



“A TRAJETÓRIA DO ACESSO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE BRASILEIROS AO ENSINO BÁSICO”

Maria Elisa de Mattos Pires Ferreira

Pós-Doutoranda em Ciências Sociais na PUC de São Paulo – BR

Membro do NESCCi - BR

Doutora em Educação pela PUC de São Paulo – BR

Mestre em Educação pela PUC de São Paulo – BR

Profª do Curso de Pedagogia do UniFIEO – Osasco – SP - BR

Profª do Curso de Psicopedagogia do UniFIEO – Osasco – SP - BR

e-mail: elisamattos@ig.com.br

INSTITUIÇÃO: Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)

Osasco – São Paulo – Brasil

RESUMO: O objetivo deste texto é o de refletir a respeito do acesso das crianças e adolescentes brasileiros ao Ensino Básico, porque hoje, no Brasil, a quase totalidade da população de 7 a 14 anos está matriculada no Ensino Fundamental, uma das etapas do Ensino

Básico, entretanto, as pesquisas nos revelam que o conclui sem que esteja de fato alfabetizada — condição essencial para o exercício e gozo da cidadania. O núcleo da discussão que propomos é: “O que realmente, nesse campo, conquistaram as classes populares brasileiras?”. Alguns estudiosos de postura mais radical alegam que elas ganharam “um nada”, isto é, freqüentam uma escola na qual são iludidas durante anos com promessas de aprendizagens e de possibilidades de ascensão social. Contudo, perguntamos nós, não teriam as classes populares adquirido um espaço importantíssimo, embora sucateado, cabendo-lhes, agora, lutar para transformá-lo em algo que corresponda a seus interesses?

Introdução

Hoje, no Brasil, basta abrirmos um jornal qualquer para que nos depararemos com denúncias da deficiência do ensino, especialmente a do Ensino Fundamental.¹ Pode-se garantir que não se passa um só dia sem que membros da comunidade civil bradem contra a qualidade da educação oferecida em nosso país. A situação encontra-se em estado tão calamitoso que gradativamente o assunto vem ganhando importância e espaço nas discussões entre intelectuais, educadores e formadores de opinião, levando o brasileiro a se cientificar das injustiças praticadas principalmente contra os mais indefesos.

O clamor nacional tem obrigado as autoridades a se posicionarem frente ao problema, tanto que o atual ministro da Educação, Tarso Genro, anunciou que o ano de 2005 será o ano da qualidade no Ensino Básico no Brasil. Segundo ele, o Ministério da Educação vai se voltar intensamente para essa questão e, dentre as medidas já em andamento, está o estudo de uma outra sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes, dos professores e da escola, mormente a de Ensino Fundamental. É pretensão do Ministério avaliar a totalidade dos alunos do país em vez de apenas uma determinada amostragem, como tem ocorrido nos últimos anos, pois necessita verificar onde estão os problemas e o que deve ser feito. Juntamente com essa proposta, vem sendo estudada uma nova forma de financiamento educacional: espera-se que, ainda em 2004, seja aprovado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que substituirá o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). O Fundeb deverá começar a operar em 2005. Genro

¹ O Ensino Básico, no Brasil, é composto de três níveis: Educação Infantil, para crianças de 0 a 6 anos; Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos; Ensino Médio, para adolescentes de 15 a 18 anos (Lei 9391/96, Título V).

destaca ainda como prioridades do Ministério da Educação, a alfabetização a partir da inclusão social e a integração do programa de Educação de Jovens e Adultos. Uma das idéias é ligar a alfabetização com projetos sociais do governo.²

A preocupação com a escolarização básica, no Brasil, não é recente e a gradual tomada de consciência da realidade por parte da população tem desencadeado sua progressiva mobilização em torno do direito à educação sistematizada e de qualidade, cobrando das diferentes esferas do Poder Público ações favoráveis à mesma. Como consequência da luta social, várias conquistas foram se acumulando historicamente e os censos das últimas décadas têm demonstrado uma evolução bastante positiva quanto à oferta de vagas nas escolas públicas. Aliás, constata-se que o quadro quantitativo de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental mudou radicalmente no decorrer dos 115 anos de República: por ocasião de sua proclamação, 1889, menos de 3% da população freqüentava a escola, em seus diferentes níveis, e cerca de 90% dos adultos era analfabeta.³ Em 1930, ocaso da Primeira República, embora ainda alarmante, a situação vigente apresentava-se bastante melhorada: o número dos que não sabiam ler e escrever havia caído para 75%.⁴ Hoje, contamos com mais de 95% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas nas escolas de Ensino Básico. Porém, apesar dessas e de outras conquistas numéricas, a realidade cotidiana nos mostra que incontáveis necessidades educacionais não podem ser, ainda, consideradas minimamente atendidas.

Propomos com este texto efetuar uma reflexão sobre o que realmente, no campo educacional, conquistaram as classes populares brasileiras até a presente data.

Política Social e Educação no Brasil

A política social de um país manifesta estratégias governamentais que visam interferir na correlação de forças sociais e acompanha as determinações do desenvolvimento econômico. Ela corporifica diretrizes, propostas e metas a serem atingidas por um dado governo num certo momento histórico. Parcelando a realidade, orienta as ações nos campos da educação, da saúde, da previdência social, da habitação, do trabalho, da assistência social e do lazer. Simultaneamente ao movimento realizado pelas classes dirigentes ao tentar fazer valer seus interesses e valores, os demais segmentos da sociedade reagem contra as medidas que vão de encontro aos seus objetivos e necessidades, mesmo que tenham de suportá-las por

2 Notícias - Abril/2004 – SEB. www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias. 05/04/2004.

³ Cf. PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v.6).

⁴ Idem.

um período de tempo. Conforme se desenvolve o jogo de forças, as primeiras se vêem obrigadas a ceder em alguns aspectos e, dessa forma, vão se concretizando as conquistas populares. A política social e a econômica acabam por compor uma totalidade e por se nutrir fundamentalmente, mas não unicamente, dos interesses e valores daqueles que exercitam o poder político.⁵

A política social no Brasil somente começou, de fato, a se esboçar nas primeiras décadas do século passado, após o fenômeno da urbanização, quando houve uma expressiva industrialização, sobretudo nas cidades do Rio de Janeiro, então capital do país, e de São Paulo. Nessa época, surgiram movimentos operários sustentados principalmente pelos imigrantes europeus. Também contribuíram para o delineamento da política social a crise e a decadência da produção cafeeira, mas foi após a Revolução de 30⁶ que passou a adquirir consistência.⁷ Já a política educacional, mesmo configurando-se como parte integrante da política social, tem no Brasil uma história de certo modo distinta, pois desde a Independência surgiu como uma preocupação do Estado. Mesmo assim, foi também após a Revolução de 30 que ocorreu uma intensificação da atenção governamental para as questões da educação.

Durante o regime imperial, a opção política na área educacional foi pela educação de elite. No Primeiro Império, as classes dirigentes não viam necessidade de se educar as massas. No Segundo Império, começou a despontar uma certa preocupação de se ensinar o povo a ler e a escrever. Essa atenção, não importa com qual base ideológica ou por quais motivos, permaneceu em todos os governos dali em diante, até a data presente.

Na Primeira República, a organização do ensino no Brasil foi marcada pela “dualidade de sistema”: a União organizava e propunha o ensino destinado às elites, enquanto a “instrução popular” ficava a cargo dos Estados e Municípios, que geralmente tinham que lutar contra a escassez de recursos. O segmento da educação que cabia à União não dizia respeito aos anos iniciais da escolarização; não era do interesse da União investir em alfabetização, pois as classes dirigentes não tinham problemas para alfabetizar seus filhos: eles eram introduzidos no mundo das letras quando e como suas famílias desejavam. Por isso, para a maioria da população brasileira, 1930 tornou-se um ano importante; depois do mesmo, nossa

⁵ Cf. VIEIRA, Evaldo Amaro. “Política Social e Educação”. In: **IDÉIAS**/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998.

⁶ Revolução ocorrida em 1930 que se encerra com a subida de Getúlio Vargas ao poder, instalando-se uma ditadura, o Estado Novo, o qual duraria 15 anos.

⁷ VIEIRA, Evaldo Amaro. “Política Social e Educação”. In: **IDÉIAS**/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998.

política educacional poderia ser designada de “Política de Alfabetização das Classes Populares”.⁸

Após a Revolução de 30, o grupo que assumiu o poder buscou apoio em todos os setores organizados da sociedade, incluindo os trabalhadores. Foi implementada uma política “populista”, que voltou suas preocupações também para a educação das massas. Uma das primeiras providências tomadas por Vargas consistiu em criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Instituiu-se, então, um convênio de estatísticas educacionais para se obter informações a respeito do ensino.⁹ A partir daí, várias ações foram desenvolvidas, entre elas criaram-se o Departamento Nacional de Educação e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Na década de 40, surgiu o Fundo do Ensino Primário e foram fixados percentuais obrigatórios de investimentos dos impostos da União, dos Estados e dos Municípios, na instrução pública. Várias reformas educacionais começaram a se suceder; a Educação de Adultos ganhou espaço, ocorrendo campanhas de alfabetização voltadas para adolescentes e adultos sem escolarização.¹⁰

A organização do ensino no Brasil: o Ensino Básico

Para que melhor se possam compreender as questões que estão sendo colocadas em debate, julgamos adequado apresentar, mesmo que de forma bastante sucinta, a organização da Educação no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República sancionou a Lei nº 9.394,¹¹ estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional brasileira e disciplinando a educação escolar. Em seu texto é declarado que a educação é um dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º). Dentre os Princípios e Fins da Educação Nacional, explicitados na Lei, encontramos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade.

Quanto à composição dos Níveis Escolares, o Art. 21 estabelece que a educação escolar compõe-se de:

I - Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

⁸ Termo empregado por BIESEGEL, 1998.

⁹ Cf. BIESEGEL, opus cit.

¹⁰ Cf. BIESEGEL, opus cit.

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

II - Educação Superior.

Centrando-nos na Educação Básica, constataremos que esta tem por finalidades desenvolver o educando, *assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania* e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, visa o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos (Art.30).

O ensino fundamental, segunda etapa do Ensino Básico, tem duração mínima de oito anos. É obrigatório e gratuito na escola pública, tendo por objetivo a formação do cidadão, mediante o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Deverá ser ministrado em língua portuguesa, com exceção das comunidades indígenas que poderão fazer uso de suas línguas maternas, bem como de processos próprios de aprendizagem. É necessariamente presencial, havendo a possibilidade de se empregar o ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (Art. 32).

A terceira e última etapa do Ensino Básico é constituída pelo ensino médio, com duração mínima de três anos. Tem por finalidades, entre outras, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, e a preparação para o trabalho e a cidadania (Art. 35).

O currículo do ensino médio deverá possibilitar ao educando o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Art. 36).

Como se pode abstrair do texto legal, a preocupação central dos legisladores foi a da formação da cidadania. Então perguntamos, como essa formação vem ocorrendo se a qualidade do ensino tem sido apontada como uma das piores do mundo? ¹²

¹² ARAÚJO, Carlos Henrique. **Retrato e Evolução da Qualidade do Ensino Básico.** http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/araujo_ubiratan.htm. Acesso em 13.08.2004.

Ensino Básico: um panorama geral

Nos últimos anos, quando se fala de oferta de vagas no Ensino Fundamental, o Brasil vem sendo parabenizado pelos organismos internacionais. O diagnóstico inserido no relatório Situação Mundial da Infância 1999, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef),¹³ destacou-o dentre os países em desenvolvimento por garantir o acesso de mais de 95% das crianças à escola. Em 1998, existiam no mundo 130 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola, equivalentes a 21% de toda a população planetária nessa faixa de idade, e o Brasil havia antecipado a meta prevista para 2003, conseguindo levar para os bancos escolares 95,8% das crianças. Naquele ano, foram matriculados no Ensino Fundamental 35,8 milhões de alunos, graças à campanha “Toda Criança na Escola” e à criação de um fundo pelo qual o município com mais matrículas passaria a receber volume maior de recursos. Com as medidas propostas, o aumento de oferta de vagas se deu principalmente pela ampliação do setor público, tanto estadual quanto municipal¹⁴.

Os censos mais recentes indicam que o ensino privado tem decrescido, provavelmente por causa da queda do poder aquisitivo do povo brasileiro. A quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio da rede privada mantém-se praticamente estável, mas, devido ao aumento acentuado do número de estudantes nas escolas públicas, a representatividade do sistema particular reduz-se a cada ano. Em 1971, 43,5% dos 1,1 milhão de alunos do Ensino Médio freqüentavam escolas privadas. Esse índice caiu, em 2003, para 12,4% dos 9,1 milhões de matrículas.

Na década de 70, o Censo Escolar, realizado pelo INEP,¹⁵ registrou um crescimento da rede privada. A inversão ocorreu na década seguinte. A partir de 1980, teve início uma forte expansão do sistema público. A tendência é que a participação desse sistema aumente ainda mais, pois apenas 33% dos jovens de 15 a 17 anos, faixa etária adequada ao ensino médio, estão matriculados nessa etapa de escolarização. Entretanto, apesar dos progressos quantitativos, muitas falhas no sistema educacional pedem atenção urgente: é necessário melhorar a qualidade do ensino e erradicar distorções, como a evasão e a repetência escolar, bem como a defasagem idade/série.¹⁶ Em 2002, o ensino fundamental regular teve 4 milhões

¹³ Divulgado em oito de dezembro de 1998.

¹⁴ Fontes: MEC/INEP/SEEC e IBGE.

¹⁵ INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1938.

¹⁶ Sônia Cristina SILVA. Jornalista do jornal O Estado de São Paulo. Dados retirados do artigo “Brasil põe mais de 95% dos jovens nas escolas - Relatório da Unicef indica que País se destaca ao antecipar meta de 2003 para o 1º grau”, de 08.12.98.

de alunos reprovados e foi abandonado por 2,8 milhões. Os aprovados foram 27,8 milhões, sendo 2,8 milhões os concluintes.¹⁷

Conforme os dados citados, em 2002, o número de evadidos do ensino fundamental se igualou ao de concluintes! Por isso é que se faz de extrema relevância discutir o fenômeno da evasão escolar. Não é suficiente que existam vagas para todas as crianças nas escolas se não lhes forem dadas condições para que nelas possam permanecer. Pelos estudos que vimos desenvolvendo, podemos afirmar que existe, nos dias atuais, concordância nas diversas esferas políticas e civis brasileiras quanto ao fato de ser inaceitável a exclusão da escola na idade própria. Por essa razão, tem sido cobrada do Poder Público a obrigação de providenciar as vagas necessárias nas unidades de ensino e *também* prover os meios mínimos para que as famílias possam arcar com os custos do filho estudante. A exclusão escolar, no mundo contemporâneo, apresenta-se como uma das formas mais perversas e irremediáveis de exclusão social, porque os conhecimentos adquiridos principalmente no Ensino Fundamental são essenciais para garantir o direito elementar de cidadania. Sem a escolaridade básica, a pessoa fatalmente ficará presa ao círculo vicioso da pobreza e da marginalidade e estará alienada de qualquer perspectiva de um futuro digno.

Quando se fala em exclusão escolar, a primeira coisa em que se pensa é na criança que está fora da escola, mas essa não pode ser considerada a única forma de exclusão escolar: também quem a frequenta, mas nada ou quase nada aprende, ficou expropriado dos conhecimentos mínimos necessários ao exercício e gozo da cidadania. Portanto, a má qualidade do ensino oferecido deve ser vista como um dos mecanismos de exclusão social.

Levantamentos do Ministério da Educação vêm detectando vários problemas no Ensino Básico, tanto no segmento fundamental quanto no médio.¹⁸ Um deles é o que diz respeito à defasagem faixa etária/ série cursada: das crianças de 7 a 14 anos efetivamente matriculadas nas escolas brasileiras, nem todas estão na série que corresponderia à sua idade cronológica. Algumas ainda estão na pré-escola e outras não deixaram as classes de alfabetização. Dos 35,8 milhões de estudantes do Ensino Fundamental em 1998, 46,7% não estavam na série adequada para a sua idade, e quase 9 milhões apresentavam 15 anos ou mais, época em que já deveriam cursar o Ensino Médio. Os estudantes na faixa etária acima de 14 anos provocam um inchaço nas matrículas do Ensino Fundamental e essa distorção se deve

¹⁷ Dados da Sinopse da Educação Básica de 2003, divulgada pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), Eliezer Pacheco, e pelo titular da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Francisco das Chagas Fernandes. Cf. <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>

¹⁸ www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias

principalmente aos elevados índices de reprovação. As mesmas fontes nos mostram que o Ensino Fundamental, com oito anos de duração, estava sendo completado numa média de 11,2 anos. Pelo menos 10 milhões de alunos foram reprovados em 1998 e 4 % abandonaram as escolas.¹⁹

Para tentar solucionar a defasagem idade/série, criaram-se as chamadas “classes de aceleração”. Estas começaram a ser implantadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, visando colocar o estudante na série adequada à sua idade ou mais próximo dela. Contudo, pelo menos nos anos iniciais de implantação, essas classes não foram criadas em número suficiente, uma vez que em 1998, apenas 1,2 milhão de jovens foram nelas colocados enquanto mais de 16 milhões de alunos necessitaria desse recurso. Para o Ministério da Educação, entretanto, a situação está mais favorável hoje em dia (2004) e até mesmo vem diminuindo o número de classes de aceleração do Ensino Fundamental, porque os casos de defasagem idade/série estatisticamente decresceram. Pelo que nos informa o Ministério, em 1999, 1,2 milhão de estudantes estava matriculado nesse sistema de aprendizagem enquanto que em 2003 a quantidade de alunos nessa situação caiu para 682 mil. A redução da matrícula só não foi verificada na Região Centro-Oeste, onde o número de alunos dobrou nesse período, passando de 38,5 mil, em 1999, para 76,7 mil, em 2003. A maior queda ocorreu no Sudeste: de 425 mil para 92 mil. Entre as unidades da Federação, Minas Gerais teve a mais elevada redução: a quantidade de estudantes matriculados nas classes de aceleração baixou de 327,8 mil para 38,7 mil.²⁰

Quanto à reprovação escolar, tem sido um sério problema a se arrastar de longa data: estatísticas elaboradas na terceira década do século passado nos revelam altos índices de retenção e apontam o primeiro ano de escolarização como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro.²¹ Foi de 53,52 % a taxa de retenção da 1ª para a 2ª série primária, em 1936, e 58,83 %, em 1938.²²

Patto (1996) nos relata que na década seguinte, do total de crianças que ingressaram na primeira série do curso primário (hoje Ensino Fundamental), em 1945, apenas 4 % concluíram a 4ª série em 1948, sem reprovações; dos 96 % restantes, metade não concluiu sequer a

¹⁹ Cf. Sônia Cristina SILVA. Jornalista do jornal O Estado de São Paulo. Dados retirados do artigo “Brasil põe mais de 95% dos jovens nas escolas - Relatório da Unicef indica que País se destaca ao antecipar meta de 2003 para o 1º grau”, de 08.12.98. Cf. também <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8119/projetos.html>.

²⁰ O Censo Escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

²¹ Cf. PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6).

²² Apud PATTO, opus cit.

primeira série. Nos anos posteriores, o quadro não se alterou: das crianças que foram matriculadas na 1ª série em 1954, apenas 39,5 % conseguiram realizá-la uma única vez e a conclusão dos oito anos de escolarização sem repetência alguma somente foi possível para 0,53 % (sic!).

Com a vigência da anterior Lei de Diretrizes e Bases, lei 5692/71, houve uma melhora nos dados estatísticos, mas mesmo assim a situação ainda permaneceu desesperadora: de 1971 a 1978, das crianças matriculadas pela primeira vez no Ensino de Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental), 52,6 % passaram para a 2ª série e 1,80 % conseguiram terminar a 8ª série em 1978. Segundo Barretto,²³ a melhoria na taxa de conclusão da escola de 8 anos deveu-se à unificação dos antigos primário e ginásio, tendo sido abolido o exame seletivo que os separava. Durante as décadas analisadas, uma constatação pode ser feita: na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental foram retidas sistematicamente mais da metade das crianças!

Pelo exposto, é notório que o problema da exclusão escolar constitui um histórico grave no Brasil: pelos dados de 1996, IBGE, aproximadamente 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola, sendo que parte delas já nela esteve e a abandonou. Os dados atuais não são muito diferentes e como medida compensatória tenta-se implementar propostas diversas para reintegrar os alunos evadidos ao ensino regular ou a outras modalidades de ensino, como, por exemplo, os Programas de Educação de Jovens e Adultos.²⁴ Apesar de todas as dificuldades, as medidas governamentais tomadas na última década, embora não totalmente satisfatórias, possibilitaram que uma parcela de adolescentes de 14 anos conseguisse ingressar no ensino médio²⁵.

Outro ponto que merece destaque é que, por ser o Brasil um país de extensão continental, os dados expressos dizem respeito à média nacional e não se pode desprezar a existência de enormes diferenças regionais. As exclusões sociais variam para mais grave ou menos grave dependendo da região. Os problemas são maiores no Norte e Nordeste: crianças nascidas no Acre (Norte) tem 29 vezes mais chance de morar em uma casa sem água do que as nascidas em São Paulo (Sudeste). Quem nasce no Piauí (Nordeste) tem risco 55 vezes maior de morar em uma casa sem saneamento do que nascidos no Distrito Federal (Centro-

²³ BARRETTO, E.S.S. **A Escola Básica de 8 anos: da proposta às vicissitudes de sua implantação**. São Paulo: FCC/DPE, 1984.

²⁴ A educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Dela tratam os artigos 37 e 38 da LDBEN (lei 9394/96).

²⁵ MEC/INEP/SEEC e IBGE. <http://www.adusp.org.br/arquivo/pne/pnemec/PNEMECensfun.htm>.

Oeste).²⁶ A desigualdade de oportunidades vem contribuindo para o crescimento da violência, a qual tem aumentado em números avassaladores não apenas nas ruas como também no interior das escolas. É estarrecedor saber que pelo menos 15% da população brasileira vive na chamada linha de pobreza.²⁷

Entretanto, apesar desse contexto social, as estatísticas oficiais nos mostram que, quanto ao Ensino Fundamental, ocorreram melhoras percentuais nos últimos anos. Entre 1991 e 1996, as melhorias conquistadas resultaram de intervenções governamentais, as quais vieram como respostas à intensa cobrança da sociedade civil, como, por exemplo, o Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e o Projeto Nordeste.

É possível se notar em nossa vida cotidiana que vem crescendo sistematicamente a pressão da população junto ao poder constituído, resultando desse modo em várias conquistas no campo da política educacional. A sociedade civil tem ampliado significativamente sua participação tanto nas decisões administrativas quanto pedagógicas das escolas públicas brasileiras. Atualmente, segundo o Ministério da Educação, em 54% dos 176.878 estabelecimentos de educação básica constata-se a existência de alguma entidade representativa da sociedade, seja conselho escolar ou associação de pais e mestres. Em 1998, quando essa informação começou a ser coletada no Censo Escolar, o controle social era exercido em 46% das escolas. De acordo com os resultados do Censo Escolar de 2003, realizado pelo INEP/MEC, a participação da comunidade tornou-se mais intensa nas escolas das redes estaduais. Na maioria das unidades da Federação, o controle social está presente em mais de 80% dos estabelecimentos de ensino mantidos pelos governos dos Estados sendo que a maior concentração de escolas com controle social foi identificada no Distrito Federal, onde 98,2% dos estabelecimentos apresentam alguma entidade representativa da comunidade escolar. A participação também é marcante em Goiás (92,8%) e Alagoas (86,6%).²⁸

Dentre as entidades representativas da comunidade junto às escolas, destacam-se as associações de pais e mestres, que atuam de forma a complementar os recursos financeiros provenientes dos órgãos governamentais, e os conselhos escolares, que participam das discussões pedagógicas e administrativas. Em geral, as associações ajudam na complementação da alimentação e na compra de materiais e uniformes para os alunos carentes, enquanto os conselhos interferem na gestão escolar.

²⁶ <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/> . Acesso em 26.06.2003.

²⁷ <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8119/projetos.html>.

²⁸ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/>

Mesmo com a participação da sociedade civil nas questões educacionais, em relatório divulgado em novembro de 2002, referindo-se aos adolescentes entre 12 e 17 anos, a Unicef afirmava que a situação do ensino no Brasil era “alarmante”: pelo menos 1,1 milhão deles seriam analfabetos. O índice representava 5,2% de um total de 21 milhões de jovens nessa faixa etária. Afirmava ainda que 3,3 milhões de adolescentes não freqüentavam a escola. Apesar de 91% estarem matriculados, 8 milhões apresentavam baixa escolaridade (menos de cinco anos de educação formal) e viviam em famílias cujas rendas *per capita* eram inferiores a meio salário mínimo. Além disso, o índice de atraso e abandono escolar no país mantinha-se alto. Alagoas (Nordeste) era o Estado que apresentava a pior situação, 18% dos jovens (cerca de 80 mil de um total de 400 mil) eram analfabetos.²⁹

Para além do fator regional, um relatório preliminar da Unicef, divulgado em 25 de junho de 2003, em Brasília,³⁰ revela-nos que a desigualdade de oportunidades entre as crianças brasileiras está longe de ser vencida e que, em qualquer parte do território nacional, renda, raça, local de nascimento e grau de escolaridade da mãe também influenciam nas suas perspectivas escolares. Uma criança negra, por exemplo, tem um risco três vezes maior de não ser alfabetizada do que uma branca. Mas, independentemente da raça, se a mãe tiver menos de um ano de escolaridade, sua chance de não aprender a ler será 23 vezes maior. Crianças da área rural correm um risco triplo de trabalhar na infância em relação às que vivem em cidades, portanto, de não freqüentar a escola. Em busca de meios de superação dessas formas de exclusão, a Unicef vem se propondo à realização de debates com integrantes do governo e organizações não governamentais (ONG).³¹

Os dados oficiais apontam que a rejeição que alguns estudantes sofrem na sala de aula, quer por parte dos colegas ou dos professores, reflete sobremaneira no desempenho escolar, de modo muito particular para as crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. De acordo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, dentre os estudantes que se queixaram por se sentir “deixados de lado” na sala de aula, a média na prova de Língua Portuguesa foi de 145,3, ao passo que os que declararam não se sentir rejeitados pela escola conseguiram atingir uma pontuação superior em 33,2 pontos (178,5).³²

Embora o problema da rejeição persista ao longo da escolarização básica, a mesma pesquisa nos revela que na 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio a

²⁹ <http://axnews.alternex.com.br/>. Acesso em 12/11/2002. (Archived Entry: "Brasil tem 1,1 milhão de jovens analfabetos, diz Unicef")

³⁰ <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/>. Acesso em 26.06.2003, às 09h 51.

³¹ <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/>. Acesso em 26.06.2003, às 09h 51.

³² Informativo INEP/MEC, em 10.08.2004. <http://www.inep.gov.br/>.

influência da rejeição social no desempenho escolar decresce. Nessas séries, 12% e 9% dos estudantes, respectivamente, disseram se sentir “deixados de lado” na sala de aula, mas na 8ª série, a diferença entre a média deles e dos que afirmam não serem rejeitados foi de 14 pontos, na prova de Língua Portuguesa (233,8 a 220), e, na 3ª série, de 10 pontos (267,7 a 258). É importante saber que as provas foram aplicadas a uma amostra de 300 mil alunos, representativa das redes públicas e particulares de ensino, e que o Saeb adotou uma escala única, que vai até 500 pontos, para todas as séries avaliadas.

Os dados do Saeb reforçam os da Unicef, quanto à baixa qualidade do ensino que as crianças vem recebendo: quase 60% dos alunos da 4ª série submetidos a testes de português foram classificados nos níveis crítico ou muito crítico, significando que não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com o nível de escolaridade, isto é, não foram alfabetizados adequadamente, não conseguiram se tornar leitores competentes. Quanto à matemática, mais de 50% desses estudantes também apresentaram níveis crítico e muito crítico, demonstrando que não conseguem transpor para a linguagem matemática comandos operacionais elementares compatíveis com a série. No que se refere aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, quase 60% deles apresentaram dificuldades com a resolução de expressões algébricas e não puderam interpretar os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos.³³

A inclusão de organismos não governamentais na busca de alternativas para se vencer os obstáculos à conquista da plena cidadania tem sido de fundamental importância porque, apesar dos vários avanços estatísticos apontados, a solução definitiva não depende unicamente das iniciativas dos governos, quer federal quer estaduais ou municipais. É necessária uma vontade política que envolva a todos, população e governo, para transformar em ações concretas os projetos que se acumulam em papéis.

Devido à pressão da sociedade civil, neste ano (2004), o Ministério da Educação, em parceria com militantes do movimento negro e instituições do governo ligadas aos direitos humanos, se propôs uma série de ações que visam conhecer a realidade dos estudantes negros matriculados no sistema de ensino brasileiro. O número deles nas escolas do País ainda é pouco conhecido. Segundo Ivair Augusto Alves Santos, assessor especial da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e secretário-executivo do Conselho Nacional de Combate a Discriminação, conhecemos os efeitos da segregação como indicadores de evasão e rendimento escolar, mas não sabemos a realidade quantitativa da situação do negro

³³ www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias. Acesso em 09.08.2004.

no sistema de ensino.³⁴ As informações obtidas passarão a ser subsídios para as políticas públicas, como a adoção de sistemas de cotas. Busca-se, com esse encaminhamento, contemplar a diversidade.³⁵

No bojo da questão da exclusão social, o problema da educação indígena tem suscitado diferentes iniciativas: trata-se de garantir o acesso ao código escrito a grupos com identidade cultural diferenciada e formas próprias de organização social. Nessa área, é fundamental não fazer da educação um instrumento a mais de destruição da identidade desses povos, mas dotar-lhes de instrumentos que lhes garantam uma interlocução adequada com o universo não indígena.³⁶ Uma das iniciativas visando conhecer melhor o mundo dos gentios está na inclusão no Censo de 2004 de um quesito para se verificar o uso das línguas nativas nas escolas localizadas em áreas habitadas por esses povos. Com essa medida, será possível visualizar a riqueza sociolingüística do País e redirecionar as políticas públicas. Na pesquisa proposta, o estabelecimento de ensino, além de informar se as aulas estão sendo ministradas no idioma da própria comunidade, deverá assinalar em qual dos cerca de 180 existentes no Brasil o ensino é realizado. Atualmente, há 2.079 escolas em áreas indígenas.³⁷ Esse levantamento vai permitir localizar onde há revigoração ou perda lingüística, pois se uma escola pertencente a uma comunidade indígena não utiliza o idioma materno, ali está presente um claro sinal de tragédia cultural. Se isto for verificado, é necessária uma rápida intervenção. Nessa direção, o censo poderá, entre outras coisas, contribuir para orientar a produção didática sobre a educação indígena e auxiliar os gestores e as organizações não-governamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade no âmbito do espaço escolar.³⁸

Visando também as populações excluídas dos direitos da cidadania, o Censo 2004 apresenta outras inovações: inclui questões para identificar a quantidade de escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos e de escolas que funcionam em penitenciárias ou centros de reeducação.³⁹

Embora sejam variadas as causas da exclusão e da evasão escolar, muitas vezes as crianças não estão fora da escola por causa do *deficit* de vagas ou porque a pobreza as

³⁴ <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/> . Acesso em 26.06.2003, às 09h 51.

³⁵ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

³⁶ Cf. PERALVA, Angelina T. “Alfabetização na América Latina: Notas de Leitura”. In: **IDÉIAS**/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998. (p. 35-40).

³⁷ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

³⁸ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

³⁹ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

empurrou para o trabalho precoce: *a exclusão e a evasão escolar estão em boa parte dos casos associadas à precariedade e inadequação do ensino ministrado nas escolas.*

Os dados do Censo Escolar 2003 nos mostram que entre os professores que estavam lecionando nas classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio, 29,3% e 19,2%, respectivamente, não cursaram licenciatura, formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para a docência nesses níveis de ensino. Similarmente, dos docentes de pré-escola e das classes de 1ª a 4ª série, 6,2% e 9,2%, respectivamente, não fizeram a licenciatura ou o magistério, condição legal para o exercício profissional.⁴⁰

A mesma fonte (INEP/MEC), todavia, nos informa que em toda a Educação Básica houve melhoria da qualificação do corpo docente entre 2002 e 2003, mesmo com o crescimento do número de professores. O ganho foi mais significativo da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, com o aumento de 2,4% de funções docentes com a formação adequada. Porém, apesar da melhora registrada, na pré-escola, 3,2% dos professores ainda não possuem o Ensino Fundamental completo e 1,8% dos professores que atuam de 1ª a 4ª série sequer terminaram os oito anos de escolarização obrigatória. No ensino médio, 4,9% dos docentes completaram somente a Educação Básica. Neste nível de ensino concentra-se, ainda, o maior número de professores que têm o ensino superior sem a licenciatura: 9,4%.⁴¹

O que vem sendo feito, então, para sanar essa situação tão estarrecedora? No que diz respeito à escola, com o intuito de auxiliar os professores a vencerem as dificuldades vividas em seu cotidiano, capacitando-os a lidar com essa clientela socialmente excluída e a dar conta da tarefa de mediar a relação do aluno com o conhecimento, os organismos governamentais iniciaram alguns projetos. Para oferecer formação inicial e continuada aos professores leigos da educação infantil e fundamental, o Ministério da Educação, criou o projeto Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A Rede é composta por 20 instituições de educação superior, selecionadas pelo Ministério entre 156 concorrentes, que atuarão como centros de apoio à produção de cursos e materiais didáticos. As atividades previstas incluem cursos de formação a distância e atividades presenciais.⁴²

Outra medida para proporcionar novas oportunidades de formação aos docentes, anunciada pelo Ministério da Educação é o programa Universidade para Todos, que deverá criar cerca de 70 mil vagas em instituições de educação superior privadas. Além de jovens

⁴⁰ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

⁴¹ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

⁴² <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

pertencentes a famílias de baixa renda, o programa tem como público-alvo professores da Educação Básica que ainda não possuem cursos de licenciatura.

Buscando alternativas para minimizar a deficiência na formação dos profissionais da educação, a Secretaria de Educação a Distância – SEED, do Ministério da Educação, passou a investir nessa modalidade de ensino e nas novas tecnologias, vendo neles verdadeiras estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.⁴³

Ao Departamento de Informática na Educação a Distância - DEIED, que compõe a estrutura da Secretaria de Educação a Distância – SEED, foram atribuídas as competências de planejar e coordenar ações visando a execução de projetos de informática educacional; fomentar o desenvolvimento da infra-estrutura de suporte na área de informática junto aos sistemas de ensino nos Estados, Municípios e Distrito Federal; apoiar o desenvolvimento de tecnologias de informática e a sua utilização pelo ensino fundamental, médio e superior e na educação especial; realizar estudos e pesquisas visando a conhecer a produção nacional e estrangeira na área de informática, voltados para a Educação a Distância, em seus diferentes níveis; promover o desenvolvimento de pesquisas sobre programas de informática educativa.⁴⁴

A partir das competências que lhe foram atribuídas, o DEIED passou a desenvolver as seguintes grandes ações: 1) Implementação, acompanhamento e avaliação das atividades vinculadas ao Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo; 2) Desenvolvimento do ambiente digital de aprendizagem - e-ProInfo; 3) Projetos de cooperação internacional: - RIVED; - Webeduc; 4) Gerenciamento das ações do Centro Experimental de Tecnologia Educacional - CETE.

Instituído em 1997, antes mesmo da regulamentação do DEIED, o ProInfo chegou a 4.640 escolas do país, onde foram instalados cerca de 53 mil microcomputadores. O uso pedagógico desses equipamentos é assegurado por meio da capacitação de professores das escolas beneficiadas e dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Mais de 150 mil professores já foram capacitados e 326 núcleos foram instalados.

O Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED, também lançado em 1997, consiste no apoio financeiro à realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratem de temas afetos à educação a distância (EAD) e às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aplicadas à educação.

⁴³ <http://www.proinfo.mec.gov.br/indexSite.php?op=P>. Acesso em 22 de julho de 2004, às 13h30.

⁴⁴ Conforme artigo 21 do Decreto nº 4.637, de 21 de março de 2003.

A TV Escola entrou na reforma do Ensino Médio. Utilizado na capacitação e atualização do professor, o Programa é um dos instrumentos utilizados pelo MEC na implementação da reforma nas escolas. A programação, definitiva, foi implementada com uma hora diária, reprisada duas vezes durante o dia. Já o projeto Rádio Escola produz séries de programas educativos que se destinam à capacitação e atualização de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Desenvolvido em parceria com um outro projeto, o Programa Alfabetização Solidária, o projeto Rádio Escola organiza-se sob a forma de programas radiofônicos, material impresso e orientação técnica, servindo de apoio ao trabalho desenvolvido em localidades com altos índices de analfabetismo.

Cumprindo suas metas, o Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO (SEED) – iniciou sua implantação nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins, em janeiro de 2000, com o objetivo de habilitar cerca de 15.000 professores da rede pública que não possuíam a habilitação mínima exigida por lei.

Esses são alguns exemplos de iniciativas governamentais, em nível federal, buscando encontrar alternativas para a superação da má qualidade do ensino no Brasil. É bom se reenfatizar que tais iniciativas somente ocorrem após muita pressão da sociedade civil.

Como já dissemos, um outro dos grandes problemas que a escola de Ensino Fundamental enfrenta é a repetência escolar. Visando extinguir esse problema, o Poder Público tem proposto uma reforma curricular a partir de estudos consubstanciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tornando o Ensino Fundamental mais significativo, relevante e, conseqüentemente, mais interessante para os alunos. Também existe a preocupação, no Censo Escolar 2004, com o levantamento dos recursos disponíveis pelas bibliotecas escolares para oferecer um bom atendimento ao estudante. O levantamento vai verificar se há, por exemplo, mesa para leitura, mapas, dicionário, obras literárias, didáticas e documentais, gramática e computador. Também será pesquisada a formação do responsável pela biblioteca.

O Censo pretende mostrar, ainda, como são realizadas as visitas à biblioteca. Caso elas ocorram, o levantamento quer identificar se são feitas como parte das atividades previstas pelo projeto pedagógico da escola ou por iniciativa da comunidade, do aluno ou do professor. Atualmente, cerca de 30% das escolas que oferecem o ensino fundamental têm biblioteca.⁴⁵

Também visando superar o grave problema da repetência, tem sido proposta a Progressão Continuada,⁴⁶ um instrumento de inclusão social que busca oferecer condições

⁴⁵ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04>.

⁴⁶ “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de

para que o aluno supere suas dificuldades. No Estado de São Paulo, por exemplo, diversas escolas adotaram-na, passando a oferecer ao estudante com problemas de aprendizagem recuperações contínuas, paralelas e finais; orientações curriculares, seleção e distribuição de livros didáticos e outros equipamentos; capacitação de professores e inovações na gestão escolar. O objetivo geral está em se conseguir um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Infelizmente, poucos educadores e pais têm compreendido o espírito da proposta; é comum que a mesma seja confundida com “promoção automática”. Por outro lado, executá-la é algo trabalhoso e exige o envolvimento de todos, solicitação essa muito difícil porque a tradição escolar brasileira tem sido marcada pelo autoritarismo e pela individualidade. Algumas vezes, as escolas têm até tentado colocar em ação o Projeto, mas fracassam e, faltando uma visão crítica mais apurada e empenho na sua continuidade, passam a culpá-lo pela queda da qualidade do ensino.

O Projeto de Progressão Continuada, no Estado de São Paulo, está associado à alteração da organização escolar de séries para ciclos, levando o currículo a perder sua rigidez para cumprimento em prazo fixo; essa nova organização desagradou bastante tanto aos professores em geral quanto aos pais dos alunos, porque a seriação sempre foi algo consagrado nas escolas de Ensino Fundamental. Entretanto, ao contrário do que muita gente pensa, os ciclos não pioraram a qualidade do ensino: respeitadas fontes de pesquisas, como o Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo (SARESP), mostram-nos que em 2001 os resultados das avaliações realizadas foram melhores que em 1997, época em que a rede era seriada. Pode ser que os objetivos anunciados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ainda não tenham sido total e amplamente atingidos, mas conseguiu trazer para a discussão a questão da repetência, suas prováveis causas e possíveis encaminhamentos e soluções.

Outro grave problema diz respeito ao número de estudantes por professor. Os dados da edição de 2002 da pesquisa World Education Indicators (WEI), realizada pela Unesco e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostraram que o Brasil tinha, então, 35,6 estudantes por docente no nível secundário, a maior proporção entre 45 nações ricas ou em desenvolvimento que participaram da pesquisa. Para efeito de comparação internacional, considerou-se como secundário o segmento escolar compreendido entre a 7ª série do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. O levantamento utilizou

períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (art. 23 da Lei 9394/96 – LDBEN).

dados de 2000. Nos países desenvolvidos, a média de aluno por professor era de 14,3 e nos em desenvolvimento, 21,7. Dentre todos os países que participaram do WEI, Portugal apresentou o menor índice: nove estudantes por docente em sala de aula. Em seguida, Luxemburgo, com 9,2, e Bélgica, com 9,7. Mesmo os países maiores, do ponto de vista populacional e territorial, e que possuem mais similaridade com o Brasil, a situação mostrou-se bastante diversa: os Estados Unidos, 5,2; Índia, 6,1; e China, 16,4 alunos por docente.

Diante desse quadro, o que nós, brasileiros, poderemos concluir?

Considerações finais

Tendo em vista que propusemos o presente trabalho para discutir o que realmente, no campo educacional, conquistaram as classes populares brasileiras com a democratização do número de vagas nas escolas de Ensino Básico, tendo como contraponto a afirmação de vários estudiosos de que a população brasileira conseguiu “um nada”⁴⁷, somos levados a concluir que de fato o ensino que o povo brasileiro está recebendo não apresenta minimamente a qualidade que todos esperam e desejam. Contudo, não é possível negar a esse povo o mérito de suas lutas e que, diante do que ele tinha acesso em décadas passadas, houve inúmeras conquistas sociais. As condições objetivas de vida de uma imensa parte dos brasileiros estão muito abaixo do que seria o mínimo para se viver com dignidade. Os problemas apresentados na escola refletem os problemas da sociedade em geral. Contudo, a escola, para as classes mais sofridas, pode ser vista como um ganho (mesmo com a qualidade de ensino extremamente rebaixada). Para essas classes sociais, tem sido também na escola que elas têm encontrado algum apoio e alguma perspectiva de melhoria social. A escola, para desapontamento de parte das classes mais abastadas, desviou-se muitas vezes do que seria visto como seu fim primordial: ensinar, pois nela, hoje, a sopa e a merenda escolar parecem muitas vezes mais importantes para as crianças pobres do que os conhecimentos que ali lhes são passados. Se o alimento que lhes é oferecido pode parecer a muitos como um engodo, para os mais necessitados é uma conquista: por causa dele inúmeras crianças encontram as condições mínimas de aprender alguma coisa. O mesmo se aplica ao ensino noturno, ao supletivo e outras ações que até podem ser consideradas paliativas.

Creemos que podemos concordar com Beisegel quando ele afirma que “A população conseguiu dar início a um processo de luta que tem que ser continuado, para que ela tenha

⁴⁷ Cf. VIEIRA, Evaldo Amaro. “Política Social e Educação”. In: **IDÉIAS**/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998.

uma escola onde suas crianças aprendam alguma coisa e desenvolvam o seu espírito crítico...” (1988, p. 21)

É nossa covicção que, apesar de todos os problemas existentes, as classes populares brasileiras adquiriram um espaço importantíssimo, mesmo que sucateado, cabendo-lhes, agora, lutar para transformá-lo em algo que corresponda a seus interesses. E a nós, intelectuais preocupados com os mais desvalidos, colocar nossos conhecimentos e competências a serviço das conquistas que possam tornar o mundo um espaço verdadeiramente digno para todos os humanos...

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique. **Retrato e Evolução da Qualidade do Ensino Básico.**

http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/araujo_ubiratan.htm. Acesso em 13.08.2004.

BARRETTO, E.S.S. **A Escola Básica de 8 anos: da proposta às vicissitudes de sua implantação.** São Paulo: FCC/DPE, 1984.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política Educacional e Programas de Alfabetização.** In:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei 9394/96). Brasília (DF). 1996.

IDÉIAS/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v.6).

PERALVA, Angelina T. “Alfabetização na América Latina: Notas de Leitura”. In: **IDÉIAS/** Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998. (p. 35-40).

SILVA, Sônia Cristina. “**Brasil põe mais de 95% dos jovens nas escolas - Relatório da Unicef indica que País se destaca ao antecipar meta de 2003 para o 1º grau**”, jornal O Estado de São Paulo, 08.12.98.

VIEIRA, Evaldo Amaro. “Política Social e Educação”. In: **IDÉIAS/** Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 1 (1988). São Paulo: FDE, 1998.