que sem a formação adequada e sem a devida remuneração. Na tentativa de apresentar respostas para o problema, a LDB de 1996 determinou que todos os professores da Educação Básica deveriam ter, no mínimo, uma formação de nível superior, o que ainda não se tornou uma realidade para todos os professores brasileiros, apesar de consideráveis avanços. Infelizmente, têm-se presenciado desde então o crescimento desordenado de cursos de formação de professores em todo o país, com objetivos e metodologias duvidosas, que podem estar contribuindo ainda mais para o comprometimento da educação no país. Para se ter uma idéia do problema, muitos dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que têm como uma de suas finalidades, contribuir para que as crianças aprendam as noções básicas do conhecimento lógico-matemático, de ciências e de redação e interpretação, não tiveram acesso a esses conhecimentos em seus

cursos de formação. O que se percebe é que os atuais currículos dos cursos de formação de professores, em sua grande maioria, não exigem que o professor aprenda matemática, aprenda ciências, a fazer pesquisa, a produzir conhecimento próprio ou até mesmo, aprendam as noções básicas da língua portuguesa.

O desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB e do PISA pode ser um indicativo claro de que é preciso mudar a formação dos professores brasileiros. Na verdade, seria interessante saber como os professores da Educação Básica se desempenhariam diante das provas aplicadas por esses programas de avaliação. Não é possível prever até que ponto o desempenho deles seria muito superior ao desempenho de seus alunos, mas talvez poderia ser interessante ter essa informação. É preciso rever até que ponto uma disciplina isolada de 60 horas, no seu curso de formação, sobre a metodologia do ensino de matemática, por exemplo, é suficiente para que esse professor contribua para que seu aluno aprenda matemática. Se o professor desse professor, tanto na sua formação básica quanto superior, também tem os conhecimentos e a formação necessários para o ensino da matemática. Será que as metodologias adotadas nos cursos de educação à distância para a formação de professores, estão sendo eficientes no enfrentamento do problema, conseguindo fazer realmente com que o professor aprenda? O que se percebe é que até agora, tanto no que se refere a cursos presenciais ou não presenciais nessa área, ainda há muito por fazer. Nossos professores precisam de formação mais sólida, se a aprendizagem dos alunos está ruim em português, matemática, ciências ou outras áreas, é preciso saber como está a aprendizagem dos professores desses alunos também, é preciso cuidar disso com responsabilidade, não apenas com aplicação de provas ou testes, mas com intervenções nas instituições formadoras e também nas escolas onde se encontram os docentes que precisam aprender bem e continuar aprendendo.

Por outro lado, Avalos (2002) salienta que os professores têm sido colocados no banco dos réus para explicar os motivos dos alunos não estarem aprendendo, principalmente, quando se divulgam os estudos internacionais comparativos do desempenho de crianças e jovens. Acredita que um dos grandes problemas é que muitos professores em países pobres não têm a bagagem cultural necessária para propiciar ao aluno um ensino de qualidade. Nesse sentido aposta na necessidade de formação contínua desses docentes. Campbell (2003) divulga a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em dez estados brasileiros, que mostra que os professores dos níveis fundamental e médio não cultivam o hábito de ler, sendo que 25% dos entrevistados afirmaram que não lêem nunca, 34% que pegam no livro apenas eventualmente e 49% que não têm acesso à internet nem em casa e nem no trabalho. Trata-se de uma grande contradição: nossos professores têm acesso limitado ou quase inexistente às fontes de informação, mas, por outro lado, têm o desafio de manter seus alunos informados o tempo todo, quando eles mesmos estão cada vez mais distante do novos conhecimentos e da aprendizagem.

Oliveira (2003) revela que o último Censo Escolar apontou que o Brasil conta com 2,4 milhões de professores na Educação Básica, sendo 85% mulheres, mas revela também

que a situação do professor brasileiro da rede pública é de penúria, pois a média salarial dessa categorial era de apenas R\$ 600,00⁴⁸. Talvez essa realidade justifique, em parte, o fato do professor ler pouco, não acessar a internet e não ser detentor de uma cultura mais ampla, visto que os professores também são vítimas da pobreza e a grande maioria não tem condições financeiras para investir em livros, formação continuada ou outras formas de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Levin (2002) destaca que a maioria dos professores nunca foi exposta às modalidades efetivas de ensino e aprendizagem, e precisarão capacitar-se e exercitar-se de forma mais intensa.

Por ser um agente tão importante para o processo de conquista da cidadania popular, o professor também precisa ser sujeito da aprendizagem reconstrutiva e do conhecimento, precisa aprender a pensar certo e manter-se em estado constante de aprendizagem. Além disso, necessita de lutar para manter sua dignidade, primando pela sua competência formal e política no desempenho de sua função social enquanto educador. Contudo carece também de maior reconhecimento social e institucional, de melhores condições de trabalho, melhores salários e condições de vida. Demo (2004b, 2004c) chama atenção para o fato de que se o professor básico fizer parte dos excluídos, não terá dignidade para incluir os excluídos. Neste sentido, defende um salário de “mil dólares” para que o professor possa viver dignamente, com auto-estima elevada e sentimento de valorização do seu mérito acadêmico e social. Assim, poderá realizar um trabalho com maior competência, tendo condições de dar continuidade à sua formação continuada, de adquirir livros, ter acesso à internet, viagens e à cultura de um modo geral. Além disso, seu salário lhe possibilitaria viver dentro um padrão básico de conforto, sem ter que dividir entre dois ou mais empregos para complementar a renda mensal. Diante do desafio de educar para a cidadania, o professor também precisa se envolver na luta pelo seu próprio direito de ser cidadão.

Rivero (2000) considera estranho o fato da formação docente não ter recebido até agora a devida atenção nas políticas educacionais, nem na distribuição de recursos. A importância dessa categoria profissional para o resgate da educação pública exige que esse quadro seja revertido, uma vez que investindo-se mais na qualificação dos recursos humanos, contribui-se diretamente para o processo de melhoria da qualidade da educação. O processo de qualificação precisa vir acompanhado do aumento de salários dos docentes. Por outro lado, Ioschpe (2004) defende que o investimento na formação dos professores, assim como o aumento de seus salários e a diminuição do número de alunos por professor não influencia positivamente na melhoria da qualidade da educação. O autor acredita que a idéia de que é preciso investir mais nos professores não contribui em nada para melhorar os índices de aprendizagem no Brasil. Para Ioschpe (ibid), o que realmente poderá ser positivo, segundo as pesquisas analisadas por ele, será o investimento na escolaridade dos pais dos alunos, na infra-estrutura das escolas, na disponibilidade de material didático e no status socioeconômico dos alunos.

⁴⁸ Vide informação sobre o piso salarial para os professores da Educação Básica da escola pública, lançado pelo Ministério da Educação em 2007, no PDE.

Qualquer conversa sobre as dificuldades da educação começa e termina com duas constatações que têm de aparentemente óbvio tanto quanto o que têm de falso: que se investe pouco na educação brasileira e que o principal resultado desse pouco gasto é a baixa remuneração de professores que, achincalhados, não têm motivação para ensinar. O corolário desse raciocínio é que a solução do problema é gastar mais para melhorar o salário de professores. Ah, se fosse assim tão fácil. (IOSCHPE, 2004, p. 167).

Não há dúvida de que a escolaridade dos pais assim como a infra-estrutura da escola sejam elementos importantes para a qualidade da aprendizagem do aluno, mas desconsiderar a formação do professor, bem como a melhoria de seu salário, pode ser um caminho muito perigoso, na verdade, tendencioso em relação à percepção dos fatores que possam contribuir para a aprendizagem do aluno e para a melhoria da escola pública. São idéias nesse sentido que reforçam a influência do neoliberalismo nos caminhos da educação e das demais políticas sociais. O que se constata no setor público, por exemplo, é que os funcionários das áreas sociais têm presenciado cada vez mais a desvalorização de seus rendimentos em relação aos funcionários de outras áreas. Os trabalhadores em educação precisam se organizar para mudar sua situação, mais do que isso, precisam procurar unificar a sua luta com a luta dos demais trabalhadores contra o modelo capitalista neoliberal periférico. Por outro lado, o que se percebe é que os professores estão cada vez menos organizados e que os sindicatos que os representam estão sem rumo, sem metas que evidenciem preocupação efetiva com a qualidade da educação.

O Relatório Mundial sobre Educação de Delors, 1998, sob o título “Os docentes e o ensino em um mundo em mutação” (apud RIVERO, 2000), destaca que a etapa inicial da Educação é Fundamental no processo de formação do estudante, uma vez que é neste período que o estudante começa a formar a imagem que ele tem de si mesmo e as atitudes em relação aos estudos. Portanto, quanto mais complexos são os obstáculos que deve superar o aluno, tais como pobreza, meio social difícil, capacidade física, maior será a exigência do professor. Só alcançará resultados positivos o professor que exercer competências pedagógicas muito variadas e possuir qualidades humanas, de autoridade, de empatia, paciência e humildade. O Relatório aponta que os educadores de hoje têm se deparado com problemas que não eram tão comuns nas décadas passadas, os problemas sociais de alunos e alunas têm desafiado educadores com mais de dez anos de experiência, que agora se deparam com a necessidade de que em algumas ocasiões, sejam chamados a assumir função de pai ou mãe, polícia ou padre, entre outras, bastante diferentes daquelas para as quais seus estudos os prepararam. Por outro lado, os cursos de formação de professores estão muito pouco voltados para as questões sociais mais prementes e o professor acaba sem saber como agir diante dos problemas sociais com os quais irá se deparar em sua prática pedagógica cotidiana.

A precariedade metodológica e organizacional utilizada para que os docentes assumam novas responsabilidades nos processos de reforma e modernização educativa e a rara disposição dos muitos sindicatos de professores de superarem a retórica da denúncia e de buscarem novos caminhos para a luta magisterial acabam contribuindo para o aprofundamento do déficit na

formação do professor. Essa realidade exige a implementação de uma política contínua e integral de educação permanente para docentes, com a qual deveria contribuir e se envolver todos os atores: Estado, sindicatos de professores e sociedade civil, pois um dos grandes motivos do naufrágio das políticas educacionais até agora é que essa parceria e essa luta em conjunto não tem acontecido em prol da melhoria efetiva da qualidade da educação, principalmente, nos cenários menos privilegiados.

Juan Carlos Tedesco, 1996 (apud., RIVERO, 2000), defende a necessidade de implantação de uma política integradora para docentes que inclua os seguintes componentes: medidas voltadas para atrair jovens com talento para a docência, motivação de personalidade mais apropriadas para o exercício da profissão; reformas na formação inicial docente, com a finalidade de superar a enorme dissociação entre essa formação e as exigências do desempenho docente, particularmente as demandas por alunos em situações de pobreza e em contextos culturais híbridos; políticas que visem a atender as demandas do primeiro emprego dos docentes, uma vez que é comum ver o professor começando sempre em posições mais complicadas e, geralmente, mais carentes de um educador com experiência: as séries iniciais de escolas rurais e urbano-marginais; incentivar a formação permanente no serviço, tanto no ambiente individual como em nível da equipe institucional, de modo que as metodologias de qualificação consigam equilibrar as modalidades individuais e institucionais, promovendo o processo de construção de conhecimento individual e coletivo; promover melhora significativa nas condições de trabalho dos docentes, uma vez que os atuais salários desta categoria não estão de acordo com a significância social da tarefa por ela desempenhada. Apenas no marco de uma política de profissionalização que o salário pode alcançar solução a longo prazo.

Os cursos de formação de professores em plena era do conhecimento precisam dar conta de desenvolver em seus alunos as habilidades de aprender a aprender, de aprender a pensar e de aprender a construir novos conhecimentos. A sociedade exige que os educadores sejam polivalentes, competentes, agentes de mudança, intelectuais críticos e transformadores, prático-reflexivos, pesquisadores e éticos. Mas precisa, principalmente, de educadores que trabalham com a dimensão humana, democrática, global e emancipatória. O desafio é grande, mas o que se percebe é que a formação de hoje ainda continua sendo a mesma de décadas atrás, os currículos dos cursos de formação de professores pouco evoluíram, quando não retrocederam. O educador precisa, mas não encontra alternativas para reassumir sua função crítica na sociedade, tornar dominante o espaço livre, que se tornou um espaço minúsculo e controlado.

Uma realidade comum na formação docente é que muitos desses profissionais acabam sendo professores porque não tiveram condições de fazer o curso pretendido ou por outros motivos que fizeram com que a docência fosse a única escolha possível. Os cursos para formação de professores são mais comuns, as formas de acesso são mais fáceis, exige-se menos do aluno e, geralmente, são mais baratos que outros cursos e ainda contam com a garantia de que dificilmente faltará emprego para um professor. Segundo o Relatório da Unesco, 1996 (apud RIVERO, 2000), esses profissionais que acabam caindo no Magistério por erro de percurso e

falta de opção, podem acabar contaminando as aulas que ministram, com sua frustração, por não trabalharem na área em que sempre sonharam, despreocupando-se das necessidades básicas dos alunos ou distorcendo os objetivos educacionais fundamentais. Os baixos níveis de sucesso dos alunos provocam baixos níveis de satisfação profissional, que aumentam com os baixos salários dos docentes. As atitudes oriundas da seleção negativa da profissão e os baixos níveis de satisfação não melhoram facilmente com os tradicionais cursos curtos de capacitação que esperam operar milagres em pouco tempo e com poucos recursos.

Se no contexto anterior os docentes eram vistos como depositários de conhecimento e respeitados por serem os profissionais responsáveis pelo ensino das novas gerações, nas últimas décadas eles passam a sofrer diretamente os efeitos de dois fatos novos que começam a influenciar no cenário educacional: a demanda pela aprendizagem permanente e a desvalorização do ensino tradicional, frente às novas exigências de incorporar a concepção de qualidade e preparar profissionais e os cidadãos para o novo contexto social. Sem docentes de qualidade não é possível uma educação de qualidade. Palácios (2002) afirma ser crucial que o Estado e a sociedade comecem a reconhecer os docentes, social e profissionalmente, como atores insubstituíveis dos processos educativos de qualidade, e que estabeleçam políticas acertadas de qualificação, melhoria das condições de trabalho e remuneração e incentivos para sua constante superação.

Além dos déficits em sua formação, o professor ainda precisa lidar com as falhas de um sistema educacional tradicional e transversal, que apresenta dificuldades claras para acompanhar o ritmo das mudanças que estão ocorrendo na sociedade atual. Tudo muda - as empresas, as relações entre capital e mercado, o conhecimento - mas as instituições educacionais, não conseguem mudar e com isso, impossibilitam que seus profissionais também mudem. O que se percebe é que as instâncias que promovem as decisões também apresentam resistência em mudar. Ao analisar o pensamento de Evans (1996, apud DEMO, 2004c) chegamos à conclusão de que, à primeira vista, a reação mais imediata à mudança será a resistência, mas só à primeira vista. A resistência pode obstaculizar, prorrogar, escamotear a mudança, mas não desfazer, porque histórica e biologicamente falando é condição natural à complexidade não linear em constante “vir-a-ser”, por mais que possa ser percebido como desconforto. Evans volta-se para a compreensão da “cultura da resistência”, fincada na “cultura organizacional”. Nesse contexto, Demo se refere ao atraso dos cursos de pedagogia, apontando a urgente necessidade de mudança radical, chamando atenção para o fato de que, infelizmente, os profissionais da educação demonstram grande resistência à mudança, quando na verdade, deveriam ser esses profissionais, aqueles a encabeçarem a mudança e não ficar apenas na posição de observadores vendo a roda passar. Os currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em sua grande maioria, negligenciam as discussões sobre as questões históricas, políticas e sociais da realidade brasileira; ignorando a relação íntima entre a educação pública e a possibilidade de mudança social. Os professores são formados para atuar em uma realidade ideal, onde os alunos esperados são, geralmente, brancos, de classe média, limpos, educados, com pais presentes e

sem problemas de aprendizagem. Essa formação limitada e cheia de contradições recebida por grande parte dos professores da Educação Básica brasileira tem feito com que muitos educadores tenham uma visão deturpada da realidade e dos problemas sociais de sua comunidade e de seu país. Em decorrência disso, muitos se vêem impossibilitados de perceber a necessidade de mudar seu pensamento, sua prática, sua ação. Outros simplesmente se acomodam e se negam à mudança, o que demanda aprendizagem contínua e atualização permanente.

Diante da sociedade do conhecimento a mudança é algo certo. Assim, aqueles professores que resistirem a essa realidade se tornarão vítimas de sua própria resistência. Mas como mudar não é fácil, somente por intermédio do conhecimento, do saber pensar e da capacidade de argumentação e elaboração própria é que o professor básico conseguirá mudar. Fica cada vez mais evidente que para que ocorra a mudança necessária será fundamental resolver a questão da formação original do professor, seja na pedagogia, seja nas licenciaturas, que precisam abandonar o currículo reprodutora e instrucionista, repensando seus fundamentos teóricos e práticos e assumindo o currículo intensivo, onde a aprendizagem dos alunos é organizada pela via principal do saber pensar, sem com isso desprestigiar os conteúdos (DEMO, 2004c).

De acordo com Marchesi (2002) para que a educação consiga dar conta das mudanças sociais ela também precisará ser mudada, considerando ser o professor o elemento mais fundamental desse processo, porque as demandas colocadas aos professores e suas possibilidades concretas de encará-las constitui um dos núcleos centrais do problema educacional. Entretanto, destaca que os docentes precisam realizar novas funções, mas que infelizmente, devido à sua formação e às suas condições de trabalho, continuam seguindo esquemas tradicionais na organização de seu trabalho, o que compromete a equidade educacional. O autor salienta ser necessária a implementação de um projeto dialogado e consentido, em que se estabeleça uma nova regulamentação da profissão docente, que tenha como eixos principais: maior reconhecimento desse profissional e maior exigência em relação ao seu trabalho por parte de toda a sociedade civil. Uma vez que ocorreu uma mudança nos ambientes e nos tempos de aprender, é preciso transformar também os estilos e os métodos de ensino. O professor passa a mediar conhecimentos, a incentivar o seu aluno a querer aprender, a ensiná-lo a conhecer e a lutar pelos seus direitos enquanto cidadão.

Rivero (2000) chama atenção para a necessidade de se devolver com urgência a dignidade e o papel social do professor, oferecendo-lhe uma sólida e atualizada formação inicial, somada a uma maior motivação pessoal e a melhores espaços institucionais, que além de oferecer condições físicas e materiais de trabalho, deve zelar pela sua formação permanente. Salvo algumas exceções, o professor, enquanto trabalhador social também acaba sendo vítima de programas idealizados para manter a situação de dominação. Poucos conseguem ver a educação além de seu aspecto formal, desconsiderando seu aspecto político. De acordo com a pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros, realizada pela UNESCO (2004)⁴⁹, 52% dos

⁴⁹ Para maiores informações sobre formação, remuneração, condições de trabalho e percepções dos professores da Educação Básica no Brasil, ler: UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o

professores discorda que o trabalho do professor deve estar associado com um compromisso político; 49,6% nunca participou do sindicato; apenas 6,1% recebe mais de 20 salários mínimos. Freire (1999) destaca que o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. O educador social deve mostrar ao homem que ele é o próprio sujeito de mudança e de transformação social.

Ao desconsiderar o aspecto político da educação, o professor não instrumentaliza seu aluno para reivindicar seus direitos enquanto cidadão e sua prática educativa acaba contribuindo para a ampliação da desigualdade social, ampliando as distâncias entre as classes, uma vez que seus alunos não estão aprendendo, não estão adquirindo o conhecimento necessário para participar em par de igualdade nas diferentes instâncias sociais. Para Demo (2004b), os professores destituídos de cidadania soam como contradição provocativa, porque é contrária à expectativa de que, de certo modo, a escola pública representa um espaço essencial para os excluídos, desde que saibam pensar e assim, tomar suas vidas em suas próprias mãos. Assim, é indiscutível a necessidade de ressuscitar o professor básico.

Um professor que não consegue relacionar as políticas educacionais com as políticas sociais e que acaba desenvolvendo uma prática educativa alienada e puramente ideológica, compromete a conquista da cidadania por parte da população, principalmente se for um professor da escola pública, atuando justamente em escolas de periferia. Este professor acaba desenvolvendo uma prática educativa contrária aos objetivos da política social do confronto. Paulo Freire (2005), ao falar que educação é política, complementa que o professor precisa se perguntar a favor de quem está educando ou contra quem. O professor precisa encontrar um caminho para não fazer com que seus alunos durmam em sala; o professor libertador ilumina suas aulas, re-orientando seus alunos para a sociedade de modo crítico, não permitindo que suas aulas sejam monótonas e que o aluno assuma uma mera função de passividade e de reprodutor de conhecimento. O professor sabe usar o espaço educacional sem ser ingênuo, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, libertando e sendo libertado. “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes.” (id.ibid.,p.46). Tanto professor como aluno assumem uma posição de criticidade diante do conhecimento e da realidade social. Nidelcoff (1979) destaca que o professor deve ter por finalidade ajudar as crianças a ver e compreender a realidade; expressar a realidade e expressar-se e, além disso, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança na realidade. Nesse processo, caberá ao professor levantar problemas mais que fornecer respostas incontestáveis; respeitar as opiniões dos alunos; ajudá-los com delicadeza, a aprofundar, a perceber os defeitos de informação que possam ter, as contradições ou as debilidades dos argumentos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações sociais dentro do contexto escolar ensaiam a experiência

profunda de assumir-se como ser social e histórico. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância (FREIRE, 1998). A prática educativa defendida por Paulo Freire, parte do princípio de que ensinar não significa a transmissão de conhecimentos, mas um espaço aberto, dialógico, problematizador e democrático, que faz com que a aprendizagem se desenvolva na interação entre os seres humanos, de modo natural, sem ser necessário o uso da força, da imposição e da opressão. Essa possibilidade demanda que o professor esteja ciente de que o ensino exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criatividade, estética, ética, curiosidade, segurança, competência profissional, liberdade, autonomia, generosidade, comprometimento, humildade, bom senso, tolerância, alegria, predisposição ao risco, ao novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Exige congruência entre o que se diz e o que se faz, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento dos seres humanos; luta em defesa dos direitos dos educadores e convicção de que a mudança é possível. O educador compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que é preciso tomar decisões conscientes, reconhecendo que a educação é ideológica.

Por outro lado, o que se percebe é que agora é que estamos dando os primeiros passos em relação às políticas voltadas para o professor. A presença de programas voltados para a melhoria das condições de trabalho e formação de professores e demais profissionais da Educação Básica ainda é algo bem recente na história de nossa política educacional. O governo anterior estava tão preocupado em colocar as crianças nas escolas que acabou esquecendo que a continuidade e o sucesso delas dependeria intrinsecamente de profissionais bem preparados para atender a demanda. A criação do FUNDEF trouxe algumas contribuições em termos de melhoria dos salários dos professores, principalmente, da região norte e nordeste, quando o piso salarial nacional passou a ser de R\$ 300,00. Até então, muitos professores recebiam salários inferiores. Mesmo com a mudança, o piso continuou extremamente baixo e não tirava o professor da escola pública dessas regiões da condição de subempregado e de pobre. Poucas iniciativas foram tomadas no sentido de melhorar a formação dos professores.

No governo atual, essa problemática começou a aparecer com maior vigor no cenário das políticas públicas. Entretanto, é preciso reforçar que as medidas adotadas até o momento ainda têm caráter de políticas estanques e isoladas que não se apresentam como o caminho mais seguro para a melhoria das condições de trabalho e de vida de todos os professores das escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, já que investir no professor público é investir no futuro do país como um todo. Aprovou-se o FUNDEB, sendo uma de suas maiores promessas a melhoria da valorização dos professores, mas as burocracias do sistema econômico e político ainda não permitiram com que as mudanças cheguem às escolas.

Uma breve análise do modo como os professores da escola pública de Educação Básica são tratados no Brasil evidencia que ainda há muito por ser feito nessa direção. Atualmente, o

Ministério da Educação conta com alguns programas voltados para a formação de professores da Educação Básica de escolas estaduais e municipais. A maioria dos programas é de modalidade à distância e se desenvolvem a partir de convênios firmados entre as secretarias de educação de estados, distrito federal e municípios e universidades públicas. As primeiras entram com o suporte técnico-financeiro e as segundas com a criação do material didático-pedagógico e treinamento de monitores. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é um exemplo desses programas. Iniciada em 2004, o programa tem por finalidade instrumentalizar o atendimento da demanda de formação continuada e contribuir com a qualificação dos professores da Educação Básica, no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos. As atividades de formação devem ocorrer no horário normal de trabalho do professor, zelando-se para que sua hora de trabalho junto aos alunos não seja prejudicada. Percebe-se um certo descompasso entre o que está sendo oferecido em termos de incentivos e formação para esses profissionais e o que se espera que eles realizem no seu trabalho junto aos alunos.

A Rede conta com centros de formação, divididos a partir das seguintes áreas: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física e; gestão e avaliação da educação. Não há nenhuma vinculação com um plano de carreira docente e, portanto, não inclui nenhum incentivo financeiro para o professor. Além disso, não há uma carga horária extra remunerada para o período de realização do curso. Ligado à Rede Nacional de Formação Continuada está o programa Pró-Letramento. Este programa é exclusivamente voltado para a formação de professores das séries iniciais nas áreas de língua portuguesa e matemática. Trata-se de uma medida que visa a melhorar a aprendizagem dos professores nessa área e, conseqüentemente, mudar os resultados dos alunos nas avaliações do SAEB. São cursos de duração de 120h, com atividades presenciais e à distância.

O programa Pró-Licenciatura não está diretamente vinculado à Rede Nacional de Formação de Professores, mas pretende também contribuir com a formação de professores; nesse caso, professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir de convênios com instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias ou confessionais do país, os professores desses níveis de ensino que ainda não contarem com a habilitação legal terão a possibilidade de fazer um curso de licenciatura. A primeira turma teve início em 2006, entretanto, os estados do Piauí, Alagoas, Sergipe, Acre e Mato Grosso não foram contemplados nessa primeira etapa. O que é contraditório é que alguns desses estados, como é o caso dos estados nordestinos, apresentam os maiores índices de professores sem a habilitação adequada e, além disso, seus alunos têm alcançado piores desempenhos nas avaliações nacionais. Outro programa que não está vinculado à Rede Nacional de Formação de Professores, mas que apresenta objetivos muito próximos é o Programa de incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que tem por finalidade cadastrar instituições de Ensino Superior de formação continuada para os professores em exercício na rede pública. O programa também é recente e conta atualmente com apenas 20 instituições superiores selecionadas para atender a demanda do país. A partir de 2006, o programa passou

a ter como uma de suas responsabilidades a formação de professores em Língua Espanhola. Olhando o quadro das instituições superiores cadastradas, apenas uma é da região nordeste. Há ainda o Proinfantil, voltado para a formação em nível médio, à distância, de professores que atuam na educação infantil de creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos. O Ministério da Educação também criou o Programa Profucionário, voltado para a formação em nível médio de trabalhadores que atuam nos setores administrativos nas escolas das redes públicas estaduais e municipais.

Em 2005 foi criado o prêmio “Professor Brasil”, com o objetivo de premiar anualmente 20 professores da educação infantil e das séries iniciais que estivessem desenvolvendo experiências pedagógicas inovadoras e bem sucedidas. Apesar do número de inscritos ter sido abaixo do esperado, o programa já está em sua segunda edição. Os professores premiados recebem um prêmio em dinheiro no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), troféu, diploma e o custeio para participar de um seminário em Brasília sobre os “Professores do Brasil”. As inscrições são feitas nas secretarias de educação de cada município, estado ou Distrito Federal.

Até agora a abrangência, divulgação e qualidade dos programas ainda são muito limitadas, entretanto, como se tratam de programas recentes, é preciso esperar um pouco mais para que seja feita uma avaliação séria no sentido de saber até que ponto essas medidas têm dado conta de formar professores com competência política, formal, humana e global necessárias para o exercício da prática docente na Educação Básica da rede pública em todas as regiões do país. Entretanto, mesmo que as medidas possam ser ainda insuficientes para o enfrentamento do problema, pelo menos já é o começo, mas a sociedade precisa pressionar para que seus professores tenham a formação adequada, pois caso contrário, nossos alunos continuarão sem aprender. Em 8 de junho de 2006, o decreto 5.800, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem como finalidade a ampliação do acesso da população brasileira à educação superior, no sentido de reduzir as desigualdades na oferta da educação superior entre as várias regiões do país. O documento dá prioridade à formação de professores da Educação Básica, incentivando a criação de cursos de licenciatura e de formação inicial para todos os professores desse nível de ensino que ainda não possuam a formação adequada. Além disso, propõe a criação de cursos superiores voltados para a capacitação de gestores e demais profissionais da Educação Básica de Estados, Distrito Federal e Municípios. A Universidade Aberta representa um dos programas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo governo Federal.

Outra proposta do PDE que está voltada diretamente para os professores da Educação Básica é o piso salarial para os professores da escola pública de Estados, Distrito Federal e Municípios. A proposta do PDE, lançada em 24 de abril de 2007, é que o piso salarial do professor da Educação Básica de todo o país passará para R\$ 850,00 até o ano de 2010, respeitando-se as especificidades de cada município. Quando lançado, o plano foi visto por muitos como uma grande conquista, principalmente, para os professores das regiões mais pobres do país cujo piso salarial é bastante inferior. A idéia é que o novo piso vai ajudar a diminuir a pobreza do

professor da escola pública e a desigualdade salarial em relação aos professores das regiões mais ricas. Por outro lado, foram muitos os protestos nos grandes centros do país, onde os professores consideram que o piso é insuficiente para manter a qualidade de vida do professor. Principalmente, porque a proposta não define a criação de um plano de carreira e não valoriza a formação dos professores com mestrado e doutorado. Além disso, como o piso salarial já é superior em alguns estados e cidades do país, parte dos professores considera que nenhum avanço foi dado nessa área, destacando que um salário de R\$ 850,00 é um salário de fome para a sobrevivência de uma família em cidades com custos de vida mais elevados.

A tabela a seguir apresenta o resultado de um estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 38 países do mundo sobre a situação dos professores da Educação Básica (apud RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). O estudo aponta que o Brasil é um dos países que menos investe na remuneração de seus professores, ficando atrás de países vizinhos como Chile e Argentina. O relatório apresentado ao MEC em 2007, por Ruiz; Ramos e Hingel, intitulado *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, aponta que há uma carência enorme de professores nas áreas das disciplinas específicas e que devido à falta de valorização da profissão e aos baixos salários os jovens não tem se interessado muito em ser professor. O estudo propõe maiores incentivos para a profissão assim como para os professores universitários e institutos de pesquisas interessados em estudar os problemas da Educação Básica no Brasil. Como alternativas para a falta de professores o documento sugere: a contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em escolas privadas e incentivos para o retardamento da aposentadoria e/ou retorno dos professores aposentados.

Apesar de se tratar de alternativas para uma situação de emergência, as alternativas apresentadas precisariam ser avaliadas em maior profundidade, principalmente para não se correr o risco de se deteriorar ainda mais a qualidade da Educação Básica no país. Uma das alternativas que acreditamos ser necessária uma investigação mais criteriosa é a sugestão de que os alunos pobres da Educação Básica deveriam receber bolsas, como já se faz no Ensino Superior com o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ao invés de defender o aumento urgente da remuneração docente e o resgate das escolas públicas, o relatório defende que os alunos sejam transferidos da escola pública para a escola privada. Apesar de considerar que as Políticas de Ações Afirmativas do MEC, como é o caso do PROUNI, do Uniafro, do Financiamento Estudantil (FIES) são importantes para equalizar certas desigualdades históricas de nosso país, acreditamos que é preciso entender que essas políticas precisam ser pensadas com muito cuidado, pois caso contrário, poderão provocar os efeitos contrários. A escola pública de Educação Básica tem papel emancipatório fundamental e a solução dos problemas da educação brasileira não pode ser vista longe do seu resgate. Não acreditamos que a alternativa mais viável seja abandonar o projeto de uma escola pública de qualidade para todos e transferir os alunos para a escola privada. Precisamos resgatar a escola pública e os professores do Brasil. O

primeiro passo nesse processo poderia ser a partir de um maior investimento do Estado.

Tabela 8. Remunerações Anuais de Professores no Início e no Topo da Carreira do Magistério no Ensino Médio (US\$)⁵⁰

País	Remuneração inicial/ano	Remuneração no topo/ano
Alemanha	35.546	49.445
Coréia do Sul	23.613	62.135
Estados Unidos	25.405	44.394
Espanha	29.058	43.100
Finlândia	21.047	31.325
França	21.918	41.537
Inglaterra	19.999	33.540
Portugal	18.751	50.061
Argentina	15.789	26.759
Chile	14.644	19.597
Malásia	13.575	29.822
Brasil	12.598	18.556

FONTE: OIT; UNESCO (apud RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 9)

Como afirma Demo (2004a) é impossível pensar em um professor com dignidade, conhecimento e cidadania se este professor ganha menos de mil dólares. Para o autor, com menos desse valor mensal o professor da escola pública não terá a mínima condição de garantir as necessidades de sua família, de dar continuidade à sua formação acadêmica, de ter acesso à computador e Internet em casa, de ir a um cinema, teatro, de assinar uma revista, um jornal, de comprar livros, o que devido aos preços elevados nesse país, chega a significar de luxúria para quem pode comprar pelo menos um livro mensalmente. Diante de tudo isso, é óbvio que o piso salarial proposto não resolve o problema ao qual se propõe, apesar de ser vendido na mídia como tal. Se o dólar continuar baixando, até mesmo o piso de mil dólares proposto por Demo não dará conta do problema. Na verdade, o piso salarial deveria ser pelo menos de dez salários mínimos, reajustado a cada ano e mediante a realização de formação continuada em nível de pós-graduação *lato e strictu sensu* pelo docente e demais profissionais de educação.

A compreensão das condições sócio-históricas e das políticas públicas que envolvem a questão do professor da escola pública brasileira contribui para que a problemática da aprendizagem dos alunos seja melhor compreendida, uma vez que esse processo mantém relações intrínsecas com as condições de trabalho, de aprendizagem e de cidadania docente. Na parte seguinte desse capítulo, será abordada a relação entre o professor e aprendizagem e as concepções de aprendizagem que fundamentam as discussões do estudo.

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

4.2 Professor: da concepção de aprender à aprendizagem emancipatória

Quando se fala de aprendizagem, é comum encontrar afirmações no sentido de que o professor precisa transmitir conhecimentos para que o aluno aprenda. Esse pensamento está relacionado com idéia de que o professor é o detentor do saber e que o aluno é aquele ser passivo que deve se render ao conhecimento do professor caso queira aprender algo. Por outro lado, o conceito de aprendizagem abordada no presente estudo parte do princípio que a aprendizagem é um processo humano, interno, recíproco e contínuo, onde professores e alunos interagem e fortalecem a aprendizagem própria e do outro ao mesmo tempo. Trata-se de um fenômeno reconstrutivo, político e completamente humano. Um processo ativo, estimulante que torna o aprender algo dinâmico, prazeroso e natural, que tem na figura do professor alguém responsável pela sua coordenação, uma vez que o professor tem, ou pelo menos, espera-se que tenha, formação mais aprofundada sobre o assunto e maior experiência, mas que ao mesmo tempo, é alguém que também está na busca permanente pelo conhecimento. Trate-se de um processo humano, que faz parte da sua natureza de estar sempre em condição de aprendizagem: aprendendo a ser; aprendendo a aprender; aprendendo a compreender; aprendendo a pensar; aprendendo a se organizar e aprendendo a mudar.

O que se percebe é que grande parte de nossas escolas ainda é dominada pela idéia de ensino que visam a “transmitir”, transferir conhecimentos, ou seja, treinar, instruir e domesticar alunos. Para Demo (2004a), a própria LDB traz em si a idéia de um ensino meramente formal, que não leva em consideração as habilidades do saber pensar e do aprender com autonomia. O grande problema nisso tudo é que o instrucionismo presente em nosso sistema educacional alimenta a condição de massa de manobra, uma vez que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo. No lugar de fazer com que o aluno maneje conhecimento com autonomia, a escola faz com que o aluno contente-se em reproduzir mimeticamente, permanecendo como simples porta-voz ou marionete. A escola que deveria ser espaço de aprendizagem assume o lugar da reprodução e da inércia.

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 2003, p. 37)

Para Paulo Freire (2003), a aprendizagem ocorre a partir de um processo dialético, dialógico e democrático onde ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer.

Uma teoria da educação realmente dialética teria que incluir em seu quadro teórico os elementos da prática que possibilitasse a superação de um determinado ‘status quo’. Essa teoria deveria mostrar o caminho para uma ação emancipatória da educação no contexto estrutural analisado (FREITAG, 1986, p. 36).

O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido. Esse modo de não somente compreender o processo de ensinar e aprender mas de vivê-lo demanda uma disciplina que jamais poderá estar dicotomizada da disciplina política, fundamental para a invenção da cidadania. *A cidadania é uma invenção, uma produção política*, principalmente numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe. Assim, o exercício pleno da cidadania por quem é vítima de qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que gozarão como direito pacífico e reconhecido, mas sim, um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substancialmente a democracia. *A cidadania não cai do céu*, não chega por acaso, pois trata-se de uma construção jamais terminada, cuja consolidação demanda luta, engajamento, clareza política, coerência, decisão (id.ibid.). Essa educação só pode ser desenvolvida a partir da utilização de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno participar ativamente de sua aprendizagem, estimulando-o a agir e a pensar criticamente.

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. (FREIRE, 2003, p. 119-120).

Uma vez que se pretende estudar a influência da baixa qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental ante o processo de consolidação da cidadania, necessário se faz, compreender melhor a questão da aprendizagem, termo tão complexo e que alcançou lugar comum na sociedade contemporânea, que faz parte dos discursos de pessoas comuns, estudiosos, professores e políticos e define a qualidade da educação que a escola oferece. Conforme destaca Demo (2002b), ao se falar de aprendizagem, é preciso ter em mente que conhecer e aprender não são sinônimos, pois enquanto o primeiro orienta-se sobretudo pela qualidade formal; o segundo destaca a qualidade política. O fenômeno da aprendizagem tem caráter reconstrutivo e político. É fenômeno reconstrutivo porque traz em si sempre algum nível de inovação, pesquisa, elaboração, implicando ademais sua tessitura questionadora e crítica. Aquele que não é capaz de inovar, de elaborar e de questionar é porque não aprendeu. Nessa perspectiva, não se aprende apenas reproduzindo o que a realidade ou a sociedade nos impõe, porque não emerge o sujeito, condição elementar para a aprendizagem adequada. A aprendizagem é também fenômeno político porque é capaz de forjar um sujeito capaz de história própria, saindo da condição de massa de manobra, de objeto premido de fora, para assumir a condição de sujeito capaz de conduzir seu destino.

O fenômeno político da aprendizagem é algo biologicamente fundado, tanto no aspecto negativo do perigo constante de reduzir a aprendizagem a processos de domesticação, como no sentido positivo da capacidade emancipatória de reagir. A politicidade da aprendizagem significa relação forte de poder entre professor e aluno, tipicamente formativa, sempre arriscada

e desafiadora, que paira o desafio emancipatório do aluno e o risco da imbecilização. O desafio do professor diante da aprendizagem é possibilitar que o aluno aprenda a pensar com autonomia, sem perder de vista a solidariedade humana. A aprendizagem é fenômeno reconstrutivo e político porque não somente interpreta como interfere na realidade interna e externa (id. *ibid.*).

O desafio maior da escola é fazer com o aluno aprenda, aprenda a ler e a escrever, a interpretar a realidade, mas, sobretudo, aprenda a ser cidadão. Um cidadão global emancipado, que sabe de sua responsabilidade social e ao mesmo tempo, tem consciência de seu poder de transformação e enfrentamento das injustiças sociais. Pike; Selby (1988) ao defender a necessidade da aprendizagem global, defendem que a prática educativa global precisa ajudar as crianças a compreender a dimensão espacial e temporal, de que fazem parte de um todo e que uma ação positiva ou negativa, aqui e hoje, pode afetar outros locais, hoje ou amanhã. Precisa discutir os problemas sociais e as decisões que afetam a vida das pessoas e das comunidades. Precisa preparar as pessoas para situações de crise, ajudando-as a solucionar conflitos internos e externos de modo saudável e inteligente. Mas precisa também, possibilitar que as pessoas acreditem nelas mesmas, acreditem no ser humano e no seu poder de mudar as injustiças e de lutar por uma sociedade mais humana e mais democrática.

Para dar conta desse desafio, a aprendizagem precisa ter caráter global e emancipatório, sendo fruto de uma educação que vise a provocar no aluno o interesse pelo conhecimento, o gosto pelo aprender, pelo pensar, pela natureza e pelo fortalecimento das relações democráticas. Essa aprendizagem não pode jamais ser fruto de uma prática pedagógica instucionista porque nasce de dentro para fora e não de fora para dentro, como pontuam Maturana e Varela, 1994 (apud DEMO, 2002), que com base em estudos biológicos, afirmam que “aprender é dinâmica de dentro para fora, característica própria de todo ser vivo. Entendida como “autopoiese”, essa habilidade constitui a dinâmica de autoformação, na condição do sujeito da aprendizagem ou do ponto de vista do observador. A propriedade hermenêutica do cérebro humano deixa clara essa habilidade, uma vez que ao invés de refletirmos a realidade como espelho, a interpretamos e a reconstruímos a cada instante, num processo de dentro para fora.

Uma vez que os seres vivos são autônomos, uma prática pedagógica baseada na imposição de conhecimentos de fora para dentro não possibilitará a aprendizagem porque estará na contramão do processo do conhecer, natural do ser vivo enquanto autoprodutor de conhecimento. “O que caracteriza o ser vivo é sua organização autopoietica. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização (MATURANA; VARELA, 2001, p. 55). Dentro da concepção autopoietica da aprendizagem, o aprender é algo inerente ao ser vivo e, portanto, não existe informação transmitida na comunicação. Os sistemas vivos representam sistemas estruturalmente determinados e, logo, não admitem interações instrutivas.

Quando estamos na dinâmica social, estamos na aceitação do outro. No momento em que alguém se coloca na exigência, no fanatismo, rompe a dinâmica social porque nega o outro através da exigência, da pretensão de ter acesso privilegiado a uma

realidade em si [...] Eu diria que o que se tem que enfatizar é algo que os educadores sabem: que a aprendizagem tem a ver com o modo de vida. A palavra aprendizagem vem de apreender, que quer dizer, pegar, ou captar algo. No entanto, de acordo com o que eu lhes disse, a aprendizagem não é captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes. (MATURANA, 2001, p.127).

O mundo em que vivemos é construído por nós mesmos durante nossas vidas. Entretanto, ao mesmo tempo em que construímos o mundo, ele também nos constrói, o que se transforma em uma viagem comum (MATURANA; VARELA, 2001). Desse modo, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós. Essa concepção representa um convite ativo a participar nessa construção, uma vez que fica claro que construímos o mundo de modo incessante e interativo, além de ser um convite também à assunção das responsabilidades inerentes a esse processo. Mariotti, no prefácio da obra: “A árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana”, ao falar das idéias de Maturana e Varela, destaca que:

Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal. (MATURANA; VARELA, 2001, p.12)

Para Hélène Trocmé-Fabre, 1997 (apud ASSMANN, 1998, p. 15), o termo ‘aprendizagem’ deve ceder lugar ao termo ‘aprendência’, que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do ser vivo. Assmann (ibid.) considera que ainda ignoramos muita coisa sobre o que é aprender.

Uma vez que a aprendizagem é um fenômeno reconstrutivo político do saber pensar, de estilo autopoietico em contraposição ao instrucionismo, fica evidente que a aula reprodutiva, baseada na reprodução e na mera transmissão de conhecimentos não permite o desenvolvimento da aprendizagem, comprometendo tanto a qualidade formal quanto e, principalmente, as qualidades política, humana, global e emancipatória. A aprendizagem é algo que nasce de dentro do indivíduo, que não pode ser imposta. A educação bancária, no dizer de Paulo Freire (2005, 2000, 1988, 2006a, 2006b), é uma educação que ao pretender o indivíduo como vazio e como objeto da aprendizagem não consegue alcançar a finalidade de fazer efetivamente com que o aluno aprenda, emancipe-se.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] Quanto mais vai ‘enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p.69).

Quando se fala de qualidade da aprendizagem do aluno, entende-se que o aluno deve aprender a aprender a ser, a aprender, a compreender, a pensar, a se organizar e a mudar. Para

Demo (1999), a situação caótica apontada pelos dados nacionais e internacionais sobre a aprendizagem no Brasil é resultado de um currículo instrucionista, que prioriza a reprodução de conhecimento, a repetição, a aula enquanto lugar de “decoreba”, reprodutiva. Se defendemos que a conquista da cidadania pelas classes menos privilegiadas mantém relações estreitas com a educação, defendemos também que este processo educacional precisa ser efetivamente capaz de promover a aprendizagem do aluno.

Enquanto espaço da aprendizagem, a escola precisa também manter-se em condição permanente de aprendizagem, assim como todos os profissionais que nela atuam. Como formar um cidadão global emancipado se a escola não discute os problemas da humanidade? Se a prática educativa desenvolvida é alienada e descomprometida com o enfrentamento das injustiças do mundo e com a construção de um mundo melhor para todos? Se a escola é um lugar sem vida, parada no tempo e fechada para as mudanças que estão ocorrendo ao seu redor?

A escola precisa de mudança frontal, radical, decisiva, em primeiro lugar para corresponder ao que prega. Lidando com aprendizagem e conhecimento, e sendo tais dinâmicas tipicamente disruptivas e inovadoras, é absurdo sem nome que a escola não saiba e não queira mudar. Ocorre aqui grande contradição: parte dos professores não sabe lidar com aprendizagem e conhecimento, porque foram (de) formados em entidades instrucionistas, e porque continuam, na vida escolar, a praticar instrucionismo obtuso, à medida que só dão aulas reprodutivas e não se recapacitam de maneira minimamente adequada. (DEMO, 2004a, p.30)

Na mesma linha de pensamento da aprendizagem enquanto processo ativo e dinâmico, Gramsci (1988, p. 138) destaca que “o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico”. Para o autor, a crise da escola está relacionada ao fato dela ter se separado da vida. A reorganização da escola demandaria sua reaproximação com as coisas da vida real, onde o aluno precisa ocupar lugar ativo na produção do conhecimento, superando a mera passividade. Gramsci propõe a criação de escola pública, unitária, capaz de envolver todas as gerações, sem divisões de classe sociais. Na visão do autor, não é possível existir uma escola para os governantes e outra para os governados, todos os alunos deveriam ter condições formais e políticas para governar. Toda escola deveria “conduzir o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1988, p. 136).

A aprendizagem só existe diante do respeito à presença crítica e criativa do sujeito, caso contrário ocorre apenas manipulação da consciência do outro. A concepção de aprendizagem adotada neste estudo entende que a educação capaz de promover a cidadania global emancipada, vai muito além de seus aspectos técnicos e formais, sobretudo de seus procedimentos instrucionais, porque enquanto os educandos se limitarem a seguir ordens, não se farão sujeitos capazes de história própria. Paulo Freire (apud BECKER, 2003, p. 60) destaca que “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”. O autor destaca a

compreensão de educação enquanto um fazer político, que transcende a sala de aula e projeta-se para os grandes problemas vividos pela humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressão. Neste processo, a educação bancária, passiva, cede espaço para a educação problematizadora, que reconhece a inconclusão dos seres humanos.

A inconclusão dos seres humanos é caracterizada pela constante procura de alternativas, maneiras de inserção autônoma e digna no mundo. Para Freire (2005, 2006b), a inconclusão nos insere no movimento permanente de aprendizagem sempre inacabada e por isso, permanentemente reconstruída. E é esse movimento que alicerça o conhecimento. Desse modo, a nossa capacidade de aprender é caracterizada pela permanente necessidade de transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, não apenas nos adaptando a ela. Isso porque os seres humanos são os únicos seres que, social e historicamente se tornaram capazes de apreender e intervir na realidade. Assim, somos capazes muito mais que reproduzir. Somos infinitamente capazes de construir, reconstruir, examinar para mudar.

Essa condição, onde atualmente se insere uma grande parcela da população traz à tona a importância da educação e do conhecimento, apontando para a necessidade da cidadania emancipatória, mais do que aquela apenas assistida e facilmente acomodada. Desse modo, a educação aqui sinaliza, sobretudo o lado político da cidadania, enquanto o conhecimento aponta para a qualidade formal e técnica. Ressalta-se que não é fácil combinar os dois termos, mas parece cada vez mais claro que as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa e do manejo crítico e criativo do conhecimento (DEMO, 2000a). A aprendizagem reconstrutiva nos torna capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. Mas para tal é imprescindível o exercício de *saber pensar*. Uma vez que saber pensar é sobretudo saber intervir. Quem sabe pensar não faz por fazer. Sabe porque e como faz (2001b). Da mesma forma que é imprescindível pensar certo, o que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1998).

Somos seres mais capazes do que dependentes de condições, somos construção e reconstrução constante. Percebemos e deciframos a realidade não para nos adaptar a ela, mas para transformá-la. Homens e mulheres caracterizam-se pela constante procura de alternativas, maneiras de inserção autônoma e digna no mundo (FREIRE, 1998, 2000, 2005, 2006b). E por isso devemos sempre estar em busca da cidadania emancipatória, e educação de caráter político é fundamental nesse processo. Ao destacar o caráter político da educação e da aprendizagem, Freire nos lembra que os homens são seres políticos. Assim, ao falar de aprendizagem cidadã e emancipatória é preciso levar em consideração também a dimensão humana complexa que está envolvida nessa relação entre educação, aprendizagem e politicidade.

Para se chegar à consciência do ser social é preciso reconhecer primeiro a historicidade dos seres, ou seja, seres que construindo o mundo, são por ele construídos e vice-versa. A biologia traz uma contribuição neste sentido com a discussão sobre a autopoiese, que implica a capacidade humana de se fazer história e com isso atuar no mundo autonomamente. Paulo

Freire não usa o conceito de auto-poiese, mas explicita como fundamental para o saber pensar com qualidade (para o autor, pensar certo) o assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1998; 2005, 2006b).

A sociedade humana é em si um “sistema” autopoético porque se auto-produz constantemente a partir de seus próprios “cordões”, ou componentes – os seres humanos – que são, por sua vez, autopoéticos em si, pois também se auto-produzem. É possível aí identificar a dialética humana no seu aspecto de unidades de contrários, onde todas as categorias se juntam e formam um todo, mas não um todo estático e sim um todo móvel, em constante transformação. Entretanto, as transformações não dependem apenas de circunstâncias dadas, mas da ação humana. Esta pode se dar pelo simples saber pensar como qualidade humana, ou pelo saber pensar com qualidade. Além disso, é preciso reconhecer que a aprendizagem dos alunos é diretamente proporcional à capacidade de aprender do professor, portanto, para resgatar os sistemas educacionais latino-americanos, a premissa mais sensível é o professor, pois enquanto o professor for vítima da exclusão, não será a figura capaz de trabalhar a inclusão popular (DEMO, 1999). O professor precisa cuidar da aprendizagem do aluno, mas para tanto, precisa saber aprender também, compreender a complexidade da aprendizagem humana.

Após nos debruçarmos sobre as categorias teóricas que fundamentam o presente estudo, no próximo capítulo poderemos compreender melhor como o estudo foi desenvolvido ao longo desses quatro anos de pesquisa e a metodologia de pesquisa e de análise de dados adotada.

CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O presente capítulo tem por finalidade apresentar a concepção de ciência e os procedimentos metodológicos que fundamentam o estudo. Em um primeiro momento, discute a relação entre a complexidade da realidade e do conhecimento científico e a opção pela metodologia qualitativa de cunho dialético. A segunda parte se caracteriza pela apresentação das fases da pesquisa, clarificando a utilização da pesquisa qualitativa de cunho dialético e da hermenêutica de profundidade para a análise dos dados e resultados, no intuito de obter uma compreensão mais profunda da realidade estudada.

5.1 A complexidade do conhecimento e da realidade e a opção pela metodologia qualitativa de cunho dialético

Falar de ciência é falar da busca sistematizada, formal e questionadora pelo conhecimento. O conhecimento que se renova a cada nova descoberta e questionamento; que acompanha o dinamismo da sociedade; que carece ser sempre discutido e que se desconstrói a cada momento para que possa ser reconstruído, baseando-se na certeza da incerteza. Demo (1997) destaca que de certo modo, a tarefa principal do conhecimento é desfazer verdades para descongelar os entraves ao processo de questionamento e inovação e enfatiza que se existe alguma coisa permanente em ciência é a provisoriade de seus resultados e a perenidade do questionamento. Santos (2003) define ciência como um exercício de cidadania e de solidariedade e a sua qualidade pode ser avaliada, em última instância, pela qualidade da cidadania e da solidariedade que promove ou torna possível.

Faz parte da proposta de Boaventura Santos (1987, 1989, 1999) a reconciliação da ciência com os objetivos emancipatórios do ser humano. A sociedade urge por conhecimentos que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. O conhecimento científico precisa ser aplicável, compreensível e útil, permitindo a intervenção e mudança da condição histórica. Esse conhecimento só é possível quando oriundo de um processo inteligente de negociação, por intermédio da prática da argumentação e da contra-argumentação.

Para Demo (1995, p.13), “Só pode se manter respeitado como ciência aquilo que se mantiver discutível”. Um ambiente acadêmico que teme a discussão e o questionamento mata o conhecimento científico, cria robôs e treina especialistas limitados e superficiais. Ao negar a possibilidade de se discutir o conhecimento científico, esses ambientes contribuem para a ampliação da população que não sabe pensar, que não sabe argumentar, contra-argumentar, que não sabe como reconstruir conhecimento e que, portanto, não adquire condições para intervir na realidade e para conquistar sua autonomia, continuando como massa de manobra.

Demo (2000a) defende que o caminho mais promissor para se fazer história própria é o manejo do conhecimento. Porém, chama atenção para a necessidade de não se desprezar sua potencialidade ambivalente, que pode levar tanto à emancipação como à desigualdade, à dependência. O conhecimento é um fenômeno essencialmente dialético, autêntica unidade de contrários, intrinsecamente contraditório, mesmo que retire disso não só seus problemas, mas igualmente seu desejo de inovação. “O conhecimento é talvez o instrumento maior de equalização de oportunidades, mas, como arma, é também o meio mais efetivo de as afunilar”. (id.ibid., p. 138). Assim, do mesmo modo que o conhecimento pode contribuir para a inclusão social, ele pode contribuir para ampliar a situação de exclusão social.

Como a atividade do saber pensar, o conhecimento científico resulta de uma estrutura complexa que exige muito mais que o encadeamento lógico de idéias. A realidade é extremamente complexa e, portanto, se pretendemos compreendê-la em sua essência precisamos aprender a pensar de modo complexo. Morin e Moigne (2000) salientam que o maior desafio do pensamento contemporâneo é pensar a complexidade. A concepção de complexidade possibilita compreender melhor a ciência contemporânea, indicando que o conhecimento científico não tem um ponto final, mas apenas um ponto de partida histórico, que se transforma em uma aventura em espiral. Para Morin; Moigne (2000, p. 149), “aquilo que é muito bonito na ciência é que uma teoria não é absolutamente certa, ao contrário daquilo que se acreditou durante muito tempo”. A complexidade é considerada como o objeto do conhecimento científico, que o estrutura, fortalece e fundamenta. Morin (2000) destaca que a incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade é um resultado do nosso sistema educativo, que nos ensina a pensar apenas de modo linear, por meio da segmentação dos conhecimentos que chegam às pessoas por intermédio de disciplinas segmentadas, fora do seu contexto. Essa situação é mais uma das heranças da ciência clássica, que se fundamentava na possibilidade da certeza, acreditando que o conhecimento advinha da ordem.

Se o pensar, a inteligência, o conhecimento e a realidade são complexos, podemos afirmar que tudo é complexo e que, portanto, não podemos pensar e perceber as coisas de modo reduzido, estanque e simplista. Por outro lado, urge reconhecer o fato de que a complexidade é um desafio e não uma solução. Não é fácil aprender a pensar de modo complexo, é preciso pensar de modo flexível e interdisciplinar, é preciso encarar um novo modo de aprender, de fazer ciência, é necessário reconhecer a subjetividade dos sujeitos e a dialeticidade histórica da realidade.

Pensar de modo complexo é saber pensar, é reconhecer que o pensamento é dialético. A beleza do conhecimento se encontra em sua capacidade de se inovar, de poder ser reconstruído. Não é possível perceber o conhecimento sob o ponto de vista da linearidade e é neste cenário que o pensamento complexo alcança toda a sua força e forma. É nesse momento que a complexidade possibilita a maior aproximação possível da realidade, reconhecendo as relações antagônicas e toda a dinamicidade que lhe é inerente. Eis o desafio da complexidade. Diante desse desafio, seria possível imaginar que a pesquisa de cunho meramente quantitativo daria conta de abranger

toda a complexidade do real? É nesse contexto que a pesquisa qualitativa se apresenta no sentido de somar e contribuir para uma melhor interpretação dos fenômenos estudados, indo na fonte dos problemas, lendo e relendo as entrelinhas, procurando abranger a realidade de modo amplo, profundo e dinâmico, sem desconsiderar a subjetividade dos sujeitos.

O presente estudo, ao fazer a opção pela pesquisa empírico-qualitativa, mescla dados quantitativos e qualitativos, apesar dos dados quantitativos terem assumido papel subsidiário para a pesquisa qualitativa. Demo (2004b, p.8) destaca que “todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa”. O autor acredita que não existe dicotomia entre quantidade e qualidade, uma vez que ambos fazem parte de um mesmo fenômeno, assim, métodos quantitativos e qualitativos devem ser vistos como complementares. “Toda pesquisa qualitativa só tem a ganhar se cuidar também de suas ilações quantitativas, ou melhor dizendo, se souber aliar-se favoravelmente a métodos qualitativos” (id.ibid., p.9). Na tentativa de compreender a complexidade da realidade estudada, o pesquisador, caso seja necessário, não deve se privar de utilizar tanto metodologias qualitativas quanto quantitativas, pois a qualidade provém também de bases quantitativas e, além disso, há realidades que podem ser melhor interpretadas à luz de metodologias qualitativas e outras de metodologias quantitativas. Na verdade, trata-se de um todo dialético, que não pode ser negado.

Dentro da concepção de complexidade do conhecimento científico, a pesquisa qualitativa ganha força e forma, uma vez que procura compreender a complexidade dos fenômenos, em sua profundidade e intensidade. Sua ênfase possibilitará compreender melhor os sujeitos, suas relações com o contexto social e toda a dinâmica dialética que permeia essa relação. Minayo (1998, p.10) define como metodologia de pesquisa qualitativa aquela capaz de incorporar a “questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. A pesquisa é vista como uma “atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (id.ibid., p.23).

Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 1986) apontam que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelas seguintes características: o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito superior à preocupação com o produto; considera os diferentes pontos de vista dos sujeitos participantes. Por ser uma pesquisa que exige maior contato do pesquisador com a realidade, consegue captar a subjetividade dos sujeitos, chegando a um nível de intensidade significativo. O pesquisador valoriza a história de vida, a observação participante e lança mão de excelente referencial teórico, uma vez que é este que faz os dados significarem.

Richardson (1999) defende a aplicação da lógica dialética na pesquisa qualitativa, uma vez que essa permite reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos

existentes para que seja possível agir conscientemente para a transformação e satisfação das necessidades sociais mais prementes. Demo (2002b) destaca que as metodologias qualitativas realçam, sem dicotomias inúteis, faces mais dinâmicas e subjetivas da realidade, praticando um estilo mais flexível de formalização. Não resolvem tudo, apenas abrem outros horizontes de análise. A pesquisa qualitativa demanda um tipo de hermenêutica que interprete comportamento, atitudes e discursos, considerando, no fundo, a sociedade como um texto a ser decifrado e compreendido.

Por ser um estudo na linha dialética, procurou-se compreender os conflitos, as contradições, a complexidade e a dinâmica da realidade em estudo, possibilitando um olhar mais intenso e íntimo do problema investigado. Essa opção metodológica possibilitou uma compreensão mais intensa e ampla da dinâmica da escola pública de Ensino Fundamental de periferia que compromete, ao invés de promover, o exercício pleno da cidadania dos alunos mais marginalizados. Escolas que comprometem o processo de emancipação social, uma vez que não conseguem oferecer uma educação de qualidade para seus alunos. Escolas onde a maioria dos professores está cansada, desacreditada, desestimulada, temerosa e pessimista em relação ao futuro da educação deste país. Uma dinâmica contraditória que produz um fenômeno de grande preocupação e que nesse caso foi investigado sob o ponto de vista do professor desse aluno. A abordagem possibilitou compreender as contradições, as unidades de contrários que envolvem a questão da reprodução constante de um processo educativo que tem produzido a ignorância dos alunos mais pobres, dificultando o exercício da cidadania global emancipada.

A história da ciência demonstra que o método dialético é um método efetivamente científico, principalmente porque permite e fomenta a discutibilidade e o movimento, porque aceita a idéia de que nada é eterno, que tudo se modifica, tudo se desenvolve. A magnitude do método dialético está em considerar a vida como ela é na realidade, algo que está em constante movimento e desenvolvimento. Desse modo, é possível afirmar que o método dialético penetra toda a ciência moderna, principalmente no que se refere ao movimento e ao modo de que, a partir da dialética as pequenas mudanças ‘quantitativas’ geram no final grandes mudanças ‘qualitativas’. Prigogine (1996, p. 30) destaca que “a vida só é possível num universo longe do equilíbrio”. Dessa feita, o método científico mais apropriado será aquele capaz de reconhecer o movimento, o caráter evolutivo do universo, a incerteza do conhecimento.

É dentro dessa nova visão de que a ciência não produz verdades absolutas que o método dialético ganha força e forma. Brühl (1990) destaca que o método dialético não somente cria uma condicionalidade abstrata em torno do conceito de verdade, mas também implica a sua própria contextualidade. A dialética surge como uma alternativa a métodos monológicos, sendo compreendida como um princípio metodológico que não cria verdades absolutas, mas que insere o pensamento no mundo histórico em que se pensa, superando a estéril divisão entre metodologia e teoria. A verdade é vista apenas como um momento de verdade objetiva, um momento histórico; é algo que rejeita o relativismo e o absolutismo da teoria. Só é entendida como dialética a realidade que se realiza, em parte, dentro de um contexto possível de opções

políticas. A dialética dedica-se a contestar ferrenhamente o enquadramento fechado da realidade histórica em estruturas frias e em esquemas intocáveis de tratamento científico, privilegiando a estrutura da política em relação às estruturas da estática natural.

Habermas, 1970 (apud. BRUYNE, HERMAN; SCHOUTHEETE, s/d, p. 68) destaca que a dialética representa a “tentativa de conceber a cada momento a análise como uma parte do processo social analisado e como uma consciência crítica possível”. A dialética tem como uma de suas idéias primordiais a interação do sujeito e do objeto no conhecimento, que significa o problema central de todo o processo dialético. Na verdade, a relação entre teoria e prática é essencial para o método dialético, uma vez que a dialética se esforça por descobrir possíveis contradições nos próprios fatos investigados e que é na prática da própria dialética que será preciso buscar o critério da cientificidade.

Demo (1990) aponta que a dialética sobrevive e se apresenta como a metodologia mais apropriada para compreendermos a realidade histórico-estrutural. O pensamento histórico-estrutural parte do princípio de que o conflito social é algo estrutural na sociedade, mas não algo que a conduza à estabilidade e à imobilidade. A estrutura é vista como algo dinâmico no sentido da influência histórica. Assim, o conflito social é algo estrutural em que a força é a constante superação histórica. A história representa os “modos de vir a ser”, as transformações no tempo, no sentido irreversível e não linear. A dimensão histórica evidencia que a identidade que sobrevive é aquela que muda, pois a que não muda simplesmente desaparece.

Ao fazer a defesa do uso da dialética histórico-estrutural, Demo (2000c) justifica que o pensamento histórico-estrutural parte das desigualdades sociais como conflito estrutural e atribui ao fenômeno da dominação mais relevância do que faz o marxismo. Reconhece a complexidade do próprio ser humano e o seu limite em lidar e controlar a realidade, apostando assim na questionabilidade do conhecimento que se renova e se fortalece a partir da crítica e da autocrítica. O pensamento de Demo (1995) resume de modo claro e preciso a posição dialética que consideramos ser importante se levar em consideração no momento de se fazer ciência. “Dialética é sobretudo o respeito a uma realidade tão complexa, profunda e dinâmica, que nos impõe a reverência típica do mistério. Quanto mais pesquisamos, mais temos a perguntar. Quanto mais transformamos práticas históricas, mais temos a transformar.” (DEMO, 1995, p.125).

A dialética histórico-estrutural apresenta os elementos que mais se aproximam da complexidade da realidade e, por isso, pode contribuir no sentido de apontar novos caminhos, caminhos comprometidos não apenas com a qualidade formal, todavia, também, com a qualidade política.

5.2 A opção pela hermenêutica de profundidade

A opção pela hermenêutica de profundidade se justifica a partir da capacidade desta ciência em conseguir abarcar e compreender a complexidade da realidade estudada em maior profundidade e com maior fidedignidade, ajudando a desvendar as tramas e as contradições presentes na dificuldade da escola pública em cuidar da aprendizagem de seus alunos. A hermenêutica de profundidade, como tratada por Thompson (2002) e reinterpretada por Demo (2004b), propõe a análise, à luz da hermenêutica, de determinados conteúdos ideológicos. Thompson (2002) define ideologia como um discurso e para compreendê-lo ressalta a necessidade de buscar interpretar os conteúdos explícitos e implícitos do discurso. Todo discurso é uma construção simbólica e, portanto, passível de ser compreendida e interpretada. Para atingir os conteúdos simbólicos dos fenômenos sociais, não bastam instrumentos quantitativos de análise; é necessário lançar mão da hermenêutica enquanto uma dimensão qualitativa que se soma à análise quantitativa na busca de melhor compreender determinado fenômeno. Ao se estudar fenômenos sociais é preciso considerar que os objetos da investigação constituem um território pré-interpretado, uma vez que os sujeitos da realidade social assim como o intérprete, nele estão inseridos exercitando sua capacidade de compreender e de interpretar. No intuito de melhor compreender este “campo-sujeito-objeto”, processos formais de análise e processos interpretativos se somam, explanação e interpretação são ambas necessárias.

Algumas ferramentas podem ser úteis na tentativa de abarcar esta realidade, tais como entrevistas e observação participante, que procuram apanhar com a maior amplitude possível o campo-sujeito-objeto. Este procedimento que busca interpretar opiniões, crenças e compreensões que são compartilhadas numa dada sociedade, possibilita que a análise dos conteúdos simbólicos não se faça desatrelada do contexto no qual as idéias nasceram. Esta interpretação é denominada “interpretação da doxa”, o que seria a fase final de interpretação na visão de Thompson, que se aproxima bastante da etnografia tão conhecida na área da Antropologia.

No intuito de ir além da “hermenêutica da vida cotidiana”, Thompson (2002) propõe a utilização de três fases para a análise em profundidade: **a análise sócio-histórica**, que pretende refazer este percurso sócio-histórico no qual surge a forma simbólica que se quer interpretar; **a análise formal ou discursiva**, que pretende verificar a complexidade dos objetos e expressões a partir daquilo que se apresenta com certa regularidade. Dentro da análise formal, Thompson distingue cinco dimensões de análise, sendo estas, a *análise semiótica* - que quer verificar a relação entre um elemento e outro que compõe o símbolo e entre estes elementos e o sistema no qual está inserido; a *análise de conversão* - que verifica o desencadeamento das falas e como estas se estruturam; a *análise sintática* - que verifica de que maneira as idéias se desencadeiam; a *análise narrativa* - para a qual interessa compreender o enredo, a seqüência da história e, finalmente, a *análise argumentativa* - que quer compreender a forma de argumentação presente no discurso. A fase da **interpretação ou da reinterpretação** constitui a última esfera de análise

proposta por Thompson. A interpretação, neste contexto, é a reconstrução que se faz a partir da análise, que procura alcançar o significado da informação e a mensagem que ela contém.

A ação de interpretar é absolutamente solitária, do tipo pessoal e intransferível, propõe um diálogo entre a realidade objetiva e a subjetividade do intérprete. A boa interpretação abre sempre espaço para questionamentos, pois leva em consideração que, ao analisar discursos, já se está interpretando algo previamente interpretado por alguém. A análise interpretativa sempre vai além da doxa, pois quer alcançar o sentido desta interpretação primeira. Essas fases não ocorrem de modo estanque, entretanto, as duas primeiras fases são essenciais para que a última fase, a da interpretação e reinterpretação do problema, seja realizada com maior fidedignidade e profundidade.

A validade da re-interpretação é que ela pode constituir-se numa “reconstrução crítica” e, portanto, inovadora. A reconstrução crítica quer ir além de apenas descrever, quer ver o que está por baixo do que se diz e do que não se diz. Quando interpreta, o intérprete imprime sobre o fenômeno sua própria realidade subjetiva, quer ver para além do que está explícito, quer perceber as manhas e as artimanhas do discurso.

Ao fazer o exercício de re-interpretar a proposta de Thompson, Demo (2004b) propõe a discussão do “quadro teórico de referência”, considerando num primeiro momento as delimitações da análise quanto ao que considera real e quanto ao que considera relevante no real. Esta delimitação é feita a partir de uma teoria de fundo que vai buscar no objeto aquilo que ele tem de significativo para a construção de um dado. Em um segundo momento cabe ao intérprete apresentar as hipóteses que inicialmente vão orientar a análise. Entretanto, é preciso ter o cuidado de não tomar a realidade pela teoria, reduzindo a realidade ao que cabe na teoria, situação de fácil verificação quando a análise não tem fluidez e, na medida em que se volta à teoria de fundo e às hipóteses iniciais, elas não sustentam a própria análise.

A demarcação do referencial teórico utilizado para a análise e discussão torna-se essencial e indispensável e, a princípio, distancia o intérprete dos perigos de reducionismo e internalismo levantados por Thompson; favorece também maior solidez e criatividade. Nessa tarefa a argumentação deve ser trabalhada de modo a favorecer novas discussões. Demo (ibid.) aponta para a importância da presença do pesquisador, no sentido de que, quando se coletam dados de modo presencial, a partir de um contato direto entre entrevistador e entrevistado, essa aproximação permite que várias nuances implícitas sejam verificadas, não só o que é dito se evidencia, mas também os hiatos, as reticências, os titubeios, que também são significativos quando se quer ir além do discurso.

Para se fazer opção por instrumentos qualitativos, é importante ao pesquisador perceber se os dados que se quer selecionar não podem, antes, ser alcançados por intermédio de instrumentos formalizados quantitativamente. O tipo de informação considerada qualitativa é aquela que apenas os questionários fechados não são capazes de captar. Por outro lado, nada impede, no entanto, que se mesquem instrumentos fechados e abertos para melhor captar o fenômeno que se pretende estudar. Alguns elementos são fundamentais para o tratamento dos

dados a serem analisados, tais como observar as falas que são recorrentes, bem como os códigos que as compõem, buscando o que não é explicitado na fala, por exemplo. Este exercício pode ser feito ao nos atentarmos para coerências e incoerências do discurso.

Fundamental é a tentativa de aproximar-se da fala do outro tentando compreender a sua forma de argumentação própria; esse ponto fala de aproximar-se da experiência do outro para tentar compreender sua fala a partir do seu ponto de vista e não do ponto de vista de quem observa. É importante ressaltar que essa tentativa será sempre uma tentativa, pois não se pode viver a experiência do outro e tão somente a sua própria. É assim que toda interpretação resulta sempre numa re-interpretação de uma realidade previamente interpretada pelos sujeitos em estudo (DEMO, 2004b). O autor encerra sua reinterpretação da hermenêutica de profundidade de Thompson lançando o desafio de se entender o que ele chama de “desempenho qualitativo” e de “dinâmicas qualitativas”. Quanto ao *desempenho qualitativo*, significa um esforço de extrair dados qualitativos a partir de informações quantitativas, em outras palavras seria a apreensão de informações que se pode obter a partir de dados extensos; quanto à *dinâmica qualitativa* é o esforço para atingir a porção intensa da informação, aquilo que os dados por si só não trazem, que exige esmiuçar a informação, ir além dela, buscando o que tem de subjetivo e de profundo na informação.

Se considerarmos que há vida fora da hermenêutica, podemos considerar que, pelo menos, não há vida humana fora da hermenêutica. A hermenêutica enquanto uma arte, está presente em cada gesto humano; sempre que fez escolhas, estas sempre exigiram do homem um bom exercício posterior de interpretação.

5.3 Caracterização dos cenários da pesquisa

A pesquisa teve como cenário de investigação duas escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal, localizadas exclusivamente, no Paranoá, Região Administrativa (RA) da periferia de Brasília, Distrito Federal.

A escolha das escolas ocorreu a partir da análise do Censo Escolar 2005.⁵¹ Primeiramente, optou-se por identificar a Região Administrativa do DF que, além de contar com escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental⁵², havia apresentado os maiores índices de reprovação e de distorção idade-série, chegando-se à RA do Paranoá, cujos respectivos índices de 19,75% e 43,10% eram superiores à média do DF e acima das demais Regiões Administrativas (RA's),

⁵¹ No momento de seleção das escolas ainda não havia sido divulgado o resultado do Prova Brasil 2005, portanto, levou-se em consideração apenas os dados do Censo Escolar que apresentavam a situação específica de cada escola.

⁵² As RA's SCIA, Águas Claras, Sudoeste e Varjão e Park Way, que no período só contavam com escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentaram, respectivamente, os seguintes percentuais de reprovação no Censo Escolar de 2005: 24,66%, 22,92%, 10,92%, 27,67% e 12,62%. Os dados foram obtidos junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal.

conforme pode ser verificado na tabela abaixo⁵³:

**Tabela 9. Ensino Fundamental do DF e Regiões Administrativas⁵⁴
Taxa de Reprovação em 2004**

DF e Regiões Administrativas	Taxa de Reprovação
DF	19,75%
Brasília	13,97%
Gama	18,08%
Taguatinga	18,57%
Brazlândia	19,64%
Sobradinho	20,63%
Planaltina	23,14%
Paranoá	23,33%
Núcleo Bandeirante	17,63%
Ceilândia	22,09%
Guará	19,78%
Cruzeiro	17,30%
Samambaia	18,50%
Santa Maria	14,59%
São Sebastião	21,87%
Recanto Das Emas	19,60%
Lago Sul	14,91%
Riacho Fundo	20,20%
Lago Norte	23,28%
Candangolândia	20,22%
Águas Claras	22,92%
Riacho Fundo II	23,20%
Sobradinho II	22,16%

FONTE: Censo Escolar 2005/SEEDF

Após a análise dos dados do Censo, referentes especificamente às escolas do Paranoá, optou-se por selecionar duas escolas de Ensino Fundamental, sendo uma dos Anos iniciais e outra dos anos finais, que haviam apresentado as maiores taxas de reprovação segundo o Censo de 2005. Dessa forma, chegamos à Escola Classe (Escola Amarela)⁵⁵, que havia reprovado 29,82% de seus alunos e ao Centro de Ensino Fundamental (Escola Vermelha), que reprovou

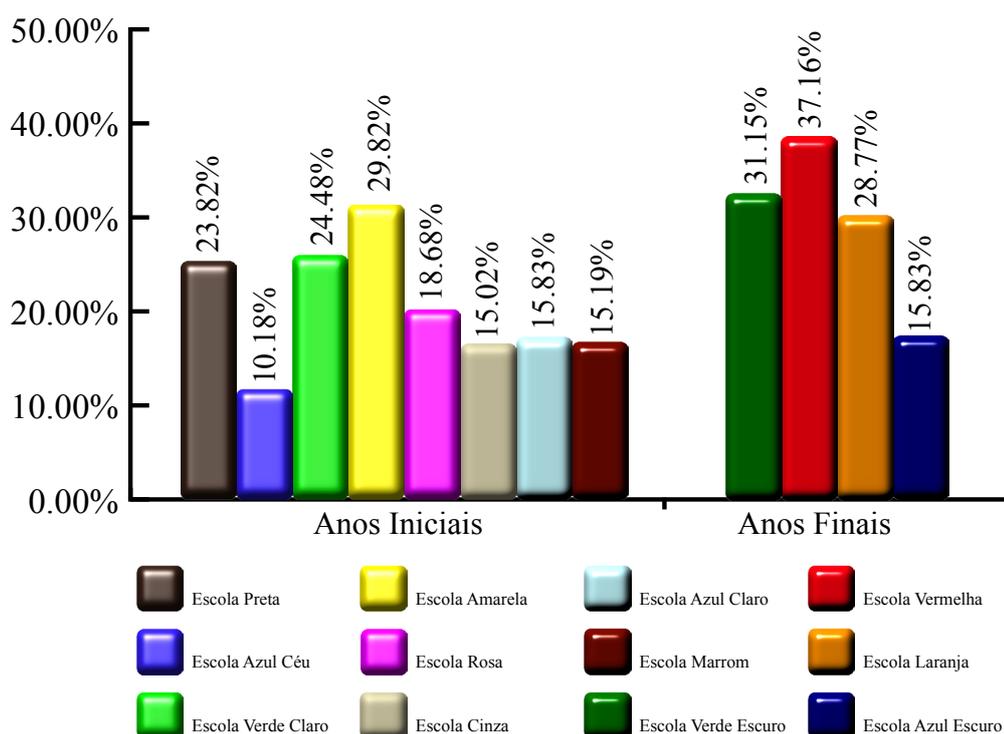
⁵³ As RA's Sudoeste/Octogonal, Varjão, Park Way e SCIA não foram incluídas no Gráfico porque só contam com escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵⁴ Devido ao número reduzido de escolas nas RA's do Varjão e do Paranoá, muitos alunos dessas regiões acabam frequentando escolas de outras RA's, principalmente da RA do Lago Norte.

⁵⁵ A opção por nomear as escolas segundo nome de cores, partiu da necessidade de salvaguardar a identidade das escolas pesquisadas e os sujeitos da pesquisa. Assim, as duas escolas pesquisadas, uma de séries iniciais e outras de séries finais do Ensino Fundamental receberam respectivamente os nomes fictícios de Escola Amarela e Escola Vermelha.

37,16% de seus alunos. Para se ter uma idéia da taxa de reprovação das escolas da RA do Paranoá, os dados do Censo Escolar 2005, apontam que 27,26% dos alunos da primeira série do Ensino Fundamental reprovaram no ano de 2004; 15,01% na quarta série; 28,88% na quinta série e 29,12% na oitava série. O Gráfico abaixo mostra as escolas urbanas de Ensino Fundamental do Paranoá e seus respectivos índices de reprovação:

Gráfico 3. Ensino Fundamental da RA Paranoá - Zona Urbana
Taxa de Reprovação em 2004



FONTE: Censo Escolar 2005/SEEDF

Cabe destacar que as escolas pesquisadas estavam localizadas uma próxima da outra, o que facilitou bastante o processo de coleta de dados. Outro fator importante é que os alunos da Escola Vermelha, em sua grande maioria, eram oriundos da Escola Amarela.

Apesar de não ser possível inferir sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos de uma determinada escola, apenas a partir da análise dos índices de reprovação/aprovação⁵⁶, acredita-se que a análise desse aspecto pode ser o pontapé inicial para a compreensão em maior profundidade da dificuldade que a escola pública tem encontrado para lidar com a aprendizagem.

⁵⁶ Infelizmente, muitos dados educacionais são mascarados. Muitas escolas, quando apresentam altos índices de reprovação acabam sendo pressionadas no sentido de reduzir o número de reprovações no ano seguinte, mesmo que a aprovação dos alunos não represente que ele adquiriu o conhecimento necessário para aquela série. Essa informação pode ser constatada no capítulo que apresenta a análise dos dados da pesquisa, principalmente no caso da “Escola Amarela”, onde os professores reclamam do fato de serem pressionados a aprovar os alunos, no sentido de que a escola pretende melhorar os índices de aprovação.

Apesar do contato com todos os professores durante o período da observação, os dados quantitativos a serem apresentados se referem ao total de 69 professores que responderam o questionário fechado da pesquisa, um percentual bastante representativo e que dá maior credibilidade aos dados quantitativos do estudo, já que o total de professores nas duas escolas é de 74 docentes, considerando-se apenas os turnos matutinos e vespertinos e os professores em sala de aula. Entretanto, cabe ressaltar, que os dados qualitativos, obtidos a partir de encontros coletivos e observações levaram em consideração a realidade de todos os docentes. As entrevistas de profundidade focaram 8 professores efetivos de cada escola. Entretanto, no sentido de aprimorar o instrumento das entrevistas individuais, foram realizadas ainda, duas entrevistas experimentais em cada escola, com professores de contrato temporário.

Não foi objetivo da pesquisa fazer um estudo comparativo entre as duas escolas, uma vez que a finalidade é analisar a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental e os fatores que interferem nesse processo, desde os anos iniciais aos anos finais.

5.4 Protagonistas do estudo

Foram protagonistas do estudo todos os professores das duas escolas selecionadas, incluindo professores efetivos e professores de contrato temporário que estavam trabalhando na escola durante os 3 meses de aplicação das técnicas de pesquisa. Entretanto, a observação e as entrevistas em profundidade possibilitaram analisar também a relação do professor com os demais segmentos da escola: direção, coordenação pedagógica, servidores, alunos, pais e comunidade em geral.

O estudo não teve pretensão de culpar o professor pelas mazelas da aprendizagem no Ensino Fundamental, uma vez que não foi o professor quem inventou e criou as deficiências apresentadas pela escola pública brasileira. Mas ao considerar que o professor está enredado nesse resultado histórico da escola pública, procurou-se investigar a realidade desse profissional para que se possa buscar soluções, até mesmo no sentido do resgate da cidadania desse profissional, que tem em suas mãos a responsabilidade de educar as futuras gerações deste País.

O total de professores das duas escolas era de 74 professores, desconsiderando-se os professores que não estavam exercendo a função docente no período, atuando em funções administrativas ou pedagógicas. Ao todo, eram 32 professores da Escola Amarela e 42 da Escola Vermelha. Vale lembrar que participaram do estudo apenas os docentes que atuam nos turnos matutino e vespertino. No que se refere às repostas dos questionários, recebemos 69 válidos, ou seja, 93,2% do total de professores das duas escolas.

5.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva empírico-qualitativa, visando a produzir dados em profundidade das especificidades de cada escola investigada e de seus protagonistas, principalmente de seus professores. Os dados quantitativos foram utilizados no sentido de aprofundamento qualitativo.

Após os contatos iniciais com a Secretaria de Estado de Educação do DF, com a Gerência Regional de Ensino do Paranoá e com as escolas selecionadas⁵⁷, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados:

Em relação às fontes dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa, destacam-se os seguintes:

Fontes secundárias: Censo Escolar 2005, dados relacionados ao desempenho do DF; dados do SAEB, com ênfase no desempenho das escolas do DF, Pesquisa da UNESCO (2004), sobre o perfil dos professores brasileiros, Currículo do Ensino Fundamental da SEEDF; Projetos Pedagógicos das Escolas selecionadas; Programas das Políticas Sociais vinculadas à educação; Políticas Educacionais voltadas para a Educação Básica e formação de professores para essa modalidade

A leitura desses documentos foi fundamental para situar e compreender melhor as dimensões do problema do estudo. Os dados do SAEB forneceram uma visão geral da situação da escola pública de Educação Básica no DF e no Brasil como um todo, ainda que sempre questionados em suas limitações.

Fontes Primárias: Observação participante nas duas escolas selecionadas; questionário de profundidade; entrevista de profundidade e; encontro coletivo.

a) Observação participante

A observação participante possibilitou compreender o dia-a-dia do professor no ambiente escolar e o modo como se relacionava com a comunidade, com a direção, com os alunos e colegas de trabalho. As escolas selecionadas foram acompanhadas de perto por um período de três meses: julho, agosto e setembro de 2006. As escolas foram observadas no mesmo período, correspondendo a um total de mais de 160h de observação em cada escola investigada, chegando-se a um total de mais de 320h. A proximidade das escolas facilitou o processo de observação.

A observação participante permitiu o acesso a uma diversidade de informações mais intrínsecas ao fenômeno estudado, possibilitando maior poder de intervenção e alcance. Richardson et.al (1999) destacam que o observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária

⁵⁷ A carta de solicitação junto à Direção das Escolas selecionadas encontra-se no Apêndice A.

da comunidade, uma vez que o pesquisador insere-se na comunidade investigada, tornando-se parte daquele grupo, sem, no entanto, interferir no andamento das atividades cotidianas. Para tanto, o pesquisador precisa estabelecer uma relação de confiança no campo de pesquisa, primando sempre pelos princípios éticos e pela objetividade.

O fato de ter atuado como orientadora educacional em escolas públicas da SEEDF por mais de 5 anos e o fato de fazer parte do quadro da Instituição⁵⁸ facilitou a adoção desta técnica de pesquisa, principalmente, no que se refere ao contato com os professores e a inserção no contexto escolar. Com a convivência diária, a relação pesquisador-sujeito-objeto foi ficando mais próxima e o processo de coleta dos dados ocorreu naturalmente. Foi um período muito importante, que me possibilitou compreender em maior profundidade a realidade e os sujeitos estudados.

Durante o período da observação participante foi possível minha presença constante, sistemática e documentada, acompanhando de perto a prática docente do professor da escola pública e o modo como ele lida com a aprendizagem e o com o desafio de educar para a cidadania. Realizou-se uma observação participante não-estruturada, percorrendo-se no entanto os indicadores relacionados ao problema e aos objetivos do estudo. O ponto de partida foi a hipótese de que dentre a multiplicidade de fatores que envolvem a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para todos os segmentos da população brasileira, as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem contribuem para o comprometimento da cidadania dos alunos e para o agravamento da situação de pobreza e de desigualdade no Brasil.

O professor foi observado no espaço da sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de lazer e intervalo, nas coordenações pedagógicas, nas reuniões de pais, nas salas de aula e em todos os espaços do ambiente escolar. Ainda que numa recorrência menor, também foram observadas algumas reuniões e grupos informais de alunos e, ainda, a sala da direção das escolas, principalmente, durante atendimentos aos pais. A observação das escolas possibilitou compreender melhor a dinâmica interna de cada escola investigada. As relações entre professores e direção, professores e famílias, professores e alunos também foi observada no sentido de dar maior fidedignidade à análise do problema do estudo.

b) Questionário de profundidade⁵⁹

A aplicação do questionário extenso forneceu os dados quantitativos sobre o perfil sócio-econômico dos professores, sobretudo acerca de sua formação acadêmica, seu interesse em estudar e a complexidade de sua prática pedagógica. Os questionários foram aplicados após

⁵⁸ A pesquisadora faz parte do quadro efetivo da SEEDF desde 1997, como especialista de educação, orientadora educacional. Nesse período, atuou em escolas públicas de Educação Básica das RAs de Ceilândia e Recanto das Emas. Entretanto, para poder realizar os estudos do doutorado, encontra-se de licença sem remuneração desde o ano de 2003.

⁵⁹ Vide modelo do questionário de profundidade no Apêndice C.

quinze dias de observação em cada uma das escolas, o que possibilitou sua reestruturação, incluindo questões que foram sendo identificadas no primeiro momento de observação.

Para a aplicação do questionário, foi marcado um dia junto à coordenação pedagógica de ambas as escolas, que destinou o horário da coordenação coletiva para a aplicação dos instrumentos. Na Escola Amarela, como a coordenação dos professores era um pouco mais planejada e havia uma cobrança em relação à presença e pontualidade do professor, foi possível aplicar e receber a maioria dos questionários no mesmo dia. Todos os professores das escolas responderam e entregaram. Entretanto, percebeu-se uma maior dificuldade no que se refere à compreensão e interpretação das perguntas, além de erros gravíssimos de português na resposta da única questão do questionário com espaço para justificativa, complemento subjetivo⁶⁰.

Na Escola Vermelha, dos 42 professores apenas 5 não devolveram o questionário. A aplicação foi mais complicada porque os professores faltavam muito às coordenações coletivas e, além disso, como os professores tinham várias turmas durante o dia, às vezes tinham muitas atividades para exercer. Passei quase um mês para conseguir de volta 37 questionários dessa escola, o que não foi tarefa fácil. Entretanto, o nível de compreensão foi maior e as respostas da questão subjetiva, geralmente, tinham maior profundidade e fundamentação.

Essa técnica de pesquisa deu uma visão geral do perfil dos professores, suas condições de trabalhos e algumas posições em relação à educação, politicidade, aprendizagem e cidadania. O questionário continha 28 questões objetivas, sendo que a última questão deixava um espaço para o professor justificar sua resposta à pergunta sobre até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública brasileira compromete a cidadania de seus alunos. Infelizmente, alguns professores não justificaram, mas a grande maioria o fez e foi possível identificar que muitos professores encontram dificuldades para escrever, mesmo que poucas linhas. A dificuldade de aprendizagem não parecia ser algo presente apenas na vida dos alunos, pois parte dos professores também tinha limitações graves na sua linguagem escrita e falada.

c) Entrevista de profundidade⁶¹

Foram realizadas uma média de 20 entrevistas gravadas com os professores das duas escolas. Entretanto, para fins de análise foram selecionadas as entrevistas realizadas apenas com professores efetivos, *um total de 8 entrevistas válidas em cada escola*, estabelecendo-se os seguintes *critérios*: na Escola Amarela, professores efetivos de primeira e quarta séries; séries de entrada e saída dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido ao número reduzido de professores efetivos nas turmas de 4ª série⁶², optou-se por entrevistar 5 professores efetivos de

⁶⁰ Vide questão 28 do questionário no Apêndice C.

⁶¹ Vide material utilizado na entrevista no Apêndice D.

⁶² Os professores efetivos têm a preferência na escolha das turmas e, geralmente, acabam optando pelas turmas de primeira série, uma vez que recebem uma gratificação salarial ao atuar nas turmas de Alfabetização. Tem prioridade os professores com mais anos de experiência na SEEDF. Portanto, os professores recém-contratados ou os de contrato temporário acabam ficando com as turmas que os mais experientes não escolheram.

primeira série e apenas 3 da quarta série.

Na Escola Vermelha, foram entrevistados os professores de Português, Matemática e Parte Diversificada (PD) de 5ª e 8ª séries; séries de entrada e saída dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Optou-se por professores de português e matemática, disciplinas que têm maior carga horária no currículo dos alunos, e que, portanto, passavam maior tempo semanal com o mesmo grupo de alunos. Um outro fator relevante é que se trata das áreas avaliadas pelo Prova Brasil, SAEB. Cabe ressaltar ainda, que são justamente os professores de matemática e português que tinham a obrigação de preencher a ficha de acompanhamento de frequência dos alunos que recebiam a verba do Programa Renda Minha, tendo a obrigação de entregá-la mensalmente na secretaria da escola. A opção por dois professores da área da Parte Diversificada se justifica porque essa disciplina tem por finalidade discutir temas sociais contemporâneos relacionados aos alunos ou à comunidade, tais como: educação sexual, meio ambiente, drogas, cidadania e outros. Além disso, esses professores trabalhavam com todas as turmas de 5ª a 8ª séries, um no turno matutino e outro no vespertino, ainda que com uma carga horária menor em cada uma delas. No total, foram entrevistados 3 professores de Português, 3 de Matemática e 2 de Parte Diversificada.

A entrevista em profundidade teve por finalidade identificar a natureza estritamente pessoal e íntima de cada entrevistado em relação a sua visão sobre a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental e situação do professor nesse contexto. A entrevista foi organizada a partir de cinco eixos centrais: *contexto e função da escola pública; perfil, formação e conhecimento docente; o professor e sua prática pedagógica; o professor e o desafio da educação de qualidade, da politicidade e da cidadania e; o professor e suas alternativas de mudança.*

Os professores entrevistados na Escola Vermelha tinham uma média de atuação na escola superior a seis anos, enquanto que os professores da Escola Amarela, onde há uma rotatividade maior de professores efetivos, a média era inferior a três anos. As entrevistas foram realizadas no horário de coordenação dos professores, marcadas antecipadamente com cada professor e segundo consentimento da coordenação pedagógica da escola. Como as escolas não dispunham de muito espaço, às vezes era difícil encontrar um lugar tranquilo para realizar as entrevistas, com média de 40 minutos cada. Os professores da Escola Amarela apresentaram maior constrangimento para responder as perguntas, mas devido à proximidade que havia estabelecido com os docentes no período anterior, foi possível controlar a situação e fazer com que os professores se sentissem à vontade para expor suas opiniões. Também foram realizadas algumas entrevistas experimentais com professores de contrato temporário, que também foram importantes no processo de análise dos dados.

Após a entrevista, foi solicitado que cada professor escrevesse um texto de 15 linhas, geralmente, em 15 minutos, sobre a relação entre “Aprendizagem e cidadania na escola pública brasileira”. Essa técnica complementar foi importante para que o professor colocasse suas idéias no papel e me possibilitasse analisar, em maior profundidade, o modo como ele sistematiza seu

pensamento, sua capacidade de escrita e de fundamentação. No entanto, cabe ressaltar que em ambas as escolas, a maioria dos professores teve dificuldades para escrever as 15 linhas no tempo determinado, precisando de 24h ou de mais tempo para devolver o texto. Os professores da Escola Vermelha mostraram ter mais facilidade para redigir o texto que os professores das séries iniciais, cuja redação de grande parte dos entrevistados era precária. Mesmo não sendo objetivo do estudo comparar as duas escolas, parecia claro que os professores da Escola Amarela, em sua grande maioria, apresentavam uma formação e aprendizagem mais deficitária.

*d) Encontro coletivo*⁶³

Por último, após a realização das entrevistas, foi realizado um *encontro coletivo* com os professores de cada uma das escolas, que teve por finalidade discutir alguns tópicos centrais do estudo e esclarecer alguns pontos dos questionários e entrevistas⁶⁴. No início do encontro foi apresentado aos professores, o resultado da escola no Censo Escolar de 2005 e explicado os motivos pelos quais as escolas haviam sido escolhidas para desenvolver o estudo. Foram apresentados os resultados do Prova Brasil 2005 de cada escola e comparados com os resultados de outras escolas do DF, dando destaque para os dados sobre repetência e distorção idade-série. A grande maioria dos professores não tinha conhecimento de que sua escola tinha apresentado dados de aprendizagem tão preocupantes.

Após uma exposição de 15 a 20 minutos, cada professor teve um tempo de 10 minutos para responder individualmente as questões apresentadas e depois se juntaram a dois grandes grupos para apresentar e discutir suas posições e propostas e preencher uma ficha única contendo as conclusões do grupo após a discussão coletiva. Os professores foram solicitados a colocar por ordem de prioridade os seguintes tópicos: *as três maiores dificuldades encontradas para realizar o trabalho na escola; os três fatores que mais contribuem para que a maioria dos alunos da escola apresente baixos níveis de aprendizagem; as três maiores conseqüências da baixa qualidade de educação na vida do aluno da escola pública e; as três principais medidas que precisariam ser tomadas para melhorar a qualidade da educação dos alunos da escola.*

No intuito de não prejudicar o andamento das atividades das escolas, realizou-se dois encontros coletivos em cada escola, um com o grupo de professores do turno matutino e outro com os professores do turno vespertino. A participação dos professores foi excelente e todos se mostraram entusiasmados com a atividade. O material do encontro foi muito importante para o fechamento da análise dos dados.

Na Escola Amarela, um membro da direção participou de parte das discussões do turno matutino, entretanto, alguns professores demonstraram certo desconforto já que o representante da direção tentava impor suas opiniões no momento de responder o formulário final com a síntese do posicionamento do grupo. Entretanto, como o membro da direção teve que sair

⁶³ Vide material utilizado nos encontros coletivos no Apêndice E.

⁶⁴ Vide material utilizado no encontro coletivo com os professores em anexo.

para uma reunião no meio da atividade, os professores tiveram a possibilidade de terminar o trabalho sem maiores interferências, principalmente porque todos os grupos dessa escola sugeriram a existência de uma gestão mais democrática, reclamando da postura centralizadora e autoritária da gestão atual. Na Escola Vermelha, uma das coordenadoras pedagógicas participou do encontro no turno matutino, mas o processo foi mais democrático e não houve tentativas de interferências nas respostas dos professores.

Como o encontro coletivo marcaria o final do período de observações nas escolas pesquisadas, optou-se por oferecer um lanche para todos os professores e equipe da direção e coordenação pedagógica, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização do estudo. Ali foram trocados e-mails e alguns contatos ainda são mantidos.

O capítulo seguinte apresenta a análise dos dados coletados à luz da hermenêutica de profundidade de Thompson, que buscará lançar um olhar em profundidade no espaço particular das duas escolas investigadas no intuito de melhor compreender a dinâmica que envolve a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para os alunos pobres, o que compromete sua cidadania.

CAPÍTULO VI - ESCOLA PÚBLICA FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

A hermenêutica de profundidade lança mão de várias etapas que permitem interpretar com maior fidedignidade o contexto estruturado de uma realidade subjetiva. Ao utilizar-se de mais elementos de análise, é possível compreender os sentidos das diferentes formas simbólicas que formam a realidade pré-interpretada pelos sujeitos do estudo. Thompson (2002, p.79) define formas simbólicas como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como significativos”.

A análise dos dados tem como pano de fundo o argumento de que dentre a multiplicidade de fatores que envolvem a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para todos os segmentos da população brasileira, a precária condição da aprendizagem na escola pública de Ensino Fundamental, as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem - própria e do educando - contribuem de modo singular para o comprometimento da cidadania dos alunos e para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade no Brasil. Esses fatores constituem motivos de entrave para o processo de formação do cidadão global e emancipado, uma vez que tem sido negadas à população mais marginalizada as habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar, os caminhos mais promissores para a conquista da cidadania global emancipada e democrática.

Seguindo as sugestões de Tompson (ibid.), a análise dos dados foi realizada a partir de três etapas complementares: *análise sócio-histórica*, *análise formal discursiva e interpretação/reinterpretação*. A etapa final representa o esforço de interpretar e condensar as questões identificadas nas duas primeiras etapas.

6.1 Análise sócio-histórica

A análise sócio-histórica é vista por Thompson (2002) como um meio para se compreender o espaço estudado além dos limites da observação, reconstruindo as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. É preciso compreender que as formas simbólicas estão situadas em contextos estruturados e, portanto, sua análise demanda uma interpretação do contexto e da história de vida dos sujeitos investigados, uma vez que se pretende ver o problema numa dimensão mais próxima. Nesse sentido, a presente análise se preocupou, primeiramente, em desvendar um pouco mais sobre as condições sócio-históricas do Paranoá, procurando entender um pouco mais sobre as possíveis contradições presentes na comunidade onde estão situadas as escolas investigadas, que possam manter relações diretas ou

indiretas com a dificuldade da escola pública em lidar com a aprendizagem dos seus alunos. Na seqüência, discute também o contexto específico das duas escolas e, mais especificamente, um pouco da história de vida dos seus professores, protagonistas do estudo.

6.1.1 Paranoá: um pouco de Brasília, muito do Brasil

Apesar de algumas pesquisas apontarem que a Educação Básica do DF é uma das melhores no país, não podemos nos esquecer que da mesma forma como Darcy Ribeiro dizia que o Brasil era um país de muitos “Brasis”, o DF também é um DF de muitos “DFs”. Temos um DF rico, com escolas públicas e particulares de boa qualidade, com uma população educada e bem empregada. Mas temos também um DF pobre, com escolas públicas em condições precárias e com muitas escolas particulares de qualidade educacional também suspeita. Para se ter uma idéia das discrepâncias sociais entre as 26 Regiões Administrativas do DF, basta dar uma olhada nos dados apresentados abaixo, onde, por exemplo:

Nas RAs do Lago Sul, Lago Norte, Brasília, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante e Guará, que reúnem 74,6% da população com nível superior completo do DF, a renda *per capita* varia entre 3,76SM no Guará, até 13,26 SM no Lago Sul. A população com escolaridade máxima até o 2º Grau completo, atinge 16,43% da população total do DF, enquanto a de nível superior completo totaliza apenas 9,25% da população do DF [...] Observa-se também, por outro lado, que o inverso também ocorre numa correlação direta. As 10 localidades mais pobres, com renda *per capita* abaixo de 2 SM, ou seja, Gama, São Sebastião, Riacho Fundo, Ceilândia, Planaltina, Brazlândia, Samambaia, Santa Maria, Paranoá e Recanto das Emas [da menos pobre para a mais pobre]; são as mesmas cuja maioria da população [55,36%] possuía, no máximo, o 1º Grau incompleto. Note-se que este grau de escolaridade reunia 44,88% da população total do DF no ano 2000, o que não é pouca coisa [879.891 habitantes], em se tratando de um universo de quase dois milhões de habitantes. (GDF/SEDUH, 2004, p.60-61)

As escolas públicas do DF não se destacaram no Ideb 2007 como vinham se destacando nas demais avaliações educacionais, ficando com as médias 4,4; 3,3 e 3,0, respectivamente, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os novos dados das avaliações nacionais começam a desfazer o mito de que o DF conta com a melhor educação do país e mostra ser necessário prestar atenção especial à qualidade educacional de algumas escolas da região, principalmente, nas escolas situadas nas periferias. Entretanto, é preciso reconhecer que a média das escolas do DF ainda é bastante superior à média da maioria dos estados brasileiros, principalmente, de estados das regiões norte e nordeste, onde a média dos Estados da Bahia, Piauí, Pará e Maranhão são respectivamente, 2,6; 2,6; 2,8 e 2,9, uma vergonha para o país. Por outro lado, as escolas dos anos iniciais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, obtiveram maior destaque nos índices do Ideb, alcançando respectivamente, médias 4,5; 4,9 e 5,0. Mesmo as melhores médias ainda estão longe do ideal fixado pelo MEC, que é a média 6,0, próxima à média obtida pelos alunos dos países desenvolvidos.

O professor Renato Hilário dos Reis (2000)⁶⁵, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que estuda a comunidade do Paranoá há mais de duas décadas, destaca que a Região Administrativa foi formada por pessoas que por condições econômicas foram forçadas a migrar para a Capital do País na década de 60 em busca de melhores condições de vida. Pacheco (2005) lembra que a região surgiu de um acampamento de operários que construíram a barragem do Paranoá no final da década de 50, que represou as águas de vários córregos da região que deram origem ao Lago de mesmo nome. É justamente esse lago que representa a linha geográfica divisória entre o Plano Piloto e o Paranoá. Como não havia espaço para a população pobre nas áreas nobres da nova capital, a grande maioria dos nordestinos que fugiram da seca e da pobreza para ajudar na construção da cidade tiveram que se abrigar em acampamentos precários à margem da capital, o que acabou gerando amplos conflitos com as autoridades que não queriam os pobres tão próximos. Os erros do passado se repetiam e mais uma vez os pobres eram explorados e abandonados pelas autoridades políticas do país.

No final da década de 80 a Região do Paranoá foi foco de notícia nacional e internacional quando o governo tentou reagir à força à construção de 1.500 barracos de uma noite para o dia. “O Brasil e o mundo descobrem que a capital da esperança tem seus deserdados, seus pobres, sua face de pobreza, até então, oculta na paisagem bela e moderna do Plano Piloto” (REIS, 2000, p.10). A situação foi contornada com a ação de instituições civis que interviram em favor dos direitos da população. Diante de uma situação desordenada, o Paranoá se desenvolveu sem um mínimo de planejamento urbano e sua população triplicou na década de 80, o que aumentou seus problemas sociais e econômicos. Mas o Estado só reconheceu a legitimidade do Paranoá em 1989, valendo-se assim da negligência em relação à oferta de serviços básicos.

Apesar de todos esses avanços, o Paranoá demonstra indicadores sociais preocupantes. É a cidade que apresenta a pior renda *per capita* do D.F., o desemprego é elevado, a violência vem crescendo assustadoramente e os índices de não escolarização entre os adultos é muito grande. (PACHECO, 2005, p.2).

Atualmente, a RA do Paranoá conta com uma população de 54.902 habitantes, o que representa 2,6% da população do DF. Desse total, 39.630 habitantes reside na área urbana. A grande maioria da população, 54%, considera-se parda e/ou mulata contra 12,5% que se considera branca. As condições econômicas ainda continuam precárias, pois 41,7% da população não tem uma ocupação remunerada e 10,2% está desempregada. Em 2004, segundo os dados da PNAD (GDF, 2006), a renda bruta mensal por domicílio era de até 2 salários mínimos. Mais de 81,4% dos domicílios não têm computador, ou seja, encontra-se excluída do acesso à internet e às novas tecnologias e conhecimentos de ponta. Segundo dados da Secretaria de Imprensa, publicados no Portal do GDF em cinco de maio de 2006, das 82 mil famílias recadastradas para receber os benefícios dos Programas Sociais do Governo, dentre eles o Renda Minha e outros,

⁶⁵ Para uma maior compreensão das condições socioeconômicas e históricas da população do Paranoá, sugere-se a leitura da tese de doutorado do professor Renato Hilário dos Reis. **A construção do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**, Unicamp, 2000.

4.877 pertencem à RA do Paranoá.

A Gerência Regional de Ensino (GRE) do Paranoá, vinculada à SEEDF e responsável pelo acompanhamento das escolas da região, só foi implantada em janeiro de 1997. No ano de 2006, o Paranoá contava com 24.554 alunos na Educação Básica regular e nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A grande maioria desses alunos, 23.426, estava na escola pública, sendo que 13.764 alunos encontravam-se na escola de Ensino Fundamental. Segundo dados da PNAD 2004, apresentados pela Codeplan (GDF, 2006), 41,9% da população tem apenas o Ensino Fundamental incompleto e apenas 3% concluiu um curso superior. Os dados apontam que 10,5% da população de 0 a 7 anos está fora da escola e o número da população completamente analfabeta ainda corresponde a 4,5% da população, sem considerar os dados dos analfabetos funcionais.

Os dados do SAEB 2005 citados por Klingl (2007a; 2007b) na reportagem do “Jornal Correio Brasiliense” sobre o desempenho das escolas do DF no Prova Brasil 2005, denunciam que o desempenho dos alunos em matemática e português na maioria das escolas do Paranoá está a menos de 20 pontos das escolas com melhores desempenhos do DF, a maioria escolas do Plano Piloto. Enquanto que a escola de Séries Iniciais, melhor colocada do Paranoá obteve 193,1 em português e 206,3 em matemática; a melhor colocada do Plano Piloto obteve 268,9 em português e 220,37 em matemática, ambas em uma escala de até 350 pontos.

O crescimento acelerado da riqueza de poucos ao lado do crescimento ainda mais acelerado da pobreza de muitos, tem como consequência a violência, o medo, o aprisionamento. A educação e uma melhor distribuição de renda são alternativas fundamentais para o enfrentamento desse problema, mas a elite brasileira tem se negado a reconhecer esse fato. A educação desse grupo de cidadão tem sido historicamente negligenciada pela elite econômica e política brasileira. Algumas propostas governamentais são lançadas com glamour, mas as verbas destinadas para enfrentar o problema são as mesmas, ou até menores.

A pobreza de visão dos ricos impediu também de verem a riqueza que há na cabeça de um povo educado. Ao longo de toda a nossa história, os nossos ricos abandonaram a educação do povo, desviaram os recursos para criar a riqueza que seria só deles, e ficaram pobres: contratam trabalhadores com baixa produtividade, investem em modernos equipamentos e não encontram quem os saiba manejar, vivem rodeados de compatriotas que não sabem ler o mundo ao redor, não sabem mudar o mundo, não sabem construir um novo país que beneficie a todos. Muito mais ricos seriam os ricos se vivessem em uma sociedade onde todos fossem educados. (BUARQUE, 2007a).

A compreensão em maior profundidade da realidade sócio-histórica e econômica do Paranoá, contribui para entender melhor o contexto das escolas a serem investigadas, dos profissionais que trabalham nessas escolas e de sua comunidade. Um dos fatores contribuintes para essa compreensão refere-se ao fato de ampliar a relação e o contato com o campo observado e com os sujeitos que atuam nesse campo de interação, buscando interpretar o modo como eles se inteiravam e interpretavam aquela realidade.

6.1.2 Compreendendo o contexto das escolas investigadas

Situado o contexto sócio-histórico do Paranoá e de sua comunidade, é preciso compreender também o espaço das escolas investigadas e as relações sociais que constroem esses contextos socialmente estruturados, procurando compreender as relações de poder presentes nessas instituições, cuja função é cuidar da aprendizagem dos alunos e formar para o exercício da cidadania. A pesquisa de campo foi realizada junto a duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁶⁶ (SEEDF), situadas na zona urbana. As mais de 500 escolas públicas de Educação Básica do DF estão sob responsabilidade da SEEDF, que encarrega as suas consecutivas Gerências Regionais de Ensino em cada região administrativa o acompanhamento das escolas localizadas naquele setor, visando à qualidade educacional em todas elas. Essas escolas contam com professores efetivos, contratados a partir de aprovação em concurso público e com professores de contrato temporário, que substituem os professores efetivos durante eventuais períodos de afastamento. Os diretores das escolas da SEEDF não são eleitos por uma eleição democrática⁶⁷.

A Escola Amarela foi fundada em 1990 e oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua proposta pedagógica, com data de fevereiro de 2006, apontava ser missão da escola “ajudar a formar cidadãos conscientes, críticos, reflexivos, que se auto-realizem, sejam felizes e participem ativamente da sociedade e da reconstrução, visando um mundo mais justo e igualitário.” A escola contava com um total de 1.064 alunos no segundo semestre letivo de 2006, sendo que desse total, 323 alunos estavam recebendo o Programa Renda Minha. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino⁶⁸ e atende alunos da comunidade, que moram perto da escola, e uma grande maioria de alunos oriundos da comunidade do Itapuã⁶⁹, o maior assentamento de pessoas de baixa renda do DF, situado entre o Paranoá e Sobradinho, contando com mais de 50 mil habitantes. O documento citado abaixo fala um pouco sobre as condições sociais do lugar:

⁶⁶ A SEEDF afirma ter como missão: atuar de forma eficiente e eficaz, oferecendo educação de qualidade a toda população do Distrito Federal, articulando ações que se consubstanciem na formação de um cidadão ético, crítico, com valores humanísticos e na construção de saberes voltados para o conhecimento técnico-científico, ecológico, cultural e artístico. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/institucional/missao.asp>, acesso em 05 de maio de 2007.

⁶⁷ A eleição democrática para diretores de escolas foi um grande feito da gestão do Governador Cristovam Buarque, mas que acabou logo após o fim de seu governo. Naquele período, ao votar para escolher a direção de sua escola, professores e comunidade se encheram de esperança e se sentiram importantes no processo de decisão da escola.

⁶⁸ A escola tinha classes da EJA no turno noturno, que foram extintas após solicitação e intervenção da direção junto à GRE. Segundo a direção, a EJA era muito trabalhosa e a segurança da escola era precária para atender a comunidade à noite.

⁶⁹ Segundo dados do GDF/SEDUH (2004), o assentamento do Itapuã deve passar à condição de Região Administrativa, deixando de ser parte da ocupação irregular da RA VII – Paranoá. Entretanto, até o momento da pesquisa esse fato ainda não havia se consolidado e grande parte dos alunos das duas escolas pesquisadas era oriunda da comunidade, que por não ser reconhecida como uma RA, não disponibiliza o acesso da população aos serviços básicos de saúde, educação, segurança, habitação e outros.

Um levantamento realizado pelo governo apontou que 50% das moradias da região são constituídas por materiais precários e 41% são de alvenaria. Não há escolas na região, sendo que 67% das crianças entre 7 e 14 anos, não freqüentam a escola, não há pavimentação nas ruas, rede de esgotos e de águas pluviais. A segurança pública é um dos pontos críticos. (GDF/SEDUH, 2004, p.86).

A escola tinha um total de 64 funcionários: 32 professores, 02 coordenadores, 01 professora da sala de leitura, 4 na direção, 02 funcionários na secretaria, sendo que uma é uma servidora e está desviada de função (não tem nem o Ensino Médio); 04 na cozinha; 4 vigias; 02 porteiros; 08 na limpeza, 02 professores lotados na escola e que atuam na GRE e 02 professores licenciados. A direção da escola foi indicada pela GRE há mais de sete anos. As coordenadoras do período haviam sido escolhidas pela direção. Dos 32 professores em sala de aula, 21 eram professores de contrato temporário no momento inicial da pesquisa, chegando a 22 no final do período de observação.

A escola não dispunha de auditórios, laboratórios, quadras de esporte ou outro espaço recreativo para as crianças. A biblioteca era um espaço pequeno, com apenas uma mesa e quatro cadeiras, sem muitos livros e a organização bastante precária, apesar de contar com uma funcionária exclusiva para a função. A sala dos professores contava apenas com um computador velho, sem acesso à impressora e à internet. De um modo geral, a limpeza da escola, era bastante precária. Por outro lado, apesar de enfrentar problemas de limitações de espaço, a escola conta com uma área livre enorme, sem ser construída, que serve como estacionamento dos carros dos professores e acúmulo de entulho, algo criticado por alguns docentes. A relação entre professores e direção era bem hierárquica e vertical, o que ficava mais claro na relação entre direção e professores de contrato temporário, a grande maioria no período da observação. As reuniões tinham um clima tenso e poucos professores participavam e davam suas opiniões, sempre ouvindo o que a direção havia decidido.

A escola também enfrentava uma grande carência de material didático-pedagógico e de espaço físico inadequado e restrito. Foi possível perceber que havia um problema relacionado à direção da escola e à segurança de verbas arrecadadas durante os eventos, que freqüentemente acabavam desaparecendo da sala da direção, que segundo os professores nunca conseguia elucidar os casos de assalto na escola.

Não era muito comum a presença de pais na escola, apesar de se tratar de uma escola de séries iniciais. Entretanto, era possível ver alguns pais no portão da escola indo deixar seus filhos. Geralmente, quando algum pai entrava na escola era devido a uma convocação da direção ou de algum professor. A relação da direção com os pais dos alunos era bastante distante e fria, o que foi possível constatar durante observações na sala da direção e em outros momentos, onde se presenciou até mesmo a direção recomendando violência física contra algumas crianças. Havia uma desigualdade social e econômica gritante entre os membros da direção e aqueles pais, o que parecia reforçar a exclusão social daquela comunidade e fazia com que os pais se afastassem ainda mais da escola.

Os professores mostraram sua preocupação com a violência que rondava a escola, e

afirmavam que alguns alunos, ainda que fossem menores, já estavam envolvidos em assaltos à mão armada, uso de drogas e outras situações de risco. Ressaltaram também o medo em relação à própria segurança, já que a escola não conta mais com um policial e com nenhum outro tipo de segurança.

A direção havia cortado o tempo destinado para o recreio/intervalo dos alunos, com a justificativa de que seria diminuído o barulho na escola. Desde então, os alunos passam 5 horas na sala de aula, saindo apenas por 15 minutos para lanche e ir ao banheiro. O lanche era servido sem o mínimo de cuidado e as crianças comiam em pé. A escola era toda fechada por grades, lembrando mais uma prisão. Havia um clima pesado e a aprendizagem e a cidadania de alunos e professores estava sendo claramente prejudicada.

A Escola Vermelha oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental e foi fundada em julho de 1998, tendo sido uma das primeiras escolas do Paranoá. Seu Projeto Pedagógico não fazia referência à formação para a cidadania, especificamente, e sua missão não era muito clara em relação ao papel social e político da escola: “Pretendemos tornar nossa escola um local prazeroso, para que todos sintam satisfação no exercício do convívio em grupo. Pretendemos ainda oferecer um serviço de qualidade, considerando a competência profissional, voltada para a qualidade do ensino.” No período das observações, contava com o total de 1.363 alunos. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, mas o presente estudo centrou-se apenas nos turnos diurnos, que atendem os alunos que se encontram no fluxo regular do Ensino Fundamental. A escola contava com um total de 103 funcionários nos três turnos, num total de 85 professores, dos quais 75 eram regentes. Dos demais, quatro estavam na biblioteca e o restante na direção. Além disso, contava com 17 servidores de limpeza, copa e vigias. Os professores dos turnos matutino e vespertino somavam um total de 42 professores.

Na conversa com uma funcionária da secretaria da escola, ela disse ser muito difícil dizer o número certo de alunos da escola porque os alunos não param na escola, estão sempre deixando a escola ou sendo transferidos. No início do mês de agosto a escola contava com um total de 609 alunos que participavam do Programa Renda Minha, 13 alunos participavam do Programa de Erradicação para o Trabalho Infantil (PETI) e 18 alunos do Programa Agenda Jovem. Todos esses programas são programas sociais de governo vinculados à educação e destinados às famílias de baixa renda. Assim, como na Escola Amarela, grande parte dos alunos da Escola Vermelha é oriunda do assentamento do Itapuã e se encontra com distorção idade-série. Outro fator em comum, é que nenhuma das escolas apresentou a versão impressa do Projeto Pedagógico e para se ter acesso às informações contidas no estudo sobre esse assunto, foram necessárias várias tentativas junto à membros da assistência pedagógica ou de professores com acesso mais livre à direção, que acabaram passando apenas a missão e os objetivos dos projetos.

A escola também é cercada por grades e não contava com o batalhão escolar e nenhum outro tipo de segurança. O espaço para lazer da escola se reduzia a uma quadra de esportes em condições precárias, onde os alunos faziam educação física. Como a escola não dispunha de

chuveiros, após as aulas de educação física, os alunos voltavam sujos para as salas de aulas. A escola contava com um laboratório de química e outro de música, mas ambos acabaram sendo fechados e transformados em sala de aulas por falta de espaço na escola. A sala de vídeo era muito pequena e não tinha cadeiras para atender o número de alunos da maioria das turmas. As salas de aula estavam pichadas e a maioria das cadeiras e mesas de professores estavam em situação precária. Assim, como na Escola Amarela, as salas de aula são cobertas por um material que esquenta demais na época do calor e que torna o barulho insuportável na época de chuvas.

A sala dos professores não contava com nenhum computador, era bastante desorganizada e não contava com cadeiras suficientes para que todos os docentes pudessem sentar na hora do intervalo ou da própria coordenação pedagógica. Como a coordenação não era muito organizada, muitos professores tiravam abonos, atestados ou simplesmente chegavam mais tarde e saíam mais cedo no horário de coordenação.

A direção havia assumido o cargo há menos de um ano. A relação entre professores e direção era um pouco mais horizontal que na Escola Amarela, mas alguns professores, alunos e funcionários reclamaram que a direção não sabia impor limites e impor sua autoridade diante dos vários segmentos, o que prejudicava também o andamento da escola. Na verdade, pairava um clima *laissez-faire*, sem muitas cobranças e, por outro lado, com menos acompanhamento. Tratava-se de um grupo maior de professores efetivos, que por trabalharem há muito tempo na escola, procuravam garantir seus interesses e seu modo particular de trabalho.

6.1.3 Desvendando a história do professor público fundamental

Para compreender as mazelas que permeiam a qualidade da educação dos alunos da escola pública é preciso compreender melhor a figura do professor, que ao mesmo tempo em que tem em suas mãos o desafio de mudar a realidade, é também fruto desse contexto marcado por dificuldades, contradições e complexidade. Hargreaves (2002 apud FARIAS, 2006) destaca que os professores também são fruto de seu local de trabalho, produto das condições, relações e normas que tecem, contrariam e impulsionam sua prática. Portanto, antes de acusar o professor, é preciso primeiramente compreender que o professor sofre direta e diariamente as interferências do contexto onde atua.

O período de observação na escola contribuiu para uma visão mais próxima do mundo do professor da escola pública fundamental, ampliando a compreensão em relação ao seu modo de pensar e agir e ao modo como constrói o ambiente escolar e, ao mesmo tempo, como a escola e a comunidade que o cerca interferem na formação e na ação de cada docente e, conseqüentemente, na aprendizagem de cada aluno. Foi possível saber mais sobre esses profissionais, que têm em suas mãos a missão de cuidar da aprendizagem de nossas crianças,

de contribuir para o processo de formação para a cidadania; de ouvir o que eles dizem, sabem, pensam, onde moram, como vivem, seus medos, receios, suas limitações, seu modo de ver o mundo, de se comunicar, de interagir, de aprender e de ensinar. Foi possível um contato direto com os 74 professores, acompanhando-os em atividades como as coordenações pedagógicas, reuniões de pais, eventos da escola, sala de aula, aulas de reforço, atividades de dependência, comemorações da escola, atividades externas à escola. Essa proximidade tornou mais fácil observar de perto o professor em sua relação com seus pares, com a direção, com os pais, com os alunos e com a comunidade em geral, compreendendo melhor como o contexto escolar está estruturado nessa comunidade.

A presença feminina era bastante superior no contexto das duas escolas investigadas, sendo que apenas 6 professores pertenciam ao sexo masculino, todos eles situados na Escola Vermelha, ou seja, nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Estudos sobre os professores da Educação Básica brasileira têm demonstrado essa tendência de uma maior presença de professores do sexo masculino na Educação Básica a partir das Séries Finais do Ensino Fundamental (VIEIRA, 2007; FARIAS, 2006). A faixa etária dos docentes era bastante variada, mas a maioria, 21 professores encontrava-se na faixa dos 30 aos 39 anos.

A maioria dos docentes, 24 professores, tinha um tempo médio de atuação como professor entre 6 e 9 anos. Em relação à situação funcional dos professores, 29 docentes tinham apenas contrato temporário, não tendo vínculo efetivo com a SEEDF. Na Escola Amarela, a presença dos professores de contrato temporário era mais representativa, onde 20 dos 32 professores naquele período encontravam-se nessa situação funcional, número que cresceu para 22 no final das observações. Nas escolas pesquisadas, o que se percebeu é que há duas categorias de professor na SEEDF, o professor efetivo, concursado e com todos os direitos legais e o professor de contrato temporário, que se sente mais intimidado diante da direção por medo de não ter seus contratos renovados ou de serem devolvidos para a GRE. Na Escola Amarela essa situação era mais evidente, uma vez que a maioria dos docentes era de contrato temporário. As opiniões sobre o contrato temporário foram diversas, pois alguns professores acreditavam ser interessante poder contar com esses professores no caso de substituições temporárias de professores efetivos, entretanto, a grande maioria disse que a SEEDF tem se utilizado dessa possibilidade para não contratar os professores concursados que ficam anos à espera de sua convocação.

Olha, eu acho que se existe uma necessidade não tem problema, mas o fato é que há vários professores concursados e que não foram chamados, então para quê tanto contrato? [...] Às vezes, o professor que está trabalhando de contrato se esforça mais, ele quer mostrar um bom trabalho. Mas quem se sente mais à vontade para discutir, para reivindicar alguma coisa são os professores efetivos, mas como é a minoria. Os professores de contrato geralmente aceitam tudo, mesmo que eles não concordem, eles acabam geralmente aceitando. (Escola Amarela, 1ª Série).

O que se percebeu é que a prática pedagógica e a postura do professor também é influenciada pelo tipo de vinculação que ele tem na SEEDF, determinando inclusive seu nível

de participação. Os professores efetivos parecem reivindicar mais por seus direitos, exigi-los um pouco mais; por outro lado, os professores de contrato temporário procuram adotar uma postura mais neutra no sentido de não contrariar a direção da escola.

Outro fato que merece atenção é que apenas 5 professores residiam no Paranoá, sendo que a maioria dos professores, 24 professores, residia no Estado do Goiás, na cidade de Formosa, que fica a mais de 60km da escola. Quando questionados se estavam satisfeitos com o salário⁷⁰ que recebiam, 52 professores afirmaram que não. Questionados sobre o salário que gostariam de receber e que seria ideal para a manutenção de suas necessidades básicas como cidadão e como docente, a maioria, 24 professores, optou por não responder, sendo que 17 desses eram da Escola Amarela. Dos professores que se posicionaram, a maioria, 10 docentes, considerava que o salário ideal para o professor da escola pública de Ensino Fundamental deveria ser de 13,88 salários mínimos⁷¹, o que seria equivalente a um salário bruto mensal de 4.996,8, chegando a um total de R\$ 64.958,4, considerando-se o 13º salário. Cabe destacar que a maioria dos professores da Escola Amarela considerava-se satisfeita com um salário um pouco menor, no valor de 11,11 SM, o que corresponderia a um salário mensal de R\$ 3.999,6. Por outro lado, os professores da Escola Vermelha, defenderam um valor entre 13,88 e 20 salários mínimos mensais. Recebendo 20 SM mensais o professor contaria com um salário bruto mensal aproximadamente de R\$ 7.200 e R\$ 93.600 ao ano, o que recebe em média um professor com doutorado que atua 40 horas semanais em uma instituição privada de Ensino Superior. No que se refere à questão salarial, vale a pena dar uma olhada no depoimento de um dos professores entrevistados:

Varia muito, tem o tempo de serviço; se você é contrato você ganha menos, se você tem nível superior você ganha um pouquinho mais. Mas a média é R\$ 2.000,00 a R\$ 2.500,00 líquido para um professor efetivo com curso superior com até 5 anos de casa que trabalha 40h semanais [...] Acho que deveria ser pelo menos uns R\$ 5.000,00 líquido porque você se dedica muito, seu tempo quase todo é dedicado a isso [...] Porque se você é professor você é professor o tempo todo. Eu, pelo menos, sou professora o tempo inteiro. Se eu saio para algum lugar, eu vejo uns materiais que eu quero comprar e às vezes eu não posso porque eu tenho minhas despesas de casa, eu quero fazer cursos, mas muitas vezes eu não tenho condições. Eu quero ter contato com programas culturais, viajar, conhecer novos lugares. Então, não posso! Também ainda tem a questão da saúde, que a gente não pode pagar nem um plano de saúde porque ganha pouco. E nós temos uma profissão onde acabamos contraindo várias doenças porque é muito desgastante, ainda mais na escola pública de periferia. (Escola Amarela, 1ª Série).

O que se percebe é que com o salário que têm e com suas precárias condições, os

⁷⁰ A remuneração básica do docente na SEEDF, conforme a Lei 3.318/2004-DF, varia segundo sua classificação: Classe A (Licenciatura Plena Completa), B (Licenciatura Curta) ou C (Ensino Médio - Magistério). No período da pesquisa de campo, o salário base de um professor Classe A, 40h semanais, no início de carreira, era de R\$ 924,00 (novecentos e vinte e quatro reais) mais as gratificações, podendo chegar a um salário bruto mensal de R\$ 2.369,87 (Dois mil, trezentos e sessenta e nove reais e oitenta e sete centavos). Um professor no final da carreira recebia um salário bruto de R\$ 4.495,07 (Quatro mil quatrocentos e noventa e cinco reais e sete centavos). O salário base dos professores Classe B e C eram, respectivamente, R\$ 829,50 (Oitocentos e vinte e nove reais e cinquenta centavos) e R\$ 735,00 (Setecentos e trinta e cinco reais). Informações disponíveis em www.se.df.gov.br/recursos humanos/rh.asp#cmpdff

⁷¹ O salário mínimo (SM) no Brasil nesse período era de R\$ 360,00 (trezentos e sessenta) reais.

professores têm se tornado cada vez mais pobres, tanto no aspecto material como no aspecto político. Ainda são muitos aqueles que se dizem satisfeitos com o salário que recebem e muitos aqueles que mesmo reclamando da situação atual não sabem projetar um futuro melhor ou defender, argumentar sobre o que seria necessário para melhorar, preferindo se silenciar.

A maioria dos professores vem de uma família simples e 57 dos professores entrevistados, estudaram a maior parte de sua Educação Básica em uma escola pública. Em relação à formação docente, o curso de Magistério acabou sendo a saída para muitos professores oriundos de famílias pobres. Famílias que consideravam importante que suas filhas optassem pelo curso técnico de Magistério - o curso historicamente sempre contou com maior presença feminina - porque acreditam que essa formação custava menos e poderia lhe garantir um emprego logo após sua conclusão, possibilitando melhorar suas condições de vida.

Eu estudei no interior do Pará, numa escola com muito pouca estrutura e minha família era muito pobre. Às vezes não tinha nem dinheiro para comprar o material da escola. Mas para mim, na minha avaliação, meu Magistério foi ótimo dentro de seus limites e possibilidades porque na época que eu fiz o Magistério eu não tinha um professor com graduação, mas todos eles sabiam de sua obrigação e eles estudavam e nos colocavam para estudar e pesquisar mesmo. Às vezes você superava o professor entendeu? (Escola Amarela, 1ª Série).

Para os professores que já atuavam como professores e depois tiveram a oportunidade de fazer um curso de graduação, o discurso evidenciou que as discussões teóricas e os novos conhecimentos contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre o cotidiano de sua prática e o modo como via a escola e seu aluno. Entretanto, para a maioria o curso de formação de professores ficou muito aquém de suas expectativas, uma vez que pouco os preparou para a realidade.

Na realidade, meu curso não me preparou para ser professora não. Eu acredito que o curso de matemática é muito puxado, muito forte na especificidade da matemática mesma. Agora, nas questões pedagógicas fica muito complicado lidar com esses alunos aqui. Então eu acho que neste aspecto fica muito difícil para você encontrar um curso que vai te dar a formação para você chegar e falar que está preparado para lidar com alunos carentes de periferia. É muito complicado, mas na questão específica da matemática a gente sai super preparado, muito além do necessário, agora na questão de lidar com o indivíduo fica bem complicado. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Uma das primeiras contradições encontradas em relação à realidade dos professores investigados é que apesar de a maioria sempre reclamar da profissão, do salário, das condições de trabalho e de todas as dificuldades encontradas no contexto escolar, apenas 4 respondentes do questionário afirmaram não gostar de ser professor, sendo todos esses da Escola Vermelha. Por outro lado, nas observações e nas entrevistas, assim como nos encontros coletivos, foi possível perceber que a maioria dos professores está desiludida com a profissão e com a escola.

Para se ter uma idéia do nível de confiança do professor na educação pública basta ver que 60 dos 69 professores que responderam o questionário não confiam ou não confiariam na

escola pública para colocar seus filhos, apesar de admitirem que a escola pública do passado era muito superior a que temos hoje. Mesmo tendo que fazer todo um esforço financeiro para arcar com o preço de uma escola privada para seus filhos, os professores, assim como a maioria das famílias de classe média e alta brasileira têm evitado a todo custo colocar seus filhos na escola pública, ainda que seja a escola onde trabalham. Estamos falando então de profissionais que não acreditam mais no trabalho realizado por sua instituição, na educação pública ofertada pelo Estado, paga com os impostos do povo brasileiro e que acaba se sentindo obrigado a pagar duas vezes para ter uma escola de melhor qualidade.

A maioria dos professores, 57, considera-se parte da classe média enquanto apenas cinco docentes afirmaram fazer parte da classe média alta e 7 da classe baixa. Alguns professores, assim como parte das famílias de seus alunos, migraram de estados das Regiões Norte e Nordeste para o Distrito Federal e acabaram optando pela profissão porque dava maior garantia de empregos e o acesso ao curso de formação era mais fácil devido ao preço mais baixo das mensalidades e a oferta noturna. Trahtemberg (2002) assinala que ao falar-se dos professores na América Latina, refere-se a pessoas oriundas dos estratos sociais menos favorecidos. Trata-se de uma maioria de profissionais com limitações financeiras e que encontra grandes dificuldades financeiras para manter as necessidades básicas de sua família com o salário que recebe.

A compreensão do contexto sócio-histórico do Paranoá, das escolas e dos professores investigados traz contribuições importantes para este estudo, uma vez que oferece uma visão mais aprofundada do contexto social estruturado onde o problema do estudo se situa. A parte seguinte deste capítulo faz a análise formal discursiva das formas simbólicas identificadas no período de coleta de dados, no intuito de compreender um pouco mais a respeito do fenômeno que envolve a dificuldade da escola pública de Ensino Fundamental em lidar com a aprendizagem e com a cidadania de seus alunos.

6.2 Análise formal-discursiva

No intuito de tornar mais acessível a análise formal discursiva e possibilitar que a realidade estudada fosse vista à luz de um olhar mais profundo e fidedigno, optou-se por lançar mão de quatro categorias de análise, sendo elas: *professor público: desafios e contradições de sua prática pedagógica; a escola pública para pobres e suas contradições diante do desafio da promoção da educação de qualidade e da cidadania; a aprendizagem na escola pública fundamental e sua relação com a formação para a cidadania; dando voz aos professores fundamentais: perspectivas e alternativas para a escola pública necessária*. Cabe ressaltar que cada uma dessas categorias centrais são compostas por subcategorias que foram construídas a partir do levantamento dos termos mais recorrentes identificados no discurso docente. São várias as possibilidades apresentadas por Thompson (2002) e Demo (2004b) para se fazer a

análise formal discursiva, entretanto, daremos maior ênfase à análise da conversação e à análise argumentativa. A primeira se preocupa em compreender “a interação lingüística nas situações concretas em que elas ocorrem; prestando-se cuidadosa atenção às maneiras como elas estão organizadas” (THOMPSON, *ibid.*, p, 372); enquanto que a segunda, procura “reconstruir e tornar explícitos os padrões de inferência que caracterizam o discurso” (*id. ibid.*, p.374).

6.2.1 Professor público: desafios e contradições de sua prática pedagógica

Esta categoria tem por finalidade analisar os dados referentes à prática docente na escola pública de Ensino Fundamental e as contradições presentes que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem do aluno e também do professor. Em relação aos termos mais recorrentes encontrados nessa categoria cabe destacar os seguintes:

a) É difícil desempenhar a função docente diante da constante desvalorização da profissão pelos vários segmentos da sociedade, do Estado e de alunos acostumados a receber tudo pronto

A escola é um espaço dividido por alunos, professores, demais funcionários e comunidade. Os professores, geralmente, são os que mais tempo passam nesse contexto, seja coordenando ou ministrando aulas. Portanto, para se ter uma idéia do ambiente presente nas escolas investigadas, perguntou-se aos professores como eles se sentiam trabalhando naquela escola pública, naquele contexto. Um dos termos mais recorrentes no discurso dos professores em relação a essa questão é que eles estão cansados de lidar com tantas gestões escolares antidemocráticas e incompetentes que segundo eles, mais atrapalham que auxiliam o trabalho docente, tornando a escola um espaço mais burocrático que pedagógico.

Apesar de a maioria considerar que a profissão seja uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento do país, os professores sentem-se decepcionados com a desvalorização da profissão pelos governantes, sociedade, pais e alunos. Para muitos, um dos maiores problemas é que a função docente é encarada por muitos colegas como um “trampolim”, que oferece certo suporte financeiro até que eles consigam encontrar um emprego melhor. Ainda que com uma recorrência menor, muitos professores manifestaram o desejo de abandonar a profissão, o que foi mais evidenciado no contexto da escola de séries finais, conforme mostra o depoimento abaixo:

Eu estou naquela fase que quando alguém pergunta, quanto que você quer para fazer isso? Para continuar nessa escola? Porque muitos professores reclamam do salário, mas eu não reclamo do meu salário, mas quando me perguntam quanto eu quero para continuar aqui, fazendo isso, eu falo que não quero nada. Não há preço que pague, eu

não quero, pode aumentar o salário para até R\$ 10,000,00 [dez mil] mas eu vou pular fora! (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Outro fator que parece incomodar o grupo de professores é que os alunos estão cada vez mais dependentes, acostumados a receber tudo pronto do professor, o que aumenta seu desgaste profissional, já que os alunos vêm de uma cultura de não autonomia e não participação em sala de aula (DEMO, 2004a).

A função do professor é facilitar a aprendizagem, não é dar tudo pronto para o aluno, porque o aluno precisa raciocinar e saber porque que ele chegou naquela resposta. Mas é muito difícil porque o aluno é mais acostumado a obedecer, então quando você propõe um trabalho em grupo ou um trabalho com alguma atividade diferente, o aluno às vezes se perde. Então é melhor fazer as coisas mais simples mesmo. (Escola Amarela, 4ª Série).

A fala acima evidencia a cultura do “não saber pensar” (DEMO, 2001b) implantada nas salas de aula, onde os professores que procuram ir contra a corrente da instrução e da mera reprodução acabam encontrando muitas dificuldades junto aos alunos e até mesmo aos colegas de profissão. Por outro lado, foi bastante representativo o número de docentes entrevistados que não soube argumentar sobre qual seria a maior função do professor de uma escola pública. Porém, analisando-se o conjunto de respostas, é possível perceber que a maioria dos professores associa sua função à mera transmissão de conhecimento.

Os professores consideram que a função do professor deve ser a mesma tanto na escola pública quanto na privada, mas que devido às limitações da primeira, o desempenho da função docente acaba sendo mais prejudicada. Foram poucos os docentes que destacaram a importância social e política do docente. Para a maioria dos professores, os docentes de escolas públicas localizadas em comunidades pobres encontram mais dificuldade para desempenhar sua função porque as famílias são geralmente mais desestruturadas, têm menor formação educacional e cultural e se envolvem pouco com a educação escolar dos filhos. Além disso, consideram que essas escolas são esquecidas pelos governantes e pela própria comunidade.

Eu tenho 33 alunos, aluno demais para a 1ª série, é frustrante. Às vezes eu chego em casa e fico lembrando sobre o peso de minha responsabilidade e a cobrança de que o aluno tem que sair daquela série lendo, e chega um período que eles ainda não estão lendo e você não tem recursos e você tem que tirar dinheiro de seu bolso para comprar material. Os pais são pouco presentes, na verdade, a maioria é negligente. Você faz uma reunião e de 33 alunos aparece 10 pais e mesmo assim apressados. (Escola Amarela, 1ª Série).

Ainda que numa recorrência menor, a função docente é vista também como um meio de se continuar sempre aprendendo. Apesar de concordarem no questionário que a maior função docente seja cuidar da aprendizagem do aluno, essa afirmação não apareceu nas conversas informais entre os docentes ou nos dados oriundos das entrevistas ou dos encontros coletivos, o que parece ser bastante contraditório no discurso docente. Por outro lado, mesmo diante de todos os problemas apresentados, a maioria dos docentes considera que tem desempenhado sua

função de modo apropriado e que procura fazer o máximo possível para suprir as dificuldades encontradas. Por outro lado, a observação das conversas entre os docentes na sala de coordenação e a análise de conteúdo de muitas de suas falas e ações em sala de aula e nas entrevistas mostrou um professor estressado e com pouca paciência e habilidade para lidar com os alunos, o que se acentuou ainda mais no contexto da escola de séries iniciais, onde a relação entre alunos e professores parecia ser ainda mais vertical, marcada pelo autoritarismo docente em sala de aula. Na escola de séries finais, por temer represálias dos alunos, os professores procuram conter um pouco mais essa situação, mas a relação entre professor e aluno ainda carrega traços fortes de verticalização e preconceitos.

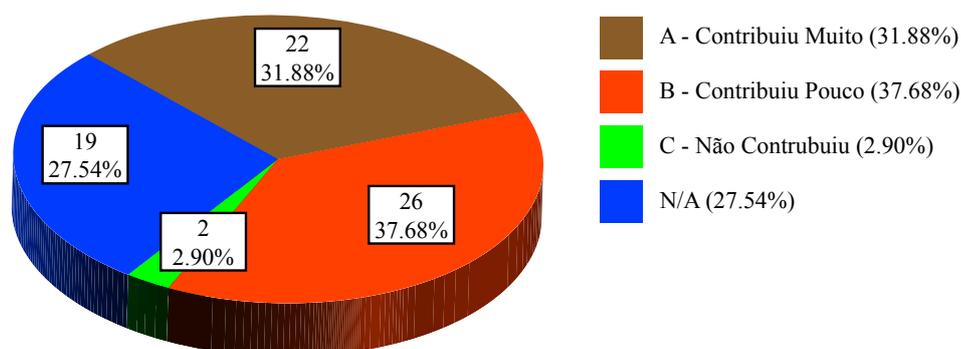
b) Apesar de lidar diariamente com a aprendizagem, o acesso ao conhecimento e a aprendizagem dos próprios professores estão bem comprometidos, o que se acentua nas séries iniciais

Em relação à aprendizagem do próprio docente, constatou-se que o professor da escola pública de Ensino Fundamental, principalmente os professores das séries iniciais, apresentam grande comprometimento na qualidade de sua aprendizagem e de seu conhecimento. De um modo geral, os professores lêem pouco; têm acesso limitado à internet, a bibliotecas e a atividades culturais; quase não pesquisam e não elaboram material próprio. A maioria dos professores, 51, não possui proficiência em outra língua além da portuguesa. Apenas 10 docentes têm acesso diário à Internet, sendo que 11 só acessam a internet algumas vezes por ano e, 7 nunca acessam. Apenas 7 dos 69 professores que responderam o questionário afirmaram ter acesso ao computador na escola. Quando questionados sobre o acesso à biblioteca, aos livros na área educacional e a revistas semanais como, *Veja, Isto É*; apenas no quesito biblioteca é que a maioria, 46 dos entrevistados, respondeu ter maior acesso na escola. Nos demais itens, os docentes afirmaram ter maior acesso em casa ou optaram por não responder a questão.

No que se refere à escolaridade máxima dos docentes, a maioria, 31 professores, tinha um curso de licenciatura, sendo que desse total, 10 haviam feito o curso de licenciatura em Pedagogia. Por outro lado, 7 dos professores entrevistados ainda não contavam com a formação de nível superior, sendo que quatro desses professores tinham como titulação máxima o curso de Magistério para as Séries Iniciais, de nível médio. No que se refere à pós-graduação, 20 professores afirmaram ter algum tipo de especialização *lato sensu*, todas na área de educação ou áreas afins como Psicologia e Psicopedagogia. Apenas um professor contava com a titulação de mestre, na área de psicologia. Os professores das séries iniciais tinham uma formação acadêmica inferior aos professores das séries finais. Enquanto 6 docentes da Escola Amarela só contavam com a formação de nível médio, esse número caiu para um na Escola Vermelha, onde 36 dos 37 respondentes tinham, no mínimo, um curso de graduação. Contraditoriamente, a maioria dos professores de ambas as escolas, respondeu que quando teve a oportunidade de participar de cursos de formação continuada, essa formação contribui muito pouco para a melhoria de sua

prática, enquanto que 19 professores preferiram não se posicionar à respeito, conforme pode ser constatado no gráfico abaixo.

Gráfico 4. Formação Continuada e Contribuição para a Prática Pedagógica



FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: (*Questão 7 do Questionário*) Se o (a) Sr. (a) participou de atividades de formação continuada, diga em que medida tais atividades foram úteis para a melhoria de sua prática em sala de aula?

Em relação ao curso de formação inicial, a situação não foi muito diferente, pois apenas metade dos professores entrevistados afirmou que seu curso de formação ofereceu a preparação adequada para o exercício da profissão. Para muitos, ao serem muito teóricos e manterem uma grande distância dos problemas da vida real, os cursos de formação de professores não ajudam muito no desempenho futuro de sua prática docente. Para os docentes, essa situação se agrava porque os professores de muitos desses cursos não têm a preparação e formação adequadas para formar os professores.

Eu considero que meu curso de formação foi razoável, até porque eu não gostei muito, não foi muito aperfeiçoado. Até mesmo os professores, eu não achei que na época que eles estavam muito capacitados para aquilo. Deveria ensinar mais, na área da educação infantil mesmo, mas isso não aconteceu. (Escola Amarela, 4ª Série).

Outro problema em relação aos cursos de formação apontado no discurso docente é que os currículos não abrangem adequadamente as questões relacionadas com o processo de aprendizagem das crianças na fase inicial de sua vida escolar e não prepara os professores para lidar com os alunos de comunidades carentes, em escolas sem os recursos necessários.

Olha, no nosso curso de formação é muito aquela questão, você finge que está dando aula e a gente finge que está dando tudo certo. A questão da educação está muito assim, finge que está acontecendo, o outro finge que acredita [...] A gente não é preparado mesmo para lidar com a realidade, realidade do aluno que não tem pai e nem mãe, do aluno que usa drogas, principalmente, com a realidade das crianças mais pobres. Essas crianças ficam sozinhas, muitas não têm ninguém para olhar se elas fizeram o

dever, se tomaram banho, se tem o material, se está saindo com gente ruim, quem cria essas crianças é a rua, a televisão e ele mesmo. (Escola Amarela, 1ª Série).

Para parte dos docentes, não é segredo para a SEEDF que os cursos de formação de professores da Educação Básica no Brasil apresentam problemas sérios e que muito profissionais estão indo para as escolas sem o mínimo de preparo. Por outro lado, as instituições públicas do país têm menosprezado essa realidade, permitindo que as instituições formadoras de professores continuem a formar profissionais despreparados para lidar com alunos e comunidades pobres e, além disso, contratando-os e abandonando-os à própria sorte nas escolas públicas.

Apesar das dificuldades apresentadas pelos professores para darem continuidade a sua formação acadêmica, constatou-se que 51 professores, do total de 69, deram continuidade à sua formação, ainda que muitos tenham admitido ter feito isso apenas para “pular barreira”⁷². Por outro lado, a tabela abaixo evidencia que os professores nem sempre participam de atividades de especialização, não têm o hábito de ler revistas especializadas em educação, estudam e pesquisam pouco, não participam de atividades do sindicato e pouco se envolvem com projetos sociais.

Tabela 10. Formação Continuada e Envolvimento Docente - 2006

Atividade	Habitualmente	Às vezes	Raramente	Nunca	-
-	A	B	C	D	%Total
Participa de seminários de especialização	13.0	53.6	24.6	8.7	100.0
Lê revistas especializadas em educação	26.1	65.2	5.8	2.9	100.0
Participa de grupo de estudo ou de pesquisa	10.1	30.4	46.4	13.0	100.0
Participa de atividades do sindicato	2.9	17.6	13.2	66.2	100.0
Participa de projetos sociais	7.4	29.4	33.8	29.4	100.0

FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: (*Questão 21 do Questionário*) *Gostariamos saber mais a respeito de suas preferências culturais e atividades de atualização profissional. Indique se o (a) sr: (a) realiza alguma das seguintes atividades, e com que frequência: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)*

Um outro fator que despontou como tema recorrente e que merece destaque refere-se ao conhecimento e à preparação do professor das séries iniciais para lidar com as questões

⁷² De acordo com Lei nº 3.318, de 11/02/2004, DF, os professores passarão a receber um acréscimo de 55%, 40%, 15% ou 7%, em cima do vencimento, não cumulativos, caso apresentem consecutivamente, diplomas de doutorado, mestrado, especialização ou certificados de cursos de atualização, desde que as instituições formadoras sejam devidamente registradas e reconhecidas. Informações disponíveis em: www.se.df.gov.br/recursos humanos/rh.asp#cmpdff

de matemática em sala de aula, uma vez que a maioria afirmou não ter recebido a formação adequada nessa área. Para os professores de matemática da Escola Vermelha, o fato dos cursos de Magistério para as Séries Iniciais e de Pedagogia não abordarem devidamente os conteúdos da matemática, acabam fazendo com que o primeiro professor de matemática da vida da criança não tenha a formação adequada para lidar com os conteúdos e para introduzir devidamente as noções básicas na área. Portanto, acreditam ser urgente rever o conhecimento de matemática dos professores das séries iniciais, caso se pretenda melhorar o desempenho dos alunos nessa área, já que os docentes nesse nível trabalham com todas as áreas e, muitas vezes, não dominam o conhecimento lógico-matemático. O depoimento abaixo é um exemplo de como está o conhecimento matemático dos professores das séries iniciais:

Há bem! Como eu fiz Magistério eu acho que foi bom, mas dentro de nossas possibilidades né! [sorriso]. O fato é que no meu curso de formação, a matemática mesmo e outras matérias foram deixadas de lado. Português foi ótimo, nós tivemos durante os 3 anos, nós também tivemos matemática durante os 3 anos, mas era um pouquinho de cada coisa, só pouquinho aqui e um pouquinho acolá [...] A gente não tinha livro e a gente estudava com a apostila e às vezes a gente não tinha dinheiro para comprar. **Quando eu fiz o Magistério às vezes eu não tinha dinheiro para comprar uma cartolina para fazer um trabalho que eu teria que expor entendeu?** Então foi muito complicado mesmo. (Escola Amarela, 1ª série).

Por outro lado, as limitações de aprendizagem e de conhecimento docente não se limitam à área de matemática, pois o fato de ler pouco e de escrever pouco ou quase nada, acaba comprometendo seu conhecimento em todas as áreas, como ciências, geografia, história, que não chegam nem a ser objeto das políticas nacionais de avaliação. Dentro do contexto relacionado à aprendizagem e à produção de conhecimento, quando questionados se desenvolviam alguma atividade de pesquisa com seus alunos, os professores, em sua grande maioria, afirmaram que desenvolvem muito pouco. A justificativa de alguns professores é que fica muito difícil desenvolver pesquisa quando não há recursos para tanto, além disso, quando não há estímulo e espaço na escola para que coisas novas sejam realizadas.

Um termo bastante recorrente no discurso docente refere-se à reclamação em relação à passividade dos alunos e às dificuldades que eles apresentam em relação à leitura e à escrita. Por outro lado, o que se percebeu é que o problema da escrita e da leitura também faz parte da realidade do professor que também evita tais atividades. Uma forte indicação de que a leitura não é muito presente na realidade docente é que quando questionados sobre quantos livros já haviam comprado em pleno mês de setembro, ou seja, quase no final do ano letivo, 27 professores responderam que nenhum. Para se ter uma idéia mais clara por escola, enquanto apenas 7 professores da Escola Vermelha responderam que não haviam comprado livro algum, na Escola Amarela, esse total subiu para 20. Quando questionados se gostavam de escrever e se procuravam utilizar textos próprios no trabalho com os alunos, a grande maioria respondeu que não gostava muito de escrever ou que não tinha habilidade para a escrita. Observou-se que os professores copiam praticamente grande parte de todo o material que eles utilizam em sala de

aula, quase nada é produção própria ou coletiva, do grupo de professores.

Olha, algumas coisas eu pego com a coordenação, junto com os colegas porque a gente troca muita coisa porque o pessoal da primeira série trabalha sempre junto e então tudo que uma dá, produz ou traz e a gente troca. Mas eu não elaboro textos não, nunca elaborei. (Escola Amarela, 1ª Série).

Não, eu até tenho a oportunidade de ver quem é poeta, mas eu não sou. Em relação aos textos, é, eu nunca tentei escrever assim não! Só na Faculdade, na Faculdade você tem que escrever e é muito. (Escola Vermelha, 8ª Série, Português).

Os textos produzidos pelos professores como questão complementar das entrevistas e como questão subjetiva do questionário nos causou grande preocupação uma vez que grande parte apresentava graves problemas de interpretação, ortografia, pontuação e estruturação lógica. Questionados se o diretor da escola incentivava e colaborava para que os professores continuassem estudando, apesar de a maioria das respostas do questionário apontarem que sim, alcançando a pontuação 7 numa escala de concordância de 0 a 10; nas entrevistas todos os professores responderam que não há incentivo algum, tanto por parte da direção como por parte da SEEDF, para que se especializem e façam cursos de boa qualidade. Para os docentes, caso queiram fazer um curso com maior facilidade, eles precisam optar pelos cursos oferecidos pela própria SEEDF, que na avaliação deles, dificilmente são de boa qualidade. O depoimento abaixo expressa a dificuldade do professor e a falta de apoio da escola para que ele faça um curso de formação na Universidade de Brasília:

Apoio daqui? Desta escola, não! Eu tava querendo fazer um curso de espanhol através da extensão da UnB e eu não tive mais como fazer porque era aos sábados e parece que vai ter algumas coisas aqui no sábado que não tem como eu faltar, então como eu só podia ter duas faltas lá no curso [...] Aqui ninguém nem aceita fazer um acordo com você, eu preciso, é uma formação, eu estou crescendo, é uma coisa que não me atrapalha no meio da semana. Eu vou estar aqui a semana inteira, eu faço isso no sábado e no sábado que tivesse alguma coisa aqui eu poderia pagar em um dia de folga meu, na segunda-feira de manhã. É uma reunião de pais, ninguém dá aula no sábado aqui! (Escola Amarela, 1ª Série).

O discurso docente denunciou que a falta de incentivo da SEEDF para a formação continuada dos professores se estende também àqueles profissionais, que apesar das dificuldades, conseguiram fazer um curso de mestrado ou doutorado. Esses profissionais não se sentem motivadas e estimulados a continuar na instituição após o término de seus cursos e acabam indo para o setor privado, que paga melhor. Questionados se pensavam em fazer um curso de mestrado ou doutorado, a maioria disse não pensar muito no assunto, principalmente, porque sabem das dificuldades de liberação para esse tipo de aperfeiçoamento, o que só é facilitado se o professor conhecer alguém influente na SEEDF ou no governo para intervir a seu favor.

Não, não acredito, até mesmo pela **dificuldade que você encontra para ser liberada para isso, para estudar**. Aqui mesmo nessa escola tinha uma professora de inglês que queria fazer um curso em Londres e ela ficou até o último dia da viagem dela esperando para conseguir a licença, mesmo sendo sem remuneração. E olha que ela só

conseguiu porque ela teve que pedir ajuda de deputado e tudo mais, então, como você vai estudar com esse sacrifício todo! (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

O que se percebeu ainda é que as coordenações pedagógicas, uma conquista importante dentro da história da educação do DF, infelizmente, não estão sendo bem aproveitadas pelos professores das duas escolas pesquisadas, o que se agrava ainda mais na Escola Vermelha, onde poucos estudos e discussões de cunho efetivamente pedagógico têm se realizado nesses momentos. Quando questionados para indicar numa escala de 0 a 10 até que ponto a coordenação pedagógica na escola era vista como um espaço de aprendizagem, a maioria, 13 professores, optou pelo número 5, ainda que a média ponderada da questão tenha sido 6, o que representa que a função da coordenação em contribuir com a aprendizagem e formação docente não tem sido muito clara ou bem desempenhada em ambas as escolas. Nas entrevistas, a maioria foi unânime ao afirmar que as coordenações precisam ser melhoradas e assumidas por pessoas preparadas. Para a maioria, a coordenação serve apenas para preparar as aulas e corrigir material e que o estudo fica mais em nível de promessa. O depoimento abaixo é bastante representativo do discurso docente quando questionado se a coordenação da sua escola representa um espaço para o professor estudar, pesquisar e produzir conhecimento:

Até agora não. No meio do ano foi falado que além desses planejamentos a gente iria ter momentos de estudos semanalmente, só que isso ficou só na conversa, porque até agora nada. (Escola Amarela, 1ª Série).

O que se observou é que a coordenação adota ou uma prática impositiva, onde não há espaço para as sugestões docentes, como é o caso da Escola Amarela, ou, por outro lado, assume uma postura de não conflito, *laissez-faire*, onde para não se indispor com os colegas, os coordenadores permitem que cada um faça o que bem entender no horário destinado para as coordenações, o que é mais visível no caso da Escola Vermelha. Mas é preciso destacar que os professores reconhecem a importância da coordenação como um espaço para o planejamento de suas aulas e atividades docentes, de troca de experiência com os colegas. Além disso, é um espaço onde eles podem conversar com os pais, atender os alunos com dificuldades. Por outro lado, reclamaram que devido à falta de espaço físico na escola para essas atividades, muito tem se perdido no processo. Veja abaixo a avaliação de um dos professores em relação à coordenação na escola, e que representa o pensamento da grande maioria:

Olha, não é boa não! Infelizmente não é só aqui, mas em toda escola pública, até porque a gente não tem coordenador. Assim, tem a função do coordenador, a palavra coordenador, mas ele não é preparado, ele não sabe de nada. O que é coordenação? Como que funciona? A coordenação aqui é aviso, aviso de festas, avisos do que vai acontecer[...] Não é uma coordenação, não tem estudo, a gente não aprende nada. (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

O resultado de tudo isso é que a coordenação aparece no discurso docente como uma perda de tempo, uma vez que não tem sido preparada adequadamente e não conta com profissionais

qualificados para auxiliar o docente. Para os professores, um dos fatores que mais prejudica a qualidade das coordenações pedagógicas é a falta de preparação adequada, experiência e planejamento dos coordenadores, que nem sempre são escolhidos por sua competência. Na Escola Amarela, os coordenadores não são escolhidos pelos docentes e sim pelo diretor, o que representa um retrocesso na visão dos professores e dificulta a relação na coordenação. Veja no depoimento abaixo a visão de uma professora sobre o perfil dos coordenadores da Escola Amarela:

São pessoas que não têm preparação [...] Não, não sinto total segurança, até porque elas não aceitam opiniões contrárias e eu acho que a pessoa que lida com outros têm que aceitar opiniões contrárias, divergentes. **Aqui não há espaço para discussão. [...] O nosso trabalho tem que ser discutido [...] Mais aqui é um caso único porque até os cargos que assessoram têm muita política por trás.** Eu vou colocar fulano em tal lugar porque ela vai fazer exatamente o que eu quero, porque ele não vai discutir minhas ordens e não porque ele tem competência para dirigir o grupo! (Escola Amarela, 1ª Série).

Além da postura impositiva da coordenação, os professores da Escola Amarela reclamaram que o espaço da coordenação, ao invés ser utilizado para planejar suas aulas, tem servido para que eles substituam os colegas faltosos no turno contrário às aulas em sua turma regular, o que para eles significa um retrocesso e os deixa totalmente esgotados ao final do dia.

Com tantos empecilhos e limitações, o que se constatou é que a aprendizagem docente está cada vez mais prejudicada e uma forte indicação disso, é que a maioria dos entrevistados não tinha informação e não teve condições de apresentar argumentos sobre temas comuns à Educação Fundamental no Brasil, tais como: SAEB, Prova Brasil, Censo Escolar, mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Ficou claro que a coordenação não tem sido um espaço onde o coletivo da escola discutir soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos, onde se discute o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais como o Prova Brasil ou o Censo Escolar, por exemplo. Os professores não tomam conhecimento do desempenho dos alunos e não há uma discussão em cima desses dados para se avaliar o que pode estar ocorrendo, quais são os fatores que estão provocando tal resultado. Questionados se tinham conhecimento do desempenho da escola no Censo Escolar de 2005, apenas um professor respondeu que sim, quando os demais mostraram total desconhecimento em relação ao assunto.

É engraçado, mas a gente nunca fica sabendo o resultado né! No ano passado mesmo minha turma fez uma avaliação, eu não sei se era o SAEB ou não, mas eles não trazem os resultados. (Escola Amarela, 1ª Série).

Não, não foi divulgado isso aí. Inclusive, se alguém quiser saber tem que pesquisar na Internet ou outro lugar. A SEEDF deveria divulgar isso nas escolas para que nós soubéssemos, mas eu não sei porque isso não é divulgado. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Os professores também não conseguiram apresentar argumentos em relação à mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, que está prevista para entrar em vigor em todas as escolas públicas do DF a partir de 2007, sendo que apenas cinco dos 16 professores efetivos entrevistados já tinham ouvido falar sobre assunto. Por outro lado, os professores acreditam que a mudança não trará grandes avanços para a aprendizagem do aluno se as escolas e os professores continuarem como estão, despreparados e desinformados em relação ao atendimento de crianças de 6 anos e sem os recursos necessários para atender essa faixa etária. Os docentes reclamaram da falta de discussão na escola sobre o assunto e do modo como as políticas educacionais chegam às escolas, impondo medidas sem o apoio e informações devidas para sua implementação.

Eu não sei nada, a única coisa que eu ouvi falar foi no jornal. As mudanças que acontecem, acontecem de cima para baixo, decidem lá em cima e aqui embaixo é imposto. Por exemplo, tem um projeto aí onde você agora é obrigado a trabalhar com a questão racial na escola, mas você não faz curso nenhum, não recebe material nenhum e você tem que trabalhar [...] Vamos supor que você trabalhe de forma errada, que passe informações equivocada, isso pode acontecer. Toda mudança que eles querem que ocorra na sociedade eles querem começar pela educação, mas eles não preparam o principal agente de transformação, que é o professor. A Secretaria falha muito nisso também. (Escola Amarela, 1ª Série).

“Eu não sei nada”, essa foi uma frase muito pronunciada pelos professores, tanto diante de situações onde se percebia que eles realmente não tinham informação a respeito do assunto discutido como diante de situações relacionadas com problemas da escola que eles temiam comentar a respeito e, portanto, preferiam o silêncio ou dizer que nada sabiam. Outro fato que merece destaque no depoimento acima e que foi um termo recorrente na fala de muitos docentes é que a SEEDF não dá o suporte adequado para que o docente coloque as novas propostas em prática. As propostas chegam nas escolas de modo impositivo e os professores têm que se adaptar a elas, mesmo que não tenham o conhecimento adequado naquela área.

Para se ter uma idéia da gravidade do problema do conhecimento docente, uma das professoras da escola de séries iniciais que estava respondendo o questionário não sabia o significado da palavra “gestão”. Outras duas, da mesma escola, não sabiam o significado da palavra “emancipatório”. Por outro lado, é preciso fazer referência a um grupo representativo de docentes que manifesta o desejo em continuar estudando e aprendendo, mas esse desejo está se diminuindo cada vez mais diante de todas as dificuldades enfrentadas. Contraditoriamente, observou-se também que os professores estão mais interessados em estudar para passar em um novo concurso e ir para uma nova área, que em estudar questões pedagógicas ou de cunho educacional. Essa constatação se acentua no caso dos professores da Escola Vermelha, onde muitos admitiram que nunca gostaram muito da parte pedagógica de seus cursos de licenciatura e que procuram sempre evitar essas discussões na escola, por considerarem não contribuir em nada para a melhoria de sua prática em sala de aula.

O Relatório Mundial sobre Educação de Delors, 1998, sob o título “Os docentes e o

ensino em um mundo em mutação” (apud., RIVERO, 2000), chama atenção para a importância de uma formação de qualidade para os professores da Educação Básica, apontando que o primeiro professor da vida de uma criança ou de um adulto não pode ser formado de modo inadequado e, muito menos, estar desmotivado, pois se assim o for, as próprias bases sobre as quais se construirá a aprendizagem futura poderão não ser tão sólidas. Portanto, considera fundamental que os países latino-americanos melhorem a qualidade da formação e motivação docente.

c) apesar da afirmação de que utilizam metodologias pedagógicas diferenciadas, a prática pedagógica adotada pela maioria dos docentes é instrucionista e a aula encarada como um espaço para a transmissão de conhecimento

O discurso docente analisado em conjunto com as observações do seu cotidiano na escola, evidenciaram que a prática pedagógica dos professores se caracteriza por traços marcantes da concepção tradicional e tecnicista da educação, onde a reprodução, a transmissão de conhecimentos e o instrucionismo permeiam a maioria de suas ações pedagógicas, de tal modo que parece ser o único modelo possível de metodologia, estando impregnado na cultura das escolas investigadas (DEMO, 2004a; FREIRE, 2006b). Quando questionados sobre o significado da aula, por exemplo, os termos mais recorrentes no seu discurso estavam associados à transmissão de conhecimento, “um momento para você passar o conteúdo para os alunos”. Foram poucos os que consideraram a aula como um espaço para ensinar e aprender; de troca de conhecimento, um espaço democrático. O depoimento abaixo nos dá uma idéia de como os professores vêem suas aulas:

Olha, eu tento diversificar o que eu posso na minha aula [pausa...], mas pela falta de interesse mesmo dos alunos às vezes é muito complicado. Você passa a tarde inteira planejando uma aula e aí você chega em uma turma onde os alunos estão fora da faixa etária, os alunos têm 13, 15, 16 anos na 4ª série, meu aluno mais novo tem 11 anos. A idade deles já não condiz mais com a série que eles estão estudando e a falta de interesse deles é muito grande. Mas como professora de 4ª série eu **tenho que passar o conteúdo** de 4ª série, eu não posso acelerar o conteúdo. Então isso tá sendo muito complicado para mim porque às vezes eu faço **uma aula expositiva** voltada para um menino de 4ª série e eles acham que é infantil demais e se você faz com um nível elevado **eles não têm condições de captar**, então fica complicado. (Escola Amarela, 4ª Série).

Quando questionados sobre sua prática docente, a maioria dos professores que respondeu o questionário afirmou que está sempre procurando novas metodologias e que desenvolve pesquisas com seus alunos. Os dados quantitativos apresentados na tabela a seguir apontaram na direção de um professor que pesquisa, utiliza bastante o livro didático, fotocopia bastante material para suas aulas, estimula trabalhos em grupo, nem sempre tem plano ou projeto individual de trabalho, desenvolve poucos projetos com a comunidade, quase não publica, nem sempre participa da elaboração do projeto pedagógico da escola, geralmente discute suas

metodologias de ensino com seus alunos, e procura sempre inovar sua prática pedagógica.

Tabela 11. Prática Docente na Escola Pública Fundamental

Atividade	Habitualmente	Às vezes	Raramente	Nunca	-
-	A	B	C	D	%Total
Desenvolve pesquisa com seus alunos	34.8	52.2	8.7	4.3	100.0
Trabalha com o livro didático	53.6	37.7	7.2	1.4	100.0
Fotocopia materiais	35.8	59.7	3.0	1.5	100.0
Tem plano de trabalho individual elaborado	27.5	30.4	27.5	14.5	100.0
Estimula trabalhos em grupo	63.2	27.9	5.9	2.9	100.0
Desenvolve projetos com a comunidade	17.4	34.8	46.4	1.4	100.0
Publica trabalhos elaborados	3.0	13.4	17.9	65.7	100.0
Participa da elaboração do Projeto Pedagógico da escola	40.6	31.9	17.4	10.1	100.0
Discute a metodologia de ensino com os alunos	30.4	46.4	10.1	13.0	100.0
Procura novas metodologias de ensino	59.4	39.1	0.0	1.4	100.0

FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: (*Questão 22 do Questionário*) *Na sua prática pedagógica na escola, indique se o (a) sr. (a) realiza algumas das seguintes atividades, e com que frequência: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)*

Por outro lado, os dados qualitativos nem sempre vão apontar na mesma direção, pois com base nas entrevistas e observações do cotidiano, o que se percebeu foi um professor que não faz pesquisa, não estimula muitas atividades de discussão. O professor praticamente não produz conhecimento próprio, geralmente está copiando material para suas aulas e seus alunos copiam durante a maior parte do tempo de sua aula.

Não, eu nunca fiz pesquisa com eles. Já fiz alguns trabalhos na parte histórica da matemática onde geralmente a gente sempre pede para trazer anotações por exemplo sobre Pitágoras, mas isso não acontece sempre. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Os professores de ambas as escolas argumentaram ser difícil realizar atividades diferenciadas uma vez que as escolas não dispõem de espaço físico adequado e de recursos pedagógicos e audiovisuais adequados ou suficientes e alguns afirmaram comprar material com recursos próprios. Os professores da Escola Vermelha lembraram que o fato das aulas serem apenas de 45 a 50 minutos, não permite que eles diversifiquem muito, apesar de alguns destacarem que, às vezes, buscam utilizar alguns jogos, jornal, fazer alguns projetos, trabalhos de grupo.

Olha, na verdade minha aula tem sido assim muito [...] Ela poderia até ser mais dinâmica, mas tem sido muito expositiva porque a gente não tem muitos recursos aqui para trabalhar[...] Eu digo até em relação ao espaço físico, os alunos não têm recreio. Como é que um aluno chega às 13:00 h da tarde e sai quase às 18:00h e você não tem uma quadra, não tem um parque? Criança, principalmente nessa faixa etária da 1ª série precisa de espaço, brincando também ela aprende. Às vezes você não tem muita alternativa, a biblioteca é essa aí que você conhece, não tem alternativa. (Escola Amarela, 1ª Série).

A maioria dos docentes parece ter se acomodado com a falta de recursos na escola e não procura outras alternativas que poderiam tornar uma aula mais dinâmica e que ao mesmo tempo não demandassem tantos recursos, como um seminário, um debate, uma discussão em grupo, uma pesquisa de campo e até mesmo o uso de material de sucata. Além das limitações do espaço físico e dos recursos pedagógicos da escola, os professores reclamaram bastante da falta de interesse dos alunos durante as aulas, o que para eles está ligado ao enfraquecimento da relação entre a família e a escola. Para a maioria docente, os alunos são muito passivos, dependentes e têm imensa dificuldade para participar das discussões, de elaborar e apresentar questões problemáticas.

O livro didático, apesar de ser visto com muita desconfiança por alguns professores, é bastante utilizado pela grande maioria. Para os docentes, uma vez que os alunos não podem comprar livros e que a biblioteca da escola não conta com muitos livros ou outras fontes de leitura diversificadas, eles acabam tendo como única opção de leitura o livro didático, que para muitos, não trabalha os conteúdos de modo adequado e não se adaptam à realidade dos alunos. Por outro lado, alguns professores admitiram sentir também certa dificuldade para entender alguns livros didáticos, devido sua complexidade.

No que se refere ao apoio que os professores recebem para desenvolver sua prática, parte dos professores afirmou se sentir apoiada pelos colegas de trabalho. Entretanto, alguns reclamaram do fato de muitos colegas não gostarem de socializar atividades, de realizar coisas novas, reclamação mais comum na escola de séries iniciais, onde os professores passam mais tempo juntos na coordenação. Mas para a maioria dos professores, o apoio acaba ficando mais no nível do discurso que prático.

As aulas observadas confirmaram a tendência expositiva e instrucionista nas duas escolas, onde, em salas superlotadas, o professor passava quase metade da aula apenas copiando material no quadro, que por sinal, encontrava-se em situação precária, sem falar da péssima qualidade do giz, iluminação e ventilação. Uma das aulas que mais me chamou atenção foi a aula de matemática na 8ª série na Escola Vermelha, onde o professor passou os primeiros 20 minutos da aula tentando falar uma vez que o barulho na sala e no corredor eram insuportáveis. Além disso, o professor perguntou se os alunos se lembravam de algo que haviam aprendido no bimestre anterior e apenas um aluno respondeu que sim. Outra aula que me chamou muito a atenção e que me deixou em estado de choque, foi uma aula para alunos de 1ª série na Escola Amarela. A professora havia saído por uns 15 minutos para tomar um café e delegado que seus alunos deveriam ficar sentados copiando o material do quadro. Entretanto, quando retornou os

alunos estavam conversando e fazendo a maior bagunça. Então, a professora começou a gritar e chamar os alunos de palhaços, perguntando por 3 vezes quem mandava na sala. Os alunos tiveram que responder em voz alta “É a tia! [como eles chamam a professora]!”. Não satisfeita, eles tiveram que escrever 10 vezes no caderno a seguinte frase: “Quem manda nesta sala é a professora!” A professora achava que ninguém estava observando aquela atitude autoritária e opressora. Mas como sua sala ficava ao lado do espaço para as atividades de reforço escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem, onde eu estava observando outras atividades escolares, tive a oportunidade de presenciar aquela triste cena junto com os demais alunos e professores que estavam envolvidos no reforço naquele momento. Infelizmente, com o decorrer da observação na escola, constatou-se que a atitude autoritária, antipedagógica e antidemocrática daquela professora com aqueles alunos de uma turma de 1ª série era algo que se repetia com frequência. É difícil prever as marcas que aquela atitude deixará na vida daqueles alunos, mas dificilmente eles aprenderão mais porque a professora agiu daquela forma, diminuindo-os no processo de ensino-aprendizagem.

O currículo instrucionista e as metodologias de ensino, geralmente, baseadas na cópia e na reprodução fazem parte da realidade das escolas pesquisadas, o que se tornou mais evidente na Escola Amarela, onde os professores passavam mais da metade do tempo da coordenação pedagógica rodando material ou copiando atividades do livro didático para o estêncil. O pior é que para economizar a tinta, os professores rodam o mesmo material para todas as turmas, independente de suas peculiaridades. Durante o período de observação, contataram-se várias reclamações de professores que afirmavam estar com dores nos braços e calos nas mãos de tanto ficar rodando exercícios para os alunos, mas continuavam com a repetição, como se fosse a metodologia de ensino mais fácil e a única possível.

Freire (1998) salienta que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Portanto, o professor comprometido com seus alunos e com seu papel social precisa desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e problematizadora, que lhe permita compreender as necessidades de seus alunos e, ao mesmo, tempo, está sempre aberto para mudar em função da melhoria de sua aprendizagem. Mas essa prática precisa, também, estar voltada para a ética e para a humanização dos seres, que aprendem sempre uns com os outros a partir da interação dialógica democrática e libertadora. Assim, a educação não pode se colocar a favor da opressão, de manter marginalizados aqueles que já são oprimidos (FREIRE, 2006b). Pelo contrário, a partir da adoção de um currículo dialógico, político, libertador, ético, humano e democrático, a prática educativa precisa possibilitar que os oprimidos tomem seu destino em suas mãos e construam um mundo melhor para eles próprios e para toda a sociedade. O grande desafio é encontrar educadores que consigam implementar esses currículos em suas escolas, em suas salas de aulas e na sua reflexão e prática cotidiana. Na verdade, o que se percebe, é que a apesar de a maioria não ter consciência do fato, os professores das escolas públicas investigadas também se encontravam em situação de opressão, situação que tem interferido diretamente na sua prática docente.

d) as condições de trabalho na escola pública são um dos fatores mais negativos para o desempenho do trabalho docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno

As subcategorias anteriores evidenciam que a qualidade da educação do aluno depende das condições de trabalho dos professores na escola. Contraditoriamente, o que foi possível perceber no contexto das escolas públicas investigadas é que as condições de trabalho docente são bastante limitadas. Os professores têm que lidar diariamente com a falta de recursos materiais, de espaço físico adequado, de pessoas qualificadas para coordenar suas ações pedagógicas. A maioria dos professores entrevistados respondeu serem péssimas ou muito ruins as condições de trabalho na escola. O depoimento abaixo resume um pouco do discurso docente em relação às suas condições de trabalho na sua escola:

São ruins! Você sai de casa todo dia para vir trabalhar cedo e chega aqui encontra uma sala feia, suja, lotada de crianças, crianças com os problemas mais absurdos. Não tem material! Eu tenho 3 anos de SEEDF e já chorei muito por coisas que eu já presenciei [...] Não que você vá se acostumando, mas se você for ficar sofrendo com tanta coisa ruim[...] Os colegas são legais, dão apoio às vezes, mas eu já me sentir muito sozinha na SEEDF. (Escola Amarela, 1ª Série).

Na Escola Amarela, o único recurso à disposição dos professores é o mimeógrafo, que por sinal, é utilizado o tempo todo para rodar atividades. Os professores de ambas as escolas reclamaram das salas superlotadas; da falta de apoio da SEEDF e da falta de vontade de alguns colegas que não se envolvem projetos propostos.

Olha, as condições de trabalho aqui são bem precárias, às vezes eu tenho que ficar procurando cadeira para sentar, tem um retroprojektor, mas quando eu quero usar geralmente a lâmpada está queimada [...] Então isso tudo vai nos desgastando. Às vezes eu me proponho fazer um projeto e quando eu começo tudo desmorona, não por causa da direção, mas por ordens superiores [...] Às vezes eu falo aqui para a gente ampliar o colégio, criar um jardim, umas áreas de lazer para os alunos saírem da sala de aula, criar um projeto, trabalhar com modelagem ou qualquer outro tipo de trabalho, mas não pode porque vai mudar a estrutura do colégio. Então nada pode e agente vai se esbarrando nisso e isso vai nos desgastando. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

Os professores afirmaram se sentir impotentes diante das limitações da escola e muitos admitiram estarem cansados de reivindicar por melhorias já que suas reivindicações são raramente atendidas pelas instâncias superiores. Questionados sobre as maiores dificuldades encontradas na escola para o desempenho de sua função, os termos mais recorrentes foram a falta de interesse dos alunos e de acompanhamento dos pais, conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 12. Fatores que prejudicam o trabalho docente na escola pública fundamental

	Ordem de prioridade
A falta de interesse dos alunos pela escola	1
Falta de acompanhamento da família	2
Dificuldade de aprendizagem dos alunos	3
Repetências e defasagem idade-série dos alunos	4
Manter a disciplina entre os alunos	5
A estrutura física da escola	6
Recursos técnico-pedagógicos	7
As características sociais dos alunos	8
A falta de definição e de objetivos claros sobre o que deve ser feito	9
O incentivo institucional para o aperfeiçoamento	10
Tempo para planejar e estudar	11
Avaliar os alunos	12
O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas em sala de aula	13
Outro	14

FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: *(Questão 25 do Questionário) Diariamente, os professores enfrentam uma multiplicidade de situações nas escolas. Da lista que se representa abaixo, pedimos que coloque por ordem de prioridade quais são os fatores que mais prejudicam seu trabalho diário na escola.*

Em relação a esse tópico, os dados das entrevistas não diferiram muito dos dados quantitativos apresentados na tabela acima, já que os professores apontaram a negligência dos pais ou transferência de responsabilidade para a escola; a falta de pré-requisito, interesse e indisciplina dos alunos e a falta de recursos físicos e pedagógicos da escola como os fatores que mais prejudicam o desempenho de sua prática docente. O depoimento abaixo resume um pouco do discurso docente sobre esse assunto:

Há! Eu acho que é a **negligência dos pais**, porque eles jogam muito a responsabilidade. Criou-se uma ilusão na cabeça dos pais de que a responsabilidade é só do Estado, talvez esses benefícios até contribuíram para criar essa ilusão na cabeça deles e eles acham que não são responsáveis pelos seus filhos e então as escolas viraram depósito de criança mesmo porque os pais não querem assumir mais suas responsabilidades. Além disso, tem a falta de recursos mesmo e também a **negligência da própria SEEDF com a educação**. Nós até que tivemos há poucos anos uma secretária de educação que não era nem professora e que tratava a educação, a escola como se fosse uma empresa, então, são coisas desse tipo que eles não se atentam e que destroem a educação. (Escola Amarela, 1ª Série).

Os professores acreditam que o Estado, representado pela Secretaria de Educação do DF, não tem dado a atenção devida à escola pública, principalmente às escolas de periferia, deixando-as sem o suporte necessário para que os professores possam realizar um trabalho de qualidade. Esses fatores somados ao excesso de alunos em sala de aula, comprometem cada vez

mais a prática docente. Todos os professores entrevistados, inclusive os de 1ª série, tinham mais de 30 alunos em sala de aula. Os dados quantitativos denunciaram que 31 professores tinham mais que 210 alunos, sendo que seis deles tinham entre 420 e 525 alunos semanalmente. Os professores afirmaram ser bastante difícil vencer o desafio de cuidar da aprendizagem de todos os seus alunos, com a mesma qualidade, diante do excesso de alunos que eles têm, fator que se agrava na escola de séries finais.

Outros desafios presentes no discurso docente referem-se à preocupação com a falta de segurança na escola, ao grande número de alunos com defasagem idade-série e ao pouco compromisso dos governantes com a educação pública, vista como uma bola de neve que acaba sendo reproduzida por pais e alunos. Ainda que com menos recorrência, os professores apontaram a migração de alunos da Região Nordeste para as escolas do DF como um grande problema que precisa ser enfrentado, já que esses alunos, a maioria oriunda dos estados do Piauí, Bahia e Maranhão, chegam na escola com grande defasagem na aprendizagem. Também consideram um problema o fato de trabalharem longe de casa, o que para os professores acaba se tornando algo mais cansativo e mais dispendioso.

Os dados apontam que o problema da aprendizagem não se limita apenas à realidade dos alunos, pois muitos dos professores também têm dificuldade para aprender, para se sentir como cidadão. Portanto, sentem-se diante de uma grande encruzilhada. O professor está na escola, mas não sabe muito bem o que deve fazer, já que seu papel não está bem definido institucionalmente. Após uma discussão com os alunos na sala de aula, uma professora de História da 7ª série, Escola Vermelha, voltou para a sala da coordenação chorando e dizendo que “[...] A escola pública é o esgoto da sociedade neoliberal capitalista!”.

Assmann (1998) afirma ser importante questionar até que ponto ser educador da escola pública no Brasil ainda é uma opção de vida entusiasmante uma vez que o cenário educacional das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio é desolador. Desse modo, fica difícil pensar a escola como um lugar agradável se os professores que nela atuam não estão satisfeitos com sua profissão, com o salário que recebem, com sua valorização pela sociedade e pelo próprio sistema. Como atrair profissionais atualizados para trabalhar em instituições de ensino ultrapassadas, maçantes e que pagam um salário miserável? O que tem ocorrido é que a escola tem atraído pessoas despreparadas e que aceitam trabalhar em péssimas condições de trabalho por considerarem que não podem mudar a situação ou que não são capazes de arrumar algo melhor.

6.2.2 A escola pública para pobres e suas contradições diante do desafio da educação de qualidade e da cidadania

A escola pública de Ensino Fundamental é um direito de todo e qualquer brasileiro e

deve ter por finalidade a oferta de uma educação de qualidade que contribua para que todos os brasileiros exerçam sua cidadania plenamente. As subcategorias abaixo destacam os termos mais recorrentes no discurso docente em relação à sua visão da escola pública brasileira hoje, com destaque para as escolas onde trabalham, situadas em uma comunidade marcada pela pobreza e pela desigualdade social. Se um aluno pobre pudesse ter acesso a uma escola pública de qualidade, tendencialmente teria sempre maiores dificuldades de aprender, mas poderia certamente aprender, porque aprender é habilidade humana comum, não apenas de gente mais rica. “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 2003, p. 49). O grande desafio não está em fazer um aluno rico aprender, está em fazer o pobre atingir níveis de desempenho a que tem direito, apesar de todos os problemas que possa ter.

a) formar cidadão e prepará-los para o futuro deve ser a função de toda escola, seja ela pública ou privada, mas a escola pública onde trabalham não consegue cumprir com sua função

As entrevistas com os professores e as conversas informais durante as observações apenas confirmam o que vem sendo apontado pelas estatísticas nacionais sobre a Educação Fundamental, na verdade, sobre a Educação Básica no Brasil, que a escola pública falha na oferta de uma educação de qualidade e encontra muito mais problema para lidar com aprendizagem dos alunos que a particular. Os professores associam essa constatação ao fato de as escolas privadas disponibilizarem mais recursos pedagógicos para a realização das atividades; de uma participação mais ativa da família e de uma presença e cobrança maior da coordenação e da direção da escola. Além disso, os professores ressaltam que os alunos da escola particular são oriundos de um ambiente cultural mais privilegiado, onde a maioria tem condições financeiras para ter acesso à internet, livros, viagens, teatro, cinema e outros meios de comunicação que contribuem para que a criança tenha mais acesso às novas informações e ao conhecimento. Uma constatação interessante no discurso docente é que para muitos professores, um dos maiores problemas da escola pública é que os professores podem fazer o que querem, sem muita cobrança ou acompanhamento da direção e dos pais. Assim, se o professor não tem consciência do seu papel e de suas responsabilidades prejudica diretamente a vida de muitos de seus alunos.

A diferença não é que **os professores** tenham mais ou menos compromisso, mas é porque eles **são menos cobrados na escola pública**. São menos cobrados não pela direção, mas pelos pais e pelos próprios alunos. Os alunos são desmotivados em casa e na escola também. Se os pais não cobram (...) Na escola privada o pai está pagando caro e se o filho reprova ele entra em desespero porque o dinheiro está indo pelo ralo e na escola pública não, tanto faz como tanto fez. (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

Entretanto, quando questionados se toda escola pública era igual, se apresentavam os

mesmo problemas em relação à aprendizagem dos alunos, recursos e tratamento docente, todos responderam que não, mas que a maioria das escolas públicas encontra mais dificuldades que as escolas privadas. Os professores afirmaram que a escola pública é melhor ou pior segundo os professores, sua gestão e sua localização geográfica. Quanto mais na periferia, mais sua qualidade se deteriora, o que não chega a ser uma descoberta inédita já que muitos estudos têm apontado que o nível de aprendizagem do alunos, geralmente mantém relações estreitas com as condições sócio-econômicas e culturais de suas famílias. Os depoimentos abaixo dão uma idéia do discurso docente quando questionados se todas as escolas públicas eram iguais:

Não, algumas têm uma clientela melhor, tem também a questão da gestão, do professorado e até mesmo dos alunos. Tem também esse negócio da comunidade não poder escolher o diretor que eu acho que também atrapalha, porque quando você vota em uma pessoa, você está dando um voto de confiança naquilo que ela pode fazer e não naquela pessoa indicada, imposta. (Escola Amarela, 4ª Série).

Varia muito do tipo de prefeito, de governador. As escolas públicas da nossa cidade lá no Goiás trabalham muito voltadas para a aprendizagem do aluno e se preocupam muito, tem muita reciclagem para os professores e eles são obrigados a fazer, não tem esse negócio de não fazer porque não quer. Tem uma presença muito forte do pessoal da Secretaria de Educação, que verifica se o trabalho está saindo bem feito. As escolas são mais organizadas e os alunos e os pais também se interessam. A gente percebe que os alunos se sentem mais a vontade e aprendem mais. (Escola Vermelha, 8ª Série, Português).

Os professores acreditam que a desvalorização sofrida pelos professores da escola pública e a falta de recursos, fazem com que seus alunos tenham menos chances de alcançar sucesso acadêmico e profissional no futuro que os alunos da escola privada. Para eles, as políticas educacionais que vêm sendo adotadas são inadequadas para lidar com o problema das escolas públicas. Questionados sobre a função da escola pública, a maioria dos professores argumentou que além de ensinar, a escola deve preparar os alunos para a vida, para um futuro melhor. Mas a maior parte do discurso docente apontou na direção de que a escola deve contribuir para a formação do cidadão. Os depoimentos abaixo resumem um pouco desse discurso em relação à importância da escola pública:

A escola pública é uma oportunidade de todas as classes, principalmente as menos favorecidas, de ter acesso à educação e de ascender socialmente, de exercer sua cidadania, ser um cidadão, que pode exigir seus direitos. (Escola Amarela, 1ª Série).

Olha, ela é fundamental, apesar de que hoje a escola pública está muito defasada em relação à escola particular na questão do ensino. Prova disso é que geralmente em concurso e em vestibulares, os alunos que vêm da escola particular têm muito mais chance, mais possibilidade de atingir o objetivo que o aluno da escola pública [...]. Eu acho que **deveria puxar muito mais para a cidadania, não só somente com o conhecimento básico de conteúdos**, mas eu acho que a cidadania também deveria ser bastante discutida. Quando eu falo de cidadania, é porque as políticas que são adotadas hoje em dia, digamos, do pão fácil, da cesta, nunca se preocupam com a aprendizagem do aluno, realmente em formar o cidadão e sim, parte de uma política de esmola onde a auto-estima do aluno fica realmente baixa porque ele nunca vai aprender a lutar pelos seus objetivos, porque ele consegue tudo muito fácil e vai ficar dependente

dessa política de periferia sempre. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

A maioria dos professores sabe da importância da escola pública no processo de formação para a cidadania das populações mais marginalizadas, por outro lado, o segundo depoimento é bastante claro e representa também o pensamento da maioria dos docentes, quando denuncia, em suas entrelinhas que a escola prioriza os conteúdos tradicionais em detrimento das questões que contribuam para a formação do cidadão crítico.

Quando questionados porque estavam trabalhando na escola pública, a maioria respondeu que devido à estabilidade e mais flexibilidade para a realização do seu trabalho, sem tantas pressões por parte da direção e dos pais. Entretanto, destacaram que o trabalho tem se tornado cada vez mais árduo, já que a escola pública está cada vez mais decadente.

Bem, antes eu era aluna de escola pública, fiz minha faculdade também na UnB, universidade pública. Antes eu achava que era a melhor coisa porque te dava autonomia, não era aquela coisa amarrada da escola particular, mas agora está complicado e **para mim a escola pública é um caos**. Um caos total mesmo, onde não tem mais regra para nada, o aluno faz o que quer, o professor também faz o que quer porque não tem medo de perder o emprego e então virou um caos. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Questionados sobre como a escola onde eles estavam trabalhando desempenha a função de escola pública numa comunidade da periferia, as respostas foram muito diversificadas. Entretanto, a maioria evidencia que os professores não acreditam que sua escola esteja cumprindo com sua função junto aos seus alunos e sua comunidade.

Olha, eu acho essa escola muito tradicional na verdade. Na realidade, não se tem trabalhado bem porque a maioria aqui é contrato né, então eles só se preocupam se estão chegando na hora, se tão passando conteúdo. Então eu não sei até que ponto **uma escola muito conteudista** está de fato trabalhando com questões relacionadas com o dia-a-dia. Às vezes, fica muito mais preocupada com o conteúdo do que se o aluno ta aprendendo mesmo, sabe [...] Eu não sei se é porque também está na 1ª série e a visão é só ensinar a ler e a escrever, mas na minha opinião é mais que isso. (Escola Amarela, 1ª Série)

Eu acho que falta muita coisa, falta mais reunião com os professores, mas não aquela reunião para rebaixar o professor, reuniões impositivas onde só é falado o que nós temos que fazer e o que pode acontecer caso não se faça [...] Eu acredito que para uma escola ser prazerosa tanto para o aluno quanto para os profissionais tem que haver um clima de integração entre os profissionais e todos os envolvidos porque **não cabe só ao professor educar o aluno**. Até mesmo a questão da gestão, eu acho que tem que ser pessoas que saibam lidar com o público. (Escola Amarela, 4ª Série).

Para parte dos docentes, a escola pública não está desempenhando bem sua função porque muitos professores se acomodam e não se esforçam o bastante como fazem os professores da escola privada. Alguns professores mostraram-se bastante receosos ao responder essa pergunta, sendo que dois perguntaram se as respostas não seriam realmente identificadas. No depoimento abaixo, o professor da Escola Vermelha admite que a escola falha com a maioria dos alunos, pois são poucos os que conseguem progredir e atingir seus objetivos no futuro:

Então, se a gente trabalha com 1.000, 2.000 alunos, é muito pouco para você encontrar apenas um ou dois alunos que tenham conseguido atingir o objetivo de entrar numa UnB, ter um emprego bom e essa é uma grande preocupação, mas ainda existem alunos que conseguem diante de toda essa dificuldade atingir os objetivos. É lógico que nós sabemos que somos fracos nesse aspecto porque nós poderíamos nos empenhar um pouco mais com as necessidades deles, porque a gente vê que eles precisam da gente e nós somos falhos nesse aspecto. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Por outro lado, uma parte representativa dos professores entrevistados respondeu que a escola desempenha sua função da melhor forma possível, e que caso não consiga fazer mais é porque a comunidade e os pais dos alunos não colaboram. Destacaram que as escolas públicas do Plano Piloto são melhores porque a comunidade está sempre presente e contribui também com recursos financeiros, que ajudam a escola a adquirir material pedagógico e tecnológico complementar.

Uma forte indicação de que os professores não acreditam no trabalho desenvolvido pela escola onde trabalham é que, assim como fora mencionado na análise sócio-histórica dos dados, a maioria não confia na escola pública para cuidar da educação de seus próprios filhos.

Não! Não colocaria meu filho na escola pública por várias razões, não por preconceito porque eu estudei minha vida inteira na escola pública. A escola pública do passado, da década de 80 até 90 era outra escola pública, hoje em dia, não sei o que aconteceu, não sei se foi essa questão de democratização, mais vagas e só a questão de números, então ficou a desejar a questão da qualidade. Então o que importa não é qualidade de ensino, o que importa é ter números para dizer que 100% dos alunos estão na escola, mas não há preocupação com a questão da qualidade. Então, eu vou colocar meu filho em uma escola sem qualidade? Tem muitos professores bons, mas eles não têm os recursos necessários; tem a questão das greves, onde a gente enfrenta aí greves de 3 a 4 meses; tem a questão de professores que faltam muito, não é porque os professores são irresponsáveis, mas porque têm muitos problemas de saúde mesmo, porque como você lida com muitos problemas e acaba adquirindo muito tipo de doença dentro da profissão mesmo. As pessoas comentam que o professor da escola particular não falta, mas é preciso se levar em conta que as condições de trabalho do professor da escola particular são totalmente diferentes do professor da escola pública. (Escola Amarela, 1ª Série).

Uma das alegações de que não colocariam seus filhos na escola pública diz respeito ao excesso de paralisações e greves de professores, cujas reposições inadequadas das aulas acabam prejudicando a aprendizagem dos alunos. Essa questão de greves e de paralisações na escola pública é realmente contraditória, pois se por um lado é importante que os professores se organizem e reivindiquem por seus direitos por melhores condições de trabalho e melhor remuneração, algo importante para o exercício de sua própria cidadania. Por outro lado, é preciso que esses mesmos professores também se comprometam depois em repor as atividades perdidas de modo que os alunos e sua aprendizagem não saiam prejudicados. Infelizmente, o que ocorre é que o processo de reposição das aulas perdidas durante as greves tem sido mais uma enganação do que uma prática pedagógica efetivamente realizada. Segundo os professores, grande parte das reposições se reduz a atividades parciais aos sábados, onde muitos docentes geralmente tiram abono ou apresentam atestados médicos. Alguns professores chegaram a

denunciar essa prática nas conversas informais e até mesmo nas entrevistas, mesmo temendo que os colegas e a direção tomassem conhecimento da denúncia. Esse é um fator que merece ser investigado em maior profundidade, pois as conseqüências são graves para a aprendizagem dos alunos da escola pública do Distrito Federal. Veja no depoimento abaixo como a questão das reposições aparece no discurso docente daqueles que tiveram a coragem de falar abertamente do assunto como um problema:

Então, é isso que eles estão tentando fazer, eles jogam as reposições no sábado e falam para a gente colocar que nesse dia a gente teve aula normal, mas a gente não dá aula normal nesse dia. Então, se não é necessariamente uma hora/aula com o aluno eu poderia repor minha falta em um horário de folga. **Essas reposições não são muito sérias mesmo, é só para contar hora para a SEEDF e para os pais.** (Escola Amarela, 1ª Série).

A tabela a seguir evidencia que a relação entre o professor e a escola precisa ser melhorada, pois apesar de admitir que se sente parte importante da escola, o professor não é devidamente reconhecido durante o processo de tomada de decisão e recebe pouco apoio dos pais de seus alunos para realizar seu trabalho, além de não contar com o material necessário.

Tabela 13. O Professor no Contexto da Escola Pública

Afirmações	Média ponderada*
Sinto que sou parte importante desta escola	7
Participo das decisões educacionais desta escola	6
Recebo apoio dos pais para desenvolvimento do meu trabalho	4
A escola mantém uma relação ativa com a comunidade	5
Os materiais pedagógicos necessários estão disponíveis nesta escola	5
A coordenação pedagógica é um momento de grande aprendizagem	6
O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola e estimula projetos inovadores	6
A maior função do professor é cuidar da aprendizagem do aluno	8
Existe um clima de cooperação entre os professores desta escola	7
O(a) diretor(a) incentiva a formação continuada dos professores	7
A indisciplina dos alunos desta escola dificulta a minha prática pedagógica	7
O(a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos	7

FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Notas: Foi perguntado aos professores: *(Questão 23 do Questionário) Avalie de 01 a 10, seu grau de acordo com cada uma das seguintes proposições, onde 10 representa o grau máximo de concordância.*

* Nos cálculos contendo média aritmética simples, todas as ocorrências têm exatamente a mesma importância ou o mesmo peso. Trata-se do mesmo peso relativo. Entretanto, há situações onde as ocorrências têm valor relativo diferente. Nestas situações, o cálculo da média deve levar em consideração esta importância relativa ou peso relativo. Este tipo de média é denominada de média aritmética ponderada. No cálculo da média ponderada, multiplica-se cada valor do

conjunto por sua importância relativa.⁷³

* *Vide* cálculo utilizado para a elaboração da média ponderada no Apêndice F.

Os dados confirmam que a coordenação não tem sido um espaço de aprendizagem. Por outro lado, em relação à direção, são contrários aos depoimentos docentes, onde todos os docentes responderam nas entrevistas que a direção não incentiva sua formação continuada e não se preocupa muito com a aprendizagem dos alunos, tendo na parte burocrática da escola sua maior fonte de atenção. Um outro fator recorrente nas falas docentes se refere ao fechamento da escola para a comunidade, uma escola cheia de grades, que parece mais uma prisão que um espaço de aprendizagem. Na Escola Amarela, os professores reclamaram da orientação dada pela direção para que os professores não mantenham muito contato com os pais e não atendam os pais dos alunos na porta da sala.

Eu acho que o relacionamento direção-professor, direção-aluno, direção-comunidade é muito ríspido na maneira com as palavras são usadas. Na maneira de tratar o professor como subalterno, **a direção vê o professor com menos respeito porque acha que está numa posição “melhor”**. Os pais também são vistos como inferiores, sem falar nos alunos. (Escola Amarela, 4ª Série).

Se os problemas de gestão são fatores que preocupam os docentes e dificultam seu trabalho, o problema da indisciplina também é grave e surgiu com maior recorrência entre os depoimentos dos professores da Escola Vermelha, que acreditam ser importante rever tanto a indisciplina dos alunos como também de alguns colegas de trabalho, que não cumprem com seus deveres profissionais de modo adequado, como pode ser visto no depoimento abaixo:

Indisciplina! Não só de aluno, mas também de professor. Tem muito problema porque os alunos realmente são desrespeitosos, chama-se pai e mãe e eles são piores que o aluno, os pais falam que a professora tem que ser boazinha com o aluno porque se não o aluno pode ficar violento. Em relação aos professores, têm muita falta ao trabalho, eu acho que falta um pouco de empenho, não com relação a ter que aturar certas coisas de aluno em sala, mas em relação a estar ali, cobrando. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

A indisciplina pode estar relacionada diretamente aos problemas de aprendizagem, pois uma escola onde as pessoas não aprendem, certamente acaba provocando comportamentos de ansiedade e desinteresse. É claro que a indisciplina merece ser abordada com seriedade, mas o primeiro caminho seria cuidando para que os alunos aprendessem. Para os docentes, ensinar e aprender em um ambiente marcado pela violência, indisciplina e insegurança é algo extremamente prejudicial para alunos e professores. Em participação na reunião de representantes da Escola Vermelha, os alunos também pediram a mesma coisa, pois para muitos, a escola não representa um espaço seguro para eles, que muitas vezes estão ali para se esconder de criminosos.

Os professores apresentaram mais dificuldades para argumentar a favor dos pontos

⁷³ Para maiores informações sobre o cálculo da média ponderada consulte o site: <http://www.somatematica.com.br/fundam/medias.php>

positivos das escolas onde trabalhavam que dos negativos, apesar de a maioria admitir que existem. O silêncio, as pausas e um olhar distante eram constatações comuns nas respostas dos professores em relação à essa pergunta. Inclusive, 5 professoras optaram por não responder a pergunta por considerarem que não havia pontos positivos na escola.

[Longa pausa...] Olha, [bem emocionada], esta é uma escola ímpar para mim. Eu nunca vi uma escola como essa. **Os professores têm muito medo da direção** porque a maioria é contrato. Então elas têm medo de serem devolvidas e ficam caladas, elas não falam. Eu não concordo, eu não concordo por exemplo em estar substituindo professor no meu horário de coordenação porque eu vim de uma escola onde nem se cogitava essa possibilidade porque o momento da coordenação foi um momento conquistado, com muita luta e foi uma conquista e agora ta voltando esse negócio aqui de agente ter que entrar no horário de nossa coordenação na sala de uma colega minha porque ela faltou. (Escola Amarela, 1ª Série).

Os docentes ressaltaram o interesse de alguns funcionários, o apoio e cumplicidade de alguns colegas e o fato de alguns alunos conseguirem, apesar de todas as limitações, terem sucesso na vida como fatores importantes que minimizam os pontos negativos, que são infinitamente superiores.

Nós temos vários pontos positivos, eu poderia destacar por exemplo que nós temos um quadro de professores bons, mas infelizmente eu estou sentindo que eles estão se sentindo cada vez mais fracos diante da problemática. Posso também destacar alguns bons alunos, que têm boa iniciativa. Agora, **nós temos pontos fracos que talvez sejam superiores ao número de pontos fortes**. A própria estrutura física desta escola não favorece, as salas, o telhado [...] Então a estrutura física, a localização da escola não é boa, é muito apertada e os alunos se sentem muito presos porque tem que ter grade na escola e tudo. Eu acho que a própria estrutura física é totalmente desfavorável à aprendizagem e ao relacionamento entre os próprios alunos. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

O que se constatou em relação a essa subcategoria é que os professores não estão satisfeitos com a escola onde trabalham. Por outro lado, aceitam a situação estabelecida e pouco ou nada fazem ou acham que podem fazer para alterar o quadro que o desagrada.

b) com a cidadania comprometida, os professores encontram-se numa situação contraditória ao ter que educar para a cidadania

Se a escola tem como função educar as novas gerações e são os professores que têm em suas mãos parte considerável da responsabilidade de cumprir essa tarefa, é preciso saber o que os professores que atuam nas escolas entendem por educação e por cidadania. As respostas da maioria dos docentes indicam que o professor sabe da importância da educação escolar no processo de formação para a cidadania, entretanto, a maioria ainda tem uma visão limitada em relação à educação e a entende apenas em sua dimensão formal, voltada para a aquisição de conteúdos, desconhecendo sua dimensão política e até mesmo sua dimensão ética e humana. As observações das discussões docentes no cotidiano da escola, de algumas aulas, coordenações

e reuniões evidenciaram que o discurso nem sempre condizia com a prática desenvolvida. Por outro lado, foi bastante forte a presença do discurso onde a educação é vista como ensino ou transmissão de conteúdos, como pode ser visto no depoimento abaixo.

A educação aqui na escola para mim é ensinar mesmo, **é ensinar o conteúdo**, aprender o conteúdo da minha disciplina [...]. Fica muito complicado para a gente também porque além de ensinar o conteúdo da nossa disciplina a gente também tem que educar e fazer o papel dos pais que eles não fazem em casa e isso é complicadíssimo (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

Por outro lado, analisando-se o discurso docente e os dados do questionário, percebe-se que, pelo menos em nível do discurso, a maioria dos professores acredita que a função maior da educação deve ser a de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. Por outro lado, no depoimento abaixo, um dos professores faz uma crítica a esse discurso de educação para a cidadania, que segundo ele parece comum na boca dos políticos, dos professores e demais profissionais da educação, mas que nem sempre é levado a sério no ambiente escolar.

Há, eu acho que a educação é a base de tudo, para você poder formar o cidadão. Fala-se muito na escola que a pessoa tem que exercer a cidadania, que tem que ser um cidadão crítico e isso e aquilo, mas você não vê as pessoas fazendo nada para que esse cidadão se torne crítico, para que esse cidadão desenvolva sua potencialidade. Então eu acho que tudo na escola colabora para que não aconteça isso, as pessoas falam, mas não levam a sério isso aí não. (Escola Amarela, 1ª Série).

Questionados sobre a concepção de cidadania, a grande maioria, mais uma vez, apresentou dificuldades de argumentação. Alguns justificaram tal dificuldade dizendo que apesar de se falar sempre em cidadania na escola, dificilmente se discute ou se estuda sobre isso. “Cidadania? Há meu Deus! Sei lá!”, respondeu uma professora efetiva da 1ª série (Escola Amarela), quando questionada sobre o que entendia por cidadania. Os termos mais comuns relacionados com o conceito de cidadania foram: ter consciência dos seus direitos e deveres e respeitar os direitos dos outros, incluindo o respeito ao meio ambiente. Apenas dois professores relacionaram o termo cidadania com participação e com autonomia e nenhum fez referência à cidadania global ou emancipada. Os depoimentos abaixo representam bem o discurso docente sobre cidadania:

Há, é exercer o seu direito, ter consciência do que você quer, ter igualdade de oportunidades, assim como a criança de uma escola particular que um dia vai crescer e quer entrar numa universidade, o da escola pública também deve ter este direito. (Escola Amarela, 1ª Série).

Cidadania? É ter o poder de saber decidir o que quer de sua vida porque muitos aqui não sabem o que quer, não sabe escolher nada porque tudo é imposto de certa forma e ele não consegue perceber o que está sendo imposto para ele e assim ele não vai mudar nunca se ele não tiver iniciativa. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Um fator preocupante é que quando questionados se se auto-consideravam cidadãos, a maioria dos professores entrevistados argumentou que sim. Por outro lado, uma parte

representativa respondeu não ter certeza já que muitas vezes seus direitos enquanto seres humanos e, principalmente, como professor, são violados no contexto escolar.

Eu acho que eu **não consigo exercer minha cidadania** quando eu não consigo exigir meus direitos, por exemplo, como professora eu me sinto muitas vezes frustrada porque eu não consigo realizar a função que eu quero realizar e aí eu sinto que **meu dever e meu direito estão sendo violados**, entende? Por quê? Porque não tem material, os pais são negligentes, isso e aquilo [...] Então eu sinto que minha função de educadora está sendo violada e o que eu estou fazendo? (Escola Amarela, 1ª Série).

Tento, procuro ser, às vezes não consigo! Eu não consigo quando eu tento desenvolver uma atividade na minha escola por exemplo e eu vejo que a escola não tem uma estrutura física, não temos apoio pedagógico, alunos desnutridos, alunos com dificuldade com lanche e aí eu me sinto impotente diante dessa situação e na minha opinião **eu acho que não estou conseguindo exercer minha cidadania**. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Os depoimentos apontam na direção de que a cidadania do professor das escolas investigadas também está comprometida. Muitos sentem que seus direitos estão sendo violados, e que suas condições de trabalho e seu salário não lhes possibilita exercer plenamente sua cidadania. Os professores estão cada vez mais desorganizados coletivamente e poucos ainda acreditam ou participam do Sindicato que os representa. Questionados se eram sindicalizados e se participavam de atividades realizadas pelo sindicato dos professores, apenas dois dos professores entrevistados responderam que sim. Os poucos docentes que afirmaram ainda serem sindicalizados perderam a confiança no órgão, que segundo eles precisa de melhoras urgentes. Precisa deixar a esfera do discurso, do “blábláblá” e passar realmente para o campo das ações.

Eu era sindicalizada! Era! [...] Mas eu deixei porque eles não conseguem nada! É ridículo, não tem salário, não tem condições de trabalho, tem escola que não tem nada, a gente não tem um computador na nossa sala de coordenação, a gente não tem uma geladeira para poder colocar nosso almoço. Tudo que a gente tem, tiram! Nada fica, não tem nada, a gente não consegue nada! (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

Em relação à participação em projetos sociais voltados para a comunidade, apenas dois dos professores entrevistados afirmaram participar ou ter participado de algum tipo de projeto social.

Em relação à cidadania dos alunos e de suas famílias, o discurso docente foi mais pessimista ainda e os termos mais recorrentes apontaram que a maioria não considera seus alunos e familiares como cidadãos na totalidade do termo, já que a maioria não tem conhecimento de seus direitos e deveres e não sabe lutar para mudar suas condições de vida. Para alguns professores, no entanto, os alunos ainda estão em processo de formação e, portanto, dependendo do trabalho que a escola e a família desenvolvam, poderão se tornar bons cidadãos ou não. O maior problema na visão deles é que a família não faz sua parte em relação à formação da cidadania e que muitos pais não teriam como ajudar porque também não exercem sua cidadania de modo consciente.

Não, **eles não têm consciência dos direitos deles, eles não têm consciência de que eles podem cobrar.** Essa questão é tão complexa, eles não têm nem noção, por exemplo, esse negócio de Renda Minha e esses benefícios que eles recebem do governo eles acham que o governo está sendo legal com eles e supervalorizam este tipo de político. Então, se você for discutir essas questões, eles não conseguem nem perceber o que está acontecendo, o que está por trás de tudo isso. Até mesmo porque os pais gostam dessa dependência e passam isso para os filhos. (Escola Amarela, 1ª Série).

A questão da cidadania na escola pública parece ser algo realmente complicado (WESTHEIMER, 2004; HOWE; COVELL, 2005). É fácil perceber que o comprometimento não se resume aos aspectos formais da aprendizagem de alunos e professores, mas também do aspecto político. Os professores acusam os programas atuais de governo pelo agravamento do problema e pela condição de ignorância política do povo. Acusam ainda o meio onde os alunos vivem, as condições de violência e a falta de acesso a recursos culturais das famílias. Para parte dos docentes, apesar de tentar o professor não tem como fazer tudo sozinho, de promover a mudança, principalmente porque para muitos o mais importante é “passar” o conteúdo, não sobrando tempo para cuidar de assuntos relacionados à promoção da cidadania. O que resulta de tudo isso é que a maioria dos professores não vêem seus alunos como cidadãos, suas famílias. Veja a resposta desses dois docentes quando questionados se seus alunos e os pais deles poderiam ser considerados como cidadãos:

Da maneira deles, eles acham que são. **Mas eu acho que 50% não é cidadão porque eles são muito omissos** em tudo, em relação a família, a tudo. Talvez pelo meio que eles vivem, porque eu sei que a vida deles não é fácil e eles estão muito acostumados com muita violência. A vida deles é muito complicada. Bom, eu como professor tenho que passar para eles que eles têm que mudar, que tem que haver uma mudança, mas é difícil. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Não! [longa pausa...] Porque a gente não consegue passar isso para eles, não com o tempo [...] Eu sou professora de matemática e são mais de 6 horas que eu tenho com eles por semana, mas eu tenho que passar o conteúdo, eu tento passar bons modos sim, tento passar educação para eles, tento dizer o que é o certo e o que é errado, mas não é o suficiente. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Os professores acreditam ser importante que o professor desenvolva um trabalho voltado para a cidadania, mas muitos acreditam ser quase impossível diante de suas atuais limitações no contexto da escola pública situada na periferia. Uma das constatações mais preocupantes do estudo é que quando questionados até que ponto a prática pedagógica desenvolvida na escola onde trabalham contribui para que seus alunos se tornem cidadãos, a maioria dos professores entrevistados argumentou que a escola deixa muito a desejar na oferta de uma educação para a cidadania.

Eu acho que os professores têm até se empenhado, mas a gente se esbarra em tanta coisa negativa que acaba não conseguindo, por isso que eu falei da frustração que você sente. **Você é só mais um número para a SEEDF e ela finge que a gente está formando este cidadão, mas no fundo ela sabe que não.** (Escola Amarela, 1ª Série).

Parte dos professores considera que a escola pública está fazendo apenas parte do seu trabalho e precisa se empenhar melhor, já que apenas os alunos que querem algo para o futuro é que estão sendo formados para a cidadania, os demais, a maioria, está sendo abandonada dentro do processo. A maioria dos docentes acredita que a escola pode contribuir mais com a formação para a cidadania se ela conseguir inserir a comunidade em suas atividades e, ao mesmo tempo, se inserir nas atividades da comunidade. Acreditam ainda que é preciso respeitar mais o professor da escola pública.

Como afirma Demo (2002a, 2004c), se queremos que nossas escolas contribuam efetivamente para a formação de cidadãos críticos, precisamos resgatar, primeiramente, a cidadania dos professores da escola pública de Educação Básica brasileira, oferecendo-lhes melhor formação, condições dignas de trabalho e bons salários.

c) a falta de uma gestão democrática e competente dificulta a qualidade da educação e da cidadania na escola

Quando falamos de escola pública e da qualidade de sua aprendizagem, além dos professores é preciso se analisar também o modelo de gestão adotado uma vez que esse aspecto influencia diretamente o modo como o professor desempenha sua prática pedagógica cotidiana e como a escola se relaciona com a comunidade onde se situa. Questionados sobre a gestão da escola, os professores das duas escolas apresentaram um discurso marcado pela contradição, onde os dados quantitativos não foram coerentes com os qualitativos. Para se ter uma idéia, quando questionados se a direção da escola incentiva a formação continuada dos docentes, a *tabela 13* apresentada no início dessa categoria, evidencia que a maioria dos docentes considera que a direção incentiva sua formação. Por outro lado, essa resposta foi totalmente contrária no que se refere aos dados oriundos das entrevistas e observações, onde todos os docentes apontaram que a direção não oferece o mínimo de incentivo para que eles continuem estudando e se especializando.

A avaliação da direção vai ser um pouco diferente de escola para escola. Enquanto o modelo atual de gestão da Escola Amarela é bastante vertical e autoritário, o da Escola Vermelha é mais horizontal, tendendo até mesmo para o clima mais *laissez-faire*. Mas o discurso docente, de um modo geral, defende que sem uma gestão competente e comprometida não há como se falar em qualidade da educação e muito menos em cidadania na escola. Os docentes da Escola Vermelha apresentaram maior grau de satisfação com a direção atual, considerada mais democrática após 6 anos de poder de uma gestão anterior, marcada pelo autoritarismo e incompetência em relação aos assuntos pedagógicos e ao trato com professores e comunidade. Entretanto, apesar de se mostrarem mais satisfeitos com a nova gestão, a partir da análise das conversas informais com professores, alunos e funcionários e da análise do material das entrevistas, foi possível perceber uma certa insatisfação em relação ao modo muito *laissez-faire* como a direção conduz a escola, já que para muitos, a direção deveria ter pulso mais firme em

relação à disciplina dos alunos e até mesmo de alguns docentes. Para os professores, a direção precisa fazer valer o Regimento Interno da escola, que precisa ser claro em relação aos direitos e deveres de todos os segmentos.

Bem, melhorou muito recentemente porque até o final do ano passado era uma direção e agora é outra. Mudou e melhorou o colégio em alguns aspectos. Piorar não piorou porque não tinha como piorar! Mas melhorou a comunicação entre professores e direção, o que cada um quer, mas não melhorou em relação à disciplina, o aluno não recebe a atenção devida. Ontem mesmo eu peguei um aluno fazendo xixi em cima da mesa e levei para a direção, mas hoje ele estava na sala de aula como se nada tivesse acontecido, então não tem punição. Também não tem cobrança, **a direção realmente não cobra nada dos professores**, tem professores que não cumprem a carga horária de coordenação, isso eu acho errado. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

No que se refere à Escola Amarela, os professores, em sua maioria, com receio de tecer comentário sobre essa questão, afirmaram estar totalmente insatisfeita com a gestão e com o modo autoritário e extremamente burocrático como a escola vem sendo comandada há mais de seis anos. Alguns professores pediram até mesmo para que o gravador fosse desligado e outros apenas pediram para que seus nomes não fossem identificados, temendo possíveis represálias.

Essa é uma das coisas que a política prejudica. Você tem que engolir goela abaixo porque **a política permite que certas pessoas que não têm competências para lidar com o professor assumam uma direção**. O professor não é criança, ele tem uma formação, tanto política quanto biológica, ele tem uma formação! Então tem que saber, que sentar, tem que conversar, não é só mandar: “Oh! Vá lá e faça isso!”. (Escola Amarela, 1ª Série).

Para a maioria dos professores, o grande problema é que muitos gestores não têm a formação adequada para lidar com as questões que surgem diariamente no contexto escolar. Um exemplo revelado pelos docentes é que as direções das escolas não conseguem fazer com que as aulas perdidas durante os períodos de greve e/ou paralisações sejam realmente trabalhadas com a mesma qualidade e com a mesma carga horária. O discurso docente evidencia também que as direções dão mais atenção aos fatores administrativos que pedagógicos e que isso descaracteriza a função da escola e faz com que o projeto pedagógico não seja levado a sério pelos docentes.

Eu acho que **o pedagógico aqui deixa muito a desejar**, a direção não dá atenção para isso. O pedagógico aqui quase não é discutido, quase não é levado em consideração mesmo! (Escola Amarela, 1ª Série).

Para a maioria docente, a falha na comunicação presente nas escolas e o modelo autoritário de gestão acabam excluindo o professor do processo de discussão da proposta pedagógica da escola e da maioria das tomadas de decisão em relação às medidas educacionais a serem implementadas. Apesar do receio de estar sendo ouvida, uma professora da Escola Amarela expõe abaixo sua avaliação em relação à gestão de sua escola:

Há! [Silêncio, expressão de medo, receio [...]] Há, deveria melhorar muito. Deveria ouvir mais a comunidade e os professores. Eu acho que a coisa só funciona quando

vem de baixo, que são os professores, mas às vezes quando chama os professores para uma reunião as coisas já estão decididas e tem coisas que quando não dão certo são os professores que programam. **A gente não participa do planejamento das coisas aqui, quando vamos para uma reunião já está tudo decidido** e eles só dizem que é assim e assim. Assim não funciona, mas desde que eu cheguei que aqui é assim. (Escola Amarela, 1ª Série).

Para alguns docentes, o problema é que muitos diretores, por serem protegidos politicamente, pensam que podem agir conforme querem e sempre estarão ali, sem ter que fazer muito pela escola e sem ter que se preocupar com a opinião dos professores, dos pais e, muito menos dos alunos. Além disso, para grande parte dos professores, a SEEDF não prepara bem seus diretores e não dá a autonomia necessária para que possam cuidar das escolas. Um dos aspectos levantados é o fato dos diretores não terem autonomia para demitir os professores que não realizam um bom trabalho. Alguns docentes chegaram a comentar que há um corporativismo muito grande nesse sentido na escola pública e que as direções acabam fechando os olhos diante de falhas graves de alguns professores, o que é bastante diferente no caso das escolas particulares.

Tem muito professor descomprometido, mas a direção não pode fazer muito, ele tem que ficar na escola, não pode ser devolvido assim [...]. A SEEDF não permite essa mudança do quadro de professores com facilidade. Tem uma dificuldade muito grande, tem uma dificuldade porque tem o remanejamento e o concurso de remoção que é quando você muda de Regional. Mas há uma dificuldade muito grande em relação a essa mudança até porque tem muita gente que tem medo de ir procurar outra escola e de encontrar uma escola pior ainda. As pessoas querem sair da escola, mas têm medo de deixar a escola e piorar a situação delas. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Outro fator importante na qualidade do trabalho realizado pela escola e que interfere diretamente na qualidade do trabalho docente e na aprendizagem do aluno é a qualidade do projeto pedagógico da escola. O que se constatou é que os professores estão cada vez mais distantes desse projeto, sendo que a maioria dos entrevistados admitiu que nunca teve acesso ao projeto pedagógico da escola, desconhecendo até mesmo sua existência. Para se ter uma idéia, todos os docentes entrevistados da Escola Amarela responderam que não conhecem e nunca participaram da elaboração ou discussão do projeto pedagógico da escola.

Olha, **se tem projeto pedagógico aqui deve estar engavetado nos armários** ou algum lugar por aí. Eu estou aqui desde 2004 e eu nunca participei de projeto algum, nunca. Na Faculdade foi pedido para a gente dá uma olhadinha no projeto da escola, mas eu tentei e sempre tinha uma história de que não podia pegar por causa disso, porque não estava pronto, sempre tinha uma desculpa, eu nem gosto de estar falando essas coisas para não bater de frente, não é covardia, mas tem certas coisas que se você for bater de frente é pior. O mesmo problema que tem nessa escola a gente verifica que tem em todas, eu já trabalhei em outras escolas públicas aqui também e os mesmos problemas que eu identifiquei aqui acontecia nas outras escolas também. (Escola Amarela, 1ª Série).

Na Escola Vermelha, grande parte dos professores entrevistados respondeu que conhecia

o projeto e que havia discutido sobre o assunto, apesar de ter sido apenas no início do ano, durante a semana pedagógica. Entretanto, ressaltaram que nos anos anteriores não havia esse planejamento coletivo.

Deixa eu te falar, a gente fala um pouco no início do ano, mas depois cada um faz o seu trabalho ! Até que a gente participa e elabora tudo no início do ano, mas depois. (Escola Amarela, 5ª Série, Português).

Além do projeto pedagógico, a relação da escola com a comunidade também é outro fator ligado à questão da gestão escolar e que certamente acaba interferindo na qualidade da educação dos alunos das escolas investigadas. O que se percebeu é que essa relação encontra-se bastante enfraquecida, em ambos os contextos. Na Escola Amarela, alguns professores ressaltaram que a direção procura manter a maior distância possível da comunidade por considerá-la violenta e muito pobre. Após conversas informais com alguns professores e até mesmo com membros da direção, além das observações e das entrevistas, percebeu-se que os pais não freqüentam muito a escola, que não há muitos eventos voltados para eles e que, geralmente, não são bem recebidos pela direção, que tem pouca habilidade para atendê-los. Nas reuniões de pais realizadas para entregar os resultados bimestrais do aluno, menos de 20% dos pais acabam comparecendo. Para os professores da Escola Amarela, a direção não tem sensibilidade e paciência para entender e lidar adequadamente com a comunidade carente e com problemas sociais sérios do Paranoá, o que acaba gerando atritos sérios.

Há! Essa escola [...] A comunidade não tem acesso a escola e também não tem projeto que envolva a comunidade e a própria direção coloca para a gente que não é bom ficar fazendo muita atividade para trazer os pais. **A escola é muito fechada para a comunidade mesmo**, então se você faz algum projeto que envolva a família, a direção diz que não é legal porque a comunidade é muito violenta e que não é bom trazer para a escola, que pode acontecer isso ou aquilo [...] Eu tive um projeto que tinha que trazer pessoas da comunidade para contar a história da cidade, mas acabei me esbarrando na burocracia porque eu iria trazer uma pessoa estranha para colocar em sala de aula. (Escola Amarela, 1ª Série).

Na Escola Vermelha a relação parece ter melhorado na gestão da nova direção da escola, que segundo os professores passou a se preocupar mais com esse assunto, convocando mais os pais para reuniões e eventos da escola, entretanto, ainda consideram as medidas insuficientes.

É complicada essa relação, uma porque na verdade **esta escola fica no Paranoá e a comunidade desta escola é do Itapuã**, então, a relação é bem distante, os pais vêm aqui às vezes para pegar boletim e olhe lá ou quando é chamado, mas quando é chamado é para falar que é assim mesmo e que não tem jeito de mudar. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

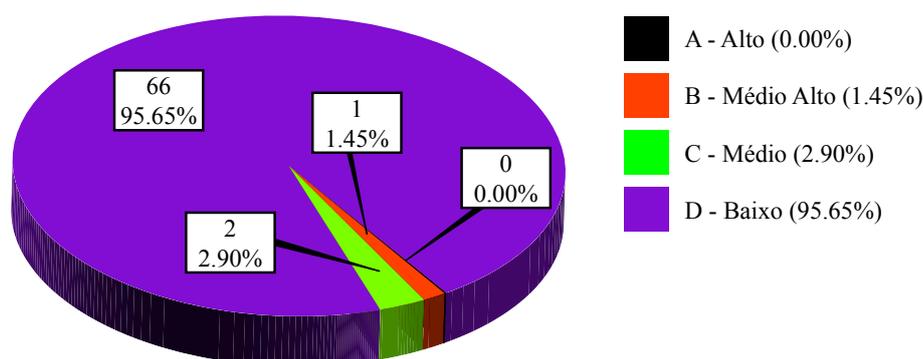
O que se percebeu no discurso docente é que eles confiam muito pouco nas pessoas que estão na direção de sua escola e acreditam que elas não estejam devidamente preparadas para o cargo, já que não conseguem dar a atenção necessária às questões educacionais e sociais da escola. Os projetos pedagógicos ficam mais no discurso do que na prática e são poucos os

professores que têm conhecimento deles, e a relação com a comunidade está cada vez mais enfraquecida.

d) com a politicidade enfraquecida a escola pública para os pobres não está preparada para lidar com a pobreza

O discurso docente aponta que a escola pública onde trabalha, apesar ser voltada para a população mais marginalizada, não está preparada para lidar com a situação de pobreza dos alunos e da comunidade. A escola não trabalha na perspectiva da educação para a cidadania e não há um espaço para que a direção, professores e alunos reflitam sobre os problemas sociais e muito menos sobre as decisões políticas que afetam a comunidade local e global. O gráfico abaixo indica a classe social com a qual os professores das escolas investigadas identificam seus alunos e confirma que se trata de alunos com baixo nível sócio-econômico.

Gráfico 5. Nível Sócio-Econômico dos Alunos



FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: (*Questão 14 do Questionário*) *Qual é o nível socio-econômico predominante entre os alunos desta escola?*

O discurso docente mostra que a maioria entende a pobreza além da carência financeira e material, onde para muitos a pobreza “de espírito” seria a pobreza mais grave e mais comprometedora, já que se trata daquela que tira a perspectiva de mudança das pessoas.

A pior pobreza é aquele pobre que é pobre, pobre e não quer mudar, não quer uma mudança. Por exemplo, eu tenho um menino na minha sala com 16 anos, fazendo a 4ª série e aí você fala para ele que ele tem que mudar de vida e que o único meio para ele mudar é o estudo, mas aquilo para ele não tem muita importância. Então essa é uma pobreza muito grande. (Escola Amarela, 1ª Série).

A pior pobreza não é a questão financeira, a pior pobreza é a de espírito que a gente ver que é o que mais acontece nessa escola. As pessoas são acomodadas, não

têm necessidade de crescimento, parece que não têm objetivo de vida, de buscar algo mais e de procurar ser gente realmente e isso é pior sintoma de pobreza que a gente consegue detectar aqui. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Os depoimentos acima falam de uma pobreza ligada à pobreza política, de uma população que age como massa de manobra e não consegue se organizar coletivamente para mudar a situação de submissão e dependência, como afirma Pedro Demo em sua vasta literatura (2001a; 2002c). Por outro lado, outros professores também relacionaram a pobreza com a falta de condições financeiras suficientes para garantir adequadamente as necessidades humanas básicas, tais como, alimentação, saúde, habitação e educação. Para esses professores, a maioria dos alunos da escola é pobre porque seus direitos humanos fundamentais estão sendo violados e eles, a exemplo de suas famílias, não conseguem lutar contra essa situação, chegando muitas vezes a passar fome ou morar em condições desumanas. O depoimento abaixo mostra um pouco da relação do professor com o conceito e situação de pobreza na escola:

É você vê o aluno vindo para a escola com fome [se emocionou bastante]. Para você vê, chega a hora do lanche e o aluno diz: “Há professora, que bom! Eu não almocei hoje!” **O aluno veio para a minha sala e não almoçou porque não tinha o que comer em casa.** Ele chega e diz: “Tia eu não vou fazer o dever porque eu não tenho lápis!” Quer dizer, para mim isto é pobreza! Ele não tem lápis para escrever, ele não tem material, o menino vem para a escola sem comer, é horrível! Ele vem para a escola em função do lanche. (Escola Amarela, 1ª Série).

Por outro lado, para alguns professores, muitas famílias fingem viver na pobreza para que possam continuar se beneficiando das garantias sociais. A maioria reconhece a pobreza dos alunos e de suas famílias, mas destaca que isso não pode ser visto como um impedimento, mas sim como uma dificuldade que precisa ser confrontada.

Existem dois tipos de pobreza, a mental e a financeira. Agora, a pobreza mental é pior porque a pessoa não tem discernimento, ela pode até ter um doutorado, um mestrado e ser ignorante em certos aspectos, em não aceitar a mudança, que ficam sempre naquela mesmice, naquela inconsciência. **A pior pobreza é a inconsciência do ser humano!** (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversifica).

Os tipos de pobreza apontados no depoimento acima, surgem no discurso de muitos docentes como algo que também faz parte do mundo dos professores da escola pública brasileira, onde muitos deles passam tanto por dificuldades financeiras como também pela dificuldade de saber pensar, expressar, respeitar, lutar e reivindicar pelos seus direitos. Entretanto, esse fator foi menos recorrente no discurso docente.

Pobreza não é só você não ter dinheiro, eu vejo mais o lado espiritual, o modo como você lida com o outro, a falta de respeito. Às vezes a pessoa pode ter uma condição econômica boa, mas por dentro parece algo oco. **Eu acredito que aqui tem alguns professores pobres** nesse sentido, mas isso pode ser visto principalmente na direção! (Escola Amarela, 4ª Série).

Contraditoriamente, apenas dois docentes destacaram que o professor tem papel

fundamental diante do confronto da situação de pobreza dos alunos, principalmente, porque a maioria dos pais tem muitas limitações.

Os alunos são pobres e geralmente quem planta a esperança neles somos nós!

[...] A maioria dos pais não dá importância a um jornal, não lêem um anúncio, nada

[...] Que perspectiva esses pais têm? Que injeção de ânimo eles podem dar para seus filhos? (Escola Amarela, 1ª Série).

Para alguns professores a maior pobreza é a dos pais dos alunos, que não querem ou não têm a mínima condição social e cultural de mostrar algo diferente para os filhos. Além disso, ao considerar que a escola é pública, pensam que ela é também gratuita e, portanto, não cobram que seus filhos estudem já que pensam que o dinheiro não sai do bolso deles. Por outro lado, para parte dos docentes, ainda há possibilidades de libertar os alunos da situação de pobreza e da falta de perspectiva, já que os alunos ainda estão em fase formação, apesar de todas as influências negativas da comunidade onde vivem. Esse é o mesmo pensamento em relação à formação para a cidadania, o que mostra que de certo modo esses professores ainda acreditam no poder de mudança da escola. As políticas sociais adotadas despontam mais uma vez como vilãs no discurso docente, que acreditam que elas colaboram diretamente para que essa pobreza se aprofunde e crie raízes entre as famílias dos alunos, que estão se acostumando, cada dia mais, a receber tudo de graça.

Em relação ao modo como a escola lida com a situação de pobreza, a maioria respondeu que a escola deixa muito a desejar nesse aspecto. Por outro lado, alguns argumentaram que o confronto com a pobreza não deve ser preocupação da escola. Os depoimentos abaixo são bastante representativos do discurso dos professores quando questionados até que ponto a escola onde trabalham está ajudando os alunos a lutar contra a situação de pobreza:

Aqui a pobreza é geral, porque eu diria que 90% dos alunos aqui são do mesmo padrão, nível social. Eu acho que a escola não tem ajudado esses alunos a sair da pobreza não. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Eu acho que como **essa escola** é muito fechada para a comunidade ela **não se importa muito com a pobreza dos alunos** não. Cada um vem, dá seu conteúdo e só. (Escola Amarela, 1ª Série).

Algumas situações intrigantes foram observadas em relação ao modo como os professores e a gestão das escolas lidavam com a situação de pobreza de seus alunos e de sua comunidade. Em ambas as escolas, constatou-se um grande distanciamento entre o mundo dos educadores e o mundo dos alunos, o que ficou mais evidente na Escola Amarela, onde a direção geralmente se reporta aos alunos como “favelados”, “pobres”, “ignorantes”, que “precisam saber do seu lugar” e “saber com quem estão falando”.

Partindo do argumento de que a educação de caráter político é o caminho mais seguro para a superação da pobreza e promoção da emancipação social, passamos a observar como essa dimensão política da educação estava sendo abordada dentro das escolas, incluindo questões

voltadas para essa temática tanto no questionário como nas entrevistas. Entretanto, o que se percebeu é que a politicidade das duas escolas investigadas está bastante comprometida. A maioria dos professores não reconhece o aspecto político da educação. Apesar de os dados quantitativos apontarem que os professores consideram importante abordar problemas políticos em sala de aula, os dados qualitativos vão mostrar que ainda é grande o número de docentes que teme discutir questões políticas e até mesmo sociais no contexto escolar, o que é uma grande contradição já que a maioria considera importante essa abordagem em sala de aula. Na tabela a seguir é possível se ter uma visão mais clara em relação ao modo como o professor vê seu papel político junto aos alunos pobres e como eles vêem o desenvolvimento e a importância de seu trabalho nessa direção.

Tabela 14. O professor e a politicidade da educação

Afirmações	Média ponderada*
Em sala de aula, o professor não deve abordar problemas políticos atuais	4
O professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações	7
O professor da escola pública brasileira é comprometido com a democratização social e política do país	7
Toda prática educativa é uma prática política	6
A educação pode tanto emancipar como imbecilizar	7
O professor da escola pública de Ensino Fundamental tem papel estratégico na formação global e emancipada de seus alunos.	6
Os professores desta escola têm a consciência de sua função política junto aos alunos e à comunidade	6

FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Notas: Foi perguntado aos professores: (*Questão 27 do Questionário*) *Avalie de 01 a 10, seu grau de acordo com cada uma das seguintes proposições, onde 10 representa o grau máximo de concordância.*

* Nos cálculos contendo média aritmética simples, todas as ocorrências têm exatamente a mesma importância ou o mesmo peso. Trata-se do mesmo peso relativo. Entretanto, há situações onde as ocorrências têm valor relativo diferente. Nestas situações, o cálculo da média deve levar em consideração esta importância relativa ou peso relativo. Este tipo de média é denominada de média aritmética ponderada. No cálculo da média ponderada, multiplica-se cada valor do conjunto por sua importância relativa.⁷⁴

* *Vide* cálculo utilizado para a elaboração da média ponderada no Apêndice F

Alguns professores argumentaram que preferem se isentar de assuntos de natureza política, uma vez que não se sentem preparados para lidar com essas questões em sala de aula e que muitos pais não gostam de que esses temas sejam discutidos em sala de aula, até mesmo

⁷⁴ Para maiores informações sobre o cálculo da média ponderada consulte o site: <http://www.somatematica.com.br/fundam/medias.php>

por medo de terem seus benefícios ameaçados.

Eu dou umas pinceladas né, eu falo da questão do saneamento, mas eu não discuto muito isso não, mas eu falo como eles podem adquirir seus direitos, só não entro em detalhes. **Talvez eu não me sinta tão capacitada para discutir esses assuntos porque cada um tem sua posição política e eu não gosto de discutir isso**, mas às vezes eu falo da pobreza, do desemprego, falo de modo geral para eles ficarem espertos. (Escola Vermelha, 5^a-8^a Séries, Parte Diversificada).

Na verdade, o que se observou em relação a esse tópico é que muitos professores respondiam essa questão nas entrevistas sem muito argumento. Porém, ainda foi possível identificar alguns docentes que afirmaram insistir na temática e discutir temas que levem os alunos a refletir sobre sua condição de dependência e submissão. Alguns professores afirmaram que o bom de se discutir assuntos sociais é que essa abordagem chama a atenção dos alunos e aumenta o nível de participação em sala. Para outros professores, esses temas só são discutidos na época das eleições ou então como um momento de mera descontração em sala de aula, para chamar a atenção dos alunos já que eles gostam do tema. Não há uma preocupação clara em relação à importância das crianças e dos jovens dessas escolas discutirem sobre as decisões políticas que podem estar interferindo direta ou indiretamente em sua comunidade, no país e no mundo. A preocupação em relação à necessidade desses jovens compreenderem mais sobre o sistema político brasileiro e de como a sociedade civil e cada cidadão podem contribuir e interferir para que as decisões políticas tragam benefícios para todos, também não surgiu no discurso docente.

A necessidade de uma disciplina específica para discutir questões políticas e de cidadania também apareceu no discurso docente, apesar de não ter sido muito recorrente. Parece uma grande contradição os professores afirmarem que a discussão de questões políticas e sociais é importante e, por outro lado, admitirem que não abordam o assunto, que preferem evitá-lo para evitar conflitos ou problemas com a comunidade e com a própria direção, contradição que se acentuou no contexto da escola de séries iniciais. Muitos responderam que até discutem problemas sociais, mas que evitam tratar de discussões políticas por não ser função da escola.

Eu acho que depende, porque problemas sociais até que vai, dependendo da cabecinha deles e do que eles já são capazes de compreender. Problemas políticos? Também depende disso, porque eu to trabalhando com a 1^a série, mas vai que em uma 4^a série eu poderia jogar algumas questões para eles refletirem. Mas na série que eu estou trabalhando você pode até discutir algumas questões sociais que até envolvam eles mesmos. (Escola Amarela, 1^a Série).

Paulo Freire (1998, 2000, 2005, 2006b) deixa claro que não há neutralidade em educação e que a prática educativa é essencialmente uma prática política, onde o professor precisa sempre estar se questionando a favor de quem ou contra quem está desenvolvendo sua prática. No período da ditadura, além de ter sido exilado do país, a publicação de seus livros foi proibida no cenário nacional e as instituições formadoras de professores proibidas de falar sobre suas idéias. Foi um período marcado pelo silêncio, onde os educadores deveriam ser formados para

não questionar o sistema vigente, dentro de uma concepção de que era “pecado” se falar ou se pensar em política no cenário escolar. Muitos dos educadores das escolas pesquisadas são fruto dessa educação repressora e contrária à politicidade da educação, contrária à emancipação social. Entendem a escola como um espaço isolado do mundo e dos problemas sociais que estão do lado de fora de seus muros e acabam sendo trazidos para as salas de aula por seus alunos, já é que impossível matar sua cultura, sua visão e leitura do mundo do qual fazem parte.

e) As políticas públicas adotadas comprometem a aprendizagem e a cidadania dos alunos pobres da escola pública

Os professores se mostraram bastante insatisfeitos com as atuais políticas educacionais, que segundo eles, desconsideram as contribuições que os professores poderiam oferecer tanto no seu processo de elaboração quanto de implementação e avaliação. Para os docentes, as políticas de caráter vertical acabam sendo impostas na escola sem que os professores recebam a preparação adequada para executá-las e muito menos para entendê-las e avaliá-las. Um exemplo disso, refere-se às políticas de avaliação da Educação Básica e, até mesmo, a mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, onde quando questionados a respeito, a maioria não soube nem opinar sobre o assunto, devido ao total desconhecimento. Para os professores, as políticas educacionais têm se preocupado demais apenas em avaliar e avaliar os alunos e não em dar condições reais para que as escolas e os professores possam mudar o quadro precário da educação brasileira. A preocupação em apresentar bons índices nacionais e internacionais não está sendo acompanhada da atenção devida ao *empowerment* da escola pública e de seus professores, *empowerment* no sentido de fortalecer, dar poder, condições para que os mesmos possam dispor de recursos físicos, materiais e pedagógicos adequados, formação de qualidade, salários dignos, gestão democrática e qualificada, auxílio para o fortalecimento da relação da escola com a comunidade. O discurso docente revela que diante do comprometimento das políticas de educação no Brasil, fica extremamente difícil e contraditório se pensar que a escola pública será capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. O depoimento abaixo dá uma idéia geral de como os docentes avaliam as políticas de educação pública no país:

Ela piorou muito nos últimos anos porque antigamente não tinha nada disso, não tinha essas facilidades que eles estão jogando para a escola, parece que o **único interesse deles é colocar o aluno na escola, não importa em que condições**. Eles querem todo mundo na escola e todo mundo passando também, então está de um jeito que realmente fica complicado porque junta aluno que sabe com o que não sabe, o que quer com o que não quer e acaba que no final prevalece que eles não querem mais estudar. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Um dos fatores mais recorrentes no discurso docente é que as políticas acabam sendo elaboradas por pessoas que pouco conhecem a realidade da escola pública voltada para os pobres. Os professores acreditam que tanto a SEEDF, como a direção e as coordenações pedagógicas

das escolas estão falhando no processo de discussão, implantação e avaliação das políticas educacionais e demais políticas vinculadas à educação escolar.

Nesse contexto conturbado das políticas educacionais no Brasil, cabe destacar que as escolas públicas, principalmente as escolas de periferia, encontram-se também envolvidas dentro das políticas sociais de governo vinculadas à educação, sejam elas distritais ou federais, como os programas Bolsa Escola e Renda Minha. A maioria dos docentes acredita que os critérios estabelecidos para que as famílias possam receber os benefícios alterou sensivelmente a função da escola junto a essas comunidades. Ao invés de espaço para a aprendizagem e promoção da cidadania, a escola passou a ser encarada apenas como um meio para garantir a verba ao final de cada mês.

Olha, é uma questão muito delicada, se você pegar os projetos e ler eles são perfeitos. Mas o problema é que esses projetos são feitos em salas fechadas, com ar condicionado e então as pessoas têm uma outra visão. Não é porque você realmente trabalhou em sala de aula, coloque um profissional desses um ano trabalhando em uma 5ª série aqui nessa escola, com essa estrutura horrível que a gente tem, eu tenho certeza que muitas coisas desse projeto seriam mudadas. Por exemplo, essa Renda Minha aí exige apenas a presença dos alunos e não exige que o aluno tenha uma boa aprendizagem. Então **o aluno vem para a escola somente para receber a bolsa, ele não tem uma preocupação com a aprendizagem, ele não tem a cobrança de ter que estudar.** Por que não muda, ao invés de se cobrar a presença cobra-se a nota do aluno? É difícil está mensurando a aprendizagem, a avaliação é muito complicada, mas talvez, ao invés de cobrar somente a presença se cobrasse também que esse aluno e sua família tivessem uma participação mais ativa. Isso seria muito mais rentável. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Alguns professores admitiram se sentir pressionados por pais e pelos próprios alunos para colocar presença para os mesmos. Para os docentes, os pais só vão à escola quando sentem que os benefícios podem estar ameaçados, mas que o fato do benefício não exigir a aprendizagem ou aprovação em contrapartida, faz com que pais e alunos não se preocupem muito com isso, pois para eles, quanto mais tempo o aluno ficar na escola, melhor será, já que o benefício será mantido independente de sua aprovação. A situação se agrava na Escola Vermelha, onde os alunos estão na adolescência e alguns deles chegam a intimidar os professores para garantir sua presença. Na Escola Amarela, os professores reclamaram de famílias que para não perder o benefício mandam as crianças doentes para a escola. Para alguns professores, as crianças acabam se tornando escravas dessas políticas. Os docentes com mais tempo de serviço nas escolas afirmaram que depois dos programas sociais, os pais não perguntam mais se o filho está aprendendo ou não, mas apenas quantas faltas ele tem.

Bom, eu acredito que antes o aluno vinha para o colégio e o objetivo dele era aprender, hoje, com todas essas vantagens e todas essas coisas, o aluno vem para o colégio já sabendo que o objetivo dele é ganhar esse dinheirinho que ele ganha, ou o tênis e a camiseta que ele também ganha. [...] Mas **eu não vou falar que sou contra os programas sociais porque eu sei que tem gente que precisa desse dinheiro, mas eu sou a favor que seja melhor monitorado**, o aluno tem que vir para o colégio sim, mas ele tem que vir para estudar. Ele nem precisa ter um diploma superior, ele pode até ter só a Educação Básica e fazer algum trabalho que ele pode crescer na vida, mas

ele tem que vir para a escola sabendo que ele tem que estudar e que ele só terá esses benefícios se ele passar de ano, se ele tiver média X, porque caso contrário ele ficará 10 anos na escola só para receber o Renda Minha. Mas o programa é uma boa idéia, mas tinha que ser mais estudado e teria que se cobrar alguma coisa. Pai e mãe só vêm aqui para saber se o aluno está matando aula e não para saber se estão aprendendo. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

O argumento docente é que essas políticas parecem um novo tipo de trabalho, de escravidão infantil, onde a escola não é vista mais como espaço de aprendizagem, de lazer, de comunicação, mas como uma “sala de ponto”, onde as crianças são as funcionárias que precisam “bater o ponto” diariamente para garantir o benefício que muitas vezes é a única fonte de renda da família.

Eu acho uma negação porque tem crianças que vêm até doente para a escola e não tem rendimento nenhum, mas os pais mandam por causa destes R\$ 70,000 [setenta reais]. Puxa, como é que essa criança vai querer correr atrás das coisas se ela vê o pai só esperando por aquele dinheiro. Não são todas as famílias, mas a maioria é assim. **As crianças vêm os pais se conformando com tão pouco, como é que eles vão querer correr atrás de algo?** (Escola Amarela, 1ª Série).

Eu particularmente acho uma pobreza! Isso facilita com que a falta de interesse deles seja maior e dos pais deles também, porque eu tenho alunos meus que os pais estão preocupados é com a presença deles e não estão preocupados se eles estão aprendendo porque tem a Renda Minha ou a Bolsa Escola para receber. E eles fazem o quê? **Eles não estão mais preocupados em trabalhar ou em cuidar dos filhos porque eles sabem que têm o Renda Minha para receber no final do mês.** Se eles têm tudo isso, então eles não têm outra preocupação, então para eles é muito cômodo porque ainda tem gás, tem pão, tem leite porque tem esses vales todos aí. Então eu acho que tinha que haver uma política voltada para o emprego, tinha que ter uma forma deles conseguir seu próprio dinheiro e não receber o dinheiro de modo tão fácil como estão recebendo. (Escola Amarela, 4ª Série).

Alguns professores afirmaram que já chegaram a tomar conhecimento de casos onde os pais compram os filhos para vir para a escola, cedendo parte do benefício para que eles não percam as aulas. Por outro lado, para uma parte representativa dos professores entrevistados, é importante que os programas sociais sejam implantados no Brasil, por considerarem que esses programas podem ajudar profundamente na eliminação da pobreza e da desigualdade social. Mas ao mesmo tempo, defendem ser preciso rever o modo como eles estão sendo pensados e implementados para que depois não acabem provocando o efeito contrário.

Bom, tá sendo melhor do que se não tivesse porque **algumas famílias dependem desse dinheiro** e querendo ou não **é um incentivo sim para que os pais coloquem a criança na escola.** (Escola Amarela, 1ª Série).

Olha, **o Renda Minha ajuda a criança a sair da rua, porque a aprendizagem ela não ajuda em nada.** Ela ajuda a criança está aqui na escola, mas a criança que está aqui na escola e que sua família não explicou para ele que ele precisa estudar para ser alguém na vida, eles não têm essa idéia. (Escola Amarela, 4ª Série).

Parte dos docentes acredita que muitos políticos, no intuito de manter o povo na situação

de pobreza material e política, descaracterizam as políticas sociais e transformam-nas em mecanismos de submissão e manutenção de desigualdade ao invés de promoção da cidadania:

Olha, esses benefícios servem mais para fazer propaganda para o próprio governo. Eu percebo muito lá na minha sala que as crianças que recebem o Renda Minha, a maioria é repetente há vários anos e os pais obrigam a vir para a escola, mas sem qualquer estrutura por trás, só tem a ordem de que ele é obrigado a vir e pronto, então muitas vezes a criança está doente e vem porque eles obrigam a vir e não têm um respaldo familiar. (Escola Amarela, 1ª Série).

É uma utopia né, totalmente, porque o que eu vejo é que quanto menos o aluno souber melhor. Como que você vai dar uma bolsa dessa para um aluno que só tem que freqüentar a aula, a gente manda os índices de freqüência dele mostrando que ele não está vindo para a escola e não se toma nenhuma atitude em relação a isso, eles continuam recebendo. Então está totalmente errado e eu acho que tinha que ser de acordo com o rendimento e não só em relação a falta. (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

Para a maioria dos professores, do modo como estão implantados, os atuais programas sociais vinculados à educação mais atrapalham do que facilitam a aprendizagem e a cidadania dos alunos, sendo urgente se pensar em outras medidas que ao oferecer uma educação de qualidade para os alunos acabarão promovendo, automaticamente, a melhoria de sua qualidade de vida e do exercício de sua cidadania plena.

Eu sou contra porque eu acho que o cidadão não deveria ganhar dinheiro, o que deveria ser feito é mudar a estrutura da escola. O aluno deveria entrar às 7h da manhã e sair às 19h da noite. Ele deveria receber as 4 refeições, banho tomado, aulas normais, aulas profissionalizantes e lazer porque eles não têm lazer, então, por não ter isso eles vão para casa e acabam cometendo besteiras, ficam pensando em coisas ruins. Eu não admito um colégio que não tenha refeitório, porque o aluno tem que sentar à mesa para comer e não do jeito que é aqui. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

Os professores acreditam que as políticas sociais deveriam ser revistas, principalmente no que se refere aos seus critérios e ao papel da escola e dos professores no processo. Para os professores, após a implantação das políticas, seu trabalho piorou bastante, pois os alunos passaram a se interessar cada vez menos em aprender. Reclamaram que sua única função nesse processo é entregar o número de faltas na secretaria da escola, o que para eles não adianta muito, já que o sistema de monitoramento da freqüência não funciona e os alunos recebem os benefícios mesmo que tenham excedido o número de faltas.

Durante o período de observação nas escolas, quando se procurava compreender em maior profundidade os fatores que interferiam na aprendizagem dos alunos da escola pública e das contradições presentes no processo, foi possível perceber a partir da análise das falas e das práticas docentes que os programas sociais vinculados à educação recebiam grande importância nesse enredo. Portanto, essa questão também foi abordada nessa categoria, ainda que mereça ser investigada em maior profundidade em estudos futuros específicos sobre essa problemática.

6.2.3 A aprendizagem na escola pública fundamental e sua relação com a formação para a cidadania

A problemática da aprendizagem e suas conseqüências no processo de formação para a cidadania foi a mola propulsora para a realização deste estudo, que tem como uma de suas finalidades compreender como a aprendizagem tem sido pensada e trabalhada no âmbito da escola pública de Ensino Fundamental e quais são as contradições e fatores que têm feito com que os alunos aprendam cada vez menos. A presente categoria, centra-se nas questões exclusivamente relacionadas com esse tópico e, para tanto, lançou mão de algumas subcategorias, que podem ser consideradas como os termos mais recorrentes no discurso docente sobre essa questão:

a) mesmo lidando diariamente com a aprendizagem, os professores encontram dificuldades para falar do assunto

Quando solicitados para falar sobre aprendizagem, a maioria dos docentes admitiu sentir certa dificuldade para definir o termo, apresentando respostas que variaram de um conceito mais voltado para a busca constante de conhecimento até a aquisição de conhecimento que precisa ser transmitido. Alguns professores falaram sobre a relação entre aprender e desenvolver-se como pessoa, o que ocorre a partir do momento em que você cria um vínculo com algo novo e vai aprendendo aos poucos, vai mudando o comportamento. Outros foram além e afirmaram não ser fácil falar de aprendizagem, mas que certamente ela não pode ser entendida apenas sob o aspecto da reprodução de conhecimentos. Além disso, que o papel de todo professor é cuidar da aprendizagem do aluno enquanto ele estiver na sua sala e não ficar sempre responsabilizando outras pessoas porque seu aluno não consegue aprender.

Aprendizagem? Esses temas são bem complicados, porque não é só a questão de prender consigo o conhecimento, não adianta nada decorar e achar que sabe porque é muito complicada essa questão da aprendizagem na escola, até mesmo porque nós professores temos sempre a tendência de culpar o professor da série anterior [...] A gente tem sempre a mania de achar que a culpa é sempre do outro e enquanto a gente não tentar assumir a nossa própria responsabilidade nesse aspecto para poder tentar desenvolver com esses alunos o hábito de estudo que eu acho que é a maior dificuldade, porque em casa os próprios pais não têm a condição de cobrar isso. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Entretanto, grande parte dos docentes ainda vê a aprendizagem apenas como um processo de absorção de conhecimentos, com base numa educação bancária (FREIRE, 2005, 2006b), onde os alunos devem apenas absorver o que os professores transmitem, como afirma um dos professores de português da Escola Vermelha: “Aprender? Absorver, absorver mesmo! É absorver e conseguir passar, transmitir.” Por outro lado, há alguns docentes que, ainda que no discurso, nos dão uma esperança de que a aprendizagem começa a ser vista de um modo mais

dinâmico e político, onde o aluno aprende para ter voz no mundo, para ser autônomo e não para ser submisso.

Aprendizagem para mim é a pessoa não se sentir acuada, humilhada, se sentir livre para ela ver o que é melhor para ela. Não se trata de uma libertinagem, mas ela precisa ver o que é melhor para ela, sem ter que ser forçado. (Escola Vermelha, 8ª Série, Português).

A importância do professor como orientador do processo de aprendizagem do aluno também surgiu no discurso docente, principalmente daqueles que acreditam que cada pessoa tem seu jeito peculiar de aprender, como pode ser visto no depoimento abaixo:

No caso do aluno, quando ele tem o professor para mostrar o caminho, a aprendizagem se torna mais fácil porque nem todos são autodidatas. **A aprendizagem não é pronta**, mas se tem alguém que já trilhou aquele caminho e possa ajudar, mas é também algo muito particular de cada um. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, PD).

Quando questionados especificamente sobre quando o aluno aprende, os professores tiveram mais uma vez dificuldade para argumentar a respeito, sendo que muitos optaram por não comentar, o que pode ser constatado na resposta de uma das professoras de primeira série durante a entrevista: “Quando a criança aprende? Há! É muito difícil! Quando eles aprendem? [Longa pausa] Fala mais algo aí! Eu não sei falar sobre essas coisas não! Não vou falar não! Passa para a próxima pergunta aí!” (Escola Amarela, 1ª Série). Por outro lado, alguns professores compreendem a aprendizagem como algo natural do ser humano, que se inicia desde o nascimento e vai com ele durante toda a vida. Outros destacaram que quanto mais cedo a criança tiver contato com recursos pedagógicos, com a leitura, com os livros, mais cedo ela aprenderá, entretanto, reconheceram que a maioria das crianças da escola não recebe esse tipo de apoio em casa.

Ao longo de todo o estudo defendeu-se que a aprendizagem do aluno mantém relações estreitas com a aprendizagem docente, portanto, após questionarmos sobre o processo de aprendizagem dos alunos, perguntamos aos professores quando e como eles aprendem. Alguns, assim como na resposta anterior, também não souberam responder ou optaram por não comentar, entretanto, a maioria respondeu que aprende estudando, com os erros, conversando, quando descobre algo novo e que tenha utilidade para sua vida, em liberdade. O que se constatou é que quando a pergunta se voltou para a aprendizagem própria, os professores destacaram muito mais a importância do interesse, do erro, da utilidade e da prática, da vivência e da liberdade no processo de aprendizagem do que quando falaram da aprendizagem dos alunos.

Eu aprendo com meus erros, quando eu faço alguma coisa que eu vi que não deu certo eu não vou fazer novamente ou talvez eu até faça, mas de uma maneira diferente. **Eu aprendo fazendo e vendo os resultados**, não existe maneira melhor de aprender do que colocar em prática. (Escola Amarela, 1ª Série).

A leitura foi apontada por parte do grupo como um meio bastante favorável para a

aprendizagem, por colocar o professor em contato com coisas novas e conscientizá-lo de que há sempre algo a ser aprendido. Por outro lado, dois professores afirmaram que não sabiam falar muito sobre seu processo de aprendizagem, já que nunca haviam parado para pensar no assunto, por estarem geralmente voltados apenas para a aprendizagem de seus alunos.

Quando questionados sobre quando conseguiam identificar se os alunos estavam aprendendo ou não, a maioria respondeu que após a aplicação de exercícios, atividades em sala ou de provas, testes ou outros instrumentos de avaliação. Por meio desses instrumentos, afirmavam ter condições de verificar até que ponto cada aluno estava progredindo. A maioria afirmou que realiza uma avaliação constante em sala de aula, no sentido de observar como está o desempenho de cada aluno.

Eu vejo que **eles aprenderam quando eles estão usando na prática aquele conhecimento** que a gente trabalhou. É por isso que eu falo que muitos conteúdos que são cobrados **o aluno não vê significado e então ele não se interessa em aprender**. (Escola Amarela, 1ª Série).

O depoimento acima representa o discurso de vários docentes que consideram que a quantidade exagerada de conteúdos no Ensino Fundamental acaba prejudicando a aprendizagem do aluno, que nem sempre consegue estabelecer relações entre o que está sendo ensinado e a realidade do mundo em que vive. Para alguns professores, é fácil identificar se o aluno está aprendendo ou não, porque quando não aprende ele reage por meio de agitação, indisciplina ou isolamento.

Geralmente, **eu percebo que a criança está tendo dificuldades quando ela chama muito atenção, quando ela está agitada**. Se ela está agitada, se ela está chamando atenção é porque alguma coisa de errado está acontecendo com ela e então eu procuro ver isso mais. Eu também to sempre pegando alguma coisa deles que dá para ir avaliando. (Escola Amarela, 4ª Série).

Para os professores da Escola Vermelha, que têm em média mais de 250 alunos, fica mais difícil acompanhar de perto a aprendizagem dos alunos, já que o tempo em sala de aula em cada turma também é muito reduzido e o número de alunos é muito grande, geralmente, superior a 50 alunos. Alguns professores chegaram a admitir que devido a esses empecilhos, não é possível afirmar que eles consigam cuidar da aprendizagem de todos os alunos.

Eu geralmente **passo na carteira dos alunos que não conseguem fazer as atividades** [...] Só faço isso a cada duas semanas, então como eles estão todos fazendo a atividade ou pelo menos fingindo, os que não dão conta eu passo na carteira e ajudo em alguma questão. Eu não te garanto que eu consiga passar em todos os alunos, de repente eu passo mais naqueles alunos que fazem aquela expressão de que não estão conseguindo fazer, **mas não consigo cuidar de tudo, é muito aluno**. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Por outro lado, os professores afirmaram ser fácil perceber quando a criança está aprendendo porque ela se comporta diferente em sala de aula, ela participa, está sempre atenta, faz perguntas, não fica inquieta ou indisciplinada e interage com o professor ainda que por meio

de olhares e gestos.

Eu sei que eles aprendem quanto eles ficam felizes, quando eles querem mostrar que aprenderam algo. Quando chega no início do segundo semestre que a turma já está quase toda lendo e você faz uma leitura coletiva. Então você vê um querendo falar mais alto que o outro, querendo falar antes e aí você vê a felicidade do aluno, a satisfação e o prazer de mostrar uma tarefa, uma charada que ele conseguiu fazer e ele vem todo feliz te mostrar. (Escola Amarela, 1ª Série).

O que se constatou como mais recorrente é que os professores encontram facilidades para falar do modo como eles aprendem, mas têm dificuldades para falar como e quando seus alunos aprendem; também encontram dificuldade para identificar como e quando os alunos aprendem, o que não ocorre em relação à própria aprendizagem. O conceito de aprendizagem apresentado é limitado, abordando mais o aspecto formal e desconsiderando os aspectos políticos e humanos. A aprendizagem define o comportamento do aluno na escola, se ele está aprendendo ele participa, caso contrário, se torna indisciplinado ou ausente. O discurso docente aponta para uma mudança constante de sua metodologia de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos, mas a observação da realidade contradiz tal afirmação.

b) aprendizagem e cidadania caminham juntas, mas a qualidade de ambas está sendo comprometida na escola pública brasileira

Partindo do argumento de que o papel da escola de Ensino Fundamental é cuidar da aprendizagem (BOFF, 2004) e contribuir para a formação do cidadão, solicitamos aos professores entrevistados que escrevessem um texto de 15 linhas sobre a relação entre “a qualidade da aprendizagem na escola pública e a cidadania no Brasil.” Argumentamos que a qualidade da educação se relaciona profundamente com a qualidade da aprendizagem de alunos e professores na escola. O discurso decorrente dessa atividade evidenciou que os professores acreditam que aprendizagem e cidadania caminham juntas e que a qualidade da cidadania dos alunos vai depender da qualidade de sua aprendizagem, do tipo de educação formal e informal que ele recebeu, da sua formação sobre seus direitos.

Todo cidadão brasileiro tem direito à educação e à cidadania, no entanto algumas pessoas não conhecem as leis [...] A sociedade, o povo brasileiro fica prejudicado pois não há esclarecimentos necessários para que os mesmos possam entender que cidadania e aprendizagem estão lado a lado e são direitos que dignificam o ser humano, tornando-o apto para conviver melhor com os outros e consigo próprio. (Escola Amarela, 1ª Série).

Os professores chamaram atenção para a necessidade do resgate da educação pública no país (DEMO, 2004d; FREIRE, 2006b), uma educação voltada para a cidadania, que faça com que o povo conheça as leis civis, sociais e políticas, aprendendo a conviver melhor socialmente. A maioria argumentou que a aprendizagem e a cidadania devem ser construídas diariamente, com participação de todos: escola, família, Estado e sociedade. A escola deve estar preocupada

em formar alunos críticos, conscientes e capazes de transformar a sociedade para a construção de um mundo mais justo e digno. Por outro lado, apenas três professores destacaram o papel fundamental do docente nesse processo, que precisa considerar a vida social anterior do aluno, não o vendo como uma folha em branco que deve ser enchida de conteúdos. A escola precisa de um currículo que valorize os aspectos sociais, políticos e culturais, pois quando bem direcionados, esses aspectos transformarão o aluno em um cidadão consciente de seus direitos e deveres em relação à sociedade, ao meio ambiente e à família.

A aprendizagem influencia a cidadania e a cidadania influencia a aprendizagem. O aluno que aprende a participar e é estimulado a se interessar pelo que acontece na escola, dentro e fora dela; que é ouvido, educado para participar, não admitirá ser excluído na sociedade. A escola tem no seu papel o dever de formar o cidadão consciente de suas responsabilidades sociais. Entretanto, **essa aprendizagem para a cidadania tem sido negligenciada no Brasil.** A própria cidadania tem sido negada. Ao contrário do que se pensa, a escola brasileira ainda é muito conteudista. A comunidade não está sendo envolvida com o que acontece na escola e vice-versa. À medida que a escola contribui para ensinar a participar, estará reduzindo o número de marginalizados. Se eu só aprendo “deveres” não sou cidadão; se não aprendo que tenho direitos, não sou cidadão; se aprendo a participar estou no caminho. (Escola Amarela, 4ª Série).

A maioria dos docentes se mostrou preocupada com o excesso de conteudismo no currículo escolar (FREIRE, 2006b) e com a negligência a questões importantes para a formação do cidadão consciente, crítico e participativo. Para parte dos professores, para que todos possam ter assegurado o exercício da cidadania no Brasil, é preciso vencer o obstáculo de superar e transformar a rotina do sistema convencional de ensino e buscar alternativas para garantir que a educação chegue a todos de acordo com a realidade de cada região brasileira. O cidadão bem informado, geralmente está apto a tomar decisões e a fazer escolhas no meio da sociedade em que vive. Esta informação, quando conjugada ao processo de ensino-aprendizagem, direciona o educando, capacitando-o para realizar melhor sua cidadania. Para muitos docentes, o maior problema é a adoção de critérios inadequados de políticas sociais vinculadas à educação que faz com que a população mais marginalizada pense que a escola não é um lugar para estudar estudar, mas um meio mais fácil de “ganhar” a vida. Os alunos e seus pais estão aprendendo a se acomodar, perdendo a dignidade e aprendendo a não ser cidadãos. Parte dos docentes acredita que a escola precisa cuidar tanto da aprendizagem como da cidadania dos alunos ao mesmo tempo, sem valorizar uma em detrimento da outra, já que ambas são intrinsecamente conectadas e ambas estão sendo prejudicadas. Nesse enredo, a educação para a cidadania desponta no discurso docente com algo importante para a melhoria da aprendizagem na escola pública de um modo geral.

A finalidade da educação para a cidadania consiste em aprender a ser cidadão através de uma cultura universal dos direitos humanos. A conscientização é um processo que permite ao homem compreender a realidade que o cerca, como ela se estrutura, o que ela é e a reagir a essa realidade, assumindo seu destino e dos seus semelhantes com autonomia, buscando sempre melhores condições de vida. Esta é uma das funções mais importantes da escola, no entanto, devido às péssimas condições de trabalho e a falta total de interesse dos alunos e de seus pais, a escola ficou apenas

com a função de agüentar os alunos que os pais não conseguem educar; sobrando assim, para os professores, a função de babá, e por isso **a escola pública não está contribuindo em nada para a cidadania, para a sociedade.** (Escola Vermelha, 8ª Série, Português).

O discurso docente em relação à qualidade da educação na escola onde atuam, revela que a aprendizagem dos alunos está cada vez mais decadente e que eles encontram bastante dificuldade para encontrar alternativas para o problema. Para a maioria, um dos grandes motivos da situação atual é que os professores são pressionados a aprovar alunos sem os pré-requisitos básicos, apenas para atender a determinações da SEEDF. Essas determinações chegam à escola por meio da GRE e da direção local que, preocupados com os índices do DF nas estatísticas nacionais, não querem ver muita reprovação na escola. Os docentes reclamaram que essas políticas internas comprometem profundamente a qualidade da aprendizagem do aluno e todo o seu futuro acadêmico já que ele e sua família são enganados diante de sua aprovação sem que a mesma seja acompanhada da aprendizagem condizente.

Tem tanta coisa negativa que acaba influenciando e **isso é o resultado da política de educação que está aí, da negligência dos pais.** Agora por exemplo nós estamos recebendo essa pressão da GRE, da direção, para não reprovar, talvez até mesmo por causa desses dados aí de reprovação. Ninguém manda papel ou documento que é para não poder ter prova, mas eles falam com a direção e aí a diretora veio e reuniu com a gente e falou: “tantos por cento tem que passar e pronto!” Aí o grupo falou que nós só iríamos passar quem tem condições, que quem não tivesse seria reprovado.[...] Tem muita coisa que a gente deixa passar, principalmente questões administrativas, mas questões pedagógicas a gente bate o pé e fica do nosso jeito. É tanto que nós não temos recebido reclamações das escolas das séries finais do Ensino Fundamental que recebem nossos alunos como está acontecendo com as outras escolas. **O pessoal das escolas de séries finais do Ensino Fundamental está querendo saber o que está acontecendo que essas escolas estão mandando os alunos sem saber nada.** (Escola Amarela, 1ª Série).

Os professores da Escola Vermelha afirmaram que a aprendizagem dos alunos da escola está muito ruim, mas que os alunos e os próprios pais não se incomodam muito com o fato já que esses alunos são, na maioria das vezes, os primeiros da família a ter acesso às séries finais do Ensino Fundamental. Parte dos professores destacou que se o aluno não lê e não estuda em casa, dificilmente terá um senso crítico e até mesmo a capacidade para questionar possíveis erros do professor, que também erra e que também precisa aprender.

Apesar de reconhecer que a aprendizagem na escola está bastante precária, o discurso da maioria docente aponta na direção de que eles acreditam estar conseguindo fazer com que seus alunos aprendam. Para esses docentes, eles fazem o trabalho da melhor maneira possível e, apesar de todas as dificuldades, seus alunos estão aprendendo. Essa parece ser uma das maiores contradições no discurso docente, já que apesar de terem respondido que estão cuidando adequadamente da aprendizagem de seus alunos, quando questionados sobre como estava a aprendizagem dos seus alunos, eles responderam, em sua grande maioria, que estava ruim ou péssima.

Mais ou menos, razoável, razoável! Tem alguns meninos que eu acho que vão continuar na 4ª série, na verdade, eles não deveriam estar na 4ª série, mas eles estão lá, eu não sei como eles chegaram, mas estão lá e agora devem continuar lá esse ano e no ano que vem devem ser reprovados novamente. (Escola Amarela, 4ª Série).

Na Escola Vermelha, todos os professores foram unânimes ao responder que não estavam satisfeitos com a aprendizagem de seus alunos e que os alunos não apresentavam resultados positivos mesmo diante da tentativa de mudança de metodologias.

É complicada a aprendizagem deles. Eles vêm sem pré-requisitos, mais isso não é problema porque desde o início a gente começa revisando a matéria. Eles não querem saber de nada. Você pensa que tem que mudar a metodologia quando não dá certo, mas esse é o terceiro bimestre e o terceiro bimestre que eu estou usando uma metodologia diferente. Cada bimestre foi de um jeito e esse terceiro está sendo um fracasso novamente! (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

O sentimento de decepção e tristeza parecia ter tomado conta de todos os professores ao responder sobre o nível de aprendizagem de seus alunos. Alguns argumentaram que gostariam que estivesse melhor, mas que é difícil lutar contra a cultura dos alunos que não gostam de estudar, que não acreditam muito na escola pública, assim contra a cultura de seus pais que não acompanham e não cobram em casa. Lutar contra políticas públicas que não visam a uma educação de qualidade. Para alguns professores, é decepcionante ver que seus alunos de 5ª a 8ª séries não conseguem nem mesmo escrever ou ler o que escrevem, o que pode ser verificado nos depoimentos abaixo:

A aprendizagem deles está muito mal, a maioria! Tem um ou outro que escreve bem e então eu puxo isso com todos eles. Eu estou trabalhando com todas as séries, nas 5ª séries têm alunos que não conseguem escrever um texto, então eu passo textos para eles, conto histórias educativas, faço ditado, coloco um para corrigir o caderno do outro. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

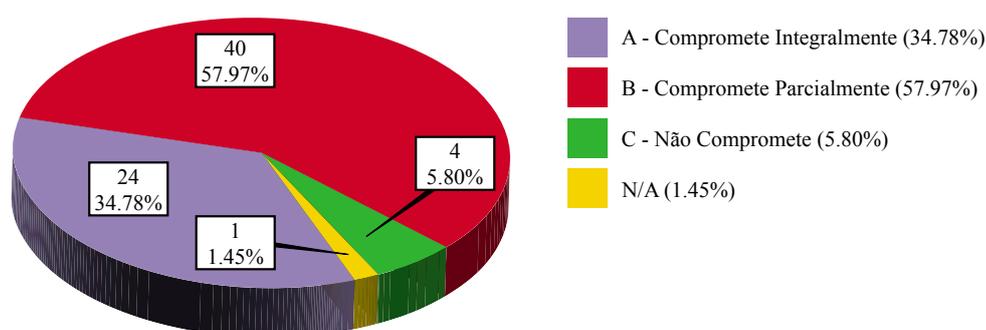
A aprendizagem aqui é horrível, não existe! É justamente essa deficiência que vem das séries anteriores. É impressionante, eles mesmos não conseguem ler o que eles escrevem, imagine eu! Eu tenho que decifrar. (Escola Vermelha, 5ª Português).

O problema é realmente grave, pois se a educação ofertada para eles alunos fosse de qualidade, eles deveriam ter aprendido a escrever ainda nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Questionados sobre a consequência da má qualidade da aprendizagem na vida dos alunos, os termos mais recorrentes se voltaram para a grande incidência de jovens despreparados para o mercado de trabalho e sem perspectivas de vida; assim como para os altos índices de repetência, evasão, e dificuldade para ingressar em uma universidade de boa qualidade. Além disso, os professores apontaram o aumento da violência, da marginalidade, da pobreza, da desigualdade e da exclusão social. Para alguns docentes, se a escola não consegue fazer com que os alunos aprendam, os governantes acabam se aproveitando para manter políticas sociais que ao invés de promover a autonomia, mantêm o povo na condição de ignorância e de miséria social. Outro fator resultante é que essas crianças e jovens terão maiores dificuldades para

formar famílias estruturadas econômica, social e emocionalmente, comprometendo não apenas suas vidas particulares, mas suas gerações futuras e toda a sociedade brasileira. Os docentes acreditam ainda que o aluno que não aprende se torna cada vez mais apático, com baixa auto-estima e desinteressado pela escola, além de ser despolitizado.

Em relação à pergunta central do estudo, sobre até que ponto a qualidade da educação na escola pública brasileira compromete a cidadania dos alunos, o discurso docente aponta que a maioria acredita que a cidadania está sendo comprometida, ainda que em maior ou menor grau. O gráfico abaixo evidencia que apenas 4 dos 69 professores que responderam o questionário de profundidade indicaram que a qualidade da educação dos alunos não compromete sua cidadania, quando, por outro lado, a maioria respondeu o contrário.

Gráfico 6. A Qualidade da Educação na Escola Pública Fundamental Brasileira e o Comprometimento da Cidadania do Aluno.



FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: (*Questão 28 do Questionário*) Até que ponto a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental brasileira compromete a cidadania do aluno? Por favor, justifique sua resposta.

Os professores que acreditam que a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental brasileira compromete integralmente a cidadania dos alunos argumentaram que sendo a escola pública responsável por parte considerável da formação de nossas crianças e jovens, principalmente daqueles oriundos de famílias de baixa renda, ela acaba sendo, geralmente, a única forma dos alunos pobres conhecerem seus direitos e deveres (FREIRE, 2000, 2006b; DEMO, 2004d). Por outro lado, do modo como as coisas estão ocorrendo, contraditoriamente, essa escola hoje representa a base de todos os obstáculos para esses alunos, impossibilitando-os de terem um futuro promissor. A escola tornou-se o elo entre o aluno pobre e as “bolsas” e não entre o aluno, a aprendizagem e a cidadania, desse modo, colabora com a exclusão de grupos menos favorecidos, por conveniência das próprias políticas do país, que não têm compromisso com a conscientização dessa parcela da sociedade, em desenvolver uma consciência crítica sobre a sociedade e seu papel como indivíduo nela.

No Brasil há uma forma equivocada de democratização da escola pública [...] O aluno pode até está na escola, como espaço físico, mas este não está efetivamente inserido, pois ainda não se tem um plano governamental de fato pensado e implementado voltado para as necessidades da nossa realidade, do nosso país. Copiamos tudo de outras realidades, de outros países e por isso não resolvemos nossos problemas. (Escola Amarela)

Qualquer política governamental será falha ou meramente paliativa se não houver um projeto real e direto para o Ensino Fundamental público, pois é aí que se encontra quase a totalidade das crianças e adolescentes do país; um grupo necessitado de formação e suscetível a toda influência. As medidas que estão aí são fracas porque tentam apenas remediar deficiências que poderiam ser corrigidas ainda no início [...]. O que me parece é que o “pobre” vale mais quando é “sem informação”, caso contrário pode se tornar “perigoso”. (Escola Amarela)

Para esse grupo de professores, os políticos viciaram a sociedade carente a esmolas de projetos sociais que só imbecilizam essas pessoas, o que se reflete no insucesso na vida escolar e profissional e fortalece cada dia mais a facilidade de serem corrompidos à criminalidade e à marginalidade, à falta de perspectiva e auto-estima.

O maior comprometimento está nestes programas “paternalistas eleitoreiros” do governo, tais como Bolsa Escola ou Renda Minha e outros, que geram não só no aluno, mas, principalmente em suas famílias, uma dependência vergonhosa. Não sou contra programas sociais; discordo da falta de critérios e/ou objetivos bem definidos para garantir o futuro dessas crianças assistidas por elas. Chega a ser irresponsável a forma como estes programas são implantados, tais como: 1) nada é exigido do aluno que recebe bolsa escola além da assiduidade às aulas; 2) é um forte incentivo à repetência porque quanto mais tempo o aluno fica na escola, por mais tempo a família ficará recebendo o benefício; 3) **com a dependência e acomodação que isso causa fica difícil formar cidadãos conscientes de seus deveres,** direitos e obrigações dentro da sociedade. (Escola Vermelha).

A escola está comprometendo a cidadania desses alunos na medida em que as políticas educacionais são colocadas e conduzidas atualmente, no sentido de transformar a educação em peça de barganha, fixando o aluno à escola não pela qualidade da mesma, mas sim para que os pais recebam o benefício ao final do mês. **A cidadania está sendo sepultada com este clientelismo que tende a se perpetuar governo a governo.** A escola tem que resgatar o seu papel de ensinar e o aluno deve vir para aprender, em toda extensão que esta palavra representa, e tornar-se um cidadão cômico dos seus direitos e não em pessoas que se contentam com esmolas tornando-se eternamente a tão falada “massa de manobra” (Escola Vermelha)

Os professores que acreditam que o comprometimento é apenas parcial apresentaram justificativas bastante próximas àquelas apresentadas pelo grupo que defendeu que o comprometimento é integral. Por outro lado, deram maior destaque para a importância da família, da sociedade e do Estado nesse processo. Esse grupo destacou ainda que as falhas na formação docente e no seu conhecimento, a falta de incentivo e apoio institucional e, até mesmo, a falta de comprometimento de alguns colegas são fatores que também auxiliam para que a escola esteja comprometendo parcialmente a cidadania dos alunos. Quatro professores chegaram a destacar que o grande problema é que os professores da escola pública não estão preparados para lidar com seus alunos, principalmente com alunos em situação de risco e com

problemas de aprendizagem. A falta de consciência política de alguns colegas também surgiu com frequência no discurso docente.

O processo de ensino continua tradicional e conteudista e os alunos habituados a receber informações sem questionar. Mas ainda **há poucos professores com clareza e consciência política que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos.** Alguns professores estão alienando os alunos porque eles não têm uma consciência política. (Escola Amarela).

A idéia de que a escola pública atual está retardando o crescimento do aluno como indivíduo crítico esteve presente na maioria de todos os discursos docentes, mas a crítica às possíveis influências relacionadas com o trabalho realizado pelo professor apareceu na minoria deles, já que a maioria optou por responsabilizar o Estado pelas políticas sociais adotadas e pelo suporte ineficiente às escolas públicas; à família pelo abandono da vida escolar de seus filhos ou os próprios alunos, pela sua indisciplina, passividade em sala e falta de interesse. Argumentaram também que a falta de recursos escolar e a presença de direções antidemocráticas impedem a realização de qualquer trabalho eficiente. Para alguns professores, acabamos desenvolvendo a idéia de uma sociedade justa, que dá oportunidades iguais para todos, mas tudo fica apenas no plano das idéias e das leis e não chega à realidade, principalmente, à realidade da população pobre.

Vivemos um populismo, um autoritarismo político disfarçado de democracia, onde nossos líderes governamentais não estão nem um pouco preocupados com o povo e tão pouco com a cidadania, mas fingem de bonzinhos para ganhar votos. Em conseqüência dão esmolas à população [Bolsa Escola, Renda Minha, etc] tornando-os excluídos, marginalizados, futuros desempregados. Ensinamos para a cidadania, ética, valores, etc., mas o Sistema mostra outra realidade. **Os problemas sociais estão se agravando cada vez mais e cada um tem sua parcela de culpa.** (Escola Vermelha)

Parte dos professores defendeu que o desenvolvimento de um trabalho que não comprometa a cidadania vai depender de cada professor, direção e de seu comprometimento com a escola e com a construção de uma sociedade melhor, mas para eles, contraditoriamente, muitos docentes e diretores de escola não estão preocupados com a qualidade da educação e com a cidadania dos seus alunos.

Dos professores que argumentaram que a qualidade da educação na escola pública não está comprometendo a cidadania dos alunos, apenas dois justificaram suas respostas. Esses professores acreditam que a escola desenvolve um bom trabalho e prioriza tanto a qualidade da educação quanto a cidadania.

A escola pública está formando cidadãos críticos e conscientes. O que compromete a aprendizagem na escola pública de Ensino Fundamental brasileira é a falta de estrutura familiar e o nível sócio-econômico e cultural dos alunos. (Escola Amarela).

As políticas públicas atuais garantem integralmente os direitos educacionais dos jovens. A cidadania social recebeu amplo apoio no Brasil com os acordos internacionais. (Escola Vermelha).

Esse discurso estava mais fragmentado e os argumentos não foram colocados com muita veemência pelos docentes. De qualquer modo, a defesa de que a qualidade atual da educação nas escolas públicas investigadas não está comprometendo em nada a cidadania dos alunos soa bastante ingênua, descontextualiza e até mesmo, alienada diante da totalidade dos dados coletados no presente estudo e das evidências apontadas nas estatísticas nacionais sobre a educação no Brasil, como o Prova Brasil e o Ineb. Esses professores pareciam querer vender uma idéia de que os professores estão conseguindo cuidar adequadamente da aprendizagem dos alunos e que todos os direitos sociais se efetivaram naquele contexto marcado por relações assimétricas de poder que tem ido contra o projeto de uma educação democrática e emancipatória. O primeiro depoimento ainda procura transferir qualquer problema para a família e para a pobreza das famílias, como uma forma de se isentar e de fazer uma auto-reflexão do papel da escola e do papel docente diante dessa problemática.

c) a reprovação é vista como uma prática comum, as mudanças de metodologia não apresentam resultados e as políticas de avaliação de aprendizagem adotadas mais comprometem que promovem a aprendizagem e a cidadania dos alunos

Os problemas de aprendizagem são marcantes no contexto das duas escolas investigadas, mas o discurso docente apontou que muitas medidas são tomadas no sentido de lidar com a problemática, principalmente, no que se refere à mudança constante de metodologia para fazer com que os alunos passem a aprender mais e, ao mesmo tempo, evite a reprovação em massa. Por outro lado, mesmo afirmando mudar sempre de metodologia, os professores assumem que a aprendizagem continua cada vez pior, segundo eles, o que ainda se torna mais grave diante das políticas de avaliação de aprendizagem adotadas no contexto escolar que incentivam o aluno a não estudar, como foi visto anteriormente.

Se a metodologia utilizada com seus alunos não está alcançando os resultados esperados, os professores afirmaram tentar outra abordagem até que os alunos aprendam mais. Entretanto, alguns disseram que não sabem como fazer para que o aluno aprenda, já que a maioria dos alunos tem muita dificuldade para aprender e que o professor encontra muitas limitações na escola.

Como que eu faço?[Longa pausa...] Olha, no dia que eu descobrir essa receita eu vou escrever um livro só sobre isso. Como fazer meus alunos aprender, não é fácil não. Às vezes a gente chega na sala de aula cheio de esperança, naquele ânimo total, planeja uma aula sensacional, traz algo diferente e tudo e aí quando você chega na sala de aula doido para **passar aquele conteúdo**, naquela ansiedade total aí a gente vê que às vezes o aluno não está nem aí, o pessoal tá com fome porque não teve lanche, porque não almoçou em casa, é uma série de dificuldades, o aluno não consegue compreender nada. Eu vou fazer um jogo, um cálculo e **os alunos não conseguem compreender nada** porque não sabem nem a tabuada, então é muito difícil. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Enquanto alguns professores preferem chamar os pais diante da constatação de que

seus alunos não estão aprendendo, outros optam por resolver tudo no âmbito da sala de aula mesmo, mudando a dinâmica adotada. A constatação de que seus alunos não estão aprendendo é algo que parece afetar bastante a maioria dos docentes, que afirmou não ser fácil lidar com a constatação de que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado.

Primeiro eu fico bem ansiosa, converso com minhas colegas, falo que trabalhei assim e que os meninos não aprenderam e então eu começo a fazer tentativas, ou eu vou fazer um trabalho de grupo, ou vou fazer uma atividade com jogo, mas eu tenho que dar um jeito para ele aprender, posso trazer para o reforço. (Escola Amarela, 1ª Série).

Apesar de afirmarem que procuram sempre mudar de metodologia diante da não aprendizagem dos alunos, o que se percebeu é que a grande maioria dos professores enfrenta uma certa resistência para mudar (DEMO, 2004c). Além disso, devido à falta de uma coordenação e gestão presentes, que acompanhem o processo, essa maioria acaba se acomodando. O resultado é que muito pouco acaba sendo feito para se reverter o quadro de dificuldade de aprendizagem de seus alunos.

O reforço escolar foi apontado pelos professores como uma das alternativas para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, entretanto, os professores de ambas as escolas que se referiram à essa possibilidade, reclamaram da falta de espaço na escola para a sua realização.

Olha, inclusive, neste ano aqui na escola nós temos problema até com nosso próprio espaço. Há alguns anos atrás eu dava aula de reforço, eu dava aula normal à tarde e trazia alguns alunos para a escola de manhã. Até que nós tivemos alguns resultados, mas logo, logo, **foi impossível continuar fazendo isso porque não tem um espaço para colocar os alunos no horário contrário**. Então isso me deixou muito triste porque eu tenho certeza que mesmo tentando fazer o melhor eu não estou fazendo o máximo possível. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Alguns professores, principalmente os da Escola Amarela, aproveitam parte do tempo de sua coordenação para dar aulas de reforço para os alunos, entretanto, nem sempre os alunos comparecem. Para os professores, além da falta de interesse dos alunos e de suas famílias pela atividade, há também o fato de que muitas vezes o aluno tem que vir mais cedo ou mais tarde para o reforço, tendo que ficar o dia inteiro na escola, muitas vezes sem almoço, já que não tem dinheiro para comprar comida e a escola não oferece.

Eles não vêm muito, a maioria das crianças que a gente atende aqui é do Itapuã, uma invasão que surgiu nos arredores do Paranoá há uns 5 anos e eu acho que é um dos maiores problemas que a gente está tendo aqui nas escolas do Paranoá é que veio gente de todos os lugares para essa invasão e as escolas não estavam preparadas para receber essa quantidade imensa de crianças. **A gente recebeu essa quantidade imensa de criança, mas os recursos fizeram foi diminuir**. São crianças que têm que pegar ônibus e que às vezes não têm tempo de tomar café, chegam sem o mínimo de higiene, não tem material. (Escola Amarela, 1ª Série).

Alguns professores destacaram que os pais, frequentemente, vendem os vale-transporte destinados para as aulas de reforço das crianças, principalmente porque sabem que se a criança

perder o reforço não comprometerá o recebimento do benefício do Renda Minha.

O que se percebeu no discurso docente é que os professores acabaram se acostumando com os altos índices de reprovação, sendo esta vista como a alternativa mais comum e viável para os alunos que não conseguiram aprender. Questionados se haveria reprovação em suas turmas, os professores, em sua grande maioria, apontaram para um percentual de reprovação acima dos 50%.

Olha, se fosse para eu peneirar, peneirar, peneirar mesmo aqueles que eu acho que estariam aptos para ir pra a 5ª série, **eu colocaria uns 8 do total de 35 alunos que seriam aprovados com base, com conteúdo**, que aprenderam o conteúdo mesmo. Mas eu tenho uma menina lá na minha sala que ela nem poderia estar na sala de 4ª série. (Escola Amarela, 4ª Série).

Mesmo os professores da primeira série apontaram para um índice elevado de possível reprovação, sendo que alguns docentes dessa série afirmaram que pretendiam reprovar mais de 60% de seus alunos. No caso da Escola Vermelha, a perspectiva do percentual de alunos que os professores achavam que seriam reprovados nas suas respectivas disciplinas era ainda mais assustadora. Mas a grande maioria afirmou que a reprovação acaba sendo a única saída, ainda que não represente muito, já que há mecanismos internos de proteção na SEEDF, que ajuda o aluno que não estuda. Uma das professoras de Matemática da 5ª série, respondeu que a reprovação seria de 90% na maioria de suas turmas, o que não adiantaria nada já que os alunos vão para o sistema de dependência e passam para a série seguinte. A maioria considera que a culpa ou responsabilidade pelos altos índices de reprovação na sua sala de aula não é deles, mas, geralmente, dos alunos, da família ou do sistema. Apenas um professor afirmou que os professores também precisam rever sua parcela de responsabilidade diante da reprovação de seus alunos. Os depoimentos abaixo representam bem o discurso docente no que se refere à reprovação escolar:

Olha, **vamos para as culpas, eu acho que todos têm sua parcela de culpa nisso aí: professores, comunidade e os próprios alunos**. A carência e a pobreza de espírito é o que mais pesa porque as pessoas não têm a menor vontade de estudar. (Escola Vermelha, 8ª Série).

É horrível, porque **você sabe que a culpa não é minha**, não fui eu que trouxe eles para cá, mas agora é aquela coisa né, eles vão entrar para a 5ª série. Ou eles são barrados ou eles vão ser empurrados até [...] Até quando? Ou então vão acabar saindo da escola! (Escola Amarela, 4ª Série).

Apesar dos professores afirmarem que a reprovação é algo que os incomoda, o que se percebeu é que logo que os professores mudaram para as escolas investigadas, eles admitiram ter se acostumando com o problema, já que é algo que faz parte da cultura da instituição.

Eu acho que isso é terrível! No primeiro ano que eu trabalhei aqui eu fiquei chocada porque você tenta de um jeito, tenta de outro e no final você vê aquele tanto de aluno reprovando. **A primeira vez que eu reprovei 7 alunos eu me senti mal**, eu achava que a culpa era minha e eu fiquei com vergonha de dizer que eu estava reprovando,

mas depois eu vi que era comum aqui nesta escola porque nas outras escolas que eu não trabalhei nos meus onze anos de profissão eu nunca vi isso, é um absurdo. **Mas agora depois de 3 anos na escola, vendo a realidade da comunidade, das crianças** e da importância que a escola tem para eles aí eu passei a entender, porque a gente só passa a entender quando a gente pega o carrinho andando do início. Eu entendi que eles não têm referência em casa e que tem alunos que vêm aqui por causa do Renda Minha, porque não pode faltar. (Escola Amarela, 1ª Série).

Alguns professores defendem que apesar de cruel, a reprovação é algo necessário, pois não há como ir passando os alunos para as séries seguintes se eles não aprenderam o que deveriam aprender. Entretanto, dois professores assumiram que independente de seus alunos aprenderem ou não, eles acabam reprovando caso o aluno seja indisciplinado. Nesse caso, a reprovação acaba sendo usada como um meio de mostrar que o professor é mais forte e que tem mais poder que o aluno.

Diante da afirmação de alguns professores de que os alunos estão sendo aprovados e passando de série em série sem adquirir os conhecimentos necessários, perguntou-se aos professores da Escola Vermelha se os alunos que estavam chegando na quinta série estavam com os pré-requisitos necessários, e todos os docentes responderam que não.

Muito complicado isso, muito boa essa pergunta! Muito complicado isso porque eu acho que a deficiência vem do início, eu não sei se ele passa muito tempo ali na 4ª série ou na 3ª e o professor já está assim meio desgastado e aí passa esse menino para a 5ª série e aí lá que o professor se vire [...] **Eu acho que a deficiência está nos professores de 1ª a 4ª**, está acontecendo alguma coisa ali, porque quando chega na 5ª série eles chegam completamente leigos, completamente! Está acontecendo alguma coisa e inclusive eu já tinha detectado isso e já falei até com a direção da escola para a gente saber o que está acontecendo, se preciso for, ver como que é o trabalho da escola classe, como é que está acontecendo esse ensino lá, não sei. (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

Assim como na 1ª série do Ensino Fundamental, a 5ª série também apresenta altos índices de repetência, talvez por ser a primeira série entre as séries finais do Ensino Fundamental e os alunos não estarem muito acostumados com o novo sistema de ensino, onde ele passa a contar com vários professores e várias disciplinas. Mas o que se constata é que a qualidade da educação recebida pelos alunos nos anos iniciais foi tão baixa que não os preparou para continuar aprendendo com autonomia. Questionados sobre como estava a aprendizagem e o trabalho com os alunos da 5ª série, os professores entrevistados da Escola Vermelha afirmaram que os alunos não têm a mínima bagagem.

Esse é meu primeiro ano na 5ª série, mas é assim, eu sinto que **eles ficam de 1ª a 4ª série não aprendendo português, matemática, eu acho que eles ficam aprendendo apenas como irritar um professor**, porque eles chegam sem saber nada! Por exemplo, agora eu estou dando fração, algo que eles viram durante toda a 4ª série, conceito, como resolver frações mais simples, mas eles não sabem nada, não sabem nem montar, escrever uma fração, um número sobre o outro. Então, os alunos estão no colégio, estão aqui porque eles recebem o Renda Minha para estar aqui; pais e mãe não se preocupam com a aprendizagem desses alunos e sim pelo fato dele estar presente ou não. O que acontece? Reprova, continua, reprova, continua [...] Quando fica muito tempo na 4ª série o professor não atura mais aquele aluno e manda para a

5ª série. Aí vem a história da dependência, onde ele fica reprovado em 2 disciplinas e segue para outra série. O pior é que ele só precisa fazer um trabalhinho qualquer e entregar para o professor que ele passa, nem aulas de recuperação têm e eles sempre são aprovados. Até que ele chega na oitava, quando não tem mais dependência e aí ele reprova, reprova novamente até que os professores também não agüentam mais e mandam ele para o Ensino Médio. Isso está acontecendo também no Ensino Médio e aí o que acontece é que tem aluno formado, que às vezes até entrou em uma faculdade, porque tem faculdade por aí que até se paga para entrar, mas ele não sabe nem ler e escrever direito, mas tá formado! (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Os professores da Escola Amarela afirmaram que a direção havia colocado numa reunião, que segundo determinação da GRE do Paranoá, nenhum professor da escola poderia reprovar mais de 20% dos seus alunos. Os professores estavam bastante chocados e desapontados, mas a maioria afirmou que não teria alternativa a não ser atender a determinação. A maioria dos professores argumentou ser muita irresponsabilidade forçar uma criança a ir para uma série para qual o professor sabe que ela não terá condições de acompanhar. Contraditoriamente, muitos professores se sentem forçados a fazer isso.

Eu acho que o **professor está perdendo a função**, daqui há pouco não haverá mais motivo para existir o professor. Se você sabe que seu aluno não está sabendo e você é obrigado a aprová-lo, então qual é a função do professor? Se como professora vê que o aluno não está apto para fazer a 5ª série e mesmo assim eu me vejo obrigada a aprová-lo, fica difícil né! (Escola Amarela, 4ª Série).

O sistema, a SEEDF fala assim que a gente não pode reprovar o aluno, se ele reprovar ele vai perder a vontade de estudar e tal e que a gente como professor ao invés de reter deve levar o aluno adiante para que ele possa lá na frente conseguir, mas eu duvido que vá! (Escola Vermelha, 8ª Série, Português).

Os professores admitiram se sentir impotentes diante de resoluções como essas que acabam tirando toda a autonomia docente. Por outro lado, quando questionados se tinham tido acesso ao documento que determinava o número máximo de reprovação por turma, todos os docentes disseram que não, que a direção havia apenas comentado o assunto na reunião e deixado claro que eles deveriam obedecer.

E! **Eles querem que a gente reprove no máximo 20%, só que é complicado**. São situações que às vezes não depende de você porque você faz de tudo para que o melhor aconteça mas a segunda parte não colabora que são os alunos e suas famílias. Então eu me sinto impotente. Eu não conheço esse documento sobre reprovação, não foi mostrado para a gente nenhum documento, nada, a direção apenas nos passou. Nós pedimos o documento, mas quem sabe a gente vai acabar pedindo, calma! (Escola Amarela, 1ª Série).

Os professores acreditam que uma vez que eles ficam com os alunos durante 200 dias letivos, apenas eles teriam condições de definir quais os alunos que podem ser aprovados ou não, sem haver necessidade de documentos que determinem o número de quantos alunos eles devem aprovar. Entretanto, a maioria denunciou que as escolas e os professores sofrem uma enorme pressão da GRE e da SEEDF para apresentar índices baixos de reprovação e, portanto,

muitos docentes acabam aprovando mesmo cientes de que o aluno não tem os pré-requisitos para a série seguinte. Para os docentes com mais anos de experiência, com a implantação do SAEB e demais sistemas de avaliação a situação piorou, levando-os a acreditar que a SEEDF esteja mais preocupada em apresentar bons números que realmente melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do trabalho docente.

Para a SEEDF é tudo número, número, então eles acham que se você falar que não está reprovando é porque a qualidade do ensino está boa, então eu acho que a qualidade do ensino está a cada dia pior e ainda mais porque o professor se esbarra com esse tipo de questão né. No meu caso por exemplo, eu não vou ficar nessa cota e aí eu vou sofrer pressão por conta disso. **Vou sentir pressão de todo mundo porque se essa escola tem um índice muito grande de reprovação na 1ª série**, que ela tem, a gente vai sofrer uma pressão muito grande da GRE, eles vão perguntar por que a gente está reprovando se a escola tal passou todo mundo ou teve um índice muito pequeno de reprovação? **Eles fingem que a qualidade do ensino está boa no DF e não é bem assim.** (Escola Amarela, 1ª Série).

Para os professores, as políticas de avaliação adotadas pela SEEDF nos últimos anos são bastante contraditórias uma vez que pretendem que o professor não reprova por um lado e, por outro lado, criam programas que levam o aluno a entender que não é preciso estudar, com é o caso da dependência e até mesmo dos programas vinculados à educação, onde não se cobra rendimento do aluno. Segundo os professores, os alunos que recebem os benefícios do governo são aqueles que geralmente têm pior desempenho e que participam menos em sala de aula.

Política mesmo né! Principalmente para os políticos isso é muito bom né! **A ignorância da humanidade deixa tudo bem mais fácil.** Eu acho que facilita e viabiliza muito politicamente quanto as pessoas são ignorantes, é bem melhor para eles. (Escola Amarela, 4ª Série).

Há! Política, é uma questão política. **É uma questão de mostrar que a educação do GDF está em primeiro lugar enquanto a do nordeste está lá atrás** por exemplo. É uma questão política! (Escola Amarela, 1ª Série).

Enquanto os professores da Escola Amarela reclamaram da pressão sofrida pela direção para não reprovar, os professores da Escola Vermelha foram unânimes ao reclamar do sistema de avaliação paralela adotado pela SEEDF, denominado de dependência, onde o aluno pode ser promovido para a série seguinte ainda que tenha sido reprovado em duas disciplinas.

A dependência não existe, pede-se para passar o aluno, se ele veio, compareceu, fez qualquer coisa, ele deve ser aprovado. Essa é a política da SEEDF e ela diz que não se deve reprovar o aluno de dependência, só não tem nada escrito, mas isso chega para a gente na escola. Na verdade, **o aluno passa por comparecimento.** (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

Para os professores, a dependência representa uma farsa na escola pública, pois os professores acabam sendo pressionados a aprovar todos os alunos que ficam de dependência sem que os mesmos tenham que estudar ou se esforçar o bastante. O pior de tudo é que os alunos já perceberam e se aproveitam disso. “É só entregar o trabalho que eles já estão aprovados e

eles já sabem disso!”, desabafou um professor de matemática na sala de professores, ao receber o trabalho de dependência de um de seus alunos, que logo após entregar o trabalho, já foi perguntando se estava aprovado, antes mesmo do professor avaliá-lo. Reprovam apenas os alunos que não entregam os trabalhos nas datas marcadas. Além disso, não há espaço na escola para que os professores sentem para tirar as dúvidas dos alunos, façam realmente um trabalho de recuperação paralela. O pior é que ninguém cobra ou espera que a atividade seja levada a sério.

Olha, minha colega e eu resolvemos que iríamos dar aulas para eles alunos de dependência porque nós não aceitamos essa situação, mas o que aconteceu, quando resolvemos dar as aulas não tinha espaço físico na escola para as aulas, conversamos com a direção, mas disseram que não tinha espaço e então tivemos que deixar as coisas como funcionam aqui. Mas **eu não concordo com a dependência da SEEDF**, eu acho que tem que ter recuperação paralela durante todo o ano e até eu tento fazer isso, porque eu já faço isso com todos os alunos de minhas turmas que estão com dificuldades, mas não dá. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

A reprovação e os problemas de aprendizagem são problemas sérios e comuns a ambos os contextos investigados. Entretanto, o coletivo dessas escolas praticamente não discute o problema e não propõe alternativas coletivas de enfretamento. Para se ter uma idéia, apesar de ambas as escolas terem apresentado altos índices de reprovação e defasagem idade-série no Censo Escolar de 2005, menos da metade dos professores entrevistados tinham conhecimento desse baixo desempenho. Por outro lado, os professores argumentaram ser preciso tomar cuidado com as políticas de avaliação adotadas pelo MEC e pela SEEDF, uma vez que muitos resultados acabam sendo mascarados no sentido de melhorar a posição da escola e do DF nos índices nacionais. Em relação ao baixo desempenho das escolas no Censo Escolar de 2005, os professores responderam que dificilmente são informados dos resultados das avaliações. Os depoimentos abaixo mostram a reação dos docentes entrevistados após serem informados do baixo desempenho de suas escolas no Censo Escolar de 2005 e no Prova Brasil do mesmo ano:

É mesmo? Eu não sabia não! É bom saber agora! Eu acho que deve ser por isso que está essa cobrança agora em cima da gente de você não poder reprovar. Então essa cobrança, provavelmente, é até por essa informação. Mas você acha que de repente a gente vai deixar de ser a pior para ser a melhor? Como isso vai acontecer? Teve uma professora que no dia que falaram na reunião que ela não poderia reprovar mais de 6 alunos, ela falou: “Se vier um documento escrito que eu tenha que fazer isso eu faço, mas enquanto não tiver um documento escrito dizendo que eu só posso reprovar até 20% da minha turma eu vou reprovar sim os alunos que não conseguiram aprender!” Ela disse isso, mas **a gente nunca viu esse documento**. (Escola Amarela, 1ª Série).

Outro argumento interessante apontado por alguns dos professores entrevistados é que é necessário questionar também até que ponto as escolas que estão obtendo melhores desempenhos nas avaliações como Prova Brasil, Censo Escolar e outras estão realmente conseguindo fazer com que seus alunos aprendam ou se caso contrário, sua direção e seus professores estão

trabalhando apenas no sentido de enfeitar os resultados. Os professores acreditam que muitas escolas públicas estão omitindo a realidade para alcançar bons resultados nos testes :

Na verdade esses resultados dessas avaliações são muito relativos. São números né! Então **quem pode me dizer que a escola que aprovou mais é a escola onde os alunos sabem mais?** [...] Eu poderia muito bem aprovar todo mundo da minha sala de primeira série sem eles saberem lê, só para melhorar o índice, porque tudo é número. Isso mostraria que essa é uma escola boa, que aprova, com boa aprendizagem. Mas quem pode me dizer que é verdade, que os outros alunos da escola que tiveram índices baixos de reprovação conseguiram realmente fazer com que seus alunos aprendessem? (Escola Amarela, 1ª Série).

Eu não acompanhei o resultado como eu te falei, mas eu já esperava que isso aconteceria. Quando ocorreu essa reprovação aqui as pessoas enxergam isso como algo muito negativo e eu não. Eu não enxergo tão negativo porque não adianta eu passar esses alunos, dizer que nós aprovamos 100% e isso não condizer com a realidade porque o que acontece é que esse números camuflam. **Como diria na matemática, os números não mentem nunca, mas quem manuseia esses números mente** e por isso os números são muito enganosos e eu sou muito receoso com relação a essa história de 98% de aprovação por exemplo. Eu não confio muito nisso não! (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Na Escola Vermelha, onde os resultados dos baixos índices de aprovação foram apresentados para os docentes pela direção anterior, os professores afirmaram que o modo como a informação foi passada para os docentes não foi muito positiva. Apenas se culpou o professor, sem que se tenha feito um trabalho coletivo no sentido de fazer com que todos os segmentos reconhecessem suas falhas e se empenhassem em mudar a situação.

É! [...] Eu estava aqui nesse período! É, houve uma loucura danada, pegaram no nosso pé e foi aquela coisa toda. Foi complicadíssimo, teve muita briga aqui na escola, discussão de professor com direção, professores loucos, entendeu? Teve professor jogando cadeira para cima, quebrando copo, quebrando tudo; foi um grande horror! **Essa informação foi passada mesmo como se o professor fosse o único culpado**, mas é claro que a gente não tem tanto culpa assim! (Escola Vermelha, 5ª Série, Português).

Para os professores da Escola Vermelha, um outro problema grave que vem acontecendo é que os alunos não estão aprendendo a ler e a escrever nas séries iniciais. Os alunos passam para as séries finais sem os pré-requisitos das séries iniciais e, por isso, tem maior tendência ao fracasso. Por outro lado, com as políticas protecionistas de avaliação de aprendizagem eles acabam seguindo em frente até o momento em que não há alternativa a não ser a reprovação.

Realmente, nós professores recebemos muitos alunos despreparados para aquela série. O sistema diz que não pode reprovar, o aluno sai da primeira série do primário e não sabe ler e nem escrever, como ele pode ir passando sem saber ler e sem saber escrever? Ele tinha que fazer uma reciclagem antes de sair da primeira série, ver tudo direitinho porque é de lá que vai [...] **Se não fizer uma primeira série bem feita não adianta, ele vai sempre ter dificuldade em tudo e esse é o problema de nossos alunos aqui.** De teve muita reprovação aqui como você está falando e eu acredito que teve mesmo foi por vários motivos e um deles é que os alunos não têm interesse, alguns professores não querem também! (Escola Vermelha, 8ª Série, Português).

Infelizmente, por exemplo, **tem alunos aqui que não saem da 5ª série, por quê?** Porque eles tiveram uma grande defasagem nas séries iniciais, alguns vieram daquele programa de aceleração, então eles não conseguem ler, eles lêem mas não compreendem o que estão lendo, eles se perdem e isso prejudica esse aluno. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

Os termos mais recorrentes no discurso dos professores em relação a esse tópico foram: a reprovação é a alternativa mais provável para a maioria dos alunos, mesmo que as políticas da SEEDF tentem reprimir sua prática; os alunos avançam para as séries seguintes sem os pré-requisitos necessários, o que causa uma deficiência no seu desempenho escolar futuro; os professores das séries iniciais se sentem forçados a aprovar alunos que não aprendem; o sistema de dependência das séries finais é uma farsa e aprova o aluno que não aprendeu, além de tirar a autonomia docente; os professores acreditam estar cuidando bem da aprendizagem dos alunos, mas se dizem insatisfeitos com os resultados, insatisfação que se agrava ainda mais entre os docentes das séries finais; os professores não conhecem e a escola não discute os baixos índices de desempenhos avaliações nacionais.

d) Se por um lado o apoio familiar, a prática pedagógica em sala de aula e o conhecimento do professor são considerados como os fatores que mais favorecem a aprendizagem, por outro lado, a ausência da família, condições inadequadas de trabalho e a adoção de políticas sociais vinculadas à educação são os fatores que mais prejudicam

O discurso docente aponta que os fatores mais importantes para a garantia de uma aprendizagem de qualidade na escola são: o acompanhamento familiar, a prática pedagógica do professor em sala de aula e sua formação, o que pode ser constatado, por exemplo, nos dados da tabela a seguir.

Tabela 15. Fatores que Mais Contribuem para a Qualidade da Aprendizagem do Aluno na Escola Pública de Periferia

Fatores	Ordem de prioridade
Acompanhamento e apoio familiar	1
Prática pedagógica do professor em sala de aula	2
Formação e conhecimento do professor	3
Infra-estrutura, equipamentos e condições físicas da escola	4
Gestão da escola	5
Nível sócio-econômico da família do aluno	6
Número de alunos por professor	7
Salário do professor	8
Apoio Institucional (SEEDF)	9
Programas Sociais do Governo vinculados à educação	10
Outro	11

FONTE: Pesquisa de campo em escolas públicas do DF, 2006.

Nota: Foi perguntado aos professores: *(Questão 26 do Questionário) Existem diversos fatores que influenciam na qualidade da educação. Da lista seguinte, coloque por ordem de prioridade os fatores que mais contribuem positivamente para a aprendizagem do aluno na escola pública.*

A importância da família como um fator determinante para a aprendizagem dos alunos foi destacado tanto nos dados quantitativos quanto qualitativos, pois para a maioria dos professores, a criança que não recebe apoio familiar, cujos pais não se interessam pela sua aprendizagem e nunca vão à escola, sempre tem mais dificuldades para aprender, o que, infelizmente, representa a realidade da maioria dos alunos da escola.

É um conjunto né, um conjunto de erros, começa até na própria casa, eu não sei, eu não acompanho como esses meninos estão sendo educados pelos pais, mas eles não estão sendo educados pelos pais. **Ao meu ver eles estão jogados no mundo, estão iguais a um animal em uma selva, então seja o que Deus quiser [...]** Eles estão largados pelos pais [...] Parece que nada interessou muito a eles e então acaba que esses meninos são jogados no colégio. Mas também depende do professor e da direção né! (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Os professores apontaram muitos fatores que direta ou indiretamente acabam interferindo na qualidade da aprendizagem dos alunos, tais como o nível sócio-econômico e cultural das famílias; a diferença de recursos entre escolas públicas para a classe média e a escola pública para os pobres e tantos outros fatores que serão apresentados nessa subcategoria, merecendo certamente melhor destaque em estudos futuros. Os professores também chamaram atenção para a inadequação da estrutura física da escola e para a falta de recursos pedagógicos necessários para o desempenho de seu trabalho, apontando para as salas superlotadas e para a falta de espaço para lazer e atividades práticas e recreativas.

O despreparo do professor para trabalhar com alunos pobres e com dificuldades de aprendizagem foi considerado também um fator preocupante. Percebemos que esse fator se

agrava diante do fato da auto-avaliação não ser algo muito comum entre os docentes, que além disso são pouco apoiados e indevidamente cobrados pela direção e demais instâncias. Essa lacuna no que se refere à avaliação do trabalho docente, prejudica a qualidade da educação na escola pública na medida em que não são repensadas metodologias de ensino mais favoráveis à aprendizagem do aluno e que os professores não recebem as orientações necessárias para trabalhar as dificuldades do aluno e suas próprias dificuldades. Os professores também se referiram à alta rotatividade de professores no quadro da escola como um problema que precisa ser revisto cuidadosamente, seja no caso dos professores efetivos como no caso dos professores de contrato temporário. A desvalorização com proporções cada vez mais profundas de professores e da escola pública, tanto pelos governantes como pela sociedade e pelos próprios pais e alunos também é um fator que interfere diretamente na qualidade da educação.

Ao direcionar seu olhar especificamente para os alunos, os professores apontaram suas péssimas condições de moradia, alimentações precárias, faltas de pré-requisitos e falta de perspectiva de futuro como fatores que precisam ser considerados quando se fala da qualidade da educação em escolas públicas de periferia. Para os professores, uma vez que as escolas do Paranoá estão sempre recebendo alunos que migram de outros estados brasileiros, principalmente, dos estados da Região Nordeste, a SEEDF precisa criar uma política que ofereça maior suporte para esses alunos, que, na maioria das vezes, chegam praticamente sem pré-requisitos. Para os docentes, a falta de acompanhamento adequado dessas questões por parte da GRE e da SEEDF contribui para os baixos índices de aprendizagem na escola. Outro fator apontado é que o Estado não tem se preocupado realmente em fazer com que os alunos pobres aprendam, para alguns docentes, é interesse deles que o povo permaneça na ignorância. A escola precisa investir mais no fortalecimento da relação e comunicação entre alunos, professores, direção, funcionários e comunidade. No que se refere aos professores, os docentes apontam que a desmotivação, a falta de compromisso e o individualismo de certos colegas também são fatores negativos. Por outro lado, os professores destacaram que a sociedade não pode generalizar e considerar que todos os professores da escola pública não têm compromisso com a qualidade da educação e com seu trabalho.

No intuito de ir além na análise dos dados disponíveis, lançamos o olhar sobre o material escrito elaborado pelos docentes nas entrevistas, na questão subjetiva do questionário e nos encontros coletivos e detectamos um outro fator que não foi mencionado verbalmente, mas que certamente interfere diretamente na qualidade da educação dos alunos. Trata-se do fato de muitos dos professores apresentarem graves comprometimentos em suas habilidades de leitura, interpretação e escrita, o que ficou mais evidente em relação aos professores das séries iniciais. Uma indicação clara dessa constatação pode ser verificada com a leitura de trechos do material escrito por alguns docentes, como é o caso da professora de 3ª série, que escreveu: “Família *dessentereçada*” como uma das maiores causas do baixo nível de aprendizagem dos alunos. “Falta de *interesse* dos alunos”; “moradia *percaria*”; “alto *indici* do aluno”. Quanto às sugestões para o problema da aprendizagem na escola, a professora colocou: “*psicologo*

acompanhando o pai”; “participação dos pais *entudo* na escola”. Observou-se também que parte dos professores apresentou grande dificuldade para entender o enunciado das questões do questionário ou até mesmo as perguntas da entrevista, devido à limitação de vocabulário ou de interpretação. Por exemplo, quando questionada sobre as maiores conseqüências da baixa qualidade da educação na vida dos alunos, a professora de 1ª série respondeu: “investimento na reciclagem dos profissionais e estrutura física”. Quando questionada sobre os fatores que mais contribuem para que a maioria dos alunos da escola tenha baixo nível de aprendizagem, a professora respondeu: “a educação é responsável por um futuro melhor”. Alguns professores diziam que não sabiam responder e que precisavam ver a resposta do colega, copiando-a, em muitos casos.

Os dados evidenciam que a melhoria da aprendizagem dos alunos vai demandar o resgate do professor da escola pública (OLIVEIRA, 2003; LEVIN, 2002; RIVERO, 2000). Fica evidente que o problema da educação de qualidade e da cidadania na escola pública fundamental está totalmente vinculada às limitações dos próprios docentes nesses setores, o que compromete sua prática e sua própria possibilidade de mudança.

6.2.4 Dando voz aos professores fundamentais: perspectivas de futuro e alternativas para a escola pública necessária

Os professores dificilmente são ouvidos e, geralmente, são os últimos a tomar conhecimento das mudanças ocorridas na esfera social e educacional, foi essa uma das reclamações mais recorrentes entre os depoimentos dos docentes do estudo. Sempre reclamavam do fato de não serem ouvidos, de não terem espaço para expor suas opiniões, de não serem ouvidos no momento de se pensar e implementar novas propostas educativas, de não serem informados dos resultados das avaliações aplicadas em suas turmas e, principalmente, de não receberem um *feedback*, uma preparação para evitar que os mesmos erros se repitam no ano seguinte. Diante dessa constatação, essa última categoria procurou ir à contramão dessa corrente, abrindo um espaço para que os professores das escolas apresentadas apresentassem suas sugestões e alternativas para que a escola pública consiga alcançar maior êxito na oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos.

a) os professores são pessimistas em relação ao futuro da profissão, da escola pública e dos alunos, mas acreditam que o enfrentamento dos problemas, passa primeiramente pelo resgate e valorização do professor

Ao lançar o olhar sobre o futuro, os professores não se mostraram muito otimistas em relação ao futuro dos seus alunos. Para a maioria, é difícil ser otimista diante do quadro atual da

escola onde trabalham, o que pode ser constatado nos dois depoimentos abaixo:

Eu?[Longa pausa...] Infelizmente, pela comunidade onde eles estão inseridos e por toda a negligência da família e do Estado, **eu sou pessimista, muito pessimista!** Eu não sei se dois ali conseguem chegar à Faculdade e isso para mim já seria um mérito. Eu acho que nem o Ensino Fundamental a maioria não vai terminar. (Escola Amarela, 1ª Série).

Eu já fui otimista, mas eu estou sentindo que estou perdendo isso e é isso que mais me preocupa [Pausa...] Eu não sei se isso é falta de motivação, mas eu estou sentindo que precisa ter uma mudança, tem que ter uma mudança na escola. Eu acho que nós precisávamos trocar quadro de professores, professores tinham que mudar de escola para ver se busca motivação. O que a gente vê são colegas estressados, colegas doentes, colegas com muitos problemas com família e com tudo porque realmente para você se dedicar a escola você tem que largar sua família. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

A onda de pessimismo dos professores em relação ao futuro também se estende à escola pública e ao futuro da própria profissão. As coordenações pedagógicas são marcadas por conversas negativas sobre o presente e o futuro da escola. Questionados especificamente sobre o futuro da escola pública e sua qualidade, os professores afirmaram ser fundamental que esteja melhor, apesar de muitos admitirem ser muito difícil acreditar em um futuro promissor próximo, já que não ocorrem muitas mudanças na área educacional como ocorrem em outras áreas.

Questionados sobre o que precisaria ser feito para mudar o quadro atual da escola pública e projetar um futuro melhor para todos que a compõem, os professores argumentaram ser preciso que a educação pública se torne realmente importante na agenda política dos governantes, eliminando-se a corrupção que ronda as verbas da educação pública no Brasil.

Eu sou uma pessoa otimista, nasci otimista, então eu acho que haverá alguém ou um grupo de pessoas que vai ouvir nossas idéias, que terá boa vontade, tem muitas idéias por aí, **só falta boa vontade política e menos corrupção** porque dinheiro não falta neste país, mas o professor precisa de um bom salário também. (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

Para um grupo menor, apesar de serem necessárias várias mudanças, o que é mais importante mesmo é que o professor faça um bom trabalho em sala de aula com seus alunos. O argumento mais forte dos docentes em relação à solução para o problema atual da escola pública brasileira refere-se à necessidade de valorização e de investimento do professor da Educação Básica. Esse investimento demanda também o investimento na estrutura física e pedagógica da escola, dando condições para que o professor realize um trabalho de qualidade. Mas demanda também uma cobrança maior do trabalho docente, já que para os professores não existe aluno ou turmas ruins, mas professores mal preparados, sem boas condições de trabalho, desmotivados e sem o apoio institucional e social necessários. Os professores defendem ser necessário que a escola e os pais cobrem mais do professor da escola pública, que precisa se envolver mais com seus alunos e com a comunidade onde trabalha. Os docentes argumentaram em favor de maior

investimento e incentivo para sua formação, acompanhada de melhorias salariais. Por outro lado, alguns destacaram ser contra qualquer política que vise a apenas testar os professores, seu conhecimento, seu trabalho. Para os professores, a corrente que procura apenas criticar o professor é bem superior à corrente que aposta neles e que está realmente preocupada em melhorar suas condições de trabalho, sua formação e a qualidade da educação na escola pública como um todo.

Formação do professor, esse é o ponto principal. Por exemplo, um professor que tem uma formação mais ampla, que tem consciência do seu trabalho e da influência que ele pode causar nos seus alunos e do que ele pode desenvolver naquelas crianças[...] Se ele tiver consciência e uma formação que o prepare, que privilegie esse tipo de atitude ele vai ter uma postura muito diferente. (Escola Amarela, 1ª Série).

Você exige do profissional que estude, que esteja aprendendo sempre, que faça cursos de especialização, que faça suas faculdades, que tente um mestrado e tudo e não tem a valorização necessária e por isso **a questão salarial é fundamental. A própria escola desses bairros periféricos também precisam de atenção especial**, pois como a gente observa, trate-se invasões sem planejamento, sem estrutura física, e os anseios são muitos. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Numa recorrência menor, os docentes consideram que a qualidade da aprendizagem dos alunos só irá melhorar a partir do momento que o grupo de profissionais que trabalham na escola se unir mais em virtude desse objetivo e, além disso, que a dinâmica interna de planejamento e de tomada de decisões se torne mais democrática, o que pode ser visto em um dos depoimentos abaixo:

[Longa pausa...] Eu fico até nervosa, mas eu acho que **os professores têm que ter mais compromisso com seu trabalho**. Às vezes nós queremos fazer mudanças aqui, mas nós temos medo. Por exemplo, os professores de contrato planejam falar alguma coisa, mas têm medo da direção, têm medo de falar. Eu me pergunto porque que acontece isso aqui, esse medo? **Esse ambiente não é saudável!** (Escola Amarela, 1ª Série).

Para esse grupo de docentes, a mudança da escola demanda também que cada professor se interesse realmente pelo aluno e pela comunidade onde trabalha, por isso é importante que as escolas promovam discussões coletivas sobre os problemas de sua comunidade. Além disso, demanda professores que exijam respeito no seu ambiente de trabalho, já que muitas escolas hoje não tratam seus docentes como cidadãos.

Você analisa como os professores são tratados e questiona como o aluno desse professor vai ser cidadão? Se o professor não pode discutir quem dirá o aluno, ele pode discutir o quê? Isso é ser cidadão? Eu acho que eles são cidadãos, pelo menos aqui na escola, a partir do momento que eles têm espaço, se eles não têm esse espaço, se eles não podem falar, então eu acho que eles não são cidadãos. (Escola Amarela, 1ª Série).

Palácios (2002) salienta que não há como exigir que os docentes estejam preparados para estimular a capacidade de raciocínio de seus estudantes, tarefa para a qual muitos de nossos

professores não estão habilitados, uma vez que na sua experiência escolar e na sua formação para a docência não foram sujeitos de tal processo pedagógico. Destaca que a situação salarial dos docentes e as condições de precariedade material e organizacional nas quais se educa na maioria dos nossos sistemas de educação pública, conspiram contra a idéia de que a mudança pedagógica é possível ou viável.

b) a escola pública de qualidade para todos precisa sair do discurso político de governos e se tornar uma política fundamental para o Estado

Os professores argumentaram que o Estado brasileiro precisa encarar a educação pública com mais seriedade e responsabilidade e que a sociedade civil precisa cobrar mais isso, acompanhar o que está sendo feito e participar mais das decisões que são tomadas em relação à educação de suas crianças e jovens. Por outro lado, alguns docentes chamaram atenção para o fato das escolas com maiores dificuldades de aprendizagem estarem situadas em comunidades cujos pais dos alunos têm limitações econômicas, sociais e culturais, o que acaba dificultando sua capacidade de organização coletiva e sua reivindicação por melhores condições de vida.

Cabe ao Estado que no mínimo honre os impostos caríssimos que nós pagamos e a sociedade que tenha consciência de seu papel. Do papel de educar os filhos por exemplo, lembrar que isso não é uma obrigação somente da escola. (Escola Amarela, 1ª Série).

A sociedade precisa perceber que a educação é essencial, tomar para si esta responsabilidade, não deixar para lá, porque é um jogo de empurra, empurra. Então se cada um tomar para si a sua responsabilidade. Por exemplo: o Estado manda os recursos e investe no profissional; eu como profissional, tomo consciência de minha responsabilidade e me esforço para ajudar o meu aluno; os pais vão se dar conta de sua responsabilidade e vão olhar o material de seu filho, vão ver o que o filho está precisando, ajudar, verificar o seu desenvolvimento na escola. A partir deste momento que todo mundo tomar para si sua responsabilidade eu acho que nossa educação melhoraria muito. (Escola Amarela, 1ª Série).

Os pais das comunidades carentes precisam entender que a escola pública de seus filhos custa caro, que eles pagam ainda que indiretamente ao Estado. Portanto, precisam acompanhar como esse dinheiro está sendo usado e o que podem fazer para que a escola do seu filho seja de qualidade. Para outro grupo de docentes, é preciso que cada segmento assuma sua parte de responsabilidade, pois o que está acontecendo é uma troca de acusações de todos os lados e nenhum segmento está fazendo sua parte como deveria. As famílias de baixa renda também precisam voltar para as escolas, precisam de mais conhecimentos e o Estado precisa reconhecer e lidar com isso e criar políticas que ajudem a família a se voltar para a escola não apenas no sentido de cobrar a aprendizagem dos seus filhos, mas também de aprender mais. Para parte dos docentes, a falta de políticas nesse sentido faz com que a relação entre estado-escola-sociedade seja cada vez mais conturbada, fraca e distante. Os docentes acreditam que a escola está sendo deixada à própria sorte, de modo que se cometem certas barbaridades nesse contexto

que não chegam jamais ao conhecimento das autoridades, principalmente, porque o Estado e a comunidade são muito ausentes. Assim, a escola não muda e vai se acomodando com coisas erradas que vão se repetindo e virando algo cultural naquele ambiente particular, protegido por sua direção e seu grupo de professores.

O que a gente vê é muito discurso político sobre educação e na realidade se faz muito pouco depois que esses candidatos aí são eleitos. **Eles se preocupam muito pouco, não visitam as escolas para saber o que está acontecendo realmente.** (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Além disso, é preciso rever a competência técnica e ética dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento mais direto dessas escolas, como aqueles que atuam nas gerências regionais de ensino e secretarias de educação. O discurso docente evidenciou o descrédito em relação à postura dos governantes diante da educação pública, que segundo eles valorizam muito pouco os professores da escola pública de Educação Básica, ficando mais em nível de discurso e promessas políticas. Muitas foram as respostas apresentadas quando se perguntou aos docentes qual seria sua prioridade caso fossem ministro (a) ou secretário (a) educação, com o poder de gerir e implementar as políticas e mudanças necessárias na escola. A maioria argumentou que se tivesse o poder em suas mãos, faria uma escola diferente, com mais recursos e com projetos pedagógicos inovadores, professores melhor preparados e remunerados e com uma gestão democrática. Mas o termo mais recorrente de todos foi a necessidade de investimento nas condições de trabalho docente. Para os professores, a escola pública precisa da sociedade civil para defendê-la. As escolas públicas precisam ser atrativas, tendo uma estrutura adequada para o desenvolvimento de atividades de esportes e de lazer com os alunos, tirando-os das ruas e da marginalidade. As escolas públicas localizadas em comunidades violentas precisam de maior segurança e de uma equipe multidisciplinar que dê suporte ao trabalho docente.

c) a prática pedagógica capaz de se confrontar com as condições de pobreza dos alunos precisa partir de uma gestão democrática

Questionados sobre qual seria a prática pedagógica mais adequada para a formação do cidadão e como a escola pública deveria proceder para ajudar os alunos pobres a se tornarem cidadãos emancipados, os professores apresentaram dificuldades para responder. Alguns professores chegaram até a se referir a algumas habilidades relacionadas com a formação do cidadão global emancipado, dando ênfase ao aprender pensar criticamente. Mas de um modo geral, o discurso docente sobre cidadania não tinha uma preocupação global e emancipatória.

Prática pedagógica para a cidadania? Para a cidadania? [Longa pausa] Eu acredito que a gente tenta fazer isso, mas o detalhe é que a gente não está conseguindo. Não está conseguindo por quê? Não recebemos apoio para isso. Eu fico olhando a realidade aqui deste colégio e eu me sinto até desestimulada porque eu vejo que eles não querem nada. (Escola Vermelha, 5ª Série, Matemática).

Entretanto, os termos mais recorrentes em relação à essa pergunta foram: um projeto pedagógico que priorize a formação para a cidadania; a inclusão mais participativa da comunidade na escola e da escola na comunidade e a adoção de práticas educativas que visem à formação de um aluno mais crítico, incluindo mais atividades de discussão e que demandem participação ativa dos alunos. Para alguns docentes, escolas localizadas na periferia precisam saber que não basta apenas trabalhar com a educação dos filhos, mas também com a educação dos pais, da comunidade e, para tanto, precisam de projetos que contemplem essa dimensão; precisam de uma direção que acredite na parceria escola-comunidade, que promova eventos, que traga a família para a escola e que leve a escola para a comunidade. Guimarães (2000) destaca ser fundamental reconhecer a dificuldade inerente a todo processo de mudança no contexto educacional e, que, portanto, a família precisa sempre ser ajudada por meio de um processo educativo inclusivo. Para tanto, a escola não pode isolar-se, ficar trancada no seu próprio mundo. Ela precisa cativar, conquistar a família para que juntas possam encontrar uma melhor forma de trabalhar com a educação da criança, dos adolescentes e dos jovens.

Outro grupo de professores argumentou que uma prática pedagógica voltada para a cidadania demanda, primeiramente, que os próprios docentes sintam-se como cidadãos e sejam tratados como tais pela direção, Estado, comunidade e alunos (DEMO, 2004c). Transformar o conteúdo em conhecimento relevante para a vida do aluno foi outra forma apontada por alguns docentes, que defendem a importância de aulas práticas, onde o aluno tenha a possibilidade de vivenciar e discutir assuntos do seu cotidiano.

Primeiro o professor tem que propor atividades de discussão, deixar que os alunos falem o que eles pensam também. Atividades onde os alunos possam falar, trazer o que eles têm de conhecimento porque muitas vezes o professor chega e fala sobre todo o conteúdo que ele sabe e não deixa nem o aluno falar. Mas a gente tem que partir do que ele sabe para aprofundar no conhecimento científico aos poucos. (Escola Amarela, 1ª Série).

O modelo de gestão adotado pelas escolas precisa ser urgentemente repensando, é o que afirmam os professores de ambas as escolas. Para os professores, a direção da escola pública precisa estar bem preparada para lidar com a comunidade de periferia, incluindo pais, alunos e até mesmo os professores.

Maior prioridade? Olha, eu não sei se é porque eu **sou a favor da gestão democrática**, eu acredito que isso faz uma diferença enorme. Essa questão da liderança, essa questão de cada um poder dizer o que pode ser feito e como deve ser feito, porque daí vão surgir alternativas. Não adianta um sozinho dizer o que tem que ser feito porque essa necessidade tem que emergir do grupo. (Escola Amarela, 1ª Série).

O discurso docente aponta que a mudança da escola demanda que ela seja efetivamente democrática. Para esse grupo, uma gestão democrática fortalece as relações entre os docentes, alunos e comunidade e diminui a individualidade e o autoritarismo presentes em muitas instâncias do ambiente escolar. Além disso, possibilita a elaboração coletiva de projetos educacionais que

se preocupam efetivamente com a qualidade do trabalho docente e com a aprendizagem cidadã do aluno.

d) se tivessem poder de decisão, a maioria dos professores também mudaria o enfoque das políticas sociais vinculadas à educação e das atuais políticas de avaliação de aprendizagem, além de tornar as escolas mais atrativas

Os professores acreditam que se as políticas sociais vinculadas à educação tivessem critérios diferentes, preocupando-se não apenas com a frequência, mas com a aprendizagem e rendimento do aluno, muita coisa poderia mudar para melhor, principalmente, a relação da comunidade e dos pais com a educação dos filhos. Além disso, seria necessária uma política de valorização da escola pública junto às comunidades carentes, deixando claro que o foco da escola é a aprendizagem e não os benefícios do governo.

Apresentar soluções sempre é mais difícil, porque é melhor apontar os pontos fracos. Mais em termos de soluções tem uma série de atitudes que precisam ser tomadas e uma delas poderia começar por essa Renda Minha mesmo aí, exigindo que o aluno não tivesse somente a presença, mas também um determinado rendimento. (Escola Vermelha, 8ª Série, Matemática).

Para os professores, o investimento no profissional é muito importante, mas precisa vir acompanhado de investimento no espaço físico da escola, na sua biblioteca, na disponibilização de recursos que facilitem o acesso aos novos conhecimentos e tecnologias. Alguns professores argumentaram que a pressão por resultados em cima dos docentes a partir de avaliações e provas nacionais sobre seu conhecimento e desempenho, conforme tem sido proposto por alguns governantes não ajudarão em nada a melhorar a situação da aprendizagem na escola pública. Por outro lado, irá apenas expor os professores a situações constrangedoras, colocando-os na posição de réus. Outro grupo de docentes defendeu ser necessário investir mais em projetos nas áreas de português e de matemática, já que os alunos estão aprendendo cada vez menos nessas áreas. Além disso, o material didático enviado para as escolas públicas precisaria ser de maior qualidade, pois para os docentes, a maioria do material que chega na escola, como giz, livros e outros são de qualidade inferior. Entretanto, alguns professores foram extremistas e seu nível de desilusão era tão grande que um deles chegou a propor a extinção da escola onde trabalha, como pode ser visto no depoimento abaixo:

Prioridade? [Longa pausa...] **Mandava detonar esta escola!** Eu vejo que a direção não corre atrás de algo para melhorar a escola. Há, eu tenho até medo de falar isso assim, mas isso aí não vai ter meu nome não né! [...] Eu estou há seis anos aqui e eu não vejo a direção fazer nada por essa escola, pela melhoria do espaço. As crianças ficam presas aqui. Eles falam que o aluno é a prioridade da escola, mas eu não vejo isso. (Escola Amarela, 1ª série).

Outro termo recorrente refere-se à necessidade da escola e de alguns professores tratarem

os alunos com maior afetividade e humanidade, pois alguns docentes acreditam que alguns colegas, assim como os pais e o próprio Estado tratam os alunos da escola pública de periferia com desumanidade. Os docentes de ambas as escolas defenderam que a escola precisa se tornar um espaço mais humano (FREIRE, 2006b; MORIN, 2000), mais atraente para a criança, um espaço onde ela possa criar, se movimentar, experimentar, uma escola preferencialmente de período integral.

O aluno tem que sair da sala de aula, ele tem que estudar, não o tempo todo ao ar livre, mas ele precisa disso também. O laboratório é importante, mas ele precisa ter contato direto com a natureza, com a terra, com os animais, com uma horta. O colégio tem que ser uma mini cidade, um laboratório completo, onde **o aluno tem que sentir prazer de estar na escola.** (Escola Vermelha, 5ª-8ª Séries, Parte Diversificada).

O professor tem muito a dizer em relação ao problema atual da escola pública brasileira e se quisermos encontrar uma solução para o problema é preciso ouvir com atenção suas sugestões e ver a viabilidade de cada uma delas, já que é ele que está diariamente com os alunos na sala de aula e é ele que pode iniciar a mudança necessária para a construção de um Brasil, de um mundo melhor.

A fase seguinte fecha a análise hermenêutica, valendo-se das duas primeiras etapas para compreender em maior profundidade o problema investigado, uma vez que segundo afirma Thompson (2002), a interpretação procede por síntese e construção criativa de possíveis significados.

6.3 Interpretação e reinterpretação

Como destaca Thompson (ibid., p.376), “como uma reinterpretação de um campo objetivo pré-interpretado, o processo de interpretação é necessariamente arriscado, cheio de conflito e aberto à discussão”. Essa etapa é importante porque oferece um espaço para a reconstrução crítica, que ajuda a destrinchar e a compreender em profundidade o dito e o não dito nas formas simbólicas identificadas e as relações assimétricas de poder presentes no contexto estudado, que acabam interferindo no fenômeno investigado. Para facilitar o processo de análise nessa fase, Demo (2004b) propõe que a interpretação seja feita a partir *do ponto de vista do entrevistado, do ponto de vista crítico e da reinterpretação*, o que aceitaremos como sugestão por considerar válido seu argumento de que desse modo é possível interpretar com maior segurança e clareza a realidade estudada e pré-intepretada pelos sujeitos investigados.

6.3.1 Do ponto de vista do entrevistado

Os professores têm a visão de que as escolas públicas e os professores de comunidades pobres estão abandonados pelo Estado e pela sociedade; criticam o modelo de gestão da escola que valoriza as questões burocráticas em detrimento das pedagógicas e sociais. Vêem a profissão docente como um fardo, pensando em estudar apenas para mudar de área; criticam a falta de autonomia e indisciplina discente, mas têm dificuldade para admitir que esses problemas também fazem parte do mundo dos próprios professores. Têm dificuldade para argumentar sobre a função docente, o que mostra que não têm muita clareza de seu papel na escola, vinculando-a com maior frequência à reprodução de conhecimento e desconhecendo sua dimensão social e política. Também não mencionam o cuidado com a aprendizagem do aluno com uma de suas maiores funções, mas consideram que estão fazendo um bom trabalho nesse sentido, o que aparece como uma das maiores contradições, já que admitem que a aprendizagem de seus alunos está cada vez pior.

Os professores lidam diariamente com a aprendizagem e com o conhecimento, mas não conseguem perceber que sua própria aprendizagem está comprometida, o que se acentua entre os docentes das séries iniciais, que além de apresentar mais limitações na área do conhecimento lógico-matemático, também apresentam mais dificuldade de escrita e articulação de idéias, o que influencia diretamente a aprendizagem das crianças, ainda na porta de entrada do processo educativo. Os professores lêem e pesquisam pouco e trabalham numa instituição que dá pouca importância à formação continuada e de qualidade de seus profissionais. Por outro lado, os cursos de formação que os docentes têm feito contribuem muito pouco para a melhoria de sua prática pedagógica e seu curso de formação inicial, ao ter desconsiderado as questões sociais, humanas e políticas, não ofereceu a base necessária para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem e de comunidades carentes. Criticam o Estado por permitir que as instituições formadoras de professores formem profissionais despreparados para atuar nas escolas públicas de periferia e produzem crítica aberta à falta de incentivo das instituições educacionais para que seus profissionais continuem aprendendo.

Os professores fazem uma crítica extrema a SEEDF por não adotar políticas capazes de segurar os profissionais que se especializam em cursos de mestrado e doutorado; criticam também a falta de qualificação dos membros da direção e dos coordenadores, que não estão habilitados pedagógica, ética e humanamente para lidar adequadamente com os problemas da escola e da comunidade. Crítica forte às coordenações pedagógicas, que não têm sido utilizadas como um espaço de estudo, de pesquisa e de aprendizagem para os docentes. Por outro lado, encontram uma dificuldade extrema para argumentar sobre temas comuns à sua área, tais como: SAEB, Censo Escolar e Mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Constatou-se uma valorização da sala de aula como um espaço para a transmissão de conhecimento e um apego a uma prática pedagógica voltada para a cópia e para a reprodução,

o que se acentua mais uma vez nas séries iniciais. Crítica extrema às péssimas condições de trabalho e à falta de recursos para a realização de seu trabalho na escola. Criticam também o modelo de gestão antidemocrático, mas por outro lado, acabam se adaptando a ele, sem conseguir se organizar para mudar o quadro. Além disso, adotam práticas antidemocráticas em suas próprias salas de aulas com seus alunos e também nas relações com os pais. Desconfiança forte no trabalho realizado pela escola, que segundo eles não consegue desempenhar sua função de cuidar da aprendizagem e da cidadania dos alunos. Forte crítica à escola pública, que está falhando mais que a privada na oferta de uma educação de qualidade; não confiam na escola pública e, principalmente, na escola onde trabalham para cuidar da educação de seus próprios filhos, ainda que sua própria educação fundamental tenha sido em uma escola pública.

Os docentes apresentam concepções limitadas de educação, aprendizagem e cidadania. Valorizam mais os aspectos formais que os políticos, pouco falam do aspecto humano e desconhecem os aspectos globais e emancipatórios. Mostram certa ingenuidade ao se considerarem cidadãos, uma vez que eles não conseguem perceber que pouco estão fazendo no sentido de se organizar e lutar pelos seus direitos, mesmo considerando que esses estejam sendo violados no contexto escolar. A grande contradição é que consideram que seus alunos e os pais deles não são cidadãos porque não têm consciência de seus direitos e não sabem lutar por melhores condições de vida. Forte crítica ao conteudismo da escola pública, que ao desconsiderar os problemas da comunidade não sabe se confrontar com a situação de pobreza (DEMO, 2000b; 2004d). As políticas sociais vinculadas à educação e das políticas de avaliação da SEEDF são entendidas como fatores contrários à qualidade da aprendizagem e da cidadania nas escolas de periferia. Os professores acreditam que as atuais políticas sociais transferiram o foco da aprendizagem da escola pública de periferia para o foco dos benefícios, fazendo com que alunos e pais não vejam mais a escola como espaço de aprendizagem, mas como uma fonte de recursos fáceis.

Enfocam que a criança que aprende fica feliz e participa, enquanto que a que não consegue aprender se torna ansiosa, indisciplinada ou ausente. Por outro lado, não conseguem reconhecer que a indisciplina de seus alunos é um forte indicativo que a metodologia utilizada em sala não está motivando os alunos para a aprendizagem e que o professor precisa fazer uma auto-avaliação das práticas adotadas. Consideram que a qualidade da educação e a cidadania caminham juntas, precisando ser construídas diariamente pela família e pela escola. Por outro lado, reconhecem que essas instituições estão sendo profundamente comprometidas no contexto de pobreza e desigualdade que cerca a maioria das escolas públicas do país, e que a sociedade civil brasileira ainda não se despertou para lutar pelo direito à cidadania e à educação de qualidade para todos. Transferem a responsabilidade pela má qualidade da educação na escola pública para o Estado, para as famílias e para os próprios alunos, considerando o professor vítima do problema e criticando fortemente as propostas nacionais de avaliação docente. Os docentes têm uma forte tendência a ver toda crítica ao professor como má vontade de fora, com a única intenção malévola de os culpar e não de ajudar.

Os professores são pessimistas em relação ao futuro dos seus alunos, da escola pública e da própria profissão, mas acreditam que é possível mudar e que a mudança deve começar com a valorização docente. Defendem que além da melhoria da formação dos professores e do seu salário, faz-se necessário, ao mesmo tempo, melhorar a estrutura física e pedagógica das escolas públicas de todo o país, dando efetivas condições de trabalho para seus professores e condições de formação continuada. A mudança também demanda uma gestão democrática e uma sociedade civil que lute por uma escola de qualidade. São firmes ao afirmar que a melhoria da qualidade da educação e da cidadania dos alunos vai exigir também a mudança significativa dos critérios estabelecidos pelas políticas sociais vinculadas à educação e à mudança das políticas de avaliação.

Os professores sonham com uma escola voltada para a cidadania. Uma escola com um espaço democrático, alegre e bonito, com um espaço para o lazer, para o brincar, para o fazer. Apenas dois professores se referiram à necessidade de uma escola integral, mas destacaram que o Estado precisaria mudar, primeiramente, a estrutura atual das escolas públicas e as condições de trabalho docente. Os docentes não têm a visão de uma cidadania global emancipada, que contemple as habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar. Entretanto, cabe ressaltar que um número bastante representativo entende a cidadania como a formação do sujeito crítico, ainda que as habilidades necessárias para essa formação não estejam muito claras no seu discurso. O discurso docente aponta que eles consideram importante um espaço para a discussão e à participação de todos em sala de aula, mas, contraditoriamente, o que se observou na prática é que muitos professores ainda tratam seus alunos como seres inferiores, que estão na escola apenas para receber conhecimentos e não como seres autopoieticos (MATURANA; VARELA, 2001). Essas relações hierárquicas marcam o ambiente que se pretende democrático, para todos.

6.3.2 Do ponto de vista crítico

Tratam-se de casos exemplares de professores com a qualidade de sua própria aprendizagem e cidadania sensivelmente comprometidas. Os professores não conseguem reconhecer que eles próprios não encontram espaço na escola para aprender e que eles, assim como seus alunos e suas famílias, não conseguem se organizar coletivamente para exigir seus direitos como cidadãos. Trabalham em uma escola sem as mínimas condições de trabalho, recebem um salário que consideram insuficiente para atender as necessidades básicas de sua família e enfrentam a grande contradição ao ter que trabalhar em uma instituição educativa que não incentiva, não facilita e não promove a formação continuada de seus profissionais, além de se preocupar mais com as questões burocráticas que com as pedagógicas e sociais. O problema

é que os professores não percebem que assim como seus alunos, eles também estão na condição de massa de manobra, o que se explica em parte a partir da fragilidade de seu conhecimento e de sua própria cidadania (DEMO, 2004c). Por outro lado, consideram que a pobreza é algo relacionado apenas com o mundo de seus alunos e de suas famílias e não conseguem perceber que tanto a pobreza material quanto a política e a educacional tem envolvido tanto os alunos como os professores da escola pública de periferia, interferindo diretamente na qualidade da aprendizagem e da cidadania de ambos.

O desprezo dos professores pela avaliação docente e por críticas que reforcem possíveis falhas na sua prática pedagógica aponta para uma autodefesa insistente, com pouca margem de autocrítica e auto-avaliação, transferindo sempre as responsabilidades para o Estado, para a família, para a gestão da escola e até mesmo para os próprios alunos, sem inserir-se muito nelas, o que os impede de evoluir. Por outro lado, mostram seu potencial crítico ao questionar os critérios das políticas sociais vinculadas à educação e das políticas de avaliação de aprendizagem, uma vez que consideram que essas políticas mais reforçam que promovem a emancipação social dos grupos mais marginalizados. Defendem uma educação com ênfase nos direitos humanos (UNESCO, 2003; ONU, 2004; HOWE; COVELL, 2005), capaz de fazer com as populações menos privilegiadas saibam de seus direitos e passem a reivindicar por condições dignas e justas para suas vidas e para a comunidade onde vivem.

Caso de submissão espantosa a uma direção e coordenação pedagógicas antidemocráticas e com pouca habilidade administrativa e pedagógica, sem a qualificação e preparação adequada para lidar com escolas de comunidades carentes e de oferecer suporte ao trabalho docente. Evidenciam certa pobreza política ao aceitar a imposição de políticas internas de avaliação de aprendizagem que são contrárias aos seus princípios e concepções pedagógicas. Além disso, identificamos um professor despolitizado e com pouco compromisso educacional, uma vez que a maioria não procura se envolver no processo de elaboração do projeto pedagógico da escola, não discute seus problemas e não se preocupa em fazer parte das tomadas de decisão da escola. Os professores não concebem a educação como um direito intrínseco de cidadania e fazem pouca relação entre a pobreza material, política e educacional.

Os docentes evidenciam dificuldade de autocrítica e de reconhecimento de sua responsabilidade social quando consideram a reprovação do aluno como um problema apenas do aluno, algo comum, que não afetará a vida de todas as pessoas da sociedade, desconsiderando o que poderia fazer para intervir na situação. Interesse muito pequeno pela leitura, pela escrita, pela pesquisa, publicação, grupos de estudo e por cursos de mestrado e doutorado, o que pode sinalizar certo comodismo em continuar aprendendo, à revelia, que não sabe pensar o quanto deveria e, portanto, não terá condições de formar alunos que “saibam pensar”, cidadãos globais emancipados (DEMO, 2001b). Dificuldade extrema para compreender e reconhecer que a indisciplina e a falta de interesse dos alunos pela escola podem estar diretamente relacionadas à utilização de uma prática pedagógica fraca e opressora em sala de aula, baseada na cópia e na reprodução, que não motiva o aluno e não promove a aprendizagem formal, política, humana e

global de qualidade. (DEMO, 2001b; FREIRE, 2006b; MORIN, 2000; PIKE&SELBY, 1988). Por outro lado, percebe-se também uma potencialidade enorme de crítica e conhecimento entre grande parte dos docentes que, contraditoriamente, está sendo desperdiçada por conta do contexto escolar imbecilizante onde se encontra, marcado por relações hierárquicas de poder e pela falta de espaço para a aprendizagem, discussão e participação.

A dificuldade extrema em compreender questões próprias de sua área, e até mesmo de argumentar sobre as concepções de aprendizagem, educação e cidadania, evidencia as limitações de uma formação inicial fraca e principalmente de cunho instrucionista, que pouco levou em consideração os aspectos sociais e políticos e os problemas de aprendizagem dos alunos das escolas de periferia. Seu descrédito em relação às instituições formadoras de professores evidencia um professor também capaz de reconhecer suas limitações, mas que acaba não se sentindo muito estimulado a continuar estudando por considerar que os cursos de formação continuada na sua área não são de boa qualidade e não contribuem muito para a melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula. Os professores mostram bastante coerência quando afirmam que a mudança da situação atual da escola pública brasileira deve começar pela valorização do professor e pelo resgate das escolas públicas em todas as suas dimensões: material, física e humana. Esse processo demanda tanto um investimento nos recursos físicos, materiais e pedagógicos, como, e principalmente, nos recursos humanos, dentro de uma concepção democrática de educação e de gestão, onde o professor tenha papel ativo no processo de discussão, implementação e avaliação das políticas e dos programas que interfiram nos rumos da escola pública. Além disso, esse resgate precisa também rever a função da escola nas comunidades de periferia, que precisa inserir-se na comunidade e possibilitar, lutar para que a comunidade também se insira nela, já que os pais dos alunos dessas escolas também precisam continuar aprendendo.

6.3.3 Reinterpretação

Constata-se a presença marcante de uma estrutura hierárquica de relações de poder no contexto das duas escolas públicas investigadas que impossibilita e se coloca no sentido contrário ao projeto de uma escola global, emancipada e democrática e da garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Essa estrutura interfere diretamente no trabalho docente e no modo como ele lida com a aprendizagem própria e de seus alunos e compromete a cidadania global emancipada de ambos, contribuindo para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade. Trata-se de uma sucessão de relações assimétricas, que se inicia na relação entre direção e professor e segue nas relações entre professor- aluno, professor efetivo-professor de contrato temporário, direção-comunidade-professor e escola-Estado, representado pelos membros da GRE e da SEEDF. Há uma dificuldade extrema do corpo docente em lutar por uma gestão democrática e por melhores condições de trabalho e de formação continuada, o

que está diretamente relacionado à fragilidade de organização, participação e conhecimento dos professores da escola pública, ou à sua própria pobreza política. Há também uma dificuldade da própria direção em ir contra certas determinações da Secretaria de Educação, o que coloca em cheque sua autonomia e o modo como conduz a escola. Os alunos e os pais ocupam posições ainda mais inferiores e raramente são ouvidos no contexto escolar. O problema é que todos esses grupos parecem não ter consciência dessa situação de dominação, o que ficou mais evidente na situação dos professores entrevistados.

Thompson (2002) destaca que apenas a partir da compreensão das relações de poder e de dominação é que se torna possível compreender as posições dos que se beneficiam e dos que sofrem as relações sociais que ocorrem de modo assimetricamente estruturadas, deixando em evidência o que pode estar implicitamente oculto no comportamento diário de um grupo ou de uma instituição social. O autor parte do princípio que apenas essa reflexão crítica das relações de poder e de dominação de um determinado contexto é que poderá contribuir para a superação da condição de submissão daqueles que se encontram em situação inferior e que, portanto, se beneficiam e participam menos. Paulo Freire (2006b) destaca que os indivíduos em situação de opressão não conseguem se libertar enquanto não assumirem que se encontram nessa situação, enquanto não se comprometerem como indivíduos e como classe, enquanto não lutarem contra a verdade que os humilha. “Que os humilha precisamente porque introjetam a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos cuja *raison d'être* se acha porém na perversidade do sistema.” (p.56).

Têm-se uma direção de escola pública que representa o poder do Estado, no sentido de que tem o dever de cuidar (BOFF, 2004) para que a escola consiga desempenhar seu papel educacional com propriedade, mas que, por ser antidemocrática, não consegue ser efetivamente para todos e muito menos de qualidade. Assim, a direção acaba contribuindo para que a escola seja uma instituição disfuncional, cheia de problemas e pouco comprometida com seus alunos, com seus professores, com sua comunidade e com a sociedade como um todo. Nesse cenário, o trabalho docente, a relação com a comunidade, a construção do projeto pedagógico, e conseqüentemente, a qualidade da educação e a cidadania de alunos e professores acabam ficando em segundo plano, ou melhor, à própria revelia. Falta uma gestão forte e consciente de seu papel, que faça valer o direito dos alunos a uma Educação Fundamental de qualidade; que traga a comunidade para a escola e que leve a escola para dentro da comunidade. Falta também retirar o projeto pedagógico do fundo das gavetas e fazer com que o mesmo seja o resultado de uma construção coletiva que leve em consideração a necessidade de se discutir os problemas de aprendizagem dos alunos, suas condições sociais e a relação com a comunidade, com a natureza e com o mundo.

Na verdade, a escola precisa ser realmente um espaço de aprendizagem, o que não está ocorrendo já que tanto a aprendizagem dos alunos como dos docentes não está recebendo a atenção adequada. Percebe-se que há um caminho longo a ser percorrido nesse sentido, já que os diretores e os coordenadores das escolas investigadas, assim como os próprios

professores, parecem não ter clareza de suas funções no contexto escolar e não criam um espaço democrático e dialógico para se discutir alternativas para os problemas da escola, na maioria das vezes, ignorados, como, por exemplo, os casos de reprovação, indisciplina, reforço escolar e dependência.

Constatam-se defeitos visíveis de uma formação docente acadêmica, emocional, política e global frágil, que não lhe oferece as condições necessárias para lidar com alunos que não estejam dentro do padrão ideal, alunos de comunidades marginalizadas e marcadas pelo traço cruel da desigualdade de nosso país. Percebe-se a importância de se cobrar mais do Estado no que se refere ao acompanhamento das instituições formadoras dos professores da Educação Básica no Brasil, exigindo mais enfoque para as questões sociais, globais e políticas, que possibilite a reflexão de práticas pedagógicas de confronto à situação de pobreza e desigualdade, práticas que consigam dar conta de cuidar da aprendizagem de todos os alunos e de se colocar a favor do processo de formação do cidadão global emancipado. A realidade brasileira exige professores com preparação adequada para lidar com os alunos em situação problema, oriundos de famílias desestruturadas e mergulhadas na situação de pobreza material, política, humana e educacional. (MARCHESI, 2002; FREIRE, 1999; RIVERO, 2000).

Diante das grandes transformações que marca a sociedade contemporânea, educar um professor para um aluno de uma família privilegiada, que tem acesso aos mais modernos meios de comunicação e conhecimento e vive em um ambiente marcado por influência cultural e intelectual representa um desafio, mas desafio maior, certamente, é formar o professor para fazer o contrário, cuidar da aprendizagem daquelas crianças que vêm de berços desprovidos de todas as fontes de recurso e que, por isso, tem na escola seu meio mais viável de contato com o conhecimento, seja ele formal, político ou global. Percebe-se claramente que as escolas investigadas não estão preparadas para acompanhar as mudanças que a sociedade do conhecimento nos impõe, onde é cada vez mais fundamental a presença de professores com habilidades de aprender a aprender e de aprender a pensar, e, além disso, com abertura para a aprendizagem ética e humana, baseadas no princípio do desenvolvimento social global e sustentável.

Precisamos de professores que tenham formação e estrutura para ajudar a escola a mudar, no sentido que a escola também não se coloque numa condição de submissão, apenas esperando pelas mudanças no cenário social, político, econômico e tecnológico, mas, por outro lado, que assuma um papel ativo de crítica e de promoção desse processo de mudanças. Precisamos de professores que compreendam que a aprendizagem é uma atividade natural do ser humano, que demanda autonomia e, que, portanto, não se desenvolve em espaços marcados pela imposição, submissão e reprodução de conhecimentos (MATURANA; VARELA, 2001). Paulo Freire (2006b, p.118) ao defender a importância da relação dialógica na prática educativa, destaca que “se o pensamento do educador anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde.” Por outro lado, se o

educador adota uma prática educativa dialógica, ele reconhece que a aprendizagem envolve “um respeito fundamental dos sujeitos engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.” (id.ibid., p118).

A análise das formas simbólicas identificadas evidencia que as instituições formadoras estão fracassando na formação de professores para a escola pública brasileira, uma vez que além do comprometimento de sua formação política, também se percebe o comprometimento de sua formação formal, onde grande parte dos professores do Ensino Fundamental investigados, assim como seu aluno, tem sérios problemas na área do conhecimento matemático, no encadeamento lógico de suas idéias, na escrita e nas suas habilidades de interpretação e pesquisa. Há também o comprometimento da formação global, onde se percebe que a maioria dos professores tem pouca sensibilidade e consciência para perceber que suas ações no contexto particular da escola acabam afetando o todo, a comunidade local e global (MORIN, 2000; PIKE&SELBY, 1998). Por outro lado, percebe-se que a maioria deles possui uma consciência limitada em relação à necessidade de uma educação humana e democrática, baseada na relação entre os seres humanos, na luta por um mundo melhor, mais justo e preocupado com a preservação do nosso planeta. Para se ter uma idéia desse aspecto, basta ver como os professores vêem os casos de reprovação e de pobreza dos alunos como um fator comum, algo a ser ignorado e não como algo que mais cedo ou mais tarde afetará tanto a vida individual como coletiva e que, portanto, precisa ser confrontado a partir de uma prática educativa problematizadora, consciente, responsável, autônoma e de qualidade.

Acredita-se que um dos grandes desafios é conseguir driblar as atuais “políticas de pobre para pobre” (DEMO, 2001a, 2002a, 2004d; BOFF, 2004), que insistem em oferecer uma educação de segunda classe para a população mais marginalizada, mantendo-a na situação extrema de pobreza política, alienada dos problemas do mundo, como massa de manobra. Por outro lado, não é solução inteligente e honesta transferir para as políticas sociais vinculadas à educação toda a responsabilidade pelos problemas das escolas públicas de periferia. Não há dúvida de que essa questão precisa ser revista em maior profundidade, no sentido de se investigar até que ponto os critérios adotados para que as famílias recebam o benefício possam estar vinculados apenas à presença do aluno na escola, sem estímulos para que continuem estudando e para que suas famílias vejam a escola, em primeiro lugar, como espaço de aprendizagem e como espaço global e emancipatório. Essa revisão de critérios poderá evitar que os atuais programas assumam um sentido contrário à face emancipatória da política social.

Fica evidente que algo não está saindo como deveria no contexto das escolas públicas investigadas em relação às políticas sociais vinculadas à educação. Está havendo uma falha na comunicação e na adoção de papéis, mas, por outro lado, os próprios professores reconhecem que as políticas sociais são importantes para ajudar as famílias pobres a terem condições mínimas de sobrevivência, já que algumas se encontram em condições de pobreza extrema. Todavia, o que não é possível é permitir que os professores sejam ameaçados e intimidados por alunos e pais para garantir presença a alunos faltosos e, principalmente, que alunos e pais se tornem

dependentes e submissos eternos de programas assistencialistas. É preciso envolver também professores e educadores no processo de elaboração de políticas sociais que estejam vinculadas à educação, pois eles não podem assumir apenas o papel de entregar o número de faltas dos alunos na secretaria, quando esses programas acabam interferindo direta ou indiretamente no seu trabalho. Essa discussão pode ser positiva no sentido de aperfeiçoar também os critérios desses programas, que além de confrontar a pobreza material da população mais marginalizada, poderá confrontar a pobreza política, desde que seus critérios também envolvam a preocupação com a melhoria da qualidade da educação ofertada na escola pública de periferia, onde estão os alunos que recebem esses programas.

Ainda que se reconheça que as mudanças na área educacional demandam certo tempo para apresentar resultados, não é difícil perceber que até o momento, nenhum governo na história desse país realmente se comprometeu com a oferta de uma educação de qualidade para toda a sua população, como foi possível ver na revisão teórica sobre a história da educação no Brasil, apresentada no capítulo II. Como os filhos da classe média e alta estão na escola privada, a quem restará lutar pela educação dos filhos dos pobres? Essa pergunta se torna mais relevante diante das brigas e das relações de poder presentes no cenário político e empresarial em torno dessas questões, onde um pequeno e poderoso grupo de privilegiados insiste em manter a situação como está, para fortalecer o sistema privado de ensino no país.

A esperança é que ainda se percebe a presença de um grupo de professores conscientes e com uma formação formal, política e global de qualidade, que ainda acredita no poder emancipatório da educação e da escola pública (FREIRE, 2005; DEMO, 2004c; SANTOS, 2003). Entretanto, esse grupo é menor a cada dia diante da situação de abandono as quais se encontram as escolas onde trabalham e, infelizmente, não representa a maioria no contexto das escolas investigadas. De qualquer modo, fica clara a importância de se fortalecer esse grupo de resistência e dar voz aos professores da escola pública, apostar nesses profissionais já que são eles que convivem diariamente com os alunos e são eles que têm em suas mãos o poder de desenvolver uma prática pedagógica capaz de contribuir ou não para a construção de um mundo mais justo, mais humano e mais democrático. São eles que podem zelar para que o direito de todos à uma educação de qualidade se torne uma realidade.

As mudanças na área da política educacional surtirão menor efeito se seu processo de elaboração, implementação e avaliação não chegar às escolas, se os professores continuarem ignorantes em relação a como essas políticas se desenvolvem e suas críticas não voltarem para seus formuladores, no sentido de apontar ou discutir o que precisa ser melhorado e adaptado à realidade das escolas públicas. Não é aceitável avaliar periodicamente os alunos do professor e nunca retornar um resultado, tratando-os como objetos e não como sujeitos, sem discutir alternativas para os problemas detectados e como cada segmento poderia intervir. É preciso questionar esse exemplo de avaliação que o Estado está dando para os professores da escola pública brasileira: uma avaliação impositiva e de um lado só, que não discute com os sujeitos envolvidos no processo as alternativas para os problemas detectados.

Constata-se também a importância de um reforço na área de educação para a cidadania, com enfoque na formação em direitos humanos para todos os segmentos da escola, no sentido de deixar claro que a educação de qualidade é um direito humano fundamental, onde todos precisam estar cientes e cobrar para que esse direito seja uma realidade e não uma utopia (ONU, 2004, BRASIL, 1996; UNESCO, 2003). Tanto a Constituição Federal, como a LDB e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estão sendo profundamente violados no contexto das escolas públicas investigadas (HADDAD, 2003), uma vez que a educação ofertada para as crianças e adolescentes é de péssima qualidade e que tanto a direção como os professores, os próprios pais e a sociedade civil nada ou pouco fazem para mudar o quadro. Não é possível continuar de braços cruzados diante da afirmação docente que tem consciência de que a péssima qualidade da aprendizagem de seus alunos está comprometendo sua cidadania. Alguns grupos de brasileiros já têm seus direitos de cidadania atendidos, mas a grande maioria está excluída do acesso aos direitos mais básicos de sobrevivência e vivem à margem da sociedade, como é o caso de grande parte dos negros, índios, populações do campo e pobres e de um modo geral.

Não se defende um espaço para culpas, mas sim para a discussão de alternativas em relação ao que caberia ao Estado, à sociedade civil, à escola e aos próprios professores em relação ao desafio de fazer com que nossas crianças e jovens, independentes de seu grupo, etnia, sexo ou posição social recebam uma educação de qualidade. É lamentável lidar com a constatação de que os próprios professores da nossa escola pública não acreditam na escola onde trabalham para cuidar da educação de seus filhos. Parece que a situação só começará a ser resolvida quando ouvirmos uma resposta contrária a essa, quando a escola pública, hoje dos pobres e para os filhos dos outros (FREITAG, 1986; FRIGOTTO, 2001, 2000), servir também para educar os filhos do professor, do diretor da escola, da secretária de educação, do ministro, do grande empresário, do juiz de direito, os filhos do nosso próprio presidente da República, os filhos de todo e qualquer cidadão brasileiro. Eis o grande desafio a ser perseguido por todos que acreditam no Brasil e no poder social, democrático, emancipatório e transformador da educação!

O capítulo seguinte discute os dados analisados a partir da hermenêutica de profundidade de Thompson. Procura identificar até que ponto os objetivos do estudo foram alcançados e propor alternativas para o problema investigado.

CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: RUMO À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ, GLOBAL E DE QUALIDADE PARA TODOS

O presente capítulo discute os dados analisados no capítulo anterior e propõe alternativas viáveis para o enfrentamento do problema central do estudo, que procurou compreender até que ponto a baixa educação na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população brasileira mais marginalizada e contraria o que determina a legislação nacional e as faces democrática, global e emancipatória da educação. Compreender ainda algumas contradições presentes no contexto escolar que mais interferem na qualidade da educação, especialmente no que se refere ao desafio do professor em lidar com a aprendizagem e com a cidadania - própria e do aluno - e às limitações de suas condições de trabalho.

Além de discutir a hipótese de estudo, o capítulo procura apresentar alternativas para o problema estudado e sugestões para estudos futuros relacionados com questões que floresceram ao longo do trabalho.

7.1. Discutindo a hipótese do estudo

A utilização da hermenêutica de profundidade no processo de tratamento dos dados contribuiu de modo elementar para a confirmação da hipótese de trabalho, cujo argumento é que a precária condição da aprendizagem na escola pública de Ensino Fundamental, as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem - própria e do educando - contribuem de modo singular para o comprometimento da cidadania dos alunos e para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade no Brasil. Ficou evidente que esses fatores representam motivos de entrave para o processo de formação do cidadão global emancipado. Mas ficou evidente também que há outros fatores que interferem diretamente nessa problemática, como por exemplo, o jogo assimétrico de relações de poder presente no contexto escolar, que impede professores e alunos de exercer sua cidadania. Outro fator relevante identificado refere-se à adoção de critérios das políticas de avaliação educacional e das políticas sociais vinculadas à educação, que conforme apontado pelos docentes representam os fatores mais agravantes e se colocam na direção contrária à qualidade da educação e da cidadania dos alunos da escola pública de periferia.

No que se refere à precariedade da aprendizagem na escola pública, ficou evidente que tanto a aprendizagem docente como discente encontra-se em situação bastante limitada, o que contribui de modo singular para o comprometimento da cidadania de ambos. Ainda que considerássemos apenas o aspecto formal da aprendizagem, desconsiderando suas dimensões política, humana e global, não poderíamos ficar satisfeitos com o que foi constatado no contexto

das duas escolas públicas investigadas. É preciso destacar ainda a situação de negligência em que se encontravam as condições físicas e pedagógicas das escolas.

Foi possível verificar de perto as dificuldades que os professores das escolas públicas de periferia encontram para desenvolver um trabalho de qualidade, quando não contam com o apoio institucional necessário e com o apoio da comunidade. São raros os professores que conseguem desempenhar bem sua função e realizar um trabalho de qualidade, alguns poucos heróis na verdade, que muitas vezes, precisam tirar dinheiro do próprio bolso para comprar material para suas aulas, na tentativa de fazer com que sua prática educativa realmente faça a diferença. Mas, infelizmente, a maioria já desistiu do sonho e só permanece na profissão porque não vê alternativa para uma vida melhor. O sonho e a esperança se perdem no espaço das escolas pesquisadas, que servem mais como depósito de problemas do que como fábrica de autonomia, de esperança e de construção de um mundo melhor e mais justo.

Ao não lidarem adequadamente com sua própria aprendizagem e com a aprendizagem de seus alunos, os professores se enfraquecem e se distanciam do desafio da oferta de uma educação democrática e de qualidade. Constatou-se que os professores têm pouca noção da perspectiva de educação enquanto uma prática pedagógica global e emancipatória, principalmente porque a maioria não tem consciência do quanto sua ação cotidiana em sala de aula com seus alunos pode ajudar a mudar a vida deles e o mundo como um todo. Partindo do princípio do pensamento global, de que fazemos parte de um todo complexo, onde cada parte está conectada e que, portanto, cada ação local afeta o global, as escolas investigadas, ao não estarem conseguindo cuidar da aprendizagem formal, política e humana de seus alunos, não estão afetando os rumos apenas de suas vidas, mas da comunidade, da nação e do planeta.

Constatou-se que um dos grandes entraves para a aprendizagem dos professores e de seus alunos é que o Estado não cobra uma formação sólida para os professores da Educação Básica no país e permite que instituições formadoras formem profissionais de segunda classe. Os professores passam entre três e quatro anos nas Instituições de Ensino Superior e discutem muito pouco os problemas que a educação e a sociedade brasileira enfrentam hoje, os problemas do mundo. Outro problema grave, é que depois que já estão trabalhando nas escolas, os cursos de formação continuada também são de péssima qualidade, o que contribui para que os docentes evitem os cursos ou os façam apenas para obter gratificações salariais. Constatou-se que os professores vêem a escola apenas como um espaço de aprendizagem para seus alunos e não para eles também. A concepção de que você aprende enquanto ensina e de que o professor, mais que qualquer outro profissional, precisa estar sempre aprendendo ficou bastante ausente na maior parte do discurso analisado.

Um fator que parece contribuir fortemente para essa questão é a constatação de que as coordenações pedagógicas não se preocupam em contribuir para a formação continuada de seus professores e limitam-se a informes administrativos e algumas reuniões esporádicas ou encontros segmentados. A escola não representa um espaço para que os professores se informem sobre as políticas educacionais a serem implantadas, sobre os problemas de aprendizagem dos

alunos, sobre a necessidade de avaliação permanente do trabalho realizado pelo coletivo da escola, sobre as coisas que estão acontecendo no contexto local e global. Uma outra constatação que agrava ainda mais a situação é que os coordenadores pedagógicos e os diretores das escolas também têm limitações de aprendizagem e, portanto, não estão preparados para oferecer o suporte necessário para os professores e, ao mesmo tempo, cobrar deles um trabalho mais eficiente em relação à aprendizagem de seus alunos.

Por se tratar de escolas localizadas na periferia, onde os pais dos alunos também têm comprometimento de aprendizagem, ficou evidente que a escola precisaria investir mais em projetos que também ajudem os pais a continuar aprendendo. Por outro lado, se continuarem como estão, as escolas, ao invés de contribuir para a promoção da cidadania, contribuirão apenas para manter o povo na situação de pobreza e, conseqüentemente, para o agravamento das desigualdades sociais. O que encontramos no Paranoá foi uma escola pública pobre para pobre, uma escola triste, feia, com espaço físico inadequado, recursos escassos, direção ausente e antidemocrática, professores com aprendizagem e cidadania gravemente comprometidas, pais que só a visitam quando seus benefícios sociais estão ameaçados e alunos que não aprendem e não gostam da escola. Diante desse quadro desolador não foi difícil constatar que os professores estão fracassando no desafio de cuidar da aprendizagem dos alunos e de educar para sua cidadania. É bem verdade que fica difícil exigir que os docentes lidem adequadamente com algo que a maioria deles não possui: aprendizagem de qualidade e cidadania plena. O resultado é que as práticas pedagógicas adotadas nas escolas investigadas são instrucionistas e reprodutoras, baseadas na cópia e na transmissão autoritária e impositiva de conhecimentos. A análise dos dados evidenciou que os professores não elaboram conhecimento próprio, não estudam, não pesquisam e não lêem, grande parte é indisciplinada, não gosta da escola e não gosta da comunidade, conseqüentemente evidenciou-se também que seus alunos apresentam problemas semelhantes, apenas em um nível mais crítico.

Ficou evidente que as condições de trabalho docente mantêm relação estreita com a qualidade de sua politicidade. Por outro lado, ao não reconhecerem que estão agindo como massa de manobra e que precisam lutar por melhorias para sua profissão, os professores estão perdendo a oportunidade de resgatar o respeito profissional e de melhorar sua qualidade de vida, e conseqüentemente, a qualidade de seu trabalho. Dessa forma, são incongruentes, já que dizem querer formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, quando na verdade eles mesmos não vivenciam essa realidade.

Por estar extremamente apegada aos conteúdos tradicionais, contactou-se que a escola não está cumprindo com seu papel social, político e global, o que compromete a cidadania emancipada de seus alunos. Constatou-se que os professores evitam a abordagem de temas sociais e políticos em sala de aula, mesmo considerando que a discussão dessas temáticas consegue fazer com que os alunos participem mais nas aulas. O resultado é que as escolas investigadas estão cada vez mais distantes da comunidade e vice-versa. A escola não consegue transformar os problemas de sua comunidade e os problemas do mundo em conteúdo importante

que poderia fazer com a aprendizagem dos alunos fosse mais significativa, fazendo com que passassem a ver a escola com mais atração e prazer.

Os dados evidenciaram que o direito à educação em ambas as escolas está sendo profundamente violado, uma vez que os próprios professores admitiram que a qualidade da educação compromete a cidadania de seus alunos e que a escola não consegue desempenhar bem sua função social. Os professores apontaram que sua escola não consegue desenvolver uma prática pedagógica voltada para a cidadania e que, além disso, não está preparada para se confrontar com a situação de pobreza de seus alunos e de sua comunidade. Constatou-se que escola não está falhando apenas no combate à pobreza material, mas principalmente, no combate à pobreza política e humana. Ficou evidente que a violação do direito à educação ocorre no cenário das escolas públicas investigadas porque a sociedade civil, a comunidade onde as escolas estão situadas, não se organiza para exigir uma educação de qualidade. Por outro lado, como essa comunidade também é vítima da pobreza e da desigualdade social que assola o nosso país, fica evidente que sozinha essa população historicamente marginalizada não poderá fazer muito, já que a maioria das pessoas dessa comunidade também tem problemas sérios de aprendizagem e não conhece seus direitos. Arroyo (2005, p. 72-73) destaca que “a educação coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana [...] A universalização da consciência dos direitos foi sempre o caminho para a universalização da educação básica.” O autor (op.cit.) defende que os educadores precisam deixar claro que a escola trabalha com sujeitos concretos de direitos e questiona até que ponto essa escola reconhece ou nega os direitos humanos e assume ou não um papel peneirador, excludente de direitos.

Os professores democratas, os movimentos sociais que lutam pelos direitos não podem compactuar com essa cultura antidemocrática que nega o direito a um percurso educativo e cultural próprio de sua idade a milhares de crianças e adolescentes repetentes. Escola peneiradora, seletiva e excludente é a própria negação como direito de todos, universal. (ARROYO, p. 84).

Essa violação também é resultado da ausência e ineficiência do Estado no contexto escolar, que além de adotar políticas verticalizadas e uma gestão antidemocrática tem contribuído para que as relações de poder sejam cada vez mais assimétricas no contexto escolar. Além disso, fecha os olhos para muitas atrocidades que acontecem dentro dos muros da escola e que acabam sendo encobertas pelo corporativismo de seu grupo de profissionais, aqueles que deveriam zelar pelo cumprimento do direito à educação de qualidade para todos. Esses fatores impedem a construção de uma escola global, emancipatória e democrática, uma escola em favor de seus alunos e da humanidade e não o contrário. Uma triste constatação foi ter presenciado um momento onde a direção da Escola Amarela, que realiza um trabalho de gestão voltado para a opressão de pais, alunos e professores, estava aconselhando um pai sobre como ele poderia punir seu filho fisicamente, sem que as marcas pudessem ser identificadas depois. Casos absurdos e inaceitáveis de desrespeito à vida humana, na verdade casos que exigiriam não apenas a exoneração do cargo, mas a punição legal. Se um diretor de escola é o primeiro a violar

os direitos das crianças e dos adolescentes, com quem os alunos poderão contar para protegê-los no espaço escolar? A postura adotada pela direção certamente não ajuda e não colabora para que essa comunidade aprenda a respeitar os direitos das crianças e os direitos humanos como um todo. Tavares (2007) acredita que a formação de educadores que estejam preparados e qualificados para trabalhar a Educação em Direitos Humanos (EDH), é o primeiro passo para sua implementação. A autora defende que o educador aprenda os “conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética.” (id.ibidi, p.487).

Constatou-se que estamos diante de uma escola pública onde a aprendizagem de pais, alunos, professores, coordenadores e gestores estão comprometidas. Uma escola que não valoriza a importância da pesquisa e da discussão coletiva democrática para melhoria de suas práticas educativas. Uma escola com grandes dificuldades para aprender e para lidar com a aprendizagem em qualquer que seja a dimensão e, portanto, uma escola na contramão da educação de qualidade e da cidadania global emancipada. Por outro lado, apesar de todo o pessimismo e frustração em relação à situação atual da escola pública e dos próprios professores serem os primeiros a não confiarem na escola onde trabalham para cuidar da aprendizagem de seus filhos, há um grupo que ainda acredita ser possível, desde que ocorram algumas mudanças fundamentais. Primeiramente, os professores defendem que a mudança necessária deve começar pelo regaste do professor, com maiores investimentos nas suas condições de trabalho, formação e salário. Em segundo lugar, os professores argumentam em favor de alternativas que tragam as famílias de volta para a escola, que façam com que os pais se interessem pela educação de seus filhos e pela escola, lutando por sua qualidade. Por outro lado, os professores acreditam que essas medidas só funcionarão no contexto das escolas públicas de periferia, voltadas para comunidades marginalizadas, se ocorrer uma mudança radical nos critérios adotados pelas políticas sociais vinculadas à educação, que segundo eles mudou totalmente a visão dos pais e dos alunos em relação à escola, transferindo o foco da aprendizagem para os benefícios sociais.

Além disso, é preciso também que haja uma mudança profunda no modelo de avaliação de aprendizagem adotado nas escolas públicas do Distrito Federal, que segundo os professores permitem que os alunos progridam para as séries seguintes sem a aprendizagem condizente. Constatou-se que tanto as atividades de reforço como de dependência representam uma farsa no contexto das duas escolas investigadas, uma vez que as escolas não dispõem de espaço adequado para esse tipo de atividade e que ninguém cobra ou supervisiona o que está sendo feito. Além disso, outro fator agravante refere-se à falha na política de avaliação educacional, em nível nacional, que segundo os docentes investigados tem se preocupado apenas em constatar o fracasso, sem criar alternativas para que os professores discutam os resultados de seus alunos e alternativas viáveis para o enfrentamento do problema.

7.2. Para além da constatação: discutindo alternativas para o problema investigado

Após a confirmação da hipótese de que a baixa qualidade da educação na escola pública compromete a cidadania da população mais marginalizada e aprofunda a situação de pobreza e desigualdade no Brasil, e partindo da concepção de ciência de Boaventura de Sousa Santos (1987, 1989, 1999) de que o conhecimento científico deve se colocar a favor da melhoria da qualidade de vida das pessoas, essa etapa do estudo busca discutir como cada segmento pode se confrontar com o problema investigado.

O estudo evidenciou a necessidade de uma escola pública que, ao conseguir cuidar da qualidade da aprendizagem e da cidadania de professores e de seus alunos, contribua ao mesmo tempo para a erradicação da pobreza e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Uma sociedade formada por cidadãos globais emancipados, que aprenderam a compreender, a se organizar e a interagir com o mundo a sua volta. Cidadãos globais porque têm consciência de sua natureza humana e de sua relação com seus semelhantes, com a natureza, com o planeta. Cidadão que conhece os seus direitos humanos e a necessidade de preservação de um meio ambiente sustentável. Mas cidadãos globais emancipados, que não apenas tenham consciência de seus deveres e responsabilidades, mas que tenham aprendido também a questionar as injustiças do mundo, as relações assimétricas de poder que mantêm e ampliam a situação de opressão, exclusão e desigualdade. O cidadão global emancipado tem conhecimento de suas obrigações, mas, principalmente, sabe que é possível mudar decisões arbitrárias, reivindicar para que o Estado cumpra com seus deveres, exigir que seus direitos sejam respeitados e reinventar, criar e implementar novas leis que estejam a favor das pessoas e não contra elas.

A educação necessária para a formação desse cidadão global emancipado também é um desafio que precisa ser perseguido por pais, professores e educadores de um modo geral. Para chegarmos à concepção de educação global emancipada, precisamos revisitar os pensamentos de Paulo Freire (1998, 2005, 2006b), Pedro Demo (2001b, 2002), Gramsci (1988), Maturana; Varela (2001), Boaventura de Sousa Santos (2003), Edgar Morin (2000), Jacques Delors (1996), Graham Pike; Selby (1988), Westheimer; Kahne (2004), Oxfhorn (2005) e outros tantos estudiosos. Fomos buscar em cada um desses autores elementos que servissem de base para fundamentar um conceito de educação capaz de se confrontar com a problemática aqui estudada. Uma educação necessária não apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos no processo educativo, seja ele formal ou informal. Assim, argumentamos em favor de uma educação baseada nas *habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar*.

Os dois primeiros elementos já foram defendidos há mais de uma década, quando o relatório da Unesco (DELORS, 1996), apontou sua necessidade, junto com a habilidade do aprender a fazer e do aprender a conviver. A primeira habilidade, *aprender a ser*, está relacionada

à construção da nossa identidade enquanto seres humanos, enquanto sujeitos possuidores de uma individualidade e de uma cultura própria que precisa ser conhecida, respeitada e valorizada. Refere-se também à noção de pertencimento a determinado grupo social: membro de uma família, de grupo religioso, de uma comunidade, de uma nação, do mundo. A segunda habilidade, do *aprender a aprender*, se relaciona diretamente à noção de que a aprendizagem faz parte da natureza humana e que é preciso estar aberto para aprender durante toda a vida, entender que todas as pessoas são capazes de aprender porque esse é o processo natural dos seres humanos: todos nasceram com a habilidade de aprender. (MATURANA; VARELA, 2001). Também está ligada à qualidade formal da aprendizagem, onde é importante que as pessoas aprendam a escrever, ler, interpretar, pesquisar, desenvolver raciocínio lógico matemático e o conhecimento científico.

A terceira habilidade, a do *aprender a compreender*, é próxima da habilidade de aprender a conviver defendida no relatório na Unesco, mas vai um pouco mais além porque envolve um esforço maior para compreender a si próprio e ao outro, o mundo a sua volta, de aprender a lidar sabiamente com os conflitos, de aprender o “bem pensar”, definido por Morin (2000) como a compreensão das condições objetivas e subjetivas do comportamento humano, que lhe permite apreender ao mesmo tempo o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional e a complexidade do comportamento humano. A habilidade de compreender, ou a “ética da compreensão”, envolve também a prática constante da auto-avaliação, permitindo que reconheçamos nossas limitações enquanto seres humanos e permitindo “que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas.” (MORIN, 2000, p. 100).

A quarta habilidade refere-se ao *aprender a pensar*, que se relaciona à politicidade da aprendizagem e da educação, fundamentada a partir dos argumentos de Paulo Freire e de Pedro Demo. Trata-se de um grande desafio porque as escolas de Educação Básica de um modo geral têm uma tendência de fugir ou abafar as discussões políticas em sala de aula e desconsideram que esse aspecto político é algo inerente e natural às relações entre os seres humanos e, conseqüentemente, à prática educativa. Como afirma Freire (2006b), partindo do princípio de que não há neutralidade em educação, os educadores que se auto-afirmam como não políticos não conseguem reconhecer que eles estão sendo totalmente políticos diante dessa afirmação. O problema é que não se sabe até que ponto essa politicidade está sendo usada contra ou a favor da emancipação de seus alunos e de todos os que se encontram em situação de opressão e exclusão. A habilidade do aprender a pensar demanda extrema capacidade de questionamento, argumentação, contra-argumentação e criticidade. O exercício da pesquisa é importante dentro dessa habilidade porque ajuda a construir o sujeito crítico, problematizador e questionador. Tanto alunos como professores e demais membros da comunidade escolar precisam fazer parte de uma grande comunidade de pesquisa que se preocupe constantemente em discutir os problemas da comunidade e os melhores caminhos para uma educação de qualidade, que seja capaz de ajudar a melhorar as condições de vida de todos.

A quinta habilidade, a do *aprender a se organizar*, é de suma importância na medida em

que se relaciona com o fortalecimento da organização e do fortalecimento da sociedade civil. As pessoas precisam aprender, desde cedo, que sem organização coletiva a sociedade civil se enfraquece e pouco consegue interferir no processo assimétrico de decisões de poder. Oxhorn (2005, p.3) salienta que “[...] the capacity of subaltern groups within a society to organize themselves autonomously from other actors is a key defining characteristic of developed civil societies capable of supporting stable democratic regimes”⁷⁵. Dentro dessa visão, argumentamos que a escola tem um papel fundamental em relação à aprendizagem da organização coletiva autônoma e emancipada, porque, dependendo do trabalho que a escola realize, pode ajudar as crianças a aprender a se organizar desde cedo no espaço educativo, o que servirá de laboratório para a vida adulta. Esse papel é ainda mais importante no contexto das escolas públicas voltadas para os grupos historicamente mais marginalizados. A escola pode ajudar tanto os alunos como os professores e os próprios pais a se organizarem coletivamente em prol de seus direitos e de melhores condições de vida. Pode incentivar, por exemplo, os pais a participar de organizações como Associação de Pais e Mestres, Conselhos Escolares, Campanhas e reivindicações da escola junto ao Estado ou à comunidade.

Os alunos também poderão aprender muito nesse processo, não apenas vendo seus pais e professores envolvidos, mas tendo o incentivo e a oportunidade de também se envolver, se mobilizar em prol de algo, de causas sociais que irão promover o bem para as pessoas, para a natureza, para o mundo. Os professores, que conforme constatamos no estudo, estão desmotivados e decepcionados com as condições de trabalho, mas ao mesmo tempo, não sabem se organizar para mudar a situação, também poderiam aprender muito em uma escola que estimule a aprendizagem da organização coletiva. Os dados da pesquisa apontam que a escola está falhando na formação política dos alunos e praticamente não discute questões políticas e sociais em sala de aula (LLEWELLYN et al., 2007). Essa habilidade ajudaria nossa juventude a conhecer mais sobre as decisões políticas do Brasil e do mundo que afetam as condições de vida de sua comunidade e, ao mesmo tempo, contribuiria também para que eles aprendessem a pensar coletivamente em alternativas de ação individual e, principalmente, coletiva (CORNILS, 2006). Ao não adotar uma postura de neutralidade pedagógica, a escola pode fortalecer nossa juventude e ensiná-los que uma sociedade civil forte e organizada pode é essencial para o fortalecimento da democracia no Brasil e para a construção de um mundo melhor para todos.

As escolas investigadas não se preocupam com essa aprendizagem, os alunos não estão envolvidos em nenhuma atividade social e vêm a escola apenas como um espaço maçante onde eles têm que ficar sentados por cinco horas ouvindo professores que não os ouvem. Percebe-se que por falta de verbas e por temer reivindicações de alunos, muitas direções de escola evitam a qualquer custo que os alunos formem por exemplos os “Grêmios Estudantis”, Clubes ou outra forma de organização. Os alunos também não são incentivados a participar dos Conselhos Escolares, das reuniões de pais. Não dialogam muito também com seus professores,

⁷⁵ A capacidade de grupos sociais subalternos de se organizar independentemente de outros atores é a chave definidora de sociedades desenvolvidas e capazes de garantir regimes democráticos estáveis. (Tradução nossa).

já que o professor acaba geralmente optando pelo monólogo, que é um jeito mais fácil de ensinar. Assim, infelizmente, há uma grande e triste contradição presente no sistema escolar, pois os alunos não estão aprendendo os elementos necessários para aprender a se organizar: diálogo, comunicação, discussão coletiva, negociação, elaboração de estratégias, plano de ação e avaliação emancipatória.

Dessa forma, a escola se coloca na contramão da cidadania global emancipada ao não contribuir para que o povo brasileiro aprenda a se organizar coletivamente desde cedo. O resultado é que cresce um povo passivo, separado, com pouco poder de resistência e reivindicação coletiva diante do Estado e que por isso, forma uma sociedade civil fraca, que não aprendeu a lutar contra as injustiças do país, contra a situação de pobreza e desigualdade. Em relação a esse tópico, é preciso lembrar, por exemplo, que as escolas de países desenvolvidos, como é o caso do Canadá, reservam 40h de seu currículo para atividades extra-curriculares onde os alunos precisam se envolver em alguma atividade, campanha ou organização social. É evidente que essa proposta precisaria ser analisada também cuidadosamente, vendo-se os prós e os contras, mas talvez servisse de idéia para que criássemos algum espaço no currículo da escola pública para que os alunos aprendessem também fora de seus muros, aprendessem na prática e se envolvessem com os problemas de sua comunidade, buscando soluções para eles.

A sexta e última habilidade desse conceito de educação global emancipada, apesar de manter relações estreitas com as cinco primeiras habilidades, procura ir um pouco além e se refere mais especificamente à necessidade de aprender a conhecer a complexidade do ser humano, da realidade e do planeta terra, os problemas do mundo e da humanidade e se projetar para mudar aquilo que está causando desconforto, injustiça, exclusão e dor para si próprio e para os outros. Trata-se do *aprender a mudar*, habilidade que está fundamentada na relação entre o homem, o meio ambiente sustentável e a justiça social democrática. Esta habilidade desperta o ser humano para a sensibilidade, para a humanização, para a ética e para a solidariedade social. Ao favorecer a compreensão de que as pessoas, o mundo, a natureza e a terra estão conectados e em constante mudança, contribui para que o homem reconheça que precisa ser flexível a esse processo permanente e complexo de transformação, em um mundo onde não há certezas absolutas e onde é preciso se colocar numa posição permanente de questionamento, aprendizagem, participação, mobilização, intervenção e mudança. Todavia, não se trata apenas de esperar as mudanças acontecerem, de compreender como elas ocorrem, como objetos nessa jornada, mas, por outro lado, tomar a frente desse processo, como sujeito global e emancipado, tendo confiança de que as demais habilidades lhe darão o suporte necessário para construir um mundo mais humano, mais justo e mais democrático.

Para a formação do cidadão global, a escola e os professores precisam estar preparados para lidar simultaneamente com todas as seis habilidades, sem colocar uma detrimento da outra, já que todas são importantes para a formação plena do ser humano. Infelizmente, fica difícil pensar que as escolas públicas investigadas darão conta de tal desafio, já que constatamos que elas não têm conseguido cuidar nem mesmo da habilidade do aprender a aprender, aquela que

poderia ser encarada como a mais simples, a habilidade formal, ligada ao ensinar os conteúdos formais, ensinar o aluno a aprender a ler, escrever, interpretar, contar. Todavia, acreditamos que isso é possível, que a escola é um espaço estratégico para começar a mudança, a formação do cidadão global emancipado. Por outro lado, para não sermos ingênuos, achando que a mudança cairá do céu como um milagre, sem que demande organização e algumas medidas necessárias, apresentaremos a seguir o que caberia, na nossa visão, ao Estado, à sociedade civil, às Instituições Formadoras, à escola, aos professores e aos próprios alunos, crianças e adolescentes, nesse processo de resgate da escola pública, de seus professores e da qualidade da educação. Uma educação que se coloque a favor de seus alunos, de sua comunidade, do país e da humanidade e não contra eles. Uma educação que consiga se confrontar com a pobreza material, política e humana da população mais marginalizada, porque leva em consideração todas as dimensões do ser humano, fortalecendo-o como sujeito histórico.

Em relação ao Estado, ficou evidente que este precisa tornar a educação realmente um valor importante nas suas ações, pois não adianta lançar propostas e mais propostas e, ao mesmo tempo, reduzir cada vez mais o investimento na educação, desviando as verbas para áreas que em nada contribuirão para reduzir os problemas da escola pública e para os problemas sociais no país. Talvez seja necessária a criação de uma Lei de Responsabilidade da Educação, como vem defendendo o senador Cristovam Buarque (2007b). Essa Lei exigiria que todos os envolvidos no processo educativo explicassem porque nossas escolas estão fracassando no desafio de cuidar da aprendizagem dos alunos e de formar para o exercício pleno da cidadania, conforme determina a legislação nacional. Além disso, ao explicar como a verba da educação está sendo aplicada, essa medida poderia contribuir para a eliminação da corrupção presente no setor, que transfere muitos recursos da área educacional para outras áreas, nos municípios e estados de todo o país. O senador chegou a apresentar uma proposta no senado, em março de 2007, intitulada “A Revolução na Educação”, onde propõe várias alternativas para a mudança das escolas públicas de Educação Básica no país, como por exemplo a definição de padrões nacionais para todas as escolas públicas brasileiras, incluindo aspectos relacionados à escola pública integral, à formação e salário docente, às edificações e aos equipamentos para as escolas e aos padrões mínimos para o currículo escolar, dentre outras medidas, cuja viabilidade, aplicabilidade e importância merecem ser analisadas em maior profundidade em estudos futuros.

A escola pública integral certamente seria uma conquista importante, principalmente quando se trata de escolas localizadas em comunidades mais marginalizadas, onde os alunos passam muito tempo nas ruas e não têm muito acesso às atividades culturais e de lazer. Por outro lado, essa medida só terá êxito se vier acompanhada de uma reestruturação no modo como o Estado e a sociedade brasileira pensam a educação pública, suas escolas e seus professores. Uma escola de período integral sem área de lazer, sem uma biblioteca bem equipada, sem uma gestão democrática e de qualidade e sem professores qualificados poderá se colocar contra e não a favor da melhoria das condições de vida e da cidadania de seus alunos e de sua comunidade.

Fica evidente que os municípios pobres não estão dando conta de oferecer uma escola

pública de qualidade para seus alunos. Quanto mais marginalizada a comunidade, mais precária é a situação da escola, de seus professores e da aprendizagem. Então, é preciso quebrar essa prática de desigualdade instaurada em nosso sistema político-educacional, é preciso investir mais nas escolas públicas onde a comunidade não tem muitos recursos para contribuir financeira e culturalmente com a educação de seus filhos. A municipalização do Ensino Fundamental claramente constitui um fator de agravamento da crise e da desigualdade educacional no Brasil. O Estado precisa se preocupar mais com a educação de nossos jovens, que estão abandonando ou sendo expulsos da escola antes de concluir a Educação Básica. Um caminho nesse processo é a universalização não apenas do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica.

Com a redução nas verbas destinadas para a educação, fica quase impossível acreditar que o SAEB ou o recém-lançado PDE darão conta de se confrontar com esse problema. Há uma necessidade flagrante de se investir mais também na Educação Infantil, mas não adiantará em nada trazer as crianças para a escola se essa escola não tiver espaço físico e material didático adequado para as crianças de 0 a 5 anos, por exemplo. Outro fator gritante é que parece não haver uma preocupação muito grande com a formação dos professores que irão trabalhar com a educação infantil e com as séries iniciais do Ensino Fundamental. A mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, assim como a ampliação de dias letivos para 200 dias e os sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem não surtirão efeitos se o coletivo das escolas não estiver envolvido e não discutir essas novas propostas e se os professores não contarem com condições efetivas de trabalho no contexto de suas escolas para desenvolver um trabalho de qualidade.

O Estado é responsável pela qualidade dos professores que temos, pois é função do Ministério da Educação controlar o processo de abertura e reconhecimento de cursos superiores no país. Todavia, ficou evidente que esse papel não está sendo desempenhado adequadamente, pois os docentes estão sendo mal formados e mal preparados para cuidar da aprendizagem e formar cidadãos. Essa situação se agrava quando eles têm que trabalhar em comunidades marginalizadas, onde as limitações são maiores e a educação pública é mais necessária. Além disso, considerando que muitos professores já estão trabalhando nas escolas, ainda que sem a formação adequada, torna-se fundamental que o Estado invista realmente na formação continuada de seus professores. Mas esse trabalho precisa estar articulado e acompanhado pelas secretarias de educação e pelas direções e coordenações de escolas, que precisam se preocupar efetivamente com a formação continuada de qualidade de seus docentes. É preciso trabalhar na perspectiva de transformar a escola em um espaço de aprendizagem também para os docentes.

Outro ponto que precisa ser revisto em relação ao Estado, diz respeito às políticas sociais vinculadas à educação, que na visão dos professores representa um dos fatores mais agravantes dos problemas de aprendizagem das escolas públicas de periferia. É importante lembrar, no entanto, que pesquisas recentes mostram que os programas sociais do governo estão contribuindo para a redução da pobreza e da desigualdade no Brasil, ainda que a passos lentos. Por outro lado, o presente estudo evidencia a necessidade de o Estado rever os critérios dessas

políticas, uma vez que não podemos diminuir a pobreza material por um lado, e do outro lado aumentar a pobreza humana e política, como apontaram os professores em seus depoimentos ao mostrarem que esses programas representam um dos fatores que mais contribuem negativamente para o processo de aprendizagem e de formação para a cidadania de seus alunos. É fundamental envolver educadores na discussão, reformulação e avaliação de políticas sociais vinculadas à educação. Eles poderiam ajudar a reavaliar essas políticas e ampliar seu campo de ação. Essa colaboração poderia fortalecer o poder de confronto das políticas sociais com a situação de pobreza e tornar sua atuação mais inteligente e eficaz, uma vez que reforçaria a escola pública e a qualidade da educação ofertada para essa população, que, ao invés de continuar submissa e dependente, teria uma possibilidade mais efetiva de emancipar-se a partir de uma prática educativa de qualidade. Ressalta-se mais uma vez a importância dessa problemática ser estudada a fundo em estudos futuros.

Outra política que precisa ser revista na sua gênese é a política de avaliação educacional, onde alunos e professores são tratados apenas como números, como estatísticas que precisam ser melhoradas ainda que não representem que os alunos estão aprendendo. Essas políticas precisam priorizar a qualidade e não apenas a quantidade como está ocorrendo no momento. Além disso é preciso rever até que ponto a priorização das áreas de português e matemáticas pelo SAEB não contribui para que as demais áreas como ciências, geografia, história e outras sejam negligenciadas. É preciso rever quais os critérios para que apenas duas áreas do conhecimento sejam avaliadas e quais os argumentos para que, por exemplo, as áreas que se voltam mais para as questões sociais e históricas e para o desenvolvimento científico não sejam levadas em consideração. Precisamos rever também até que ponto os próprios professores têm conhecimento do que está sendo cobrado nesses testes. Talvez uma das alternativas seria aplicar a mesma prova para professores e alunos, uma vez que nosso estudo constatou que muitos professores, principalmente, os professores das séries iniciais, têm sérias limitações de conhecimento, redação, interpretação e escrita.

Precisamos, por exemplo, investir mais na área de ciências, nossos alunos encontram cada vez mais dificuldades para produzir novos conhecimentos e, talvez, a cultura do Brasil em formar menos professores e pesquisadores das áreas de exatas mantém uma relação estreita com essa questão. A valorização da qualidade educacional passa, necessariamente, pela discussão dos resultados das avaliações nacionais da aprendizagem na Educação Básica juntos aos professores. Na verdade, as políticas educacionais adotadas até agora ainda não mostraram a preocupação devida com o resgate da profissão docente. O piso salarial de R\$ 850,00, defendido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 não é suficiente para resgatar a dívida que temos com os professores da escola pública, pois com esse salário, seria ingênuo pensar que um professor consiga manter as necessidades básicas de sua família, pagar um plano de saúde, comprar livros, ter acesso à internet, fazer cursos, aprender uma nova língua e viver com qualidade. Principalmente se ele viver em um grande centro urbano, onde o custo de vida é mais elevado. Por outro lado, outras áreas do setor público do país acabam atraindo os jovens mais

qualificados porque o salário inicial já começa acima de R\$ 2.000,00. Muitas vezes, a exigência é apenas o Ensino Médio e sua função será apenas administrativa e não de educar os futuros cidadãos desse país.

É preciso rever essa estrutura desigual do setor trabalhista brasileiro, onde os profissionais das áreas sociais são cada vez mais desvalorizados e, por isso, essas áreas perdem muita mão de obra qualificada. Não se fala apenas do salário dos professores do DF, que mesmo tendo um salário baixo, ainda têm um dos melhores salários de professor de Educação Básica em todo país. É preciso falar do salário dos professores em todo o território nacional, principalmente dos professores dos estados das regiões Norte e Nordeste, cujos salários geralmente ainda são mais baixos e suas condições de vida mais precárias. É preciso questionar porque os professores da escola pública de Educação Básica que conseguem fazer mestrado e doutorado estão deixando as escolas, as salas de aula, ao contrário do que acontece nos países desenvolvidos, onde se privilegia essa formação para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Estado teria a responsabilidade maior na oferta de uma educação pública de qualidade, porque sua função é cuidar do bem-estar de toda a sua população, por outro lado, se esse Estado não mostra em ações que a educação é uma prioridade, como fizeram Coréia do Sul e Espanha, por exemplo, dificilmente as coisas irão mudar para melhor. É claro que a situação educacional no país melhorou nas últimas décadas, mas essa melhoria ainda está limitada ao nível da quantidade. O que o Estado Brasileiro fez até agora, por exemplo, para alcançar as metas estabelecidas na Declaração de Dakar (2000) e as 8 Metas do Milênio (2000) até o ano de 2015? É preciso discutir agora quais seriam as alternativas para oferecer uma educação para todos, mas uma educação com qualidade, que contribua para o combate à pobreza e para o desenvolvimento do país. É claro que não temos a mesma dificuldade de grande parte dos países da África, por exemplo, onde o número de professores é ainda mais escasso; há mais de 100 alunos em sala de aula para cada professor; os alunos têm que sentar no chão porque não têm cadeiras; não há um programa de alimentação escolar; o número de crianças órfãs é enorme, devido aos casos de AIDS; há poucos livros; o acesso aos meios de comunicação é algo raro; muitas línguas e muitos dialetos e; geralmente, não há educação gratuita, mesmo no nível fundamental.

Evoluimos bastante nesse sentido, mas ainda há muito o que evoluir, porque se tivermos como parâmetro outros países, como o próprio Chile ou a Argentina, latino-americanos, ou outros países mais desenvolvidos, como Canadá, Noruega e Finlândia, onde o desempenho dos alunos nas avaliações internacionais tem sido bastante superior ao desempenho do Brasil, veremos que nosso país, nosso Estado e nossa sociedade ainda tem uma dívida enorme com a educação pública de nossa população. Mesmo considerando que a crise da escola pública pareça ser uma crise mundial, decorrente da redução das obrigações do Estado para com sua população no que concerne às áreas sociais de um modo geral, será possível verificar que o investimento na educação mantém relação estreita com o desenvolvimento da nação em todas

as áreas, contribuindo para a redução da desigualdade e para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

A sociedade civil e a família também têm um papel fundamental nesse processo. O problema é que a população mais educada do país, com maior poder aquisitivo, acha que não é importante lutar pela escola pública porque não depende dela para seus filhos, não tem o pensamento global. É preciso descobrir mecanismos que façam com que as classes média e alta brasileira e que a sociedade civil de um modo geral se dêem conta de que uma escola pública de péssima qualidade para a população mais marginalizada acaba afetando a vida de todos, aumentando a marginalidade, a violência e o medo. Em plena era da sociedade do conhecimento, a mídia e todos os meios de comunicação de massa assumem um papel importante nesse processo de conscientização social para a importância da escola pública, mas seu papel tem sido muito questionado nesse sentido. Para se ter uma idéia, quando se fala em escola nos seriados, nas novelas ou nos filmes nacionais, fala-se apenas de escolas privadas, para os filhos dos ricos, com piscina, quadras de esporte, professores satisfeitos e felizes e todos os recursos necessários. Não se vê escolas públicas nas novelas, não se mostra a violência, a pobreza e a carência que assola o cenário da maioria das escolas públicas do Brasil. Assim, o povo, vítima de uma pobreza política, acaba fechando os olhos para o que está sendo tão bem escondido pela mídia e pelo Estado e tão pouco discutido por aqueles que poderiam mudar a situação. Um dos fatores que mais agravam a situação de desigualdade no Brasil é que a sociedade civil não consegue se organizar para exigir seus direitos. Esse enfraquecimento é resultante de um sistema político onde o poder é concentrado e acaba comprometendo a estabilidade democrática (OXHORN, 2005).

Quando se fala da participação da família na escola pública de periferia, uma das possíveis formas de melhorar sua participação e, ao mesmo tempo, melhorar os atuais programas sociais tão criticados pelos professores, seria vincular maior comprometimento dos pais e responsáveis na vida escolar do filho. Os pais dos alunos beneficiados precisam se comprometer mais com o desempenho escolar dos filhos, se comprometer, pelo menos, a olhar periodicamente seus deveres, a comparecer nas reuniões de pais e a participar das atividades promovidas pela escola, que são geralmente nos finais de semana. Consideramos que o “Programa Poupança Escola”, implantado em algumas regiões do Distrito Federal, no governo de Cristovam Buarque, apesar de merecer mais investigação, talvez poderia ser uma alternativa interessante para esse processo, uma vez que os alunos beneficiados receberiam um valor fixo para cada ano aprovado até o término da Educação Básica. Apesar de correr o risco de ter alunos estudando apenas para receber a poupança ao final de cada ciclo da Educação Básica, teríamos, por outro lado, um maior número de alunos estimulados a terminar todas as etapas desse nível de ensino e, ainda, pais se interessando mais pelo desempenho escolar de seus filhos, ainda que dentro de um contexto discutível.

Em relação às instituições formadoras, ficou evidente que o currículo dos cursos de formação de professores no país não está dando conta de formar profissionais preparados para

trabalhar em escolas públicas de periferia. A mudança precisa começar pela reformulação dos currículos desses cursos, que precisam dar conta de formar professores com qualidade formal, política, humana, global e emancipatória. Assim, precisam que sua atual estrutura tradicional e instrucional seja modificada. A Universidade tem um papel social relevante que não pode ser negligenciado. A Universidade precisa ir para dentro das comunidades e buscar os problemas que precisam ser discutidos, estudados e problematizados. Ao mesmo tempo, precisa ser um espaço atrativo e aberto para a participação ativa de sua comunidade, aprendendo com ela e contribuindo com sua aprendizagem permanente e dinâmica. Os professores e demais profissionais desse país precisam ser formados nessa perspectiva de comunicação e interação dialógica e emancipatória com sua comunidade local e global.

Precisamos avaliar que tipo de professores nossas instituições de Ensino Superior estão formando, precisamos saber a qualidade do corpo docente desses cursos e até que ponto se discutem os problemas sociais locais e do mundo, a educação como um direito humano fundamental, o papel da escola diante das situações de pobreza, o desafio de cuidar da aprendizagem e de educar para a cidadania. Os professores deixaram claro em seus depoimentos que as instituições atuais não estão dando conta de formar o profissional para esse desafio e adotam um currículo instrucional e teórico, que não ensina os professores a pesquisar e produzir conhecimento próprio. Um currículo que não ensina os docentes sobre a importância de se desenvolver uma prática educativa comprometida com seus alunos e com a comunidade.

Dentro desse processo, a escola precisa também ser mudada, mas essa mudança só acontecerá se ela puder contar com uma gestão democrática, com um Conselho Escolar fortalecido e com um projeto pedagógico elaborado e reavaliado constantemente pelo coletivo da escola. Uma escola capaz de educar o cidadão global emancipado precisa respeitar alunos, pais e professores como seres humanos; precisa desenvolver uma prática educativa flexível, dialógica, problematizadora e democrática, onde todos tenham espaço para falar, para discutir, para serem ouvidos, para aprender e para desenvolver-se como sujeitos globais e emancipados. Essa escola tem que estar próxima da comunidade e precisa garantir sua identidade enquanto espaço para a aprendizagem e para o exercício da cidadania democrática, um espaço onde a educação de qualidade chega a todos os grupos sociais. Trata-se de uma escola cujo currículo é criado e reinventado diariamente pelo seu coletivo, levando sempre em consideração as habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a compreender, do aprender a pensar, do aprender a se organizar e do aprender a mudar. Onde todos ensinam e onde todos aprendem, alunos, professores, pais, coordenadores e direção. Não é uma escola do medo e do terror, mas uma escola da autonomia, do diálogo, da esperança e da participação coletiva. O currículo da escola pública de Educação Básica no Brasil e da maioria dos países da América Latina e demais países com altos índices de pobreza, precisa se colocar em uma perspectiva de enfrentamento da pobreza e da desigualdade e injustiça social.

Uma das alternativas para essa escola é que os estudos coletivos sejam reforçados nas coordenações pedagógicas, possibilitando que o coletivo da escola aprenda junto, discuta junto

não apenas questões teóricas da área, mas também os problemas da comunidade. A direção e a coordenação precisam começar o ano discutindo com seus professores sobre a comunidade, sobre a história, os problemas e as necessidades dessa comunidade onde a escola está inserida. Discutir ainda a história da própria escola, seus problemas, seu desempenho nas avaliações, sua visão em relação às novas políticas educacionais, sua função e suas metas, seu currículo, as metodologias e práticas docentes que deram certo ou que precisariam ser melhoradas. A escola precisa encorajar os professores a participar da sua construção, a sentir-se parte dela e responsável por ela. Para tanto, os gestores e coordenadores precisam aprender a ouvir os professores, a dialogar com eles, a motivá-los e a cativá-los permanentemente.

As coordenações pedagógicas são uma conquista importante no cenário das escolas públicas do DF, algo que não pode ser perdido, mas que precisa ser levado a sério, que precisa ser realmente compreendido e utilizado como um espaço para a discussão, para o planejamento e, principalmente, para a aprendizagem docente. O tempo que os professores do DF têm para coordenar é um privilégio que poucos professores do mundo tem, pois enquanto eles têm a possibilidade de coordenar mais de 540 minutos remunerados, 9h por semana, os professores das escolas públicas do estado do Piauí, por exemplo, não contam com tempo semanal para coordenação pedagógica e só podem coordenar esporadicamente, em alguns sábados destinados para essa atividade. Até mesmo os professores das escolas da província de Ontário, Canadá, contam com menos tempo para coordenar que os professores do DF, uma vez que sua carga horária semanal remunerada destinada para essa atividade é apenas de 180 minutos, ou seja, de 3h semanais, ainda que esteja sendo estudada a possibilidade de subir para 200 minutos em 2008. Mas o estudo evidenciou que de pouco servirá a coordenação se os coordenadores não estiverem preparados para mobilizar os professores para a aprendizagem e para o planejamento e avaliação coletiva, se não tiverem em mente a necessidade de um professor que pense de modo global e emancipado.

O professor global emancipado é um professor feliz. Feliz porque tem a possibilidade de aprender, porque conta com o material necessário para o desempenho de sua prática, porque pode garantir as necessidades básicas de sua família com seu salário, porque pode ir ao cinema, ao teatro, comprar livros e ter acesso à internet em casa e no trabalho. É feliz porque tem consciência do seu trabalho e da contribuição diária para a erradicação da pobreza e da desigualdade social no país e para a construção de uma sociedade aprendente, mais justa e democrática. Um professor que sabe que sua ação cotidiana e local no contexto da sua sala de aula contribui de modo estratégico para que todos nós tenhamos um mundo melhor. Um professor que sabe do seu papel educacional, social, político e humano e se preocupa seriamente em desenvolvê-los. Um professor que sabe que sua voz é importante e que as pessoas querem ouvir o que ele tem a dizer. Mas um professor feliz também porque é um cidadão global emancipado, que sabe do seu papel e do seu poder de mudança diante das injustiças sociais.

O professor é estratégico na nossa proposta de construção de uma escola pública democrática, global, emancipatória e de qualidade porque é ele que fica mais tempo com nossos

alunos, muitas vezes mais que os próprios pais. Portanto, o professor tem muito poder em suas mãos, poder esse que pode ser usado contra ou a favor de seus alunos, da comunidade, do meio ambiente e da humanidade. O que se torna necessário é ouvir mais os professores, apostar mais nesse profissional, valorizar mais o seu trabalho e cobrar que o Estado crie políticas de incentivo para a profissão docente, políticas que façam com que a profissão docente seja objeto de desejo de nossos jovens e não a última e mais fácil opção. Sem uma política de formação docente de qualidade, de valorização salarial e de reconstrução das escolas públicas esse desafio dificilmente será alcançado. Se por um lado o estudo evidenciou a necessidade de valorizar mais o professor, investindo na sua formação, no seu salário e nas condições de trabalho, por outro lado, evidenciou também que é preciso que a sociedade civil, o Estado e os pais cobrem mais dos professores da escola pública. Não se trata de culpá-los pelos problemas, de condená-los antes mesmo de seu julgamento, mas de acompanhar a prática que está sendo desenvolvida em sala de aula, o modo como lidam com os alunos, com a aprendizagem, com o desafio da cidadania. Essa cobrança e esse acompanhamento precisam se voltar principalmente para os coordenadores e gestores das escolas, cuja função deveria acompanhar seu corpo docente, dando suporte por um lado e cobrando resultados por outro lado.

Não podemos nos conformar com professores que optam pela escola pública porque é a única opção de trabalho ou porque ela é bastante flexível e não tem ninguém para cobrar ou exigir que seus professores façam um trabalho de qualidade, que cumpram horário, que respeitem seus alunos e a comunidade, que estudem, que façam projetos próprios, como ficou evidenciado no discurso de muitos dos docentes das escolas investigadas. Não podemos aceitar também que os professores pensem que apenas os alunos precisam aprender, que eles já sabem o suficiente para desenvolver sua prática pedagógica. Os professores não podem ser contra a avaliação de seu trabalho, da escola e de sua formação. Eles precisam estar abertos para a avaliação interna e externa, entendendo-a como um processo positivo cuja função é ajudar melhorar a situação avaliada. Do mesmo modo, precisam avaliar seus alunos no sentido de identificar o que é possível fazer para melhorar sua aprendizagem e seu desempenho na escola e não como uma forma de punição. É preciso avaliar com humanidade e não com raiva. Mas a coordenação pedagógica tem um papel fundamental nesse processo, fortalecendo o estudo e a discussão coletiva sobre os processos avaliativos e sobre as políticas de avaliação adotadas.

Os professores precisam aprender a dividir o poder da aprendizagem com seus alunos; precisam aprender a transformar sua sala de aula em um espaço democrático e favorável para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo. Precisamos de professores com o conhecimento e a formação adequada para coordenar o processo de aprendizagem, mas também com a paixão pela educação, com a esperança e com a certeza de que sua prática pode ajudar a formar pessoas e um mundo melhor. Professores que reconheçam a importância de partir do conhecimento e da realidade dos alunos e que saibam da importância do erro, da criatividade, da prática, da pesquisa, da produção de conhecimento próprio e de um ambiente emocional estável onde todos se sintam seguros e motivados para participar, questionar, criticar, sugerir, arriscar

e para aprender. Uma sala de aula onde todos são tratados como seres humanos e onde a voz e o direito de todos são respeitados. Como a maioria dos cursos de formação de professores não consegue dar conta de formar esse professor, precisamos reinventá-lo, precisamos nos voltar para formar os professores que queremos e precisamos. Mas precisamos também nos lembrar que para cuidar bem da aprendizagem de todos os alunos é preciso rever a quantidade de alunos por professor em todas as séries do Ensino Fundamental, pois do modo como está, onde os professores das séries finais chegam a ter mais de 500 alunos por semana, seremos inocentes se acreditarmos que ele dará conta de cuidar bem da aprendizagem de tantos alunos.

O único meio de quebrar as relações assimétricas de poder e o corporativismo que insistem em varrer para debaixo do tapete as barbaridades que acontecem no cenário das escolas públicas voltadas para populações marginalizadas é criando mecanismos de acompanhamento permanente do que professores, coordenadores e gestores estão fazendo, não no sentido de espionar, mas no sentido de cobrar, de exigir explicações e, principalmente, de colaborar e de oferecer suporte para que todos desempenhem seu trabalho de modo a promover uma educação global, emancipatória e de qualidade para todos. Dois dos caminhos para essa alternativa seriam por meio da criação e fortalecimento da gestão democrática e dos Conselhos Escolares. Infelizmente, percebe-se que os conselhos têm sido uma farsa, onde o diretor seleciona as pessoas que ele gostaria que participassem, aqueles professores mais pacíficos ou aqueles pais que os bajulam. O que acontece é que os conselhos raramente se reúnem para discutir os problemas da escola, da comunidade, as áreas que precisam de maiores investimentos, onde as verbas deveriam ser aplicadas e os pais e professores são chamados apenas para assinar aquilo que foi previamente determinado pela direção. Fica evidente que é preciso haver mais acompanhamento do Estado também em relação à formação e atuação dos Conselhos Escolares, pois esse seria um dos melhores mecanismos de fazer com que a escola fosse mais democrática.

As crianças, os adolescentes e os jovens não podem jamais ficar de fora dessa discussão, pois como afirma Nelson Mandela, no material utilizado pela Campanha Global pela Educação do ano de 2007, “If all the world’s children join together they can be more powerful than any government”⁷⁶. Fica evidente que a mudança tem que começar pela raiz, é preciso investir na formação em direitos humanos de nossas crianças, adolescentes e jovens. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) determina que as crianças têm o direito de serem ouvidas e que suas idéias devem ser tomadas seriamente em consideração. Não podemos esperar pelo futuro para considerá-los como cidadãos, quando eles deveriam ser tratados agora como tal. O mundo tem uma dívida grande com suas crianças, pois seus direitos têm sido negligenciados e tomados como supérfluos há muitos séculos na maioria dos países e das sociedades. Se a escola e os professores conseguirem oferecer uma educação global emancipada, essa história poderá ser modificada e poderemos abrir espaço para uma juventude consciente, responsável, participativa e ciente do seu poder de mudar as injustiças sociais, as situações de opressão e os jogos assimétricos de

⁷⁶ Se todas as crianças do mundo se unirem elas podem ter mais poder que qualquer governo. (Tradução nossa). Disponível em: www.campaingforeducationcanada.org, acesso em: 02 de setembro 2007.

poder. Uma juventude ciente de que é possível construir um mundo melhor, mais justo e mais humano para todos e que sabe do seu papel fundamental nesse processo.

O grande desafio é *empower* nossas crianças, adolescentes e jovens para lutar pela sua educação, por uma educação de qualidade, pelos seus direitos humanos. A violação dos direitos das crianças nas escolas acontece porque tanto a família como a escola não possibilita que elas tenham voz, que elas aprendam a participar, a apresentar suas sugestões para os problemas e conflitos do mundo. Os professores têm muito para nos falar em termos de educação e de construção de uma sociedade melhor, mas as crianças e os jovens também. Precisamos criar uma escola que se preocupe mais em ouvir as crianças, que dê espaço para que elas aprendam a se organizar coletivamente, para que comecem a mudança necessária. Precisamos de professores e diretores com maior sensibilidade para lidar com as crianças, que se preocupem em saber o que elas querem, que reconheçam e valorizem sua visão de mundo e levem a sério as alternativas apresentadas, principalmente, porque as crianças têm um jeito particular e muito curioso de perceber a realidade. Contraditoriamente, percebemos que no contexto das escolas investigadas, as crianças não têm seus direitos respeitados e são tratadas pela maioria dos professores e demais profissionais de educação como objetos, massa de manobra e não como sujeitos, como cidadãos globais emancipados.

Diante da complexidade do problema estudado, fica evidente que o desafio de apresentar alternativas não é fácil, mas acreditamos que as pistas aqui apontadas possam contribuir de modo elementar para o enfrentamento da dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade e formar para exercício da cidadania plena. Mesmo com toda a problemática identificada nas escolas públicas do Paranoá, periferia da capital do País, é importante lembrar que as estatísticas e as pesquisas nacionais na área têm denunciado que a situação da educação na região do Distrito Federal ainda pode ser considerada bastante privilegiada diante da precariedade em que se encontra grande parte das escolas públicas de todos o país, principalmente das escolas das regiões Norte e Nordeste e das escolas rurais de um modo geral. Quanto mais marginalizada e excluída a população, pior é a qualidade da escola que o Estado brasileiro oferta para ela.

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas político – forjar sujeito capaz de reagir, de organizar-se, combater, partir para a luta [...] Educação pública, quando bem feita, pode colocar o povo em marcha [...] Educação crítica leva, assim, à mesma marcha do conhecimento proibido: o sistema não teme o pobre com fome; teme o pobre que sabe pensar (DEMO, 2002a, p. 360).

A aprendizagem na escola pública parece não ser um problema limitado à realidade dos alunos, mas faz parte também da realidade do professor. Se há uma falha na aprendizagem do professor, certamente essa falha se repercute na aprendizagem dos alunos. Contudo essa falha não pode ser encarada como culpa dos professores, é preciso ser encarada do ponto de vista da responsabilidade de todos os envolvidos no processo, mas principalmente do Estado e das

Instituições responsáveis por sua formação, contratação e formação permanente. Um país que cuida da aprendizagem de sua população precisa cuidar atenciosamente da aprendizagem de seus professores.

Os textos legais e os Parâmetros Curriculares Nacionais falam de uma prática educativa democrática, de uma aprendizagem significativa e contextualizada, mas o processo utilizado para fazer esse discurso tornar-se uma realidade na escola, no espaço micro da sala de aula, ainda não reconhece a importância do professor como sujeito. A mudança demandaria uma série de medidas, mas algumas delas, certamente, incluiria a mudança de gestão nas instituições educacionais – local, regional e nacional - ; a mudança nos currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica; a possibilidade de formação permanente dos professores e uma participação maior e mais efetiva da sociedade civil no que se refere à exigência de uma educação pública de qualidade, com professores bem formados e com reais condições para educar nossas crianças e jovens. Esta mudança exigiria que a educação realmente fosse, na prática, uma prioridade. Que os professores fossem reconhecidos pela importância social do trabalho que desempenham.

A sociedade urge por professores que lidem adequadamente com a aprendizagem própria e de seus educandos, que ofereçam ao aluno e a si próprio, a possibilidade constante de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a pensar, aprender a se organizar e aprender a mudar, elementos essenciais para o fortalecimento da cidadania global emancipada. Professores que adotem práticas avaliativas emancipatórias, respeitando o processo de construção de conhecimento do seu aluno. Os professores da escola pública estão diante de uma responsabilidade ainda maior, uma vez que atuam junto à população mais marginalizada historicamente. Toda prática educativa demanda seriedade e comprometimento social, mas por não se tratar de uma ação isolada, esse comprometimento não pode ser exclusividade apenas do professor ou dos profissionais que atuam na escola, precisa também ser parte das responsabilidades da sociedade civil e do Estado, que devem zelar pela oferta de educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos desse país. A garantia dos direitos de cidadania está certamente vinculada à luta por uma escola igual e de qualidade para todos: negros, índios, brancos, mestiços, sem-terra, populações do campo, quilombolas, imigrantes, nordestinos, sulistas, mulheres, homens, homossexuais e pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

O que acontece geralmente é que a grande maioria das escolas públicas do Brasil não está adequadamente preparada para atender todos os grupos sociais e as minorias acabam sempre mais prejudicadas. As escolas sofrem com a precariedade de sua estrutura física e com a falta de equipamentos. Além disso, não conseguem segurar os professores com mestrado e doutorado, devido aos baixos salários e quase inexistentes incentivos para os que se qualificam. Assim, após sua qualificação, os professores vão trabalhar em instituições particulares ou federais de ensino e abandonam definitivamente a escola pública. Uma política contrária a isso demandaria um plano de carreira com salários compatíveis com o mercado das instituições particulares,

onde em média, um professor com o título de mestre, não recebe menos de 15 salários mínimos mensais por 40h de trabalho semanais. Já um professor com doutorado, recebe em média, 20 salários mínimos pelo mesmo período, sem incluir verbas oriundas de eventuais consultorias, palestras, venda de livros publicados ou outras atividades.

Se fosse adotada uma política de planos e salários para a profissão docente nesse sentido, aí sim seria possível atrair bons profissionais e além disso, incentivar aqueles que já estariam atuando na profissão. Mas é claro que essa política deveria envolver escolas bem equipadas, com boa estrutura física, projetos de pesquisa voltados para a comunidade, incentivo à formação continuada dos professores, publicações e atividades diversificadas de pesquisa. Atendidos esses desafios teríamos uma escola pública totalmente diferente da que temos hoje. O grande problema é que os professores não podem fazer como deputados e senadores, que têm o poder de decidir o salário que querem receber. Além disso, o lobby da categoria dos professores da escola pública de Educação Básica está cada vez mais fraco, sem muito poder de interferência nas escalas políticas e nos setores de decisão. Uma grande contradição presente nesse assunto é que ser funcionário público no Brasil hoje é o sonho de quase todo brasileiro, mas são poucos os que querem assumir os cargos das áreas sociais, onde os salários são infinitamente menores. Assim, temos atraído profissionais, que nem sempre são os mais preparados e os mais entusiasmados para lidar com as questões tão fundamentais e tão sérias que envolvem áreas sociais como saúde, transporte, segurança e educação. Alguns desses professores também apresentam problemas de aprendizagem e muitos encontram muita dificuldade para lidar com a aprendizagem própria, e, principalmente, de seus alunos.

7.3. Sugestões de questões para estudos futuros

Diante das limitações do estudo, sugerimos investigações futuras que discutam algumas questões intrigantes que afloraram ao longo do trabalho. As questões estão organizadas a partir dos eixos temáticos a seguir:

a) *Educação e Direitos Humanos na Escola Básica*: Como está a formação dos gestores e dos professores da Educação Básica no Brasil na área de educação para os direitos humanos e até que ponto eles têm conhecimento de seu papel nesse contexto? Até que ponto os professores e diretores sabem, por exemplo, que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), eles poderão ser responsabilizados legalmente por casos de maus tratos, agressão ou negligência com seus alunos? Até que ponto o Estado tem se preocupado com a formação em direitos humanos de seus professores e de sua população? Que concepção de direito e direitos humanos está presente nos textos nacionais sobre a Educação em Direitos Humanos no Brasil? Até que ponto essa discussão engloba os direitos de todos os grupos brasileiros: negros, índios, pobres, analfabetos, ricos? Até que ponto uma educação que priorize também a formação em

direitos humanos não poderia ajudar a escola a se tornar um espaço mais democrático, global e emancipatório?

b) *Políticas de Avaliação de Aprendizagem Nacionais e Locais*: Até que ponto ao priorizar apenas as áreas de matemática e de português, o SAEB não está negligenciando outras áreas que fortaleceriam ainda mais a formação do cidadão global emancipado, tais como história, geografia e ciências? Por que o SAEB não tem se preocupado em ouvir os professores dos alunos avaliados, em oferecer um *feedback* de seu desempenho? Até que ponto os próprios professores da Educação Básica brasileira estão preparados para fazer os testes do SAEB que são aplicados para seus alunos? Como seria o resultado caso fossem aplicados os mesmos testes para alunos e professores? Qual é a opinião dos alunos em relação ao nível de profundidade, à qualidade e à importância dessas avaliações nacionais?

c) *Políticas Sociais Vinculadas à Educação*: Até que ponto as políticas sociais vinculadas à educação poderiam ajudar também na melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos e na promoção de sua cidadania global emancipada? Por que não ouvir as sugestões que os professores e os gestores escolares têm em relação a essas políticas, suas alternativas para melhorar seu grau de alcance? Até que ponto os professores têm razão quando se colocam contra os atuais critérios de avaliação dessas políticas?

d) *Qualidade das Instituições Formadoras de Professores no Brasil*: Como é o currículo dos cursos de formação de professores da Educação Básica no país, principalmente dos cursos de formação dos professores das séries iniciais? Os professores estão sendo formados dentro de uma perspectiva reprodutora, opressora e instrucionista ou dentro de uma perspectiva democrática, dialógica, global e emancipada? Quais os critérios nacionais para a aprovação desses cursos e o que nosso Estado quer que nossos professores aprendam, que tipo de professor o Estado quer? Qual a qualidade do corpo docente e das Instituições de Ensino Superior? Até que ponto a Universidade Aberta dará conta de formar professores com formação global emancipada? Até que ponto as Instituições formadoras de professores devem ser responsabilizadas pela baixa qualidade da educação no Brasil? Até que ponto as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas realizam sua função pró-ativa e contribuem para a superação das desigualdades sociais no Brasil? Até que ponto seus alunos vão aprender com as comunidades, com seus problemas e com sua história?

e) *Formação Continuada Docente e Qualidade da Educação Pública*: O que está sendo feito para que os professores da Educação Básica no Brasil continuem aprendendo? Como os professores vêem esse assunto? Até que ponto o Estado está dando a oportunidade para que os professores continuem a aprender? Até que ponto os professores são incentivados institucionalmente e financeiramente a continuar estudando? Por que é tão difícil para os professores conseguirem afastamento remunerado para fazer cursos de especialização? Que incentivos eles recebem ao retornar para suas instituições? Por que tantos professores abandonam a escola pública após terminarem cursos de pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado? Por que os jovens com melhor desempenho escolar e/ou oriundos das famílias

de classe média e alta evitam a profissão? O que poderia ser feito para mudar esse quadro, para tornar a docência na escola pública básica uma profissão atraente para as novas gerações?

f) *A Escola Que o Povo Quer*: Que tipo de escola as comunidades marginalizadas, as famílias e os alunos gostariam de ter? Como seria o horário, o currículo, a estrutura física, as atividades? Como seria a relação entre comunidade e escola? Até que ponto a comunidade está satisfeita com a escola pública que tem? Essa escola é democrática e está ajudando a reduzir a situação de pobreza e desigualdade no Brasil ou o contrário? Na visão deles, a escola pública está a favor de quem e contra quem? Essa população acredita que seus filhos ingressarão em uma universidade pública?

g) *Escola Pública Para os Pobres e Escola Pública Para os Ricos*: Por que as escolas públicas federais de Educação Básica, que representam apenas 1% do total das escolas públicas brasileiras oferecem a educação de melhor qualidade do país e as demais escolas públicas, voltadas para a maioria da população tem fracassado diante da oferta de uma educação de qualidade? O que torna essas escolas tão próximas e tão distantes e por que o Estado oferece dois tipos de educação pública no país?

h) *Escola Pública e Sociedade Civil*: Até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública compromete a organização da sociedade civil e o fortalecimento do sistema democrático? Como a escola poderia ajudar seus alunos, pais e professores a aprenderem a se organizar coletivamente? Qual a concepção que a escola tem de sociedade civil, Estado, democracia e mobilização social? Até que ponto há espaço no currículo escolar para atividades que promovam o envolvimento social dos alunos? Até que ponto essas atividades poderiam ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, em situação de risco e/ou indisciplinados a se interessarem mais pelas atividades escolares e pelos problemas de sua comunidade, do país e do mundo? Isto não ajudaria a escola e a comunidade a receber melhorias? Que grupos ou minorias sociais estão mais organizadas na luta por uma educação de qualidade? Até que ponto essa luta pode ser considerada uma luta coletiva, ou seja, a luta pelo direito à educação para todo e qualquer brasileiro e não apenas para o grupo que representam?

i) *Educação e Desenvolvimento Global*: Conseguirá o Brasil oferecer uma Educação Básica de qualidade para todos até o ano de 2015, conforme determina as metas de Dakar e as 8 Metas do Milênio da ONU, com as quais o país se comprometeu em 2000? Por que o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo Governo Federal faz projeções para 2021 e não para 2015? Qual é nossa situação atual em relação ao alcance das metas, quais as medidas adotadas até agora pelo Estado e que medidas ainda precisam ser tomadas? Até que ponto a sociedade civil e os professores da Educação Básica estão informados sobre essa questão? Até que ponto o alcance dessas Metas podem contribuir para o desenvolvimento de um Brasil mais justo e democrático, capaz de contribuir também com o desenvolvimento global?

As discussões das questões levantadas nos eixos temáticos supracitados poderão trazer muitas respostas ou apontar pistas importantes para o resgate da escola pública, dos professores, da sociedade brasileira e do mundo como um todo. Precisamos utilizar o conhecimento científico

para ajudar nossa nação e o mundo a serem melhores. O desafio é colocar a ciência cada vez mais a favor da humanidade e por isso é preciso ouvir o mundo, o meio ambiente, a sociedade, as pessoas, seus anseios, suas necessidades e os fatores que os afligem e que dificultam sua sobrevivência. Precisamos nos colocar em uma posição permanente de questionamento e de busca por respostas que nos tornem sempre melhores como sujeitos históricos nesse mundo em constante transformação. Uma educação de qualidade pode colaborar muito nesse processo. Portanto, precisamos levantar a bandeira da defesa em prol de uma educação pública de qualidade para todos no Brasil e no Mundo!

CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu investigar até que ponto a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da situação de pobreza e desigualdade no país. A partir da utilização da metodologia qualitativa de cunho dialético e da hermenêutica de profundidade para a análise dos dados, constatou-se que as escolas públicas investigadas estão fracassando na sua função de oferecer uma educação de qualidade para todos e educar para a cidadania. As escolas não conseguem cuidar da aprendizagem de seus alunos e de seus professores.

Uma das maiores contradições da pesquisa é que é difícil para os professores precisarem lidar com a aprendizagem e a cidadania de seus alunos, quando sua própria aprendizagem e cidadania estão intimamente comprometidas. Uma segunda contradição é que os professores vêem a escola como um espaço de aprendizagem apenas para seus alunos, distanciando-se da compreensão de que a aprendizagem é um processo de mão dupla. Além disso, consideram que seus alunos e os pais deles não são cidadãos porque não têm consciência da condição de submissão e de dependência na qual se encontram, mas por outro lado, não conseguem identificar que sua situação na escola não é muito diferente, onde a maioria dos docentes é oprimida e atua como massa de manobra. Os professores não conseguem identificar as relações assimétricas de poder presentes no contexto escolar que prejudicam cada vez mais sua atuação como um professor global emancipado, sujeito de sua própria história e consciente da importância de sua prática pedagógica diante dos problemas políticos e sociais locais e globais. O estudo mostrou que os professores apresentam uma visão limitada de aprendizagem, cidadania e pobreza e que apesar de reconhecerem a importância da escola pública e de seus professores ante o processo de emancipação social e do exercício da cidadania da população menos privilegiada, acreditam que a escola está falhando no desempenho de suas funções e são pessimistas em relação ao futuro da escola pública, dos seus professores e de seus alunos.

A pesquisa apontou que os professores consideram que os critérios adotados pelas políticas sociais vinculadas à educação e pelas políticas de avaliação educacional em nível nacional e distrital representam alguns dos fatores que mais comprometem a qualidade da educação e da cidadania dos alunos das escolas públicas de periferia, uma vez que não promovem a autonomia e a emancipação desses alunos. Além disso, a constante desvalorização docente pelo Estado, pela sociedade civil, pelos alunos e pelos próprios colegas de trabalho, a precariedade dos cursos de formação docente e a adoção de um modelo de gestão escolar antidemocrático são fatores que interferem diretamente na qualidade do trabalho realizado pelo professor no cotidiano de sua prática pedagógica.

Outra constatação do estudo é que as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores das escolas investigadas, em sua maioria, contraditoriamente, estão mais voltadas para uma prática educativa autoritária, instrucionista e reprodutora do que para uma

prática educativa dialógica, problematizadora, global, emancipatória e democrática. Essa prática educativa contribui para que os alunos se interessem cada vez menos pela escola e, portanto, dificulta o trabalho docente, a escola e a sociedade como um todo. A investigação mostrou também que diante da precariedade das condições de trabalho dos professores da escola pública, da falta de apoio adequado, da falta de espaço para a discussão, para a auto-avaliação e para aprendizagem, são poucos os docentes que conseguem cuidar da aprendizagem e da cidadania de seus alunos e da sua própria aprendizagem e cidadania. Diante dessas constatações, o estudo propõe a oferta de uma prática educativa que leve em consideração uma nova concepção de educação, uma educação que tenha por finalidade desenvolver as habilidades necessárias para a formação do cidadão global emancipado: *o aprender a ser, o aprender a aprender, o aprender a compreender, o aprender a pensar, o aprender a se organizar e o aprender a mudar.*

O estudo apontou também que precisamos ouvir mais os professores da escola pública de periferia, que eles têm muito a dizer sobre o desafio de trabalhar em uma comunidade marginalizada e sobre as alternativas necessárias para que essa escola consiga dar conta de educar o cidadão global emancipado e se confrontar com a situação de pobreza e desigualdade. Os protagonistas do estudo apontaram que há muito a ser feito pela melhoria da educação pública no país, mas que certamente, o primeiro passo deve ser a valorização e o resgate do professor, resgate esse que demandaria maior investimento nas suas condições de trabalho e no seu salário. Mas deixaram claro também que esse resgate só surtirá efeito se vier acompanhado de maior investimento na escola pública, investimento até mesmo na imagem dessa instituição junto à sociedade civil e ao Estado.

A investigação conclui que a escola pública e seus professores têm papel estratégico no processo de construção de um Brasil melhor, mais justo e mais democrático. Portanto, aponta pistas em direção ao resgate da escola pública voltada para as populações historicamente marginalizadas. Considera-se que uma escola pública de qualidade é fundamental para o fortalecimento da democracia no país e da face emancipatória da política social. Além disso, contribui para a formação do cidadão global emancipado, cidadão capaz de compreender, de aprender sempre, de pensar criticamente e de criar um mundo mais bonito, mais ético, mais humano, democrático e voltado para a justiça social.

O estudo considera que o Estado brasileiro está falhando seriamente na oferta de uma escola pública fundamental de qualidade, violando o que determina sua Constituição Federal e ficando cada vez mais distante do alcance das metas de Dakar e das 8 Metas do Milênio, com as quais o país se comprometeu em 2000. A pesquisa defende que por ser uma nação democrática, onde todos deveriam ter o direito de ter acesso a escolas de qualidade, a sociedade civil precisa pressionar o Estado para que este ofereça a opção de uma escola pública que sirva efetivamente para todos. Não se trata apenas de uma escola para os filhos dos pobres, uma escola que serve para esse grupo, na verdade, porque essa população não tem outra opção melhor e, ainda, porque não há muito interesse político em emancipar esse grupo historicamente negligenciado. O estudo aponta que as escolas investigadas não conseguem ofertar uma educação de qualidade

que coloque o povo em marcha, em condição de lutar por melhores condições de vida. Tratam-se de escolas que, ao não saber se confrontar com a situação de opressão e de exclusão social, contribuem com as condições de pobreza material, política, humana, social e educacional que se acentuam cada vez mais na sociedade brasileira, ampliando a desigualdade social.

O Estado precisa ser responsabilizado pela precariedade em que se encontra a educação na maioria das escolas públicas do país, porque é sua obrigação legal zelar para que isso não aconteça. Portanto, precisamos fortalecer os grupos e organizações que podem pressionar o Estado nessa direção. O presente estudo evidenciou que parte do que precisamos é o fortalecimento dos mecanismos do Estado e da sociedade civil, responsáveis pelo acompanhamento e suporte para as escolas públicas, incluindo uma campanha nacional que desperte em todas as instâncias a importância da escola pública, a revisão do modelo das gestões escolares, dos conselhos escolares, das coordenações pedagógicas e das Instituições Formadoras de professores. Por outro lado, o estudo aponta que a baixa qualidade da educação fundamental na escola pública, voltada para a maioria da população historicamente marginalizada, compromete a construção e *empowerment* de uma sociedade civil forte, organizada e emancipada, capaz e decidida a exigir do Estado a oferta de todos os direitos de cidadania, desde os mais tradicionais, como os civis, políticos, sociais, culturais e econômicos aos mais modernos como o direito ao um meio ambiente sustentável.

A pesquisa aponta pistas para a elaboração e reformulação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento de uma escola pública de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de sujeitos concretos de direitos, enquanto seres humanos globais emancipados e com o desenvolvimento da comunidade, do país, do mundo e do planeta. Uma escola que saiba lidar adequadamente com a aprendizagem de seus alunos e, portanto, contribui para o fortalecimento da cidadania global emancipada e da democracia no país. Uma escola que reconheça a importância de contribuir com a formação humana, política e formal de nossa juventude. Mas uma escola que também reconheça que pode aprender com os processos não-formais de aprendizagem, com a comunidade, com os movimentos sociais. O estudo discute e aponta alternativas e caminhos possíveis para que as práticas educativas realizadas nas escolas sejam capazes de fazer da escola um espaço do conhecimento, da aprendizagem, do pensar, da mudança e do fazer coletivo. Um espaço dialógico, flexível e dinâmico onde se pense os rumos da sociedade e onde se projete um futuro melhor.

Precisamos de uma escola pública que nos orgulhe! Para existir, essa escola precisa de nós, da nossa defesa, da nossa ação, da nossa luta! A defesa por uma escola pública de qualidade para todos os grupos e minorias sociais, étnicas e raciais é a defesa contra a pobreza, contra a desigualdade, contra a opressão da população historicamente marginalizada no Brasil. É ainda a defesa pela garantia dos direitos humanos, por melhores condições de vida, por um mundo melhor. Então fica evidente que é preciso fortalecer a voz daqueles que acreditam que é possível mudar, que nossa escola pública poderá ajudar nosso país a construir uma sociedade mais justa e mais feliz!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth. Avaliação de Políticas: uma questão em debate. São Paulo: Cortez/IEE/PUC-SP, 1998. pp 29-39.

_____. **Avaliação de políticas é objeto de pesquisa**. Disponível em <http://www.consciencia.br>, acesso em 17 de fevereiro de 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AVALOS, Beatrice. O desenvolvimento profissional dos docentes: projetando o futuro a partir do presente. In: **Educação na América Latina e no Caribe: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, pp. 405-436.

AXELROD, Paul. **The promise of schooling: education in Canada, 1800-1914**. 3.ed. Toronto: University of Toronto Press, 2003.

BARRIOS B., Ana G. El derecho humano a la educación en América Latina: entre avances y desafíos. In: YAMIN, Alicia Ely. **Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina: Del invento a la herramienta**. Canadá: Plaza y Valdés/IDRC, 2006.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. 10.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOITO Jr., Armando. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, n.14, julho de 2002.

BOSCHETTI, Ivanete. Seletividade e residualidade na política social. In: CARVALHO, B. B.C.; SOUSA, N. H. B.; DEMO, P. **Novos paradigmas da política social**. Brasília: UnB, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2002, p. 383-410. (Política social -1)

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. E.ed. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: 1975.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069, 13 de Julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SEBETC, SEED, 2003. 6v.:il.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11. 274**, de 6 de Fevereiro de 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, .Brasília, 9 de Janeiro de 2001.

_____. Comitê Nacional de educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. 3.ed. Tradução de Ruthe Joffily. Rido de Janeiro: Francisco Alves, s/d.

BRÜHL, Dieter. “Dialética e verdade: uma discussão esquecida”. In: **Dialética Hoje**. Haguette, André et.al. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, pp. 34- 80.

BUARQUE, Cristovam. **A pobreza da riqueza**. Disponível em: www.portalbrasil.eti.br/reportagem_cristovam.htm, acesso em 11 de abril de 2007a.

_____. **A revolução na educação: 23 propostas para a revolução na educação**. Brasília: PDT/DF, Março de 2007. Disponível em: www.cristovam.com.br, acesso em maio de 2007b.

_____. **A segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____; SALGADO, Sebastião. **O berço da desigualdade**. 2.ed. Brasília: UNESCO, Grupo Santillana, 2006.

_____. **O que é apartação: o *apartheid* social no Brasil**. 7. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003b. (Coleção primeiros passos).

CAMPBELL, Ullisses. Nota vermelha no quesito leitura. **Correio Brasiliense**, Caderno Brasil, Brasília, sábado, 1 de novembro de 2003, p. 19.

CANÁRIO, Rui. **Pensar o futuro da Educação**. Universidade de Lisboa. Disponível em: www.presidenciairepublica.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/2.html, acesso em 13 de fevereiro de 2005.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília:Plano, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4.ed. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTRO, Jorge Abrahão. **Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. Brasília: IPEA, 2004. (no prelo)

COGGIOLA, Osvaldo. Autodeterminação Nacional. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla

Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 311-342.

COMO MATAR UM PROFESSOR. **Folha on-line**. Disponível em: www.folha.uol.com.br, acesso em 08 de maio de 2007.

COHN, Amélia. A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. in: Carlos Guilherme Mata. **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transição**. São Paulo: SENAC, 2000. pp 385-403 www.consulado.org.br/amelia_cohn.htm, acesso em 10 de janeiro de 2005.

CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. United Nations, November 20, 1989.

CORNILS, Patrícia. Entrevista com Daniel Cara : “Jovem não é bandido”. **Revista a Rede**, 15 de agosto de 2006. Disponível em: www.arede.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=665&itenid=273, acesso em 30 de dezembro de 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção prospectiva; 5)

COSTA, Antônio Luiz M. Não se ufane tanto. **Carta Capital**, ano X, n. 261, 08 de outubro de 2003, pp. 28-31.

COUSIN, Oliver. Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. In : Zanten, Agnes Van (Org.). **L'école l'état des savoirs**. Paris: Éditions la Découverte, 2000, pp. 139-150.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. **Democracia e socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 51)

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos).

CUNIL, Nuria. **Repensando o público através da sociedade: Novas formas de gestão pública e representação social**. Rio de Janeiro: Revan., 1997.

CURTIS, Bruce; LIVINGSTONE, D.W.; SMALLER, Harry. **Stacking the deck**: the streaming of working-class kids in Ontario Schools. Toronto, Ontario: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1992. (Our schools/our selves monograph series; n.10).

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE DAKAR. **Declaração de Dakar**. Senegal, 26 a 28 de Abril de 2000.

DAGNINO, Renato et al. **Gestão Estratégica da Inovação**: metodologias para análise e implementação. Taubaté, SP: Cabral Universitária. Texto disponível em: <http://www.campus-oei.org/salactsi/rdagnino1.htm>, acesso em 20 de outubro de 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

DELORS, Jacques. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa, 1996. UNESCO, 1996. (Coleção perspectivas atuais).

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo, Atlas, 2002b.

_____. **Conhecimento Moderno sob ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. (Coleção temas sociais)

_____. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Papirus educação)

_____. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Introdução à Sociologia**: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002a.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000c.

_____. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004b.

_____. **Pobreza política**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 27).

_____. **Política social, educação e cidadania**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **Politicidade**: razão humana. Campinas, SP: Papirus, 2002c.

_____. **Professora, professor**: ressuscitar. Universidade de Brasília, 2004c. (No prelo).

_____. **Saber pensar**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b. (Guia da escola cidadã; v. 6)

_____. **Sociologia da Educação**: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004d.

DIMENSTEIN, 2007. Dificuldades na área afastam profissional. **Folha on-line**. Disponível em: www.folhauol.com.br, acesso em 15 de maio de 2007.

EM 12 ANOS, EDUCAÇÃO PERDE R\$ 72 BI POR CAUSA DA DRU. **Jornal o Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://br.noticias.yahoo.com/s/01102007/25/manchetes-12-anos-educa-perde-r-72-bi-causa-da.html>, acesso em 01 de outubro de 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Desafios para a pesquisa em política social. **Revista Ser Social**. Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, n.9, julho a dezembro de 2001, pp. 53-76.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA JÚNIOR, Amarília; BITTAR, Marisa. Educação e capitalismo periférico

globalizado. **Revista Ser Social**. Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, n.4, janeiro a junho de 1999, pp. 153-194.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Tradução de Adriana Lopez; Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora Sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central. **Brasília e sua região polarizada**: perfil sócio-econômico e demográfico da população – relações entre o Distrito Federal e Entorno. Brasília, DF: CODEPLAN, novembro de 2003.

_____. _____. **Distrito Federal**: síntese de informações sócio-econômicas. Brasília,

DF, CODEPLAN, maio de 2006.

_____. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação – GDF/SEDUH. **Modelo de Gestão Estratégica do Território do Distrito Federal**. Brasília: GDF/SEDUH, setembro de 2004.

GERMANO, José Willington. **A transformação da questão social e a educação**. Disponível em: www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/transformacao.html, acesso em 13 de janeiro de 2005.

GOIS; TAKAHASSHI; SELIGMAN. Ranking escolar aprova só 0,8% das cidades. **Jornal Folha de São Paulo**, Folha On-line, Caderno de Educação, 26 de abril de 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, Ranilce Mascarenhas. **A educação sexual sob o prisma da gravidez na adolescência**. 2000. 198 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: projeto relatores nacionais em DhESC – Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – DhSEC Brasil, 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/downloads/direito.pdf, acesso em 05 de março de 2007.

HOWE, R. Brian; COVELL, Katherine. **Empowering children**: children's rights educations as a pathway to citizenship. University of Toronto Press Incorporated: Toronto, 2005.

INEP. **IDEB 2005 e projeções para o Brasil**. Brasília : MEC/INEP, 2007a. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br/site, acesso em junho de 2007.

_____. **Resultados do SAEB 2003**. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 29/12/04.

_____. **SAEB -2005 – Primeiros resultados**: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: MEC/INEP, Fevereiro, 2007b. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf, acesso em maio de 2007.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

_____. Falência da educação brasileira. **Revista Veja**. São Paulo, 26 de julho de 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais de 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. (Série estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica, n.15).

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 135-158.

KLINGIL, Érika. De olho no Boletim. **Correio Brasiliense**. Brasília, Caderno Cidades, Domingo, 8 de abril de 2007a, p.18.

_____. Ilhas de Boa Educação. **Correio Brasiliense**. Brasília, Caderno Cidades, Segunda-feira, 9 de abril de 2007b, pp. 28-29.

_____. Coréia do Sul e Espanha são exemplos de como gastos de longo prazo no ensino podem render frutos para o desenvolvimento. **Correio Brasiliense**. Brasília, Caderno Brasil, Domingo, 26 de junho de 2005, p.13.

KOHL, Herbert. **She would not be moved**: how we tell the story of Rosa Parks and the Montgomery bus boycott. New York: The New Press, 2005.

LAHIRE, Bernard. Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. In : Zanten, Agnes Van (Org.). **L'école l'état des savoirs**. Paris: Éditions la Découverte, 2000, pp. 170-178.

LEVIN, Henry M. Mudanças pedagógicas para os futuros educacionais da América Latina e do Caribe. In: **Educação na América Latina e no Caribe**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, pp. 295 – 322.

LLEWELLYN, Kristina R. et al. **The state and potencial of civic learning in Canada**. Canada: CPRN research Report, June 2007. Disponível em: <http://www.cprn.org/doc.cfm?doc=1771&l=en>, acesso em 15 de outubro de 2007.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. Mudanças sociais e mudanças educacionais na América Latina. In: **Educação na América Latina e no Caribe**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, pp. 97-112.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, FRANCISCO J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5.ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (Humanitas).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 9.ed..Petrópolis: Vozes, 1998.

MONDANI, Marco. O respeito ao direito dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 115-134.

MIRANDA, Maria Gouvea. O novo paradigma de conhecimento e as políticas públicas educativas na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, março de 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 7.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. ; MOIGNE, Jean-Louis Lê. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série nova consciência).

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **L'Analyse des Politiques Publiques**. Paris : Montchrestien, 1998.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. Tradução de Marina C. Celidônio. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NODDINGS, Nel (Org.). Global Citizenship: promises and Problems. In: **Educating citizens for global awareness**. New York, NY: Teachers College Press, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da Política**. São Paulo: SENAC, 2001. (Série Livre

Pensar).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores e educação, v. 4).

OLIVEIRA, Rui de. Mulheres representam a maioria da profissão. **Correio Brasiliense**, Caderno Brasil, Brasília, sábado, 1 de novembro de 2003, p. 19.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **ABC: teaching human rights: practical activities for primary and secondary schools**. New York; Geneva: ONU, 2004.

OXHORN, Philip. **Citizenship as consumption or citizenship as agency: the challenge for civil society in Latin America**. Paper given at the internacional conference, Civil Society, Religion & Global Governance: paradigms of power & persuasion, 1-2 September 2005, Canberra, Australia. Disponível em: law.anu.edu.au/nissl/oxhorn.pdf, acesso em 29 de dezembro de 2005.

_____; STARR, Pamela K. **Markets and Democracy in Latin America: conflict or convergence?** United States of America: Lynne Rienner Publishers, 1998.

_____. **Organizing civil society: the popular sectors and the struggle for democracy in Chile**. United States of America: The Pennsylvania State University Press, 1995.

_____. Social Inequality, civil society and the limits of citizenship in Latin America. In: **What justice? Whose Justice?** Fighting for fairness in Latin America. Berkeley, United States of America: S.Eckstein and T.Wickham-Crawley. University of California, 2003.

_____; DUCATENZEILER, Graciela. **What kind of democracy? What kind of market? Latin America in the age of neoliberalism**. United States of America: The Pennsylvania State University Press, 1998.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Bolsa-Escola e Renda Minha: renda mínima e educação na visão das mães**. 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

PAIVA, Clarice Amaral. **Políticas Públicas e sua aplicabilidade pelo Terceiro Setor**. Disponível em www.unb.br/fac/sos, acesso em 15/02/2005.

PALÁCIOS, Maria Amélia. **A educação na América Latina e no Caribe: os processo pedagógicos**.

In: **Educação na América Latina e no Caribe: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, pp. 323-344.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 109).

_____. Intervenções públicas para atender a pobreza e o assistencialismo na Era FHC. *Revista Ser Social*. Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, n.12, janeiro a junho de 2003, pp. 191-220.

PEREIRA, Potyara A. P. As vicissitudes da pesquisa e da teoria no campo da política social. **Revista Ser Social**. Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, n.9, julho a dezembro de 2001, pp. 77-94.

_____. Estado, regulação social e controle democrático. In: **Política Social e Democracia**. BRAVO, Maria Inês Sousa; PEREIRA, Potyara A. P. (Orgs.). 2.ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

_____; STEIN, Rosa Helena. **Assistência Social no Contexto das Políticas Públicas: focalização vs universalidade na integração de programas e projetos sociais**. Brasília: UnB/CEAM/NEPPOS, ano XVII, v. 9, julho-dezembro de 2004. (Série Política Social em Debate).

PEREIRA, José Matias. **Política e Políticas Públicas no Brasil**. Disponível em: www.empresario.com.br/artigos/artigos-html/artigo_A_041104.html, acesso em 10 de fevereiro de 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v.1).

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp.265-310.

_____. **Práticas de Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, José Marcelino de Resende. **Os Recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PIKE, Graham; SELBY, David. **Global teacher, global learner**. Canada: Hodder&Stoughton, 1988.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. 2. reimpressão. São Paulo: Unesp, 1996. (biblioteca básica).

Radar Social 2005. Brasília, Ipea, 2005.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

REIS, Renato Hilário dos. **A construção do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. (Tese de doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

RELATÓRIO NACIONAL DO PISA. Brasília: MEC, 2000.

REPETÊNCIA escolar passa dos 20%. **Jornal de Brasília**, Caderno Brasil, quarta-feira, 24 de setembro de 2003, p.9.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Um panorama das desigualdades na América Latina**: uma análise de conjuntura OPSA. Rio de Janeiro: Observatório Político Sul-Americano; Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro IUPERJ/UCAM, n. 6, junho de 2006. Disponível em: http://observatorio.iuperj.br/artigos_resenha/um_panorama_das_desigualdades_naAmerica_Latina_pdf, acesso em 28 de dezembro de 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERO, José. **Educação e exclusão na América Latina**: reformas em tempos de globalização. Tradução de Norisa Kassim Penteadó. Brasília: Universa, 2000.

ROPÉ, Françoise. Savoirs, savoirs scolaires et compétences. In : Zanten, Agnes Van (Org.). **L'école l'état des savoirs**. Paris: Éditions la Découverte, 2000, pp. 161-169.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>, acesso em 15 de outubro de 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos para a democracia participativa. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Um Discurso Sobre as Ciências.** Coimbra: Edições Afrontamento, 1987.

_____. Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências. In: **Revista Estudos Avançados**, mai-ago, v.2, n.2, IEA/USP, 1988.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. A política social brasileira no século XXI: redirecionamento rumo aos programas de transferência de renda. In: CARVALHO, B. B.C.; SOUSA, N. H. B.; DEMO, P. **Novos paradigmas da política social.** Brasília: UnB, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2002, pp. 311 -330. (Política social -1).

SILVA, Valéria Brito. O movimento Nacional de Direitos Humanos: rede de movimento, segurança e violência institucionalizada. **Revista Ser Social.** Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, n.8, janeiro a junho de 2001, p. 99-126.

SIMIONATTO, Ivete. Do Welfare State ao Welfare Family: a reforma da assistência social na Itália. Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social. **Revista Ser Social.** Brasília: SER/UnB, n.12, janeiro a junho de 2003, pp. 145-164.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 191-264.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **A crítica marxiana da educação:** em tempos de mundialização do capital e crise da escola. www.uff.br/trabalhonecessario/justino%20artigo.htm, acesso em 14

de fevereiro de 2005.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPITZ, Clarice. Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da América Latina. **Folha Online**. Rio de Janeiro, 28/09/2007 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml>, acesso em 29 de setembro 2007.

TAKAHASHI, Fábio. Ensino público piorou mais que o privado. **Jornal Folha de São Paulo**; Folha On-line, Caderno de Educação, 09/02/2007. Disponível em: www.folha.uol.com.br/folha/educacao, acesso em 09 de fevereiro de 2007.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2007.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6.ed. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAHTEMBERG, Leon. O impacto previsível das novas tecnologias no ensino e na organização escolar. *In*: **Educação na América Latina e no Caribe**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 255-293.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional da Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Human Rights Education**. Paris, France: UNESCO, 2003.

UN MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS. United Nations, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: uma introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania**: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro:

Record, 2001.

VITAL, Antonio. **É possível:** as realizações do engenheiro Cristovam Buarque rumo a uma nova esquerda. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

WESTHEIMER, Joel. **Pledging allegiance:** the politics of patriotism in America's Schools. New York and London: Teachers College Press, 2007. (The teaching for social justice series).

_____.; KAHNE, Joseph. **What kind of citizen?** The politics of educating for democracy. American Research Journal, 2004. Disponível em: www.democraticdialogue.com, acesso em 20/01/2006.

WERTHEIN, Jorge. Por que não fazer já?. **Folha de São Paulo**, 19 de janeiro de 2005.

APÊNDICE A - Solicitação de Autorização a Direção das Escolas

Brasília-DF, 19 de Abril de 2006.

Senhor (a) Diretor (a),

Venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria autorização para que possa realizar pesquisa acadêmica neste reconhecido estabelecimento de ensino, referente ao curso de pós-graduação (doutorado) em Política Social, vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB.

Além de pesquisadora sou também Especialista de Educação (Orientadora Educacional) da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1997, contemplada atualmente pela Licença de 3 anos para tratar de Assuntos Particulares (realizar pesquisa do doutorado). A pesquisa realizada versa sobre a seguinte temática: **A escola pública fundamental e o comprometimento da cidadania**. A pesquisa de cunho empírico-qualitativa, contará com dados quantitativos e qualitativos coletados em duas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situadas na Região Administrativa- RA do Paranoá.

Segundo metodologia da pesquisa, para a coleta de dados será necessário:

- 1) **ter acesso à documentação**: Plano de Carreira docente da Secretaria de Educação; Currículo do Ensino Fundamental; Projeto Pedagógico da escola;
- 2) **ter acesso a dados**: Movimentação de Rendimento dos alunos no ano letivo de 2005; quadro de pessoal da escola (alunos, professores e funcionários); relatórios de professores e outros;
- 3) **ter acesso aos professores e demais membros da comunidade escolar**: preenchimento de questionários por todos os professores; resposta a entrevistas semi-estruturadas por alguns professores selecionados; conversa informal com equipe administrativa e pedagógica, alunos, demais funcionários; observação do espaço escolar por um período de 4 meses letivos (uma a duas vezes por semana). Todos os dados serão coletados exclusivamente por mim. Em alguns casos, será necessária a gravação das falas, desde que autorizadas pelos participantes. Será mantido extremo sigilo em relação aos nomes de cada participante da pesquisa.

Agradeço desde já pela preciosa colaboração e atenção e me coloco à sua inteira disposição para maiores informações por meio dos seguintes contatos:

E-mail: _____ / Telefone: _____

Atenciosamente,

Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif
Doutoranda em Política Social - UnB

Ilmo. Sr (a).

Diretor (a) do(a) _____ do Paranoá -SEEDF

APÊNDICE B - Solicitação de Dados para o Diretor do INEP

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social
Coordenação da Pós-Graduação em Política Social

Brasília-DF, 05 de Julho de 2006.

Senhor Presidente ,

Venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria autorização para que possa obter junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, acesso a dados referentes à avaliação do rendimento de aprendizagem de algumas escolas públicas do Distrito Federal. Os dados serão utilizados para realização da pesquisa acadêmica referente ao curso de pós-graduação (doutorado) em Política Social, vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB.

Apesquisarealizadaversa sobre a seguinte temática: **A escola pública fundamental e o comprometimento da cidadania**. O estudo, de cunho empírico-qualitativo, contará com dados quantitativos e qualitativos coletados em duas escolas de Ensino Fundamental da Região Administrativa do Paranoá, DF.

Segundo metodologia da pesquisa, será necessário:

- 1) **Ter acesso a dados:** analisar dados de algumas escolas públicas do DF no Censo Escolar 2005, no intuito de identificar as escolas que mais aprovaram e que mais reprovaram no ano de 2004; ter acesso a dados e aos indicadores utilizados no Prova Brasil;
- 1) **ter acesso aos profissionais responsáveis pelo Prova Brasil e pelo Censo Escolar:** conversar com as pessoas responsáveis pela elaboração e análise das avaliações de ensino realizadas pelo MEC.

Todos os dados serão coletados por mim e serão utilizados, exclusivamente, para fins de estudos científicos, salvaguardando-se os princípios éticos cabíveis.

Atenciosamente,

Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif
Doutoranda em Política Social - UnB

Ilmo. Sr.
Reynaldo Fernandes
Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

QUESTIONÁRIO DE PROFUNDIDADE
PROFESSOR(A)

ESCOLA PÚBLICA
FUNDAMENTAL

BRASÍLIA - DF
2006

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília, agosto de 2006

Caro professor, o questionário a seguir faz parte da pesquisa de doutorado em Política Social, pela Universidade de Brasília, intitulada “A Qualidade da Educação na Escola Pública Fundamental e o Comprometimento da Cidadania”.

Para a coleta de dados, optou-se, primeiramente, pela aplicação de um questionário fechado extenso, que permitirá saber um pouco mais sobre a escola pública e sobre o perfil de seus professores, sujeitos da pesquisa.

Com base nas respostas dos questionários fechados, alguns professores serão selecionados para participar da entrevista semi-estruturada, segunda parte da pesquisa, que será baseada em um roteiro de entrevista que possibilitará construir as categorias de análises. No intuito de melhor aproveitar os dados, as entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente para que seu conteúdo possa ser utilizado. Cabe ressaltar que a identidade de cada docente será totalmente resguardada, primando pela ética da pesquisa.

Por meio dos resultados obtidos acredita-se ser possível refletir em maior profundidade sobre os rumos da atual Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil.

Sua contribuição é de suma importância, principalmente, por aceitar emprestar parte de seu tempo para esta pesquisa. Por favor, responda as questões a seguir de modo independente, honesto e imparcial.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Ranilce M. Guimarães Iosif
Pesquisadora

Escola: Turno: Série: Área:

1. SEXO:
 - (A) Masculino.
 - (B) Feminino.
2. IDADE:
 - (A) Até 24 anos.
 - (B) De 25 a 29 anos.
 - (C) De 30 a 39 anos.
 - (D) De 40 a 49 anos.
 - (E) De 50 a 54 anos.
 - (F) 55 anos ou mais.
3. A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL NA SEEDF É:
 - (A) Contratação efetiva.
 - (B) Contratação temporária.
4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCRÊVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE:
 - (A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
 - (B) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
 - (C) Ensino Superior – Pedagogia.
 - (D) Ensino Superior – Licenciatura (qual por favor ?)
 -
 - (E) Especialização (mínimo de 360 horas (qual por favor ?)
 -
 - (F) Mestrado.
 - (G) Doutorado.
5. O SEU CURSO DE FORMAÇÃO PREPAROU O (A) SR. (A) PARA SER PROFESSOR(A)?
 - (A) Sim.
 - (B) Não.
6. O (A) SR. (A) PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?
 - (A) Sim.
 - (B) Não. (Passe para a questão 8.)
7. SE O (A) SR. (A) PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?
 - (A) Muito.
 - (B) Pouco.
 - (C) Não contribuiu.
8. HÁ QUANTOS ANOS O (A) SR. (A) ESTÁ LECIONANDO?
 - (A) Há menos de 1 ano.
 - (B) De 1 a 2 anos.
 - (C) De 3 a 5 anos.
 - (D) De 6 a 9 anos.
 - (E) De 10 a 15 anos.
 - (F) De 15 a 20 anos.
 - (G) Há mais de 20 anos.
9. QUANTOS ALUNOS O (A) SR. (A) TEM EM MÉDIA?
 - (A) Até 35 alunos.
 - (B) Entre 35 e 105 alunos.
 - (C) Entre 105 e 210 alunos.
 - (D) Entre 210 e 315 alunos.
 - (E) Entre 315 e 420 alunos.
 - (F) Entre 420 e 525 alunos.
 - (G) Mais de 525 alunos.
10. O (A) SR. (A) GOSTA DE SER PROFESSOR(A)?
 - (A) Sim.
 - (B) Não.

Caso sua resposta seja negativa, que outra profissão o (a) Sr. (a) gostaria de ter?.....

.....
11. O (A) SR. (A) ESTÁ SATISFEITO(A) COM SEU SALÁRIO DE PROFESSOR(A)?
 - (A) Sim.
 - (B) Não.

11.1 Caso sua resposta seja negativa, qual seria o salário ideal de um(a) professor(a) de seu nível?

.....
12. O (A) SR. (A) MORA NO PARANOÁ?
 - (A) Sim.
 - (B) Não.

Caso sua resposta seja negativa, onde o (a) Sr. (a) mora?

.....
13. ATUALMENTE, COM QUAL CLASSE SOCIAL O (A) SR. (A) SE IDENTIFICA?
 - (A) Alta.
 - (B) Média alta.
 - (C) Média.
 - (D) Baixa.
14. QUAL É O NÍVEL SOCIO-ECONÔMICO PREDOMINANTE ENTRE OS ALUNOS DESTA ESCOLA?
 - (A) Alto.
 - (B) Médio alto.
 - (C) Médio.
 - (D) Baixo.
15. O (A) SR. (A) TEM FILHOS?
 - (A) Sim.
 - (B) Não.

15.1 Caso sua resposta seja afirmativa, o (a) sr. (a) colocaria seu filho para estudar em escola pública?

 - (A) Sim.
 - (B) Não.
16. A MAIOR PARTE DE SUA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA FOI FEITA EM ESCOLAS?
 - (A) Pública.
 - (B) Privada.
17. ALEM DO PORTUGUÊS, O (A) SR. (A) TEM PROFICIÊNCIA EM OUTRA LÍNGUA?
 - (A) Sim. (qual por favor?).....
 - (B) Não.
18. O (A) SR. (A) UTILIZA A INTERNET:
 - (A) Diariamente.
 - (B) Algumas vezes por semana.
 - (C) Uma vez por semana.
 - (D) Algumas vezes por mês.
 - (E) Algumas vezes por ano.
 - (F) Nunca.
19. O (A) SR. (A) JÁ COMPROU ALGUM LIVRO ESTE ANO?
 - (A) Sim.
 - (B) Não.

Caso sua resposta seja afirmativa, quantos livros você comprou:

.....

20. Sobre os itens listados abaixo, diga onde o (a) sr. (a) tem acesso:
(Marque todas as opções que se aplicam.)

Itens	Na escola	Em casa	Não tem acesso
Computador.	(A)	(B)	(C)
Impressora.	(A)	(B)	(C)
Internet.	(A)	(B)	(C)
Biblioteca.	(A)	(B)	(C)
Livros sobre educação.	(A)	(B)	(C)
Revistas semanais (Veja, Isto É, etc.).	(A)	(B)	(C)
Jornais.	(A)	(B)	(C)

21. Gostaríamos de saber mais a respeito de suas preferências culturais e atividades de atualização profissional. Indique se o (a) sr. (a) realiza alguma das seguintes atividades, e com que frequência:
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Tipo de atividade	Habitualmente / sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Participa de seminários de especialização.	(A)	(B)	(C)	(D)
Lê revistas especializadas em educação.	(A)	(B)	(C)	(D)
Frequenta a biblioteca.	(A)	(B)	(C)	(D)
Participa de grupo de estudo ou de pesquisa.	(A)	(B)	(C)	(D)
Participa de atividades do sindicato.	(A)	(B)	(C)	(D)
Participa de projetos sociais.	(A)	(B)	(C)	(D)
Vai ao cinema.	(A)	(B)	(C)	(D)
Vai ao teatro.	(A)	(B)	(C)	(D)

22. Na sua prática pedagógica na escola, indique se o (a) sr. (a) realiza alguma das seguintes atividades, e com que frequência:

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Tipo de atividade	Habitualmente / sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Desenvolve pesquisa com seus alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Trabalha com o livro didático.	(A)	(B)	(C)	(D)
Fotocopia materiais.	(A)	(B)	(C)	(D)
Elabora plano de trabalho individual.	(A)	(B)	(C)	(D)
Estimula trabalhos em grupo.	(A)	(B)	(C)	(D)
Desenvolve projetos com a comunidade.	(A)	(B)	(C)	(D)
Publica trabalhos elaborados.	(A)	(B)	(C)	(D)
Participa da elaboração do Projeto Pedagógico da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
Discute a metodologia de ensino com os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Procura novas metodologias de ensino.	(A)	(B)	(C)	(D)

23. Avalie de 01 a 10, seu grau de acordo com cada uma das seguintes proposições, onde 10 representa o grau máximo de concordância.

(Marque com um "X" apenas UMA opção em cada linha.)

Itens	Grau de acordo									
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Sinto que sou parte importante desta escola.										
Participo das decisões educacionais desta escola.										
Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho.										
A escola mantém uma relação ativa com a comunidade.										
Os materiais pedagógicos necessários ao meu trabalho estão disponíveis nesta escola.										
A coordenação pedagógica é um momento de grande aprendizagem.										
O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola e estimula projetos inovadores.										
A maior função do professor é cuidar da aprendizagem do aluno.										
Existe um clima de cooperação entre os professores desta escola.										
O(a) diretor(a) incentiva a formação continuada dos professores..										
A indisciplina dos alunos desta escola dificulta a minha prática pedagógica.										
O(a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.										

24. Coloque por ordem de prioridade as finalidades mais importantes a serem alcançadas pela educação pública brasileira.

(Marque com um "X" apenas UMA opção em cada coluna.)

Finalidades a serem alcançadas pela educação	Ordem de prioridade							
	01	02	03	04	05	06	07	08
Criar hábitos de comportamento.								
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico.								
Formar cidadãos conscientes e atuantes.								
Formar para o trabalho.								
Promover a emancipação de grupos sociais menos favorecidos.								
Proporcionar conhecimentos básicos.								
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes.								
Outro (qual por favor?) _____								

25. Diariamente, os professores enfrentam uma multiplicidade de situações nas escolas. Da lista que se apresenta abaixo, pedimos que coloque por ordem de prioridade quais são os fatores que mais prejudicam seu trabalho diário na escola.

(Marque com um "X" apenas UMA opção em cada coluna.)

Situações	Ordem de prioridade													
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Manter a disciplina entre os alunos.														
A falta de interesse dos alunos pela escola.														
A falta de definição e de objetivos claros sobre o que deve ser feito.														
Tempo para planejar e estudar.														
Repetência e defasagem idade-série dos alunos.														
As características sociais dos alunos.														
Falta de acompanhamento da família.														
O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas em sala de aula.														
Recursos pedagógicos.														
A estrutura física da escola.														
Avaliar os alunos.														
Dificuldade de aprendizagem dos alunos.														
O incentivo institucional para o aperfeiçoamento.														
Outro (qual por favor?) _____														

26. Existem diversos fatores que influenciam a qualidade da educação na escola pública. Da lista seguinte, coloque por ordem de prioridade os fatores que mais contribuem positivamente para a aprendizagem do aluno.

(Marque com um "X" apenas UMA opção para cada coluna)

Fatores que influenciam a aprendizagem	Ordem de prioridade										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Apoio Institucional (SEEDF).											
Programas sociais do Governo (Bolsa Escola, Renda Minha, etc.).											
Gestão da escola.											
Acompanhamento e apoio familiar.											
Prática pedagógica do professor em sala de aula.											
Nível econômico e social da família do aluno.											
Infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola.											
Relação professor/aluno (salas com mais de 35 alunos).											
Formação e conhecimento do professor.											
Salário do professor.											
Outro (qual por favor?) _____											

27. Avalie de 01 a 10, seu grau de acordo com cada uma das seguintes proposições, onde 10 representa o grau máximo de concordância.

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Afirmações	Grau de acordo									
Em sala de aula, o professor não deve abordar problemas políticos atuais.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
O professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
O professor da escola pública brasileira é comprometido com a democratização social e política do país.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Toda prática educativa é uma prática política.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
A educação pode tanto emancipar como imbecilizar.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
O professor da escola pública de Ensino Fundamental tem papel estratégico na formação global emancipada de seus alunos.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Os professores desta escola têm a consciência de sua função política junto aos alunos e à comunidade.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

28. ATÉ QUE PONTO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRA COMPROMETE A CIDADANIA DO ALUNO?

- (A) Integralmente.
- (B) Parcialmente.
- (C) Não compromete.

Por favor, justifique sua resposta:

APÊNDICE D - Instrumentos Utilizados na Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PROFUNDIDADE PROFESSOR(A)

(Entrevista gravada e transcrita - tempo médio de duração: 40 minutos)

Escola: _____ Série (s): _____ Turno: _____
Área de atuação: _____

EIXO I - Contexto e função da escola pública.

1. Qual é a função da escola pública? Até que ponto esta escola tem desempenhado sua função? Você percebe alguma diferença entre a escola pública e a particular? Como você se sente nesta escola?
2. Até que ponto a direção da escola se preocupa com a aprendizagem docente e discente? você está envolvido com o Projeto Pedagógico da Escola? Você está desenvolvendo algum projeto com seus alunos?
3. A coordenação pedagógica nesta escola é um espaço de aprendizagem? Até que ponto a direção, a equipe pedagógica e os outros professores colaboram no desempenho do seu trabalho?
4. Como você percebe a relação entre a escola e a comunidade? Como se dá a participação dos pais? Você colocaria seu filho na escola pública?
5. O que você entende por pobreza? Seus alunos são pobres? Como a escola pública lida com os problemas sociais, tais como: pobreza, fome, desigualdade social etc.?

EIXO II - Perfil, formação e conhecimento docente.

1. Seu curso de formação te preparou para ser professor da escola pública? O curso de formação continuada contribuiu para a melhoria do seu trabalho docente? A coordenação pedagógica é um espaço de aprendizagem para o professor? Como e quando o professor aprende?
2. O que você sabe e qual a sua opinião sobre: SAEB, Censo Escolar, mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos?
3. Você está fazendo algum curso ou lendo algo na sua área no momento?

EIXO III - O professor e sua prática pedagógica.

1. Na sua opinião, qual é a principal função do professor do Ensino Fundamental? O que é necessário para que o professor do Ensino Fundamental desempenhe um bom trabalho?
2. O que a sala de aula representa para você? Como é sua aula? Como e quando você planeja? Você elabora material próprio para suas aulas? Que metodologias você utiliza na sala de aula? Os alunos participam? Como é sua relação com seus alunos, colegas, coordenadores e direção? Até que ponto a pesquisa

faz parte de sua vida profissional e prática pedagógica?

3. Quais são os fatores que mais interferem positivamente e negativamente no desempenho de sua prática pedagógica?

EIXO IV - O professor e o desafio da qualidade da educação, da cidadania e da politicidade

1. O que você entende por educação? Qual é sua maior função?
2. O que você entende por aprendizagem? Quais os fatores que mais interferem positivamente e negativamente na aprendizagem dos alunos?
3. Como ocorre a aprendizagem de seus alunos? Você tem conseguido cuidar bem da aprendizagem dos seus alunos? Como ocorre a avaliação da aprendizagem de seus alunos? Qual a sua opinião sobre os altos índices de reprovação nesta escola?
4. O que você entende por cidadania? O que significa ser cidadão? Você, seus alunos e os pais deles são cidadãos? Como está a cidadania do professor da escola pública de Ensino Fundamental no Brasil? Você discute problemas sociais e políticos na sala de aula?
5. Na sua opinião, como as políticas públicas de educação no Brasil lidam com o problema da aprendizagem e como o professor da escola pública? Até que ponto a sociedade participa dessas políticas e de que modo elas chegam às escolas?

EIXO V - O professor e suas alternativas de mudança.

1. Na sua opinião, o que seria necessário para melhorar a os índices de aprendizagem nesta escola? Como superar os maiores problemas enfrentados pelos professores? O que é preciso fazer para que os alunos aprendam?
2. Como seria uma prática pedagógica voltada a educação de qualidade e para cidadania do aluno da escola pública?
3. Você é otimista em relação ao futuro dessa escola, do seus professores e de seus alunos?
4. O que cabe ao Estado e à sociedade diante dos problemas da baixa qualidade da educação apresentados pela escola pública brasileira?

APÊNDICE E - Instrumentos Utilizados no Encontro Coletivo

AVALIAÇÃO

Parte I

Data:

Escola: Turno: Série: Área:

1. Coloque por ordem de prioridade as maiores dificuldades encontradas pelo professor desta escola para realizar o seu trabalho:

Maiores Dificuldades
1.
2.
3.

2. Coloque por ordem de prioridade os três fatores que mais contribuem para que a maioria dos alunos desta escola tenha baixo nível de aprendizagem:

Fatores
1.
2.
3.

3. Coloque por ordem de prioridade as conseqüências da baixa qualidade da educação na vida dos alunos da escola pública:

Conseqüências
1.
2.
3.

4. Coloque por ordem de prioridade as principais medidas que deveriam ser tomadas para melhorar a qualidade da educação nesta escola:

Principais Medidas
1.
2.
3.

AVALIAÇÃO

Parte II

Data:

Escola: Turno: **GERAL**

1. Coloque por ordem de prioridade as maiores dificuldades encontradas pelo professor desta escola para realizar o seu trabalho:

Maiores Dificuldades
1.
2.
3.

2. Coloque por ordem de prioridade os três fatores que mais contribuem para que a maioria dos alunos desta escola tenha baixo nível de aprendizagem:

Fatores
1.
2.
3.

3. Coloque por ordem de prioridade as conseqüências da baixa qualidade da educação na vida dos alunos da escola pública:

Conseqüências
1.
2.
3.

4. Coloque por ordem de prioridade as principais medidas que deveriam ser tomadas para melhorar a qualidade da educação dos alunos desta escola e os responsáveis por cada ação:

Principais Medidas	Responsáveis
1.	
2.	
3.	

APÊNDICE F - Cálculo da Média Ponderada Utilizado

DEFINIÇÃO DE MÉDIA ARITMÉTICA PONDERADA:

A média aritmética ponderada \bar{x}_p de um conjunto de números $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ cuja importância relativa (“peso”) é respectivamente $p_1, p_2, p_3, \dots, p_n$ é calculada da seguinte maneira:

$$\bar{x}_p = \frac{p_1 \times x_1 + p_2 \times x_2 + p_3 \times x_3 + \dots + p_n \times x_n}{p_1 + p_2 + p_3 + \dots + p_n} = \frac{\sum_{i=1}^n p_i \times x_i}{\sum_{i=1}^n p_i}$$

Exemplo: Na questão 27, item 1, temos a seguinte proposição

-	Grau de acordo									
Em sala de aula, o professor não deve abordar problemas políticos atuais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Consideramos como $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$, os valores correspondentes ao grau de acordo à questão e como pesos, $p_1, p_2, p_3, \dots, p_n$, a quantidade de respostas a cada grau de acordo respondida pelos entrevistados (professores).

x_i	p_i	$x_i \times p_i$
1	28	28
2	8	16
3	4	12
4	2	8
5	9	45
6	3	18
7	1	7
8	4	32
9	2	18
10	7	70
Total	68	254

$$\bar{x}_p = \frac{1 \times 28 + 2 \times 8 + 3 \times 4 + 4 \times 2 + 5 \times 9 + 6 \times 3 + 7 \times 1 + 8 \times 4 + 9 \times 2 + 10 \times 7}{28 + 8 + 4 + 2 + 9 + 3 + 1 + 4 + 2 + 7} = \frac{254}{68} = 3,73 = 4,00$$

Ou seja, a média ponderada é 4. A média ponderada é uma medida resumo para este item da questão, ou seja, como a média ponderada foi inferior a 5, há uma tendência dos entrevistados discordarem dessa proposição.

ANEXO A - Carta do Departamento/UnB para a GRE do Paranoá

Universidade de Brasília-UnB
Instituto de Ciências Humanas-IHD
Departamento de Serviço Social-SER

Ofício nº 091

Brasília, 07 de agosto de 2006.

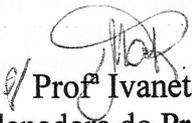
Senhora Diretora,

Solicitamos a V.S^a autorização para que **Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif** matrícula 04/41317, aluna regular do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Dr. Pedro Demo, possa realizar pesquisa de campo nas seguintes escolas: [REDACTED] do Paranoá, no período de agosto a setembro de 2006, junto aos professores e administrativo.

Tais informações revertem-se de grande importância na elaboração da tese de doutorado da aluna.

Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos.

Respeitosamente,


Prof^a Ivanete Salette Boschetti
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Política Social – SER/UnB



A Senhora
Cristiane Moreira Almeida
Diretora Regional de Ensino do Paranoá
Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEE-DF
Brasília-DF