

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Departamento de Educação

**A SERIAÇÃO ENQUANTO ORGANIZAÇÃO DOS
TEMPOS ESCOLARES NA REDE PRIVADA DE
ENSINO DE BELO HORIZONTE**

PAULO ROBERTO VIDAL DE NEGREIROS

Belo Horizonte
2004

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

N385s Negreiros, Paulo Roberto Vidal de
A seriação enquanto organização dos tempos escolares
na rede privada de ensino de Belo Horizonte / Paulo Roberto Vidal de
Negreiros. – Belo Horizonte, 2004.
196 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury .
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Escolas-Organização e administração. 2.
Homogeneização das classes escolares. 3. Promoção de alunos. 4.
Repetência. 5. Escolas particulares. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371

Bibliotecária : Maria Auxiliadora de Castilho Oliveira – CRB 6/641

PAULO ROBERTO VIDAL DE NEGREIROS

**A SERIAÇÃO ENQUANTO ORGANIZAÇÃO DOS
TEMPOS ESCOLARES NA REDE PRIVADA DE
ENSINO DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury.

Belo Horizonte

Paulo Roberto Vidal de Negreiros

A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e defendida em 04 de junho de 2004, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Professora Dra.Elba Siqueira de Sá Barreto

Professora. Dra. Ana Maria Casassanta

DEDICATÓRIA

A experiência da paternidade assumida na sua totalidade possibilita a vivência de valores até então desconhecidos. Por isso, dedico este trabalho aos meus filhos Vitor e Henrique que, das muitas noites em claro, do exercício perseverante da transmissão de saberes e da convivência prazerosa, me ensinaram que esta vida é muito bonita e que vale a pena ser vivida, principalmente, quando permeada por relações de carinho, afeto e amor.

AGRADECIMENTOS

A travessia do longo caminho não se faz sozinho. Por isso, primeiramente, agradeço a Deus, pela graça da VIDA com saúde e paz e a todas às inúmeras pessoas que, de alguma maneira, próximas ou distantes, tornaram possível a construção deste trabalho.

À minha família, especialmente, meu pai e minha mãe que não se cansam em suas orações de pedir a Deus bênçãos e proteção. Aos meus irmãos que mesmo na distância, manifestam com frequência afeto, carinho e saudades.

À comunidade dos padres agostinianos que muito cedo me acolheu para os estudos e, posteriormente, no trabalho. Muito do que tenho e muito do que sou devo à experiência da vida em comunidade. Foi um longo tempo de convivência entre “irmãos” e amigos. Como tenho saudades...

À Dilsa, pelo longo tempo de convivência, pelos filhos e pelos projetos que construímos juntos.

Ao companheiro Carlos, pela amizade e confiança em mim depositada na condução da gestão pedagógica do colégio onde trabalhamos. Pelo apoio e incentivo na formação docente. Sou muito grato.

Às colegas de trabalho, Maria do Socorro, Adriana e Patrícia, que na minha ausência fizeram a minha vez.

Ao Messias, pelo privilegio de ter a sua amizade e pela valiosa ajuda na construção projeto seletivo do mestrado.

À Patrícia, pelas dúvidas esclarecidas e pelos muitos momentos de interlocução na construção desta dissertação.

À Mariana, pela disponibilidade, orientação e ajuda, na informação dos atalhos que facilitaram e agilizaram a pesquisa de campo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao mestre Jamil Cury, agradeço a recepção calorosa neste Programa de Pós-Graduação, o privilégio da convivência e a oportunidade de desfrutar de sua sabedoria. Pela orientação, atenção e paciência na construção deste trabalho. Enfim, pela preocupação com os momentos de tensão e insegurança, quando sempre manifestava seus conselhos: “cuidado, não se pesca em águas turvas”. Que Deus lhe dê muita saúde, para outros tantos terem condições de receber o que recebi. Do coração: grato.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é o entendimento do fenômeno que vem ocorrendo nas esferas de ensino público e privado no Brasil no que diz respeito à aplicação do art. 23 da LDB, Lei de nº 9.394/96, que trata da organização dos tempos escolares. Ao flexibilizar e delegar a autonomia aos estabelecimentos de ensino na escolha da organização dos tempos escolares esta Lei acabou provocando uma situação diversificada. Os dados revelam que a rede pública movimenta-se mais rapidamente para uma organização em ciclos enquanto que a rede privada de ensino mostra-se mais propensa pela continuidade da organização seriada. Dados estatísticos recentes (2003) fornecidos pelo INEP comprovam isto. As razões pelas quais os estabelecimentos de ensino público vêm adotando o sistema de ciclos têm sido objeto de muitas publicações. No entanto, quando se tem a escola particular como foco desta questão, não se sabe ao certo quais as razões da não adesão à proposta dos ciclos e, nem as razões da continuidade do sistema seriado. Por isso, a opção da pesquisa recai sobre os estabelecimentos de ensino da rede privada. Definiu-se como campo de pesquisa a cidade de Belo Horizonte, também, palco de um dos principais projetos alternativos de ensino deste país: a Escola Plural. Foram escolhidos 6 colégios, considerados pela comunidade local como sendo escolas de qualidade, sendo 3 (três) confessionais e 3 (três) laicas. A estratégia de investigação foi a pesquisa qualitativa. Através de um questionário semi-estruturado procurou-se saber, dos gestores pedagógicos destes estabelecimentos, as razões pelas quais mantinham a organização seriada e, ao mesmo tempo, a percepção e avaliação dos ciclos de formação. A conclusão aponta que os estabelecimentos de ensino particular optaram por um processo de incorporação das dimensões pedagógicas dos ciclos, sem contudo, romper com a organização seriada, evidenciada pela comunidade escolar como mais apropriada para o desenvolvimento de uma prática educativa dita de "qualidade", capaz de garantir o prosseguimento dos estudos e manter a lógica de uma organização considerada de tradição.

Palavras-chave: ensino seriado, ciclos, trabalho, disciplina, lei, público, privado.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is the understanding of the phenomenon which has been occurring in the areas of public and private educational systems in Brazil, concerning the application of art. 23 of the LDB "Education Guidelines and Framework Act", Law nº 9,394/96, which deals with the organization of school time. When adapting and delegating the autonomy to the educational institutions in the area of the organization of school time, this Law has provoked a diverse situation. The data discloses, that the public system moves more quickly for an organization in cycles, while the private system of education reveals an inclination for the continuity of an organization in grades. Recent statistical data (2003) supplied by the INEP prove that. The reasons why the public educational institutions have been adopting the system of cycles have been the object of many publications. However, when we have the private school as the center of this issue, it is not known for certain what are the reasons for not supporting the proposal of the cycles or the reasons for the continuity of the grade system. For this reason, the option of the research relies

again on the private educational institutions. Belo Horizonte was defined as the research area, as a place of one of the most alternative projects of education of this country: the Plural School. Six secondary schools, considered for the local community schools of quality, had been chosen, being 3 (three) confessionals and 3 (three) laic ones. The inquiry strategy was the qualitative research where through a semi-structuralized questionnaire which tried to find out from pedagogical managers of these establishments, the reasons why they kept the grade organization and, at the same time, the perception and evaluation of the cycles of formation. The conclusion points to the private educational institutions had opted to a process of incorporation of the pedagogical dimensions of the cycles, nevertheless, without breaking with the grade organization, evidenced by the school community as more appropriated for the development of an educative practice which is considered of quality. It guarantees the continuation of the studies and keeps the logic of a considered organization of tradition.

Keywords : grade education, cycles, work, discipline, law, public, private.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Etapas da educação básica oferecidas na rede privada	43
TABELA 2 Estabelecimentos - educação básica.....	46
TABELA 3 Estabelecimentos de creche – educação infantil.....	47
TABELA 4 Estabelecimentos de pré-escola – educação infantil.....	48
TABELA 5 Estabelecimentos de ensino fundamental – da 1ª a 8ª série.....	49
TABELA 6 Estabelecimentos de ensino fundamental – da 1ª a 4ª série.....	50
TABELA 7 Estabelecimentos de ensino fundamental – da 5ª a 8ª série.....	51
TABELA 8 Estabelecimentos – ensino médio.....	52
TABELA 9 Matrículas – creche.....	53
TABELA 10 Matrículas – pré-escola.....	54
TABELA 11 Matrículas no ensino fundamental – 1ª a 8ª série.....	55
TABELA 12 Matrículas no ensino fundamental – 1ª a 4ª série.....	56
TABELA 13 Matrículas no ensino fundamental – 5ª a 8ª série.....	57
TABELA 14 Matrículas – ensino médio.....	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Focalizando o objeto da pesquisa	18
1.2 A organização dos tempos escolares na LDBEN 9.394/96.....	30
1.3 Metodologia	37
2 ORIGENS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	63
2.1 A racionalidade científica e a divisão do trabalho	73
2.2 A estruturação dos sistemas de ensino no Brasil: breve histórico	80
3 A ESCOLA GRADUADA E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	84
3.1 O grupo escolar e sua identidade seriada	88
4 A VIVÊNCIA DO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	94
5 O PÚBLICO E O PRIVADO NA FORMA DA LEI	105
5.1 Contornos históricos	105
5.2 Contornos ideológicos.....	115
6 A SERIAÇÃO ENQUANTO ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES NA REDE PRIVADA DE BELO HORIZONTE	122
6.1 A concepção de ciclos	122
6.2 Aprovação e reprovação nos colégios	130
6.3 Estratégias de apoio ao aluno	141
6.4 Possibilidade dos ciclos nos colégios	148
6.5 Razões que dificultam a implantação dos ciclos nos colégios	153
6.6 Argumentos para a defesa do sistema seriado	165
6.7 O regimento escolar e os fundamentos do ensino seriado	179

7 CONCLUSÕES	181
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS	198

1 INTRODUÇÃO

A última década do século XX foi marcada por um cenário de intensa efervescência educacional. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, verificou-se nos meios políticos, sindicais e acadêmicos uma grande mobilização em prol da elaboração da nova legislação educacional. Para Saviani (1997), essa mobilização ampliou-se ainda mais após a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, comumente chamada de “nova LDB”, Lei 9.394/96. A etapa da regulamentação em todas as suas dimensões – administrativas, financeiras e pedagógicas - gerou uma sucessão de decretos e portarias do MEC e Pareceres e Deliberações do Conselho Nacional de Educação que exigiam um estado de vigilância permanente da comunidade educacional, para acompanhar o andamento das medidas em curso. Para situar o contexto indicado, temos nesse período a tramitação da Lei de nº 9.424/96 que dispunha sobre o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”, e a exigência do art. 87 da LDB que dava prazo de um ano para encaminhar o Plano Nacional de Educação, contendo as diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O fato é que a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por suas características de autonomia e flexibilização, bem como pela definição das competências da União (art.9º), Estado (art.10), Município (art. 11), estabelecimentos de ensino (art. 12) e docentes (art. 13), trouxe à academia, aos dirigentes e aos educadores, sentimentos de dúvida, incerteza, ansiedade e expectativa.

Esses sentimentos impulsionaram um grande movimento em busca da compreensão da nova legislação. Gestada em um contexto político e social marcado

pela redemocratização e pelo resgate da dívida social pautado nos direitos sociais, muito era de se esperar da nova lei da educação brasileira. Assim, era preciso conhecê-la bem. Mudanças ou adequações estavam a caminho.

Sucedeu, então, um período de muita discussão e esclarecimentos sobre a legislação educacional. Organizaram-se os conselhos, vieram os pareceres, reformas, congressos, seminários, debates... Formaram-se grupos de assessoria pedagógica e administrativa com o objetivo de ajudar os estabelecimentos e secretarias.

As escolas, de modo geral, procuraram capacitar suas equipes técnico-pedagógicas investindo em cursos e palestras que abordassem a temática da nova LDB. Muitos encontros foram organizados para atender a esta demanda, quase sempre enfocavam as mesmas questões: começavam com uma introdução abordando os princípios, fins e o direito à educação e, em seguida, eram discutidas as questões mais polêmicas, a organização da educação, e os níveis e modalidades de ensino.

Vivenciei desde minha prática educativa, no colégio onde trabalho, este movimento na educação brasileira. Na função de gestor pedagógico, também respondia pela adequação da nova LDB. A elaboração do Projeto Pedagógico¹ trouxe muitas inquietações para diretores e coordenadores pedagógicos. As novas exigências legais e o sentimento de responsabilidade desafiavam e geravam uma certa tensão no âmbito da gestão educacional.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz no art. 12 que entre as incumbências de todas as escolas está a de elaborar e executar sua proposta pedagógica. O art. 13 define como uma das atribuições dos professores a participação na elaboração da proposta pedagógica e o art.14 define como um dos princípios para a definição de uma gestão democrática a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica.

Na medida em que o tempo foi passando, as mudanças foram sendo implementadas e o calor dos debates, aos poucos, se dilui. Assim, os sentimentos e as expectativas voltaram-se para os resultados. Afinal, depois de tanta mobilização em prol de uma nova LDB, o que mudou na educação brasileira? Que impactos, avanços, resistências, lacunas estão ocorrendo? Em relação aos seus princípios democráticos trouxe de fato mudanças que possam corresponder a uma legislação comprometida com o resgate da cidadania?

Na condição de gestor pedagógico e co-responsável pela implementação das políticas educacionais do colégio, tenho constatado que uma das questões que tem gerado bastante polêmica é a organização dos tempos escolares. Percebe-se com certa frequência que esta questão vem ganhando espaço nos debates educacionais tendo como centro da polêmica a comparação entre as escolas que passaram a adotar os ciclos e as escolas que continuaram com o ensino seriado.

Esta discussão tem vindo à tona em diversas circunstâncias. Ora em conversas informais com pais e professores, ora em reuniões pedagógicas, quando os educadores se encontram para discutir possibilidades de avanços qualitativos nas suas práticas, nos congressos, seminários, na literatura educacional, debates políticos ou, ainda, na caracterização de escolas públicas e privadas. Trata-se de questão que vem ganhando espaço e destaque, visto que a organização dos tempos escolares pode revelar influência significativa na reconfiguração de um modelo de educação centrado no educando, de forma a garantir a todos os alunos a formação e habilitação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Nas conversas, tenho percebido, com uma certa frequência, que estas modalidades de organização estão impregnadas de muitas conveniências e de um certo senso comum, que não abarcam a totalidade das propostas. Em nosso

contexto da grande Belo Horizonte, falar de ciclo implica na maioria das vezes em referências quase sempre à “promoção automática” e a ensino de “qualidade duvidosa”. Por sua vez, as referências ao ensino seriado estão carregadas de expressões tais como: ensino apertado, exigente, dá prova, aprova, reprova, passa no vestibular, práticas tidas como ensino de “qualidade”. O fato é que no calor das discussões a defesa de uma proposta quase sempre ocorre em função da negação da outra. Uma tendência de polarização com riscos e possibilidades de equívocos conceituais e posições corporativistas.

A academia, por sua vez, tem se mobilizado de forma explícita e consistente na defesa da concepção dos ciclos de formação. A produção teórica, no tocante a esta temática, é muito rica e extensa. Para Barreto (2001), é crescente o número de adeptos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico visando uma melhor compreensão dos ciclos escolares.

No meio político o debate sobre a organização dos tempos escolares também é bastante freqüente. Esta situação tem sido bastante explorada nos pleitos eleitorais e recentemente foi evidenciada nos debates para presidente entre Lula e Serra, quando os resultados da progressão continuada foram colocados como um dos maiores desafios a serem vencidos no campo da educação para o próximo presidente. A temática ganha espaço na mídia e nos processos eleitorais visto que, no dizer de Barreto (2001), torna-se cada vez mais urgente passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola, garantindo-lhe aprendizagem significativa e educação de qualidade

A questão da educação ainda se apresenta como um grande desafio para os gestores das políticas públicas. Qualquer que seja a proposta rumo a uma política

que democratize e qualifique os processos educacionais, certamente, passará por muitas dificuldades. Se considerarmos o Programa da Escola Plural como uma das principais referências de reformas educacionais do país, constatamos, segundo depoimentos de professores, das notícias publicadas na imprensa de modo geral, e da avaliação realizada pelo GAME,² que a implantação do projeto não foi bem compreendida, não houve plena adesão, o que certamente vem comprometendo os objetivos da proposta. No tocante à qualidade dos resultados a avaliação ainda é bastante confusa e é comum ouvir de professores referências tais como: “geração de analfabetos escolarizados”. Para Amaral (2002), existem outras expressões desse tipo: “uma escola que forma analfabetos”, “que premia a vagabundagem”, “que desestimula os alunos”. Ainda para a mesma autora, podem-se identificar três tipos de escolas em relação ao Programa da Escola Plural: as que acataram oficialmente o projeto; as que acataram parcialmente e as que rejeitaram. No interior das escolas existem subconjuntos: professores e pais que aprovam o projeto; professores e pais que o rejeitam. Segundo a autora existe um “gap” entre as propostas de reformas educacionais e suas implementações e a Escola Plural não é uma exceção.

O fato é que existe uma tensão explícita entre a realidade das escolas que adotam os ciclos e aquilo que os teóricos atribuem como princípio desta forma de organização. Este modelo vem se apresentado como um processo formativo capaz de eliminar a lógica do fracasso escolar via reprovação. Se, por um lado, colocou fim nos grandes índices de reprovação nas escolas públicas onde é adotado, por outro, virou sinônimo de promoção automática e de ensino de qualidade suspeita. Ou

² Sediado na Faculdade de Educação da UFMG, o GAME -Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, foi criado em 1995 como um grupo interdisciplinar de pesquisa, ensino e prestação de serviços nas áreas de Avaliação e Medidas Educacionais. Conferir em referências bibliográficas Dalben (2000).

ainda, motivo de piadas, ironias e chacotas, conforme depoimento de um dos entrevistados da pesquisa. Na onda da discussão, o parâmetro de ensino reconhecido como de qualidade, e portanto, desejado para as crianças brasileiras, é o ensino da rede privada que, na maioria dos estabelecimentos, não adota a progressão continuada.

Mergulhado no cotidiano do Ensino Básico, venho percebendo que a conjugação destes diversos cenários tem provocado em minha prática profissional momentos de reflexão, debate e estudos.. Além das questões teóricas que abarcam as concepções, fica o desafio de se entender uma Lei, que, ao flexibilizar práticas diferentes de organização dos tempos escolares, acaba provocando posições, resultados, percepções e atitudes tão diferenciadas.

Apenas para exemplificar como as coisas são complexas e desafiadoras, situo minha função de gestor pedagógico, em uma instituição de educação confessional que tem como princípios a formação integral do cidadão, crítico e criativo, os ideais de uma sociedade mais justa e humana, solidária e fraterna, mas que faz opção por um modelo de organização dos tempos escolares, o ensino seriado, que tem em seus pressupostos princípios da pedagogia tradicional, dentre os quais a lógica da seleção, a classificação homogênea dos alunos e o disciplinamento.

Mais ainda, como conciliar uma proposta de educação que respeite as diferenças individuais dos alunos e lhes assegure o direito à educação dando-lhes uma formação humana e solidária em uma sociedade que segundo Assman (1998), “vive em meio a um acirramento competitivo, planetariamente globalizado?”. Para o autor,

Juntar as duas tarefas – habilitação competente e formação solidária – ficou sumamente difícil, porque a maioria das expectativas do meio circundante

(mercado competitivo) se volta exclusivamente para a demanda da eficiência (capacidade competitiva). (ASSMAN, 1998, p.61).

Essa parece ser a grande questão, o nó que problematiza a ação do educador comprometido com uma educação cidadã. Assumir o desafio de uma prática pedagógica, que, inserida numa dada realidade, tenha seus propósitos coerentes com sua dimensão axiológica, onde as práticas cotidianas estejam impregnadas das relações valorativas.. Posicionar-se de forma assertiva em relação a uma função social da escola que, segundo Arroyo (1996), deve ser um espaço de formação, de direitos aos saberes, de inserção no processo civilizatório.

Nesta perspectiva, a questão da escolha da organização dos tempos escolares tende para um certo posicionamento no que tange à função social da escola. Como veremos adiante, os ciclos apontam para uma sociedade que traz o homem para o centro do processo humanizador, por outro lado, o viés seriado parece ajustar-se mais a uma sociedade que procura responder às demandas do mercado no que se refere às exigências da produção, e apresenta-se para os homens na medida da sua eficiência. O fato é que tratadas no rigor de suas concepções temos propostas ou referências diferentes de construção da sociedade. Assim, pode-se dizer que do ponto de vista pedagógico, a escola particular ao continuar com o ensino seriado assume mais uma identidade histórica que racionalizou os processos de organização escolar considerando as perspectivas e demandas do mercado, e neste caso, distancia-se de possibilidades alternativas de um trabalho centrado nos princípios mais coerentes de formação e desenvolvimento humano integral. Por outro lado, as escolas que adotam o sistema de ciclos apropriam-se de concepções e processos pedagógicos mais adequados para a construção de uma sociedade cidadã, a sociedade dos direitos mas, no entanto, aos olhos da sociedade parece distanciar-se da competitividade do mercado quando do

ponto de vista do conhecimento os resultados gerados ficam muito aquém do esperado.

Por isso, identifico neste momento da realidade da educação brasileira a problemática dos tempos escolares como um fato extremamente desafiador, provocante e atual. Uma questão que não envolve apenas rotinas do cotidiano escolar, mas que trata essencialmente de uma concepção de educação com implicações sérias para o processo educacional, visto que o olhar pedagógico delimita as práticas educativas. Trata-se de uma questão que pode envolver políticas de educação com reflexos diretos na vida escolar do aluno e sua trajetória profissional. De uma opção educativa mais coerente com o projeto de sociedade que se deseja construir: democrática e cidadã.

1.1 Focalizando o objeto de pesquisa

A história do sistema educacional brasileiro revela que, durante o século XX, o modelo de organização dos tempos escolares predominante foi a seriação. Existem muitos estudos que identificam sua origem no próprio processo de configuração do sistema escolar, e que, no Brasil, suas raízes remontam às reformas educacionais do final do século XIX, quando da implantação dos grupos escolares.

Nesta concepção de tempo escolar, a função da escola é de transmitir o saber acumulado pela humanidade de forma sistemática. Para tanto, a lógica de organização estrutura-se num modelo seqüencial que estabelece pré-requisitos para o processo de aprendizagem. Valoriza-se a capacidade do aluno em reter ensinamentos e a figura do professor como transmissor. Os conteúdos se dividem

em disciplinas, distribuídas em uma grade curricular e operacionalizadas no horário das aulas. A avaliação caracteriza-se por uma lógica classificatória, acumulativa e discriminatória. As provas identificam os melhores, os médios e os fracos. Mecanismo de controle de sucesso, fracasso e disciplina. Aprova e reprova. O tempo escolar está organizado em séries anuais que permite o ajustamento ou a classificação dos alunos. Aqueles que aprendem, mudam de série, os reprovados repetem.

Para Saviani (2000), esta prática de ensino surge com a constituição dos sistemas nacionais de ensino na França em meados do século XIX, onde a escola tinha o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados logicamente. Esse modelo de conceber a escola estava assentado na Pedagogia Tradicional que priorizava o intelecto na essência do conhecimento. O instrumento principal de trabalho era o professor e cabia às escolas encontrar profissionais razoavelmente bem preparados. Os grupos escolares caracterizam-se pelos sistemas de classes, onde cada professor dava suas lições, aplicava os exercícios e avaliava o desempenho escolar de seus alunos.

Pesquisas realizadas ao longo do século XX mostram que o fracasso deste modelo (pedagogia tradicional) se deu em função de a referida escola não conseguir seu intento da universalização do ensino e do fato de que nem todos os alunos bem sucedidos ajustavam-se ao modelo de sociedade que se desejava consolidar. De fato, segundo estudos de Patto (1993), a reprovação e a evasão na escola pública ao longo do referido século assumiram proporções inaceitáveis. Para a autora, a situação revela-se ainda mais grave se considerarmos a antiguidade do problema. Estatísticas publicadas na década de trinta já evidenciavam não só os altos índices

de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto crítico da organização do sistema educacional.³

De acordo com Barreto (2001), estudos comparativos em relação a outros países da América Latina, realizados em meados do século XX, mostram que 57,4% dos alunos eram retidos na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental. Ainda, segundo a mesma autora, dados de 1954 mostram que as perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingiam índices consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíram as quatro séries do ensino primário.

Estes dados nos mostram que a reação a esta lógica de exclusão não é recente. Muitas vozes e movimentos se levantaram para anunciar e denunciar o problema da evasão e da repetência na educação brasileira.

O primeiro movimento de denúncia dessa organização escolar focada na lógica da retenção remonta aos anos 50. Segundo Almeida Junior (2002), o assunto foi destaque na Conferência Regional Latino-Americana, sobre educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima em 1956. Neste encontro foram divulgadas medidas implementadas com sucesso por diferentes países, principalmente a Grã-Bretanha, para deter o grande número de reprovações neste nível de ensino.

No Brasil, em conferência realizada no 1º Congresso Estadual de Educação, acontecido em Ribeirão Preto, em 1956, Almeida Júnior, que também participou do Congresso em Lima (Peru), abordou o tema: Repetência ou Promoção Automática? Tomou como referência os estudos da UNESCO para analisar os índices da

³ O serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação registrava 53,52% de retidos no 1º ano em 1936 (CARDOSO, 1949).

repetência, seus males (evasão, desperdício e estagnação), e apresentou a promoção automática como viés alternativo para fazer frente à realidade da educação primária. Considerando o período em que se manifestou e a relevância do tema nos dias de hoje, torna-se importante evidenciar suas palavras:

Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente de crianças em idade escolar, mediante as seguintes medidas: a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola. (ALMEIDA JUNIOR, 2002, p.72)

Anísio Teixeira, em conferência pronunciada em 1957, em defesa da escola brasileira como promotora da estabilidade social, já denunciava com veemência a organização escolar seriada como um mecanismo que desvirtuava o ensino primário e rompia com a função social da escola como espaço da construção da estabilidade social. No seu entender,

O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes são reprovados ou repetentes ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo se a escola visa realmente a selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com suas aptidões. (TEIXEIRA, 1999, p.100)

Do ponto de vista da adoção de políticas efetivas para se fazer frente ao problema da repetência e evasão, o estado do Rio Grande do Sul, de acordo com Barreto (2001), foi a primeira região do Brasil a dar os primeiros passos na tentativa de amenizar o problema. Em 1958 adotou uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, voltadas para alunos com dificuldades, que uma vez recuperados poderiam voltar às suas turmas de origem, ou continuar seu estudos em seu próprio ritmo.

A partir da década de 70, a problematização da repetência e evasão escolar ganhou um novo impulso com as teorias da reprodução. A organização do sistema escolar, imbricada da exclusão começou a ser repensada a partir da função social da escola. O centro da polêmica era saber até que ponto a escola ajudava na transformação ou reprodução da sociedade. Nesta perspectiva, o regime seriado começou a ser duramente questionado. Foi acusado de ser um dos principais elementos responsáveis pelos altos índices de fracasso escolar – a reprovação. E neste aspecto era fator de manutenção de um modelo de sociedade elitista, conservadora e injusta.

De acordo como os estudos de Nogueira (1990), o nascimento do paradigma da reprodução na década de 60 em função do desencanto com as políticas do Welfare State, período pós-2ª guerra, marcado por um longo ciclo de prosperidade econômica da Europa Ocidental, onde as políticas públicas voltaram seus esforços na reestruturação do sistema escolar para responder às exigências da sociedade, possibilitou um grande número de pesquisas nas áreas das ciências sociais. No bojo das discussões sobre o avanço da escola como respostas às demandas da economia, surge um novo ideário relativo ao papel social da escola. O fato é que as discussões sobre as desigualdades sociais em geral, que marcaram o período pós-guerras, refletiam de maneira muito forte no campo da educação e deram origem a intensos debates sobre as desigualdades educacionais e as condições para uma democratização das oportunidades escolares.

Os estudos sobre o paradigma da reprodução em educação, segundo Silva (1990), passam necessariamente por três trabalhos centrais: “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1985); A reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1975); Schooling in capitalist America (BOWLES; GINTIS, 1976)”. De

modo geral estas pesquisas sobre a reprodução em educação procuram mostrar o que é reproduzido, onde se dá a reprodução e como se pode observá-la.

No entanto, de acordo com Silva (1990), são as pesquisas de Baudelot e Establet, sobre o fluxo de alunos no sistema de ensino da França, comparando os que permanecem e os que são excluídos, que podem dar uma noção mais clara dos efeitos da reprodução do sistema escolar. De acordo com seus estudos descobre-se que o objetivo da escola não é unificar mas dividir. Que existem duas classes de alunos, os ricos e os pobres em função das duas redes de ensino, a que oferece o primário profissional para os pobres e a que oferece secundário superior para os ricos. Que as oportunidades de acesso são desiguais e que as duas redes de ensino acabam servindo de instrumento de inculcação da ideologia burguesa. Para os autores o destino da escola na escola dos pobres está selado visto que desde o curso primário as taxas de reprovação são muito altas.

Nesta época, segundo Barreto (2001), as discussões em torno da repetência e evasão escolar ganharam repercussão na imprensa. Defesas e críticas ao sistema eram expressas em jornais e revistas. As vozes discordantes em relação ao regime de promoção automática temiam a adoção desse sistema sem outras providências necessárias. Já para os que defendiam a proposta a solução implicava em uma série de medidas, tais como: preparação do professorado, reformulação dos programas de ensino, adequação de um currículo no nível de desenvolvimento do aluno, elaboração de material didático e renovação de técnicas pedagógicas.

Assim, em função dos intensos debates sobre a função social da escola, a temática da exclusão educacional ganhou força e novas experiências de organização por níveis ou sistemas de avanços progressivos foram realizadas em alguns estados na expectativa de se buscar uma solução para o grave problema. Ao

final da década de 60 e início da década de 70, segundo estudos de Barreto (2001), Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais flexibilizaram a organização dos currículos para a escola primária. Eram iniciativas diferenciadas que obedeciam às particularidades específicas de cada estado, mas todos sofreram, por motivos diversos, críticas, dificuldades e resistências que acabaram por definir o fim destes movimentos.

Na década de 80, na onda do movimento de redemocratização, diversos governos das regiões sudeste e sul, comprometidos com a ruptura de uma sociedade assentada em bases de forte exclusão social, trouxeram à tona de forma ainda mais intensa a discussão de políticas educacionais mais coerentes com o espírito de uma sociedade democrática. Estavam comprometidos com o resgate da dívida pública, com as grandes massas da população. Neste período, de intensa motivação política, a escola era vista como lugar privilegiado para a construção de um novo modelo de sociedade.

Para Cunha (1991), a redemocratização do Brasil deve ser vista a partir de longo período de lutas pela democracia, desencadeado logo após o golpe de Estado de março-abril de 1964. No entanto, a década de 80 se apresenta, independente das variadas correntes políticas, como sendo o período onde três fatos revelaram-se importantes para a construção da democracia: a eleição de Tancredo Neves para a presidência em 1985; a instalação da Assembléia Nacional Constituinte em 1987 e as eleições presidenciais de 1989. No entanto, é necessário considerar que em todo este longo período de luta a principal articulação das forças políticas que faziam oposição aos governos militares tinha na organização das massas a defesa das liberdades democráticas como principal caminho para o restabelecimento do Estado de Direito.

Depois de uma ampla e frustrada campanha em prol do restabelecimento das eleições diretas para presidente da República em 1985, verificou-se um grande esforço político alternativo, denominado Aliança Democrática, para lançar uma candidatura de oposição ao governo militar, que disputasse os votos do colégio eleitoral. Montou-se a candidatura do governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, a Presidente, e José Sarney como vice.

Depois de intensa campanha por todo o país o colégio eleitoral elegeu, com expressiva maioria, Tancredo Neves como o primeiro Presidente da República civil desde abril de 1964.

A articulação da Aliança Democrática se deu em favor de compromissos que visavam a conciliação entre a sociedade e o Estado, entre o povo e o governo. Do ponto de vista social, muitos aspectos apontados como prioridades por esta aliança caracterizavam a nova identidade do governo democrático. Apenas para citar, em relação à educação este movimento preconizava a educação fundamental para todos, fortalecimento da universidade e efetivação de sua autonomia.

Estados governados por oposicionistas ao regime militar, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná implantam o ciclo básico, visando a reorganização da escola pública, tendo como meta diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Estas medidas, além das motivações políticas, estavam impregnadas de razões educacionais com implicações administrativas e pedagógicas. Eliminavam a prática da avaliação com fins de promoção ou retenção ao final da 1ª série e davam um tratamento mais flexível à proposta curricular. Buscava-se garantir um tratamento mais adequado à população, respeitando-se as diferenças sociais, econômicas e culturais.

De acordo com Barreto (2001), o movimento de reorganização dos tempos escolares continuou no início da década de 90, com novas experiências em outros estados e grandes cidades brasileiras. Na cidade do Rio de Janeiro em 1991- 92, entra em cena a idéia de bloco único. Segundo a autora, esta modalidade de organização escolar tinha duração de cinco anos e correspondia à primeira etapa da educação regular. Estava prevista para ser desenvolvida em duas fases: a primeira, correspondente aos três anos iniciais quando a criança adquiria certos conceitos fundamentais; a segunda, correspondente aos dois anos seguintes, implicando aprofundamento e ampliação de conceitos. Apoiado na idéia da escola de tempo integral, o bloco único tinha características semelhantes ao ciclo básico. Em 1994, a proposta foi incorporada pelo estado com a implantação dos Cieps (Centros Integrados de Educação Pública).

Embora iniciativas de escolas cujos tempos escolares tenham acontecido em vários municípios, verifica-se que experiências mais radicais foram formuladas em municípios governados pelo Partido dos Trabalhadores em cidades de grande porte. Em 1992, na cidade de São Paulo, sob o comando de Paulo Freire as 8 séries são divididas em três ciclos de ensino: o inicial passava a compreender os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três seguintes e o ciclo final, as antigas 7ª e 8ª séries. Em 1992-93, a prefeitura de Belém do Pará adota a organização do ensino em ciclos nos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Também em Belo Horizonte, em 1994, foi implantada a organização dos ciclos denominada Escola Plural. O ensino fundamental foi dividido em três ciclos de três anos.

Considerando ser a cidade de Belo Horizonte o “locus” dessa investigação a que me proponho sobre a continuidade da organização seriada nas escolas privadas e, ao mesmo tempo, “locus” de um projeto alternativo na rede pública municipal que

rompe com esta modalidade de organização, considero necessário, neste momento, inventariar os princípios norteadores do projeto implantado pela Prefeitura em 1994. A intenção é apenas a delimitação dos marcos teóricos para, mais adiante, estabelecer referências de interlocução. Existe vasta bibliografia sobre os ciclos de formação;⁴ no entanto, tomo como referência para explicitar, de forma sucinta, este projeto os cadernos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. No seu conjunto abordam questões relacionadas aos pressupostos teórico-metodológicos da prática em questão.

O ponto de partida para justificar a necessidade da mudança do modelo pedagógico em vigor, situou-se a partir de um problema detectado na práxis da escola brasileira, ou seja, a permanência da lógica perversa da repetência e evasão escolar. Assim, os Ciclos de Formação na Escola Plural apresentaram-se como viés para se romper com a lógica da exclusão. Sua implantação também se deve em função de experiências “pioneiras” que já vinham sendo vivenciadas na Rede Municipal. Trata-se de um projeto que tem como objetivo central a redução da evasão, da reprovação e da repetência. Busca-se intervir nas estruturas excludentes e na cultura que legitima essas estruturas.

O Programa Escola da Escola Plural assenta-se em quatro núcleos considerados “vertebradores”. O primeiro refere-se aos Eixos Norteadores da escola que se deseja construir. Sintetizam as direções ou nortes apreendidos nas diversas experiências da Rede Municipal. A busca de uma escola mais Plural. Em síntese, a construção da proposta contempla o seguinte conjunto de ações:

- 1 – Uma intervenção coletiva mais radical. Fazer frente à exclusão;

⁴ Em artigo intitulado “Ciclos e Progressão Escolar: indicações bibliográficas” encontramos uma completa revisão bibliográfica realizada por Sandra Zákia e Ocimar Munhoz. Conferir referência bibliográfica (SOUZA, 2003).

2 – A sensibilidade com a totalidade da formação humana. Investir na pluralidade de saberes;

3 – A escola como tempo forte de vivência cultural.

4 – Escola lugar de experiência de produção coletiva. Fortalecer as experiências de produção coletiva, investir em oficinas e grupos de estudo;

5 – As virtualidades educativas da materialidade da escola. Flexibilizar as estruturas rígidas e limitadoras da ação pedagógica;

6 – A vivência de cada idade de formação sem interrupção. Reconhecer cada idade específica como tempo de construção da experiência histórica;

7 – Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação. Assumir a escola em sua função socializadora de valores, crenças e rituais;

8 – Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional. A construção de uma nova escola corresponde à construção de um novo profissional, uma nova identidade.

O segundo núcleo vertebrador corresponde à reorganização dos tempos escolares. Redefine-se a estrutura seriada que é superada na estrutura por ciclos de idade homogênea de formação – ciclos de formação. Os conhecimentos não se desenvolvem desconectados do desenvolvimento integral dos indivíduos. O tempo de viver é sempre tempo de possibilidades de aprendizado. Infância ou vida adulta são igualmente tempos de formação e de vivência de direitos plenos. Na organização dos Ciclos de Formação são consideradas as especificidades próprias de cada idade, de modo a favorecer uma experiência educativa mais coerente e plena do educando. Por isso, o ciclo na Escola Plural identifica-se com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano, não pode ser fragmentado em fase, ano ou etapa. Levam-se em conta três ciclos de formação:

- Primeiro Ciclo Básico – período característico da infância, abarcando os alunos na faixa de 6-7, 7-8, 8-9 anos de idade;
- Segundo Ciclo Básico – período característico da adolescência, abarcando os alunos de 9-10, 10-11, 11-12anos;
- Terceiro Ciclo Básico – período característico da adolescência, abarcando os alunos de 12-13, 13-14, 14-15 anos.

O terceiro núcleo contempla os processos de formação plural. O conhecimento é global e não se aprende tendo como referência uma única alternativa. É necessário considerar em todo o processo as múltiplas vivências dos sujeitos. O processo ensino-aprendizagem não se limita a apenas a dimensão intelectual. Busca-se também romper com uma concepção transmissiva e acumulativa. Articulam-se os conteúdos a partir da sua significatividade. Os projetos de trabalho são assumidos como uma nova proposta de renovação pedagógica. Enfim, a concepção de aprendizagem nesta perspectiva de ensino assume um caráter processual. Aprender é um processo múltiplo, social e cultural e não se dá de forma linear ou seqüencial. É um processo sanfonado, espiralado, cíclico, num movimento de idas e vindas.

Por fim, o último eixo vertebrador da Escola Plural apresenta a avaliação a partir de uma lógica inclusiva e formadora. Rompe-se com o modelo da avaliação somativa como único instrumento de avaliação. Na Escola Plural, novos instrumentos e novos critérios são introduzidos com vistas a uma avaliação mais coerente com o processo. Muda-se o referencial conceitual do que seja aprovação, reprovação, sucesso ou fracasso.

Em síntese, o Programa da Escola Plural visava o rompimento com as práticas tradicionais e tecnicistas de uma educação centrada na transmissão e

acumulação de conhecimentos. Coloca fim nos processos de reprovação escolar que se justificavam a partir de uma concepção seletiva e excludente de avaliação. Introduz uma nova relação com o conhecimento, priorizando uma perspectiva globalizadora e interdisciplinar. Investe nas relações e vivências interpessoais e pedagógicas, ressignifica tempos e espaços, a concepção de avaliação, e os conteúdos escolares.

Essa concepção dos ciclos de formação adotada pela Escola Plural, descrita acima, de forma bastante sintética, provocou em minha prática pedagógica enquanto educador muitas inquietações. Apresenta-se de forma consistente, densa, inclusiva, centrada na pessoa humana. Tem tudo a ver com as intenções pedagógicas do colégio confessional onde trabalho. Mas, então, porque não adotá-la? Por que tantas resistências? Por que não discutir sua implementação? Enquanto educador sinto-me profundamente incomodado. Desejo saber por que a rede privada, que em seus pressupostos filosóficos também proclama a formação integral dos seus educandos, continua sustentando o ensino seriado que, conforme apontam os estudos, apresenta-se como um modelo de organização seletivo e discriminatório. Ou, segundo Amaral (2002), classificatório, excludente, sentencia, aprova e reprova.

1.2 A organização dos tempos escolares na LDB 9.394/96

O recorte histórico descrito anteriormente permite situar a problemática da repetência e da evasão escolar ao longo do século XX, bem como as tentativas de rupturas do fracasso escolar mediante a superação do ensino seriado. Verifica-se, então, que a partir de uma outra concepção de educação que apresenta como eixos o respeito à individualidade dos processos de aprendizagens dos alunos e o direito a

uma educação contínua e de qualidade, desenha-se uma nova ideologia para a prática pedagógica. Não são mais os interesses da Igreja, do Estado ou do capital, mas o aluno numa perspectiva relacional. Assim, a organização em ciclos ganha um caráter significativo porque traz o sujeito da educação como referência da ação educativa do professor. Não se perdem de vista as dimensões formativas e sua historicidade, pelo contrário, são ressignificadas de tal forma que sejam oportunizadas a todos os cidadãos em condições iguais. Para Barreto (2001), a alternativa dos ciclos ganha força no contexto atual como uma opção de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, visto que,

Na perspectiva das sociedades do conhecimento que permeia a orientação das reformas na área, é fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo. (BARRETO, 2001, p.18)

Porém, o que não se pode perder de vista é que a atual proposta dos Ciclos de Formação e todas as suas iniciativas ocorridas ao longo da segunda metade do século XX revelam tratar-se de um projeto de educação que não se restringe a este ou aquele partido político. É algo mais denso e que vai além de projetos pessoais ou corporativistas. Por isso mesmo, precisa ser situado historicamente e compreendido no contexto da LDB 9.394 de dezembro de 1996.

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na LEI 5.692/71, o regime de ciclos, na década de 90, ganhou de fato grande impulso a partir da nova LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) que, ao “flexibilizar, descentralizar e desregulamentar” (CURY,1997), abriu caminhos para que as escolas pudessem recriar ou inovar seus modelos de organização pedagógica.

A temática do tempo escolar está contemplada no art. 23 da LDB que diz: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

De acordo com o Parecer Nº 05/97 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), “a opção permitida às escolas, de se organizarem em séries anuais ou períodos semestrais, como também em ciclos, (...) significa uma ampla e inovadora abertura assegurada às instituições de ensino, desde que observadas as normas curriculares e os demais dispositivos da legislação”.

A proposta de organização em ciclos escolares é ainda mais valorizada com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que trouxe, entre seus objetivos, a elevação geral no nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas.

Ao que tudo indica, a abertura desta Lei acabou gerando um fenômeno curioso onde a rede pública movimenta-se mais fortemente para uma organização em ciclos enquanto que a rede privada apresenta-se num processo bem mais lento, sustenta-se basicamente na seriação. Dados recentes (2003), fornecidos pelo INEP, referentes ao cadastro escolar nacional segundo o número de escolas por forma de organização, comprovam este fenômeno. Em relação ao Brasil como um todo, o quadro se apresenta da seguinte maneira: 81,1% dos estabelecimentos de ensino adotam o sistema seriado, 11% ciclos e 7,9% adotam mais de uma forma de

organização. Na esfera estadual, 57,6% seriado, 26,1% ciclos e 16,3% mais de uma forma; nas redes municipais, 84,9% seriado, 8,3 % ciclos e 6,7% mais de uma forma; em relação às escolas particulares os números mostram que 96,5% continuam com a seriação, 2,0% e 1,4% mais de uma organização. Esta mesma análise comparativa para o Estado de Minas Gerais revela que: 60,4% dos estabelecimentos escolares adotam o sistema seriado, 36,2% ciclos e 3,4 mais de uma forma de organização. Na esfera estadual 31,3% seriado, 65,2% ciclos e 3,6% mais de uma forma; nas redes municipais 67,3% seriado, 28,9% ciclos e 3,8% mais de uma forma; na iniciativa privada temos 98,0%seriado, 1,9% ciclos e 0,1% mais de uma forma de organização. (Conferir anexo).

Para investigar a existência de diferenças no desempenho escolar relacionado com as políticas de não-repetência, Ferrão (2002), desenvolveu pesquisa tomando como referência dados da avaliação realizada pelo SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica). Os resultados apontam que nos Estados de São Paulo e Minas Gerais (escolas selecionadas)

O regime de promoção automática pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação vis-à-vis as escolas públicas com sistema seriado. Não foi encontrada evidência de que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem idade-série seja inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização em vigor na escola que ele frequenta. Também não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos sócioeconomicamente que estudam em escolas com promoção automática tenham desempenho inferior aos seus colegas. (FERRÃO, 2002, p.69)

Retomando a questão anterior, se considerarmos as redes públicas dos sistemas de ensino da grande Belo Horizonte (Contagem, Betim e Belo Horizonte),veremos que estes estão estruturados nos ciclos de formação. Nos estabelecimentos de ensino do sistema estadual, de acordo com os cadernos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (1997), encontramos a mesma tendência. Por outro lado, é curioso que em entrevista com o Superintendente do

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP-MG), constatei que não existe nenhum registro de alteração de organização dos tempos escolares nos estabelecimentos particulares do sistema seriado para os ciclos. Já a Secretaria de Educação do Estado forneceu documento oficial, declarando que as escolas particulares de Belo Horizonte adotam predominantemente o regime de ensino seriado. (ver anexos)

Do ponto de vista legal, pode-se afirmar que a flexibilização que a LDB assegura quanto à organização dos tempos escolares implica, em tese, que em qualquer uma das alternativas apresentadas está implícita uma proposta de educação coerente com os princípios legais. Assim, considera-se que nada há de anormal ou ilegal na adoção de qualquer uma das alternativas de organização dos tempos escolares.

No entanto, o que chama a atenção quanto a tendências opostas entre a rede pública (ciclo) e a rede privada (seriação) é a sustentação desta opção. Na rede pública, de modo geral, ocorrem muitos congressos, seminários, fóruns, publicações, envolvendo os educadores num debate sem precedentes visando a explicitação consistente deste modelo de organização escolar, ajustado à função social de uma escola cidadã – a escola de diretos. Também do ponto de vista pedagógico é grande o esforço deste movimento por uma argumentação que aponta para uma prática educativa mais coerente com os processos e tempos de aprendizagem de cada aluno. Na rede privada, por sua vez, temos uma situação no mínimo provocante. Para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, os colégios fazem contratos isolados com empresas de assessoria pedagógica. Não se sabem as razões da “resistência” à proposta dos ciclos entendida pelos teóricos como “pedagogicamente correta”. Não se sabe até que ponto a questão é ou não

analisada, se a temática é discutida enquanto proposta de ação pedagógica que pode contribuir para uma prática mais coerente com os princípios e valores de formação desejados pelos colégios. O fato é que existe uma opção predominante pelo ensino seriado, quase que exclusiva. Sabe-se, também, que, normalmente, os registros de alterações implementadas ficam restritos ao regimento dos colégios e pouco se conhece dos “porquês”. Por isso, instigado pela questão, concluí que a sustentação política do ensino seriado na rede privada é algo ainda desconhecido e que precisa ser mais estudado. E, neste caso, estamos diante de um problema.

Para Saviani (1980), a Filosofia da Educação deve ser entendida como reflexão sobre os problemas que surgem nas atividades educacionais, seu significado e função. Para o mesmo autor, “uma questão, em si, não caracteriza o problema nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida, mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema” (SAVIANI, 1980, p.21). E diante deste contexto, faz-se necessário uma atitude filosófica.

Considerando a concepção de problema, acima descrita, apresento a **razão da continuidade da organização dos tempos escolares sob a forma de seriação na rede privada de Belo Horizonte como uma questão que não se conhece e que precisa ser conhecida. Eis uma questão que, tornada problemática para mim apresenta-se como objeto de pesquisa.**

A perspectiva da investigação toma como pressupostos duas situações que, de acordo com o senso comum parecem dar conta de explicar as razões da sustentação do ensino seriado da rede privada de Belo Horizonte.

Uma primeira situação a ser confrontada é a possibilidade da organização seriada se apresentar um dos mecanismos de reprodução do capital cultural⁵ de uma determinada classe social. Neste caso, trata-se de um sistema de organização escolar que foi apropriada por um determinado segmento da sociedade, a elite, com objetivo de reprodução da ideologia da classe. Ora, se ciclo e seriação são processos flexíveis de organização pedagógica da escola, por que opções tão marcantes entre uma rede e outra? Talvez, os colégios sensíveis às influências da comunidade tenham procurado ajustar suas políticas às demandas das famílias. Esta situação permite que a seriação na rede privada seja entendida como uma espécie de valor simbólico que caracteriza uma certa cultura de classe, ou segundo Bourdieu (1989) - um capital social,⁶ um “habitus”⁷ de classe. As condições sociais e culturais dos colégios particulares favorecem a família na transmissão da herança cultural, possibilitam a conservação do “capital cultural” onde as elites encontram seu “campo”⁸ de reprodução social. Por outro lado, ao assumir a continuação da organização seriada, a escola particular teria por objetivo manter uma identidade de instância privada, distanciando-se dos ciclos, que têm uma identidade de público. Segundo Cury (1992), este discurso da qualidade e modernidade foi incorporado pelas escolas particulares como uma distinção identitária. Neste caso, seriação poderia se compor com esta distinção.

⁵ Capital Cultural – Para Bourdieu, “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (NOGUEIRA, 1999, p.41).

⁶ O Capital Social “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (NOGUEIRA, 1999, p.67).

⁷ Habitus – Em Bourdieu é a forma pela qual uma cultura é corporificada no indivíduo.

⁸ Campo – O conceito de campo para Bourdieu está situado “na esfera da vida simbólica (campo da moda, das instituições de ensino, da literatura, da filosofia, do esporte, etc.” (MARTINS, 1990, p.66)

A outra questão que também se apresenta como um dado a ser investigado é a possibilidade de as escolas particulares em suas práticas pedagógicas se revelarem como colégios de sucesso, contrariando os estudos que mostram que esta forma de organização foi responsável durante muito tempo por um processo de exclusão escolar. Avanços no desenvolvimento das práticas pedagógicas (metodologias, avaliações, proposta curricular, formação do professor, condições de trabalho e estrutura física) permitiram às escolas particulares desenvolverem um ensino mais coerente com os desafios de uma educação centrada na promoção do aluno, sem perder de vista as exigências da sociedade. Avanços nas práticas pedagógicas foram capazes de romper com a lógica classificatória e excludente, assegurar um ensino de qualidade e romper com a visão determinista de que a organização seriada traz em sua essência o fracasso do aluno.

1.3 Metodologia

O objeto da pesquisa em questão tem como meta a compreensão das razões pelas quais a rede privada de Belo Horizonte, pertencente ao Sistema de Ensino Estadual, faz opção pela sustentação da organização ensino seriado. São escolas que, na sua razão legal ou constitucional, possuem autonomia na gestão de seus estabelecimentos, e portanto, são detentoras de uma certa independência na condução de seus processos. No entanto, ao mesmo tempo em que se apresentam isoladas ou independentes na sua organização, acabam se configurando dentro de um mesmo campo - o campo do privado. Por isso, a esta categoria de escola denomina-se com a expressão: Estabelecimentos da Rede Privada de Ensino.

A responsabilidade da gestão destas escolas está centrada em um corpo reduzido de pessoas. Normalmente, são os proprietários e alguns poucos profissionais da equipe pedagógica que exercem algum cargo de confiança. São eles os principais responsáveis pelas políticas internas dos colégios. Numa perspectiva mais ampla, são apoiados pela estrutura jurídica do sindicato patronal, o SINEP- MG, que, dentre suas principais alçadas, tem a orientação em assuntos sobre a legislação educacional, a questão econômica e a trabalhista.

O fato é que cabe aos donos dos colégios apoiados por pessoas da equipe pedagógica tomarem e implementarem suas políticas de gestão educacional. O que não se sabe ao certo é quais as atitudes que estes profissionais tomam em frente a situações conflitivas que podem desestabilizar ou preocupar a comunidade escolar. Certamente, são profissionais sensíveis às exigências e demandas do mercado, atentos às manifestações de apoio ou resistências das famílias e conhecedores das práticas e desafios pedagógicos. Neste sentido, são as pessoas que se apresentam preparadas e politicamente constituídas para responderem as questões que envolvem esta pesquisa.

Neste contexto, levando-se em conta que pretendo investigar as razões pelas quais dirigentes ou responsáveis de um determinado segmento de ensino fazem opção pela continuidade da organização seriada, lançarei mão da abordagem qualitativa, como suporte metodológico para a investigação . No dizer de Bogdan, trata-se de

Um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são denominados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN,1994, p.16).

O projeto de investigação a ser desenvolvido apresenta uma particularidade especial, requer locais e sujeitos múltiplos, ou seja, as entrevistas serão feitas com pessoas que exercem cargos deliberativos e que trabalham em colégios diferentes. Neste caso, para Trivinos (1987), trata-se de Estudos de Casos Comparativos. Nesta perspectiva, o enfoque comparativo enriquece a pesquisa qualitativa, principalmente se ela se realiza na perspectiva histórico-estrutural. Esta experiência de pesquisa qualitativa em educação define um processo de investigação que segue os passos do método comparativo, onde o pesquisador vai descrevendo, explicando e comparando por justaposição.

Para a coleta de dados utilizarei como instrumento a entrevista semi-estruturada flexível. Neste tipo de investigação o objetivo é compreender como as pessoas explicam o problema que está sendo investigado. Para Trivinos (1987), a pesquisa semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para fazer sua coleta de dados. No seu entender a

Entrevista semi-estruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS,1987, p.146).

Sabe-se que a entrevista não é uma verdade, mas um momento de interação. Trata-se de um momento de imersão para coleta de informações. Nestas condições, a pesquisa de campo torna-se um instrumento muito importante no fornecimento das informações, necessária para a recolha de dados, que de posse da metodologia apresentada, permitirá a estruturação, organização e sistematização de um corpo teórico.

O roteiro da entrevista foi pensado de forma a subsidiar o pesquisador com um arcabouço de perguntas, que fossem relevantes e permitissem um tratamento consistente do problema em todas as suas dimensões. Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, optou-se por não enumerar as perguntas, evitando caracterizá-las em escala de prioridade e, também, para flexibilizar a fala do entrevistado. Abaixo, segue a estrutura da entrevista.

1 – Apresentação do mestrando e seu objetivo;

2 – Situar o contexto da pesquisa. Dizer que na LDB 9394/96 a organização dos tempos escolares foi flexibilizada. Explicar que as modalidades mais conhecidas são os ciclos e a serialização;

3 – Introduzir o assunto em torno das seguintes questões:

Ø O que o Sr sabe sobre os ciclos?

Ø Como percebe/avalia esse modelo?

Ø Qual a relação dos ciclos com a reprovação?

Ø Qual a relação dos ciclos com a rede pública?

Ø Existe reprovação na sua escola? Qual o índice?

Ø Identifica alguma relação da serialização com os índices de reprovação?

Ø Como seu colégio conseguiu reduzir os índices de reprovação?

Ø Como você avalia a possibilidade do ciclo, na rede privada, ser um recurso para melhorar ainda mais os índices de aprovação?

Ø Quais aspectos positivos que você identifica na organização seriada ?

Ø Existem registros que explicam os motivos da organização seriada em seu colégio?

Tendo em vista a complexidade da pesquisa, os sujeitos a serem entrevistados (diretores pedagógicos) e as questões de ordem emocional do

pesquisador (insegurança, expectativa, ansiedade), optou-se por realizar um pré-teste com um diretor conhecido de um colégio em Belo Horizonte. Esta estratégia também tinha como objetivo dar maior segurança ao pesquisador no que se refere ao tratamento pertinente das questões durante as entrevistas.

Considerando que o campo da pesquisa onde pretendo desenvolver as entrevistas, colégios da rede privada de Belo Horizonte, apresenta realidades, sejam elas, geográficas, econômicas, sociais ou culturais muito diferentes, delimitarei o espaço de investigação às chamadas grandes escolas, laicas ou religiosas. São escolas que normalmente são reconhecidas pela sociedade com padrão de ensino considerado de “qualidade”. Além disso, não representam unidades isoladas, fazem parte de um conjunto de escolas pertencentes a uma congregação religiosa ou de uma empresa que organiza uma rede de ensino. Representando as escolas religiosas, serão pesquisadas: Colégio Santo Antônio, Colégio D. Silvério, Colégio Loyola e, representando os colégios laicos, Pitágoras, Promove e Magnum agostiniano. Para garantir a isenção e o rigor da pesquisa, optou-se por não incluir o Colégio Santo Agostinho, visto que existem laços profissionais do pesquisador com a instituição.

Para viabilizar as entrevistas fiz contato com as secretárias dos respectivos diretores de cada um dos colégios. Informados do assunto, orientaram-nas para que me encaminhassem para a coordenação pedagógica. Esta dinâmica se repetiu nos demais colégios. Foi um processo que acabou revelando que assuntos desta ordem ou natureza não discutidos com diretores mas tratados por pessoas que respondem pela gestão pedagógica. Dado interessante é que de colégio para colégio o cargo desta pessoa apresenta nomes variados, ora gestor pedagógico, ora coordenador

de ensino, ora diretor educacional. Foram essas as pessoas que responderam a pesquisa.

A multiplicidade das realidades que compõem hoje a rede de ensino do sistema particular de Belo Horizonte exige que se faça uma pequena descrição deste cenário para situar o leitor neste universo das escolas particulares .

As escolas da capital estão distribuídas em 22 núcleos regionais de ensino. Trata-se de uma divisão de caráter eminentemente geográfico.

No que se refere à assistência e orientação, as escolas da Prefeitura de Belo Horizonte estão ligadas à Secretaria Municipal de Educação. Já as escolas estaduais e particulares estão ligadas à 42ª Superintendência Regional de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação. É a instância onde todas as escolas são obrigadas a apresentar os regimentos e a Proposta Pedagógica. Neste sentido, foi a posse dessas informações que possibilitou à 42ª Superintendência a emissão de uma declaração oficial, confirmando a prática do ensino seriado nas escolas particulares de Belo Horizonte. (Ver anexo).

Também foi nesta instância pública que recebi relatório detalhado sobre a realidade das escolas particulares. Trata-se de dados anualmente enviados ao MEC, para compor o cadastro nacional do ensino brasileiro. Um relatório rico em pormenores que permite um detalhamento minucioso dos estabelecimentos da rede particular de ensino. Totaliza 818 estabelecimentos.

De acordo com material levantado nesta instância governamental, pode-se identificar a quantidade de estabelecimentos e os cursos oferecidos por cada um. O quadro apresenta-se da seguinte maneira:

TABELA 1
ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDAS NA REDE PRIVADA

Qte	ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDAS NA REDE PRIVADA DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DE BELO HORIZONTE
510	Escolas oferecem creche e pré-escola
57	Escolas oferecem creche, pré-escola e Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série;
48	Escolas oferecem creche, pré-escola; EF 1ª à 8ª série e Ensino Médio;
39	Escolas oferecem exclusivamente a pré-escola;
23	Escolas oferecem exclusivamente educação especial;
22	Escolas oferecem exclusivamente a creche;
22	Escolas oferecem creche, pré-escola e Ensino Fundamental;
19	Escolas oferecem alguma etapa da educação básica e EJA (avaliação no processo);
15	Escolas oferecem pré-escola ao Ensino Médio;
08	Escolas oferecem pré-escola e EF 1ª à 4ª série;
08	Escolas oferecem EF 5ª à 8ª série e Ensino Médio;
08	Escolas oferecem exclusivamente EJA (avaliação no processo);
06	Escolas oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio;
05	Escolas oferecem exclusivamente Ensino Fundamental;
04	Escolas oferecem pré-escola e ensino Fundamental;
04	Escolas oferecem exclusivamente Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série;
04	Escolas oferecem exclusivamente Ensino Médio e Educação Profissional;
03	Escolas oferecem exclusivamente ensino médio;
03	Escolas oferecem exclusivamente EJA (preparatório para exames);
02	Escolas oferecem alguma etapa da educação básica e EJA (preparatório para exames);
02	Escolas oferecem exclusivamente Educação Profissional;
02	Escolas oferecem educação Profissional e EJA (avaliação no processo);
01	Escola oferece exclusivamente Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série;
01	Escola oferece exclusivamente EJA (avaliação no processo e preparatório para exames);
01	Escola oferece pré-escolar e Ensino Médio;
01	Escola oferece alguma etapa da educação básica e Educação Profissional;
818	Total de escolas.

Fonte: SEE-MG - Assessoria de Planejamento e Coordenação (APC) / Centro de Produção e Difusão de informações Educacionais (CPRO)

Das muitas leituras possíveis que o quadro acima permite fazer, no momento, considerando o foco desta pesquisa, revela-se importante registrar duas situações:

Do ponto de vista quantitativo é preciso saber que, deste universo de 818 estabelecimentos da rede privada, apenas 207 escolas situam-se no contexto da pesquisa a ser desenvolvida. São instituições que oferecem alguma etapa do ensino regular, 1^a a 4^a série, 5^a a 8^a séries e Ensino Médio. Neste caso, passíveis da organização dos tempos escolares estruturadas na seriação.

O número expressivo de estabelecimentos que só oferecem creche e pré-escola, total de 510, coloca a rede particular em situação de destaque em relação às outras redes de ensino. Esta situação revela que a forte presença nesta esfera do ensino está relacionada à ausência do poder público. Numa outra perspectiva de análise esta situação se repete mais à frente no texto.

O número expressivo de escolas particulares que oferecem EJA (Educação de Jovens e Adultos) apresenta-se como uma contrapartida destes estabelecimentos em função da filantropia. Para justificar a isenção dos impostos, muitos colégios oferecerem esta modalidade de obra social.

Para ampliar a leitura deste cenário da rede privada de ensino, usarei, também, as informações oferecidas pelo Censo Escolar 2001. Trata-se de um conjunto de dados que permitem uma comparação entre as diversas redes, federal, estadual e municipal. No entanto, para completar o cruzamento das informações consegui depois de muitas idas e vindas no Centro de Produção e Difusão de Informações Educacionais (CPRO), órgão da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, registros específicos, que não constam no senso, sobre o número de estabelecimentos e matrículas efetivas na rede particular da cidade de Belo Horizonte. Estes dados são relevantes para se estabelecer um quadro comparativo

da rede pública com a rede privada em relação ao número de estabelecimentos e de matrículas.

Para ajudar na análise e compreensão dos números, utilizo como recurso didático uma tabela onde apresento os dados estatísticos, separando-os por linhas, colunas e cores. Em seguida, para dar maior visibilidade, uso das planilhas para converter os números em gráficos de setor, (gráficos em forma de pizza) e traduzir os números em porcentagens. Vejamos:

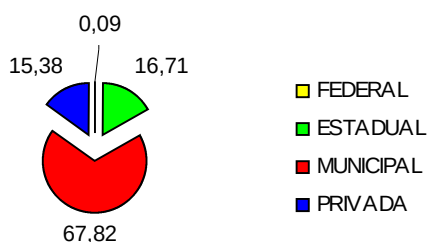
TABELA 2
ESTABELECIMENTOS - EDUCAÇÃO BÁSICA

Número de **Estabelecimentos de Educação Básica**,⁹ por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Educação Básica				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	218.383	204	36.488	148.112	33.579
Minas Gerais	18.527	29	3.900	11.074	3.524
BH- Capital	2454	06	453	353	833 ¹⁰

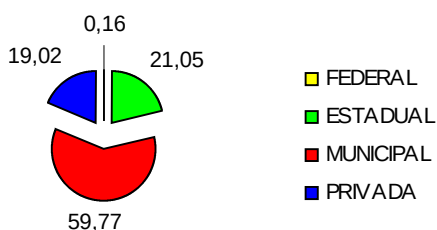
* Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



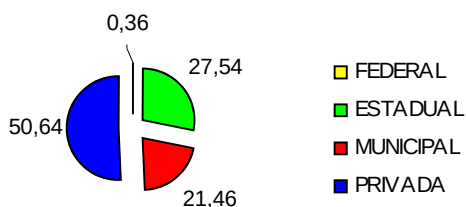
⇒ Os dados mostram que, em relação ao Brasil, os estabelecimentos da educação básica concentram-se em maior número no município.

MINAS %



⇒ A mesma situação se repete em relação ao Estado de Minas Gerais. Quanto à participação da rede estadual e particular os números de estabelecimentos são muito próximos.

BH - CAPITAL %



⇒ O quadro se altera em relação à capital. Concentra-se, na rede privada a maior parte dos estabelecimentos da educação básica. Mais precisamente, pouco mais da metade dos estabelecimentos são colégios particulares.

⁹ De acordo com o art. 21 da LDB 9394/96, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁰ A diferença do nº de estabelecimentos privados de 818 (42ª Superintendência Regional de Ensino) e 833 (Censo 2001) justificam-se em função do ano. O primeiro refere-se a 2002 e o segundo a 2001.

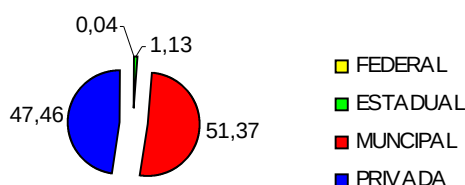
TABELA 3
ESTABELECIMENTOS DE CRECHE – EDUCAÇÃO INFANTIL

Número de **Estabelecimentos de creche**¹¹, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Educação Infantil				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	25.410	11	287	13.084	12.088
Minas Gerais	2.966	-	1	724	2.241
BH- Capital	637	-	-	-	637

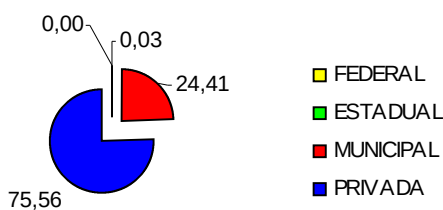
Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



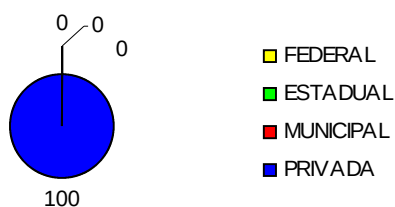
⇒ Percebe-se que nesta etapa da educação básica, do total de estabelecimentos de creches no Brasil, o município e a iniciativa privada assumem quase que a totalidade destas escolas. O município detém uma pequena diferença para mais. A Federação e o Estado têm uma participação mínima.

MINAS %



⇒ Em Minas o gráfico mostra que 3/4 dos estabelecimentos, ou seja, 75% das creches pertencem à rede privada. O Município fica com 1/4, o Estado com Um (1) e a União sem nenhuma presença.

BH - CAPITAL %



⇒ Na capital verifica-se um dado interessante, a totalidade dos estabelecimentos destinados a educação na etapa dos 0 aos 3 anos, creche, somente é oferecida pela rede particular ou rede conveniada.

¹¹ De acordo com o art. 30 da LDB 9394/96, a educação infantil será oferecida em creches, para crianças até três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

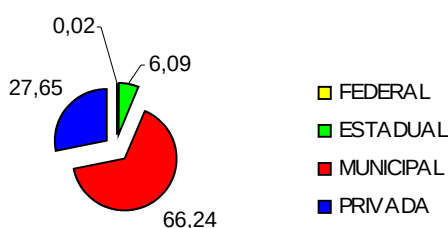
TABELA 4
ESTABELECIMENTOS DE PRÉ-ESCOLA – EDUCAÇÃO INFANTIL

Número de **Estabelecimentos de pré-escola**¹², por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos da Educação Infantil				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	90.682	19	5.522	60.070	25.071
Minas Gerais	6.697	1	75	4.148	2.473
BH- Capital	745	-	29	41	675

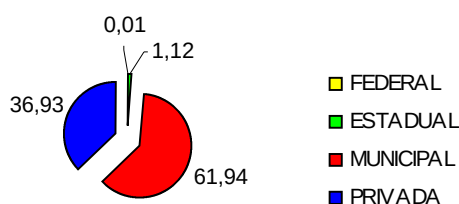
Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



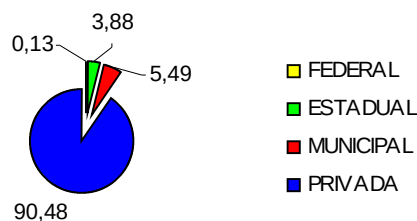
⇒ A realidade dos estabelecimentos de pré-escola no contexto do Brasil, mostra que o município assume a grande parcela dos educandos nesta etapa da educação. A rede privada possui pouco mais de ¼ dos estabelecimentos, ou seja, 27,85%. É muito pequena a parcela de escolas oferecidas pelo Estado, mesmo assim, chega a 6,09%.

MINAS %



⇒ Em Minas, o quadro se altera bastante. Diminui a participação do município e do Estado e cresce razoavelmente a presença particular.

BH - CAPITAL %



⇒ Em Belo Horizonte, a situação se altera por completo. Chega a ser mínima a participação do Município e Estado; por outro lado, a rede particular assume 90,48% das escolas que oferecem o ensino pré-escolar.

¹² Etapa da Educação Infantil que compreende dos 4 aos 6 anos.

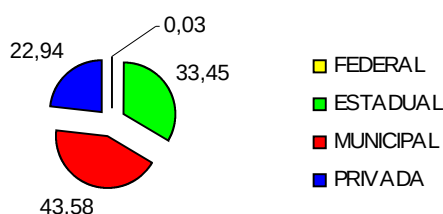
TABELA 5
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL – DA 1ª A 8ª SÉRIE

Número de Estabelecimentos que oferecem **Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Ensino fundamental				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	40.484	14	13.541	17.644	9.285
Minas Gerais	3.493	3	1.683	1.235	572
BH- Capital	569	2	208	162	197

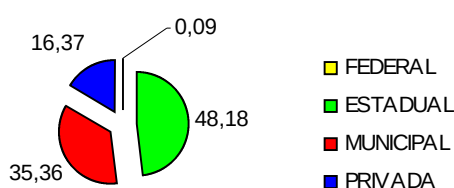
* Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



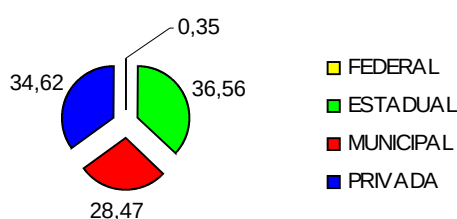
⇒ O número dos estabelecimentos do Ensino Fundamental 1ª à 8ª série, no universo das escolas brasileiras, distribui-se de maneira diferenciada sem grandes disparidades entre o Município, Estado e particular. Nota-se que nesta esfera de ensino, o Estado e Município garantem uma presença bem maior em relação à rede privada.

MINAS %



⇒ Em Minas, é expressiva a participação do Estado, possui 48,18% das escolas. O município fica, ainda, com uma parcela significativa, 35,36 e a rede privada com 16,37% das escolas.

BH - CAPITAL %



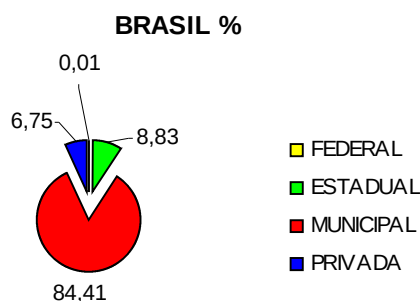
⇒ Em relação à capital os estabelecimentos também se apresentam bem distribuídos entre Estado, Município e rede privada, com pequena diferença para menos para as escolas particulares.

TABELA 6
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL – DA 1ª A 4ª SÉRIE

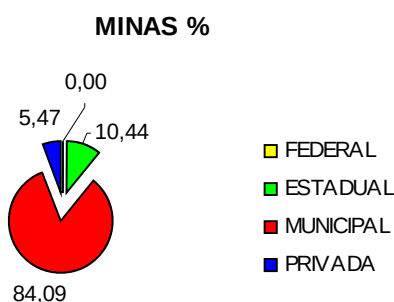
Número de Estabelecimentos que oferecem **Ensino Fundamental EXCLUSIVAMENTE da 1ª à 4ª série**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Ensino fundamental				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	126.711	12	11.194	106.950	8.555
Minas Gerais	9.077	-	948	7.633	496
BH- Capital	488	1	167	142	178

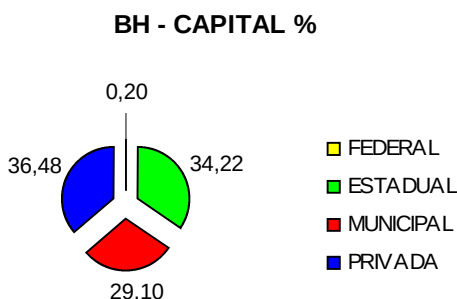
* Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001



⇒ O número dos estabelecimentos de ensino da 1ª à 4ª série no Brasil mostra que, nesta etapa da educação básica, se concentra prioritariamente no Município a maioria das escolas, 84,41%.. Neste contexto, é pequena a participação do Estado e da rede particular.



⇒ A mesma situação se repete em relação a Minas Gerais.



⇒ Percebe-se que, na capital, a situação se modifica substancialmente. Volta a existir uma presença equilibrada entre as três principais esferas de ensino em relação à primeira etapa do Ensino Fundamental. Estado, Município e a rede particular com um número um pouco menor.

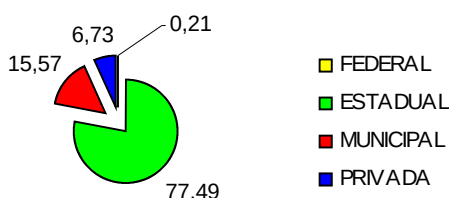
TABELA 7
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL – DA 5ª A 4ª SÉRIE

Número de Estabelecimentos que oferecem **Ensino Fundamental EXCLUSIVAMENTE da 5ª à 8ª série**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Ensino Fundamental				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	10.585	22	8.203	1.648	712
Minas Gerais	1.165	2	979	101	83
BH- Capital	418	2	142	146	128

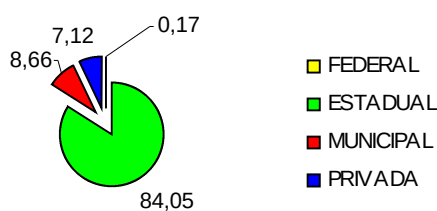
Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



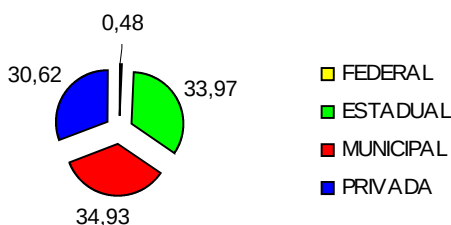
⇒ Os números mostram que o Ensino Fundamental II, 5ª a 8ª séries está marcado no cenário nacional pela forte presença do Estado, com 77,49 dos estabelecimentos. O gráfico aponta, ainda, para uma pequena participação do município e uma reduzida presença da rede particular.

MINAS %



⇒ A mesma situação se repete em relação a Minas Gerais. No entanto, nota-se um pequeno crescimento da escola particular.

BH - CAPITAL %



⇒ Na capital, o gráfico mostra que o número de escolas que oferecem esta modalidade de ensino apresenta uma distribuição percentualmente próxima entre as redes de ensino estadual, municipal e particular.

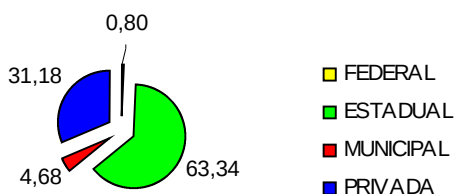
TABELA 8
ESTABELECIMENTOS – ENSINO MÉDIO

Número de Estabelecimentos de **Ensino Médio**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital - BH 2001

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Ensino Médio				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	20.220	162	12.807	947	6.304
Minas Gerais	2.210	23	1.514	93	580
BH- Capital	248	3	112	26	107

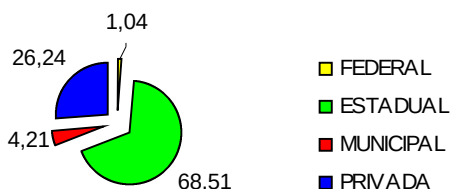
* Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



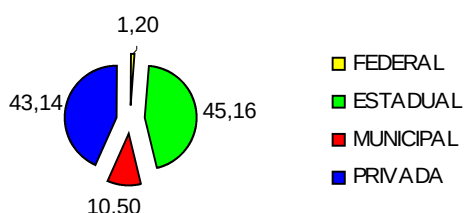
⇒ Nota-se que, em relação ao número dos estabelecimentos do Ensino Médio no cenário brasileiro, o Estado mantém o maior número de escolas. Mesmo assim, pode-se dizer que é considerável a presença da iniciativa privada e mínima a participação do município.

MINAS %



⇒ A mesma situação se repete em relação a Minas Gerais. A novidade é a presença, ainda que pequena, da esfera federal.

CAPITAL %



⇒ Na cidade de Belo Horizonte percebe-se que a iniciativa privada e o Estado assumem a maioria das escolas. 43,% particulares e 45,16% para o Estado . O município fica com 10,50% e as escolas federais com 1,20%.

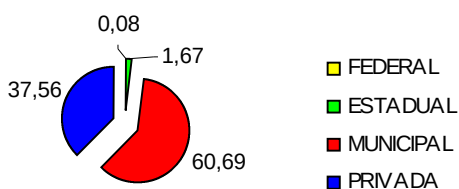
TABELA 9
MATRÍCULAS – CRECHE

Número de Matrículas **em creche**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital BH - 28/3/2001.

Unidade da Federação	Matrículas em creche				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.093.347	886	18.292	663.508	410.661
Minas Gerais	91.510	-	32	35.065	56.413
BH- Capital	156.25	-	-	-	15.625

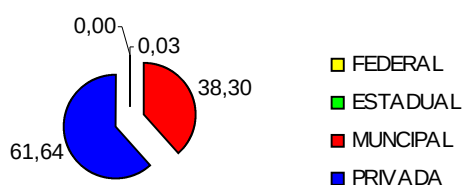
- Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



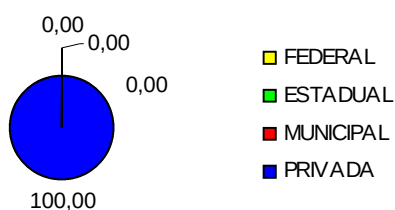
⇒ Quanto ao número de matrículas, percebe-se que, no contexto brasileiro, o município e a iniciativa privada detêm a quase totalidade dos alunos. O município fica com 60,69 e a escola particular com 37,58. é mínima a presença do Estado e União.

MINAS %



⇒ A mesma situação se repete em relação a Minas Gerais. No entanto, o quadro se inverte, a rede privada possui 61,64% de matrículas e o município 38,31%. Continua inexpressiva a presença da União e Estado.

BH - CAPITAL %



⇒ Na cidade de Belo Horizonte, o gráfico mostra que existe uma coerência com a análise feita, anteriormente, sobre o número de estabelecimentos. Todas as matrículas concentram-se na rede privada, visto que só ela possui escolas para esta faixa etária.

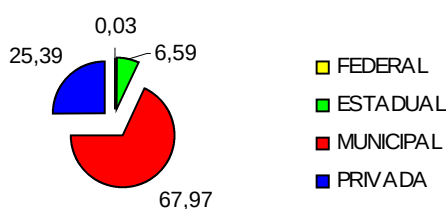
TABELA 10
MATRÍCULAS – PRÉ-ESCOLA

Número de Matrículas na **Pré-Escola**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital BH - 28/3/2001.

Unidade da Federação	Matrículas na Pré-Escola				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	4.818.803	1.629	317.861	3.275.406	1.223.907
Minas Gerais	489.251	225	16.817	347.241	124.968
BH- Capital	48.482	-	8.845	5.493	34.144

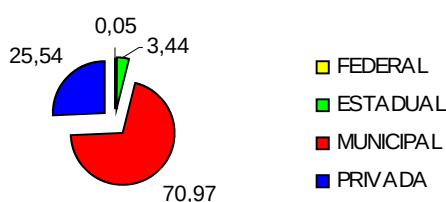
* Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



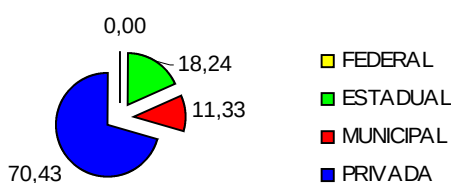
⇒ .As matrículas em educação pré-escolar no Brasil mostram a significativa presença do município, com 67,97 % das vagas e a da rede particular com 25,39% . O Estado possui um pequeno número de alunos: 6,59%.

MINAS GERAIS %



⇒ A mesma situação se repete em relação a Minas Gerais, com pequena alteração em relação aos índices das matrículas.

BH - CAPITAL %



⇒ Na capital, a situação muda bastante. Identifica-se uma forte presença da rede privada, com 70,43 das matrículas, e uma surpresa que é uma maior participação do Estado, com 18,24 em relação ao município, que tem apenas 11,33 das crianças matriculadas.

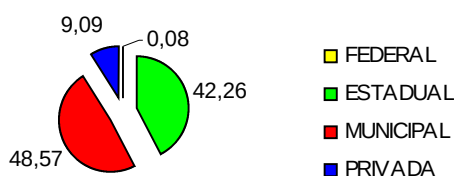
TABELA 11
MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 8ª SÉRIE

Número de Matrículas no **Ensino Fundamental, 1ª a 8ª série**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital BH - 2001.

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	35.298.089	27.416	14.917.534	17.144.853	3.208.286
Minas Gerais	3.531.347	3.086	1.822.179	1.492.677	213.405
BH- Capital	396.016	1.138	172.442	158.952	63.484

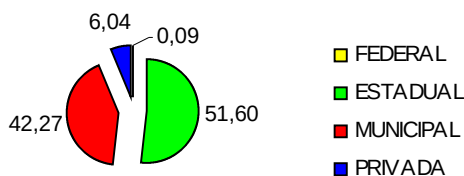
* Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



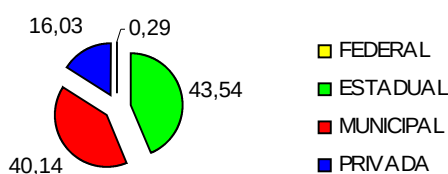
⇒ O gráfico indica que quase a metade das matrículas, 48,57%, nesta etapa do ensino, concentra-se no município; há uma expressiva presença do Estado, 42,26 %, e pequena parcela das vagas, 9,09 %, assumidas pela rede privada.

MINAS GERAIS %



⇒ Em relação a Minas Gerais, o Estado detém 51,60%, o município fica com 42,27% e o índice da escola particular cai para 6,04%.

BH - CAPITAL %



⇒ Os dados da capital mostram que caem as matrículas na rede pública estadual, 43,54%, e municipal, 40,14 %, e cresce significativamente o número de alunos matriculados na rede particular, que passa a ter 16,03 % dos alunos.

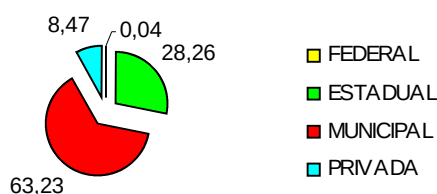
TABELA 12
MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIE

Número de Matrículas no **Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação e a Capital BH - 2001

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	19.727.684	7.616	5.575.363	12.473.246	1.671.459
Minas Gerais	1.830.903	1.040	672.050	1.055.549	102.264
BH- Capital	189189	356	85.086	74.791	28.956

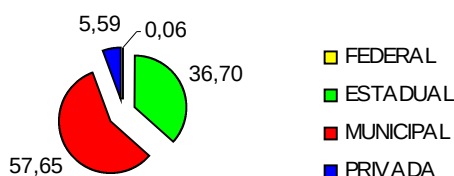
Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CESNSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



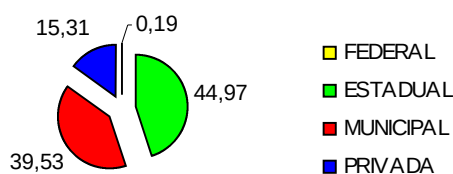
⇒ Nesta etapa do ensino, os números mostram que o município assume a maioria, 63,23%, das matrículas no Brasil. É significativa a presença do Estado, possui 28,26% das vagas. A rede privada fica apenas com 8,47% das matrículas.

MINAS %



⇒ A mesma situação se repete em relação a Minas Gerais, com pequena alteração nos números.

BH - CAPITAL %



⇒ O número de alunos matriculados na capital mostra mais um vez que existe uma pequena queda na participação estadual e municipal, que é compensada pelo crescimento das vagas oferecidas na rede particular.

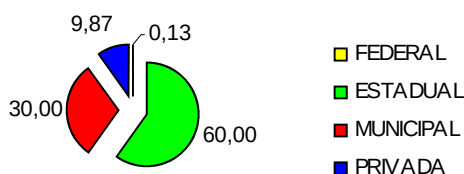
TABELA 13
MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – 5ª A 8ª SÉRIE

Número de Matrículas no **Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série**, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital BH - 2001.

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	15.570.405	19.800	9.342.171	4.671.607	1.536.827
Minas Gerais	1.700.444	2.046	1.150.129	437.128	111.141
BH- Capital	206827	782	87.356	84.161	34.528

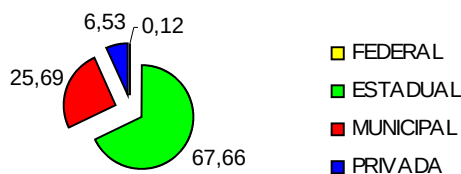
Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



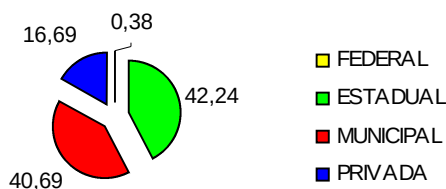
⇒ As matrículas no conjunto da realidade brasileira conferem ao Estado uma grande presença nesta etapa do ensino, 60%, o município possui 30% e as escolas particulares têm 9,87% da vagas.

MINAS %



⇒ Em Minas a situação volta a se repetir, porém com crescimento das matrículas no Estado e redução no município e rede particular.

BH - CAPITAL %



⇒ Na capital, mais uma vez Estado e município, de forma bastante equilibrada, assumem a maioria das matrículas. No entanto, verifica-se um crescimento na rede privada que passa para 16,06% dos alunos matriculados.

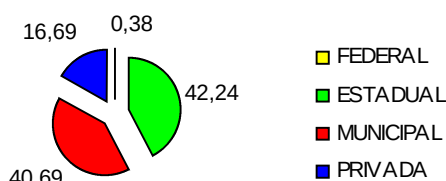
TABELA 14
MATRÍCULAS – ENSINO MÉDIO

Número de Matrículas no **Ensino Médio** por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, Unidade da Federação e a Capital BH - 2001.

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
Minas Gerais	959.924	11.202	819.190	27.556	101.976
BH- Capital	151072	2.342	102.009	17.631	29.090

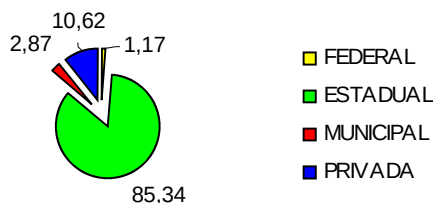
Fonte: SEE – MG / APC/CPRO e CENSO ESCOLAR 2001

BRASIL %



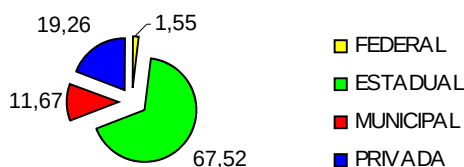
⇒ Os gráficos mostram que em relação ao ensino médio no Brasil existe um equilíbrio no número de matrículas entre o Estado, 42,24%, e o município com 40,69, as escolas particulares possuem 16,69% dos alunos.

MINAS %



⇒ Em Minas Gerais, a situação se altera bastante. O Estado assume a grande maioria das vagas, 85,34%, a escola particular assume a segunda posição com 10,62% e o município cai para 2,87% das matrículas. As escolas federais correspondem a 1,17% dos alunos.

BH - CAPITAL %



⇒ Na capital, a situação se altera um pouco. Diminui a participação do Estado que cai para 67,52%, cresce a presença da rede privada, 19,26%, do município, 11,67, e da União, com 1,55% das matrículas.

De acordo com o tratamento da Lei no que se refere às alçadas de cada uma das instâncias de ensino, encontramos o seguinte: o art. 10 da LDB estabelece que cabe ao Estado “definir com os municípios formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis” (BRASIL, 1996). A Lei define, ainda, que cabe ao Estado assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. Em relação ao município o art. 11 diz que esta esfera de ensino deve oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. Já em relação aos estabelecimentos particulares, o art. 3º considera que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre os quais, a coexistência de instituições públicas e privadas, ou seja, para as escolas particulares existe apenas o indicativo de que sua presença está assegurada.

Estas referências legais ajudam na análise dos gráficos apresentados anteriormente. Possibilitam várias chaves de leitura, principalmente se se levar em conta cada segmento de ensino situado em sua localização geográfica, seja Brasil, Minas ou Belo Horizonte. No entanto, tendo em vista que a pesquisa tem como foco de investigação uma dada situação da rede particular situada na capital mineira, as considerações sobre os gráficos que se seguem ficam restritas à relação desta esfera de ensino com as demais.

Um eixo de análise interessante é o confronto do número de estabelecimentos com o número de matrículas. Este dado permite que seja constatado que nem sempre um grande número de estabelecimentos corresponde na prática a um grande número de matrículas. Como exemplo, pode-se tomar a realidade da 1ª à 8ª série no contexto da cidade de Belo Horizonte. O número dos

estabelecimentos em porcentagem se apresenta da seguinte maneira: particular (34,62), estadual (36,56), municipal (28,47). Já o número de matrículas nesta mesma realidade apresenta-se da seguinte maneira: particular (16,03), estadual (43,54) e municipal (40,14). Trata-se de um fato que revela que os números das matrículas nos estabelecimentos municipais e estaduais crescem substancialmente, enquanto que na rede particular ocorre o inverso, caem significativamente. Esta situação se repete em outras etapas do ensino básico. A explicação para este fenômeno encontra-se nos dados pesquisados na 42ª Superintendência de Ensino, quando foi feito um levantamento do número das escolas particulares de Belo Horizonte. De acordo com o quadro de distribuição das escolas particulares de Belo Horizonte, dos 818 estabelecimentos registrados, 510 oferecem apenas creche e educação pré-escolar, ou seja, são escolas que funcionam com um número reduzido de alunos. Isto acaba interferindo, sobremaneira, na relação número de estabelecimentos e número de matrículas.

Esta situação permite ainda uma outra leitura dos gráficos. Se, de acordo com a Lei, cabe ao município oferecer educação infantil, creche e pré-escola, no entanto, na prática esta não é ainda uma situação consolidada. Cruzando os números de estabelecimentos com o número de matrículas, identifica-se uma presença expressiva das escolas particulares. No contexto de Belo Horizonte a situação das creches revela-se surpreendente. A iniciativa privada tem 100% dos estabelecimentos e 100% das matrículas, ou seja, não existe presença do poder público nesta esfera de ensino, embora seja um dever de Estado. Em relação à educação pré-escolar a situação se altera um pouco, aumenta a presença do município, com 11,33%, o Estado, com 18,24%, e a rede particular, com 70,43% dos

alunos. A ressalva neste segmento é o fato de o Estado obter mais alunos matriculados na pré-escola que o próprio município.

A explicação deste fenômeno, segundo Ferreira (2002), se dá em função da pressão da demanda que o município constituiu no ensino médio antes das definições da Constituição e da LDB, que restringem a atuação do município ao ensino fundamental e à educação infantil. Para contornar este problema, em 1998, a secretaria municipal de Educação acordou com o então secretário de educação, João Batista Mares Guia, a manutenção das vagas de ensino médio na rede municipal em troca da manutenção pelo estado das vagas estaduais de educação Infantil. Embora os registros indiquem expressiva redução da oferta estadual, o fato é que a oferta de vagas na pré-escola, pela prefeitura, deve ser analisada em relação aos demais níveis de ensino: fundamental e médio.

Em relação ao número de estabelecimentos e matrículas no ensino Fundamental da, 1ª à 8ª série, e no ensino médio, os gráficos mostram que estes números sempre crescem a favor da rede particular quando analisamos Belo Horizonte como coordenada de referência. As matrículas no ensino fundamental, da 1ª a 8ª série, no contexto do Brasil, a presença das escolas particulares são da ordem de 9,09 %, já em relação à capital BH, estes números sobem para 16,03 % de alunos. Esta situação se altera muito pouco quando se separa o Ensino Fundamental da 1ª à 4ª e 5ª à 8ª série.

Os números em relação ao Ensino Médio apresentam-se da seguinte maneira: no cenário brasileiro e na capital, os números dos alunos matriculados nas escolas particulares crescem em relação ao Ensino Fundamental. Na unidade da federação o Estado fica com 42,24 %, o município fica 40,69%, a União com 0,38% e a rede particular com 16,69% dos alunos cadastrados. Em relação à capital

mineira o quadro se altera bastante. Cresce significativamente a presença do Estado, 67,52%, aumenta um pouco, 19,26 %, na escola particular e diminui a parcela do município que fica com 11,67, as escolas federais aparecem com 1,55% dos alunos.

Numa perspectiva mais global, pode-se considerar que os gráficos indicam que as matrículas nas escolas particulares podem variar considerando sua localização e o segmento de ensino analisado. Apenas na Educação infantil verifica-se que existe uma presença grande da rede conveniada, qualquer que seja a região geográfica. No Ensino Fundamental, os números indicam 9,09% de matrículas para o conjunto das escolas particulares e 16,03 para a capital. Para a realidade do Ensino Médio, temos 16,69% no contexto brasileiro e 19,26% na capital. Assim, conclui-se que a presença mais intensa da rede particular acontece nos dois extremos da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Médio.

2 ORIGENS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Sabe-se que o que diferencia os homens dos demais animais é a sua capacidade de pensar. Esta situação possibilita uma condição privilegiada de descobrir, aprender, acumular e transmitir saberes. Portanto, aprender, criar, recriar, ensinar fazem parte da própria história de vida dos homens. Mais que isto, constituem da natureza humana. Neste contexto, pode-se dizer que o aparato escolar surgiu, historicamente, para dar conta de modo institucionalizado deste aprender - ensinar.

A concepção de escola que se tem hoje, como instituição social ou espaço de socialização por onde passam todas as crianças, é uma instituição muito recente. Segundo Patto “a pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX” (PATTO, 1993, p.21). Está relacionada diretamente ao processo de expansão do capitalismo. Ainda, para a mesma autora, para compreender a origem desta escola faz-se necessário conhecer o contexto histórico em que ela surgiu, seus determinantes políticos, econômicos, religiosos e culturais. Ressalta ela ainda que para “entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do Leste Europeu e da América do Norte durante o século XIX” (PATTO, 1993, p.9).

Esta natureza recente da escola formal revela-se surpreendente, principalmente quando consideramos algumas civilizações e culturas antigas. Parece estranho pensar na vasta riqueza cultural dos egípcios, gregos e romanos sem conceber um processo institucional de transmissão de saberes. Segundo Souza

(1988b), estamos “tão acostumados a essa modalidade escolar que pouco nos atemos aos seus fundamentos e à sua origem” (SOUZA, 1998b, p.15). Para a maioria das pessoas existe uma naturalização histórica a respeito da organização dos sistemas de ensino. Uma visão determinista, como sendo a escola o lugar que historicamente sempre foi usado para transmissão dos conhecimentos. Neste sentido, o desvelamento da gênese da escola em seu contexto histórico poderá ajudar na compreensão do seu processo de materialização, sua constituição no imaginário cultural, seu caráter ideológico e sua função social. Daí poder, então, se decifrar, no contexto atual, determinadas continuidades ideológicas, processos e práticas implementadas, estruturas, tempos e espaços constituídos.

Para Durkheim (2002), se quisermos entender o desenvolvimento do sistema de ensino e o que ele se tornou hoje,

Não podemos deter-nos nem no renascimento, nem na escolástica, é preciso remontar mais longe, até atingirmos o primeiro núcleo de idéias pedagógicas e o primeiro embrião de instituição escolar encontrado na história de nossas sociedades modernas. (DURKHEIM, 2002, p.25).

Segundo este mesmo autor, na antiguidade, encontramos um processo de transmissão de saberes todo desarticulado. O aluno recebia sua instrução de professores diferentes uns dos outros, em lugares diferentes e sem nenhuma ligação entre eles. Para aprender gramática o aluno se deslocava até a casa do gramaticista, música, na casa do citarista, retórica, na casa do retor, e assim, para todos os demais ensinamentos. Todos esses conhecimentos eram apropriados e reunidos pelo aluno, mas ignoravam-se mutuamente. Eram práticas isoladas e dispersas sem qualquer elemento de unidade. Mas, então, onde se encontra esse núcleo, esta célula germinativa do sistema escolar? Para nosso autor, o germe da instituição escolar encontra-se em Roma. A nossa pedagogia e os princípios fundamentais de nosso ensino remontam à necessidade de expansão do

cristianismo. A igreja tornou-se a professora natural em seu processo de conversão dos povos pagãos, visto que, em sua missão de anunciar a “Boa Nova”, o único instrumento possível de que dispunham os pregadores era o ensino, quer seja esse ensino dirigido ao coração ou à razão, ou a ambos ao mesmo tempo. Assim, identificamos na história que tão logo foi criado o cristianismo, “a prédica, desconhecida na Antiguidade, assumiu um lugar importante; pois pregar, é ensinar” (DURKHEIM, 2002, p.29). A retórica era uma arma importante que o defensor da fé não podia dispensar. Ressalta, ainda, o autor, que o ofício de ensinar pressupõe conhecimentos, seja da língua, da história, do homem ou da cultura, e que esses elementos encontram-se nas obras dos autores antigos. Assim, estudar era preciso.

Neste contexto, situam-se as necessidades que impulsionaram a igreja a abrir escolas. Sabe-se que desde os primeiros séculos do cristianismo a doutrina da renúncia deu lugar à instituição monástica. Assim, desde os séculos III e IV, vê-se multiplicarem as comunidades monacais de homens e mulheres. Santo Agostinho revela em sua autobiografia¹³ que fundou no século IV um convento desse gênero, do qual saíram, conforme relatam outros escritos, muitos bispos, famosos pelos seus conhecimentos. No entanto, a necessidade de preparar as pessoas para o reino da Verdade fez com que os monges não fossem simples solitários meditativos, mas sim ativos propagadores da fé, pregadores, conversores, missionários. Por isso é que ao lado da maioria dos mosteiros ergueu-se uma escola. Os alunos, na sua maioria, eram jovens que se preparavam para o sacerdócio. Também as crianças de todas as condições vinham receber uma instrução ao mesmo tempo religiosa e profana.

¹³ Em seu livro *As Confissões* Santo Agostinho revela toda sua trajetória de vida. Sua autobiografia apresenta-se como uma das primeiras obras desse estilo literário.

Para o autor este é o ponto de partida para se conhecer o sistema escolar.

Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino. Escolas elementares, universidades, colégios, tudo nos veio de lá; e eis porque de lá precisamos partir. E porque nossa organização escolar, em toda sua complexidade, derivou mesmo dessa célula primitiva, é que ela também nos explica, e somente ela pode, alguns dos caracteres essenciais que têm apresentado ao longo da sua história ou manteve até os dias de hoje. (DURKHEIM, 2002, p.30)

Além do conhecimento das origens que definem as questões estruturais do sistema escolar, Durkheim (2002) revela que nesta célula localiza-se, também, a matriz dessa grande luta entre o sagrado e o profano, o leigo e o religioso. A escola surgiu motivada por esta contradição: a necessidade do sagrado se impor em relação ao profano. A Verdade Revelada contra o mundo pagão. Fé e moral, eis a dimensão ideológica que colocou em movimento a engrenagem do sistema escolar.

O grande lance que diferencia os ensinamentos das escolas cristãs dos ensinamentos da Antiguidade encontra-se na sua capacidade de reunir os diversos conhecimentos em um mesmo local, submetidos a uma mesma influência e a uma mesma moral. Essa concentração dos ensinamentos em um espaço fechado constitui uma inovação que, segundo Durkheim (2002), irá determinar uma profunda mudança na concepção que se tinha da natureza e do papel da cultura intelectual. As forças intelectuais à disposição da Igreja disseminaram-se em toda a extensão da Europa e o modelo de instrução que monges traziam consigo espalhou-se em áreas cada vez mais extensas.

Com o tempo o que se verifica é uma admirável fecundidade em matéria de organização do sistema escolar. As disciplinas escolares, por exemplo, foram se constituindo e dando forma a um sistema escolar mais organizado. Elas não cumpriam um papel igual na vida escolar. As que tinham como foco a formação do homem, a gramática, a retórica e a dialética, tinham destaque e ocupavam quase

todo tempo disponível. Por outro lado, as que tinham por objeto as coisas, o mundo externo, no caso, a aritmética, a geometria, a mecânica, a música, constituíam uma espécie de ensino suplementar, reservado a um número menor de alunos. A disciplina e a regulamentação deram uma visibilidade formal à escola. Os desejos, as paixões, as necessidades eram consideradas coisas terrenas. Para recortar o dia em períodos definidos e delimitados, dedicados a determinadas ocupações (rezar, comer, estudar, trabalhar), os homens tornaram-se submissos aos sinos das catedrais e aos relógios. Assim, neste processo de configuração do sistema escolar, percebe-se que os programas de ensino, as regras de conduta e o tempo, questões tão atuais no ensino de hoje, já estavam presentes na célula da organização escolar. O que não se pode perder de vista, no entanto, é que este tempo de constituição da nossa história escolar foi muito lento, gradual e centrado na idéia da divulgação da fé cristã. Que esta evolução ao longo do período medieval e da renascença não se apresenta de maneira uniforme, pelo contrário, os contextos históricos diferenciados de cada região da Europa, sejam eles políticos, econômicos, religiosos, culturais, definem o grau de desenvolvimento da escola.

Existem, ainda, outros estudos que nos ajudam a entender melhor as origens e o processo de organização e estruturação do sistema escolar moderno. As pesquisas de Alvarez-Uria e Varela (1992) definem seu campo de investigação a partir da Renascença e, em artigo denominado “maquinaria escolar”, descrevem de forma detalhada o cotidiano das escolas em seu processo de formação.

Para os autores, o governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. Neste período, a igreja preocupada com a Reforma Protestante e com os avanços dos Estados modernos, começa a adotar

uma série de táticas para conservar e ampliar seu prestígio e seu poder. Trata-se de práticas diversificadas que compreendem desde a manipulação individual até as pregações públicas para garantir e ampliar o número de fiéis. Dentre outros, destacam-se a confissão, a construção de seminários, a criação de novas ordens religiosas, a produção de catecismos para clérigos, índios, crianças, adultos, o culto aos santos, a criação de santuários, novenas e sermões. Práticas educativas que visavam regular a vida e os costumes das pessoas.

De um ponto de vista mais institucional pode-se dizer que a escola ganha grande impulso com o Concílio de Trento¹⁴ uma vez que determinou um aumento de seminários com objetivo de atrair jovens para a formação de futuros sacerdotes. Este movimento claro de expansão da fé católica “decreta que deverá existir um cônego em cada igreja catedralícia para instruir o baixo clero e os meninos pobres – e que devem fundar escolas anexas a tais igrejas destinadas a formar jovens menores de 12 anos” (ÁLVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.71).

Este modelo de escola em construção aponta que sua origem responde a interesses ideológicos explícitos. Segundo Alvarez-Uria e Varela (1992), os programas educativos elaborados pelos moralistas para a instrução da juventude davam à escola a função social de naturalizar uma sociedade estratificada em classes ou estamentos. Os diferentes programas educativos eram ajustados às qualidades de naturezas diferentes, em outras palavras, para cada tipo social de infância um tipo próprio de educação.

¹⁴ O Concílio de Trento foi convocado pelo papa Paulo III em 1545 e se estendeu até 1563. O conclave (assembléia dos cardeais) tinha como objetivo discutir medidas para conter o avanço da reforma protestante.

Ainda segundo o autor, nestes espaços formativos existiam práticas diferenciadas de funcionamento. Nos colégios Jesuítas, por exemplo, as crianças não eram separadas por idades:

A entrada podia se fazer desde os 6 até os 12 anos, e era o nível de instrução, marcado sobretudo pelo nível de conhecimento do latim, que servia para agrupar pequenos e maiores. Mas, pouco a pouco, graduam-se mais os ensinamentos e separam-se os maiores dos pequenos fundamentalmente por razões morais e de disciplina. (ALVAREZ-URIA; VARELA,1992, p.72)

Nestes tempos preliminares de estruturação e organização do sistema escolar, identifica-se na igreja a grande força propulsora da institucionalização dos sistemas de ensino. Mobilizada por interesses religiosos e políticos, põe em ação um conjunto de medidas que começam a dar forma material, social, ideológica e simbólica ao que hoje chamamos de escola. A materialidade do processo de constituição do sistema escolar revela-se na sua identificação como um espaço fechado denominado de colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casa da misericórdia, hospícios, hospitais, seminários. Já na perspectiva social, Alvarez-Uria e Varela (1992) aponta que estas instituições fechadas eram destinadas ao recolhimento e instrução da juventude tendo como função social a tarefa principal de dar uma funcionalidade ordenadora e regulamentadora. Ainda segundo o autor, além deste caráter disciplinar já se fazia presentes a função seletiva da escola.

Entretanto, interessa-nos, particularmente, ressaltar que este espaço fechado não é em absoluto homogêneo. Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformandos, determinada por sua posição social na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar enfim, os destinos dos usuários. (ALVAREZ-URIA; VARELA,1992, p.76)

Outro autor muito importante que ratifica as informações acima e que aponta os elementos que colocaram em marcha a organização escolar e, em especial, a estruturação do sistema seriado, são os estudos de Foucault (2002). Segundo suas pesquisas, durante os séculos XVII e XVIII, foram aprimorados e implementados um

conjunto de regulamentos, escolares, hospitalares e militares que tinham como objetivo controlar o corpo. Submissão e funcionalidade. Na operacionalização desta tarefa o principal instrumento utilizado para fazer valer esta funcionalidade ordenadora era o exercício da disciplina. Métodos minuciosos que permitiam que cada indivíduo controlasse seu próprio corpo. Para o autor, desenvolve-se neste período “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2002, p.119). No entanto, é preciso considerar que esta política de coerção do corpo tem origens diferentes e que se distinguem segundo seu campo de aplicação. Numa perspectiva cronológica encontra-se em funcionamento, muito cedo, nos colégios; mais tarde, nas escolas primárias e lentamente no espaço hospitalar e na reestruturação da organização militar.

Uma das principais estratégias de controle que autor apresenta e a que tem uma relação direta com o processo de constituição do sistema escolar refere-se ao lugar que o indivíduo ocupa no espaço, ou seja, a disciplina que se estabelece pela distribuição dos indivíduos. O espaço disciplinar obedece ao princípio da clausura, tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há para repartir. Nos colégios, a disciplina se define pelo lugar que cada um ocupa na série, pela distância que os separa dos outros. O lugar que cada um ocupa na fila define seu ponto de classificação. Por isso é que a ordenação por fileiras, no século XVIII, permitiu uma re-configuração do espaço escolar, criam-se as salas homogêneas. Para o autor começa a se definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E

nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seus comportamentos, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou dos colégios essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2002, p.126).

Para o autor a criação do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas implementadas no ensino elementar a partir do século XVIII. Possibilitou a ruptura com o sistema tradicional onde o aluno recebia a instrução individualizada, de professores diferentes em lugares diferentes. O sistema seriado tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Assim, organização do tempo e do espaço escolar passou a funcionar como uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Nota-se, nos estudos até aqui apresentados, que todo o processo de organização do sistema escolar está alimentado por um forte movimento ideológico. Pode-se dizer que é o elemento balizador para a institucionalização dos procedimentos de conduta dos indivíduos. A escola nasce para dar forma aos sujeitos. Enquadrá-los num determinado modelo de sociedade que se deseja construir. Esta identidade ganha visibilidade quando os estudos de Alvarez-Uria e Varela afirmam que a construção e a funcionalidade ordenadora da sociedade se faziam presentes a partir de um enfoque individualizante:

Sejam todos quietos, modestos e bem cristãos, falem em suas conversas de Deus ou de coisas dirigidas a seu serviço, procurem bons companheiros, ouçam missa todos os dias, confessem cada mês se for possível com o mesmo confessor, façam exame de consciência diário, tenham especial devoção cotidiana ao anjo da guarda, não entrem na escola com armas, não jurem juramento algum, não joguem jogos proibidos, sejam obedientes ao Reitor e a seus professores; e saibam que por suas faltas, se são meninos serão castigados pelo corredor, e se são grandes serão repreendidos publicamente, e se não se emendarem expulsos com ignomínia da escola. (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.73)

Desta forma, pode-se dizer que na medida em que o tempo foi passando a importância da escola como espaço de educação foi se constituindo no imaginário cultural. Para Alvarez-Uria e Varela, a partir do final do século XVIII, o internato se generaliza como uma instituição mais adequada para a formação e educação dos jovens. Neste período, “o consenso família-colégio parece estar já em marcha nas classes sociais elevadas” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.72).

Mais uma vez, é importante não se perder de vista que, em seu processo de constituição, a origem da escola está relacionada à necessidade de ajustamento e classificação dos indivíduos. Seu contexto aponta para uma realidade que reclamava disciplinamento. Esta demanda impulsionou as ordens religiosas dedicadas à educação a começarem a organizar um corpo de normas que pudessem ajudar na formação de seus professores: os livros, normas de disciplina, métodos e técnicas de ensino. O mais significativo documento desta época é a *Ratio Studiorum*¹⁵ dos padres Jesuítas. Em relação ao papel do mestre ela orientava, que

O castigo físico tenderá cada vez mais a ser substituído por uma vigilância amorosa, uma direção espiritual atenta, uma organização cuidadosa do espaço e do tempo, uma séria programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos de ensino que, além de manter os alunos dentro dos limites corretos, os estimulem ao estudo a se converterem em cavaleiros católicos perfeitos. (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, 79).

É esta concepção de ensino que determinará os fundamentos da organização dos programas a serem desenvolvidos com a juventude. Na verdade, pode-se dizer que a estrutura do sistema escolar já ganhava, nesta época, notável visibilidade. Ou que o aparato escolar começava a ganhar identidade como um espaço distinto e fechado. Trata-se, segundo os autores, de

¹⁵Em 1584, o Pe. Aquaviva, general da ordem dos jesuítas, resolveu conceber um plano para reunir, coordenar e fixar todas as práticas de ensino até então dos colégios jesuítas. O projeto foi concluído em 1599, como um código único para todos os colégios. A *ratio studiorum* funcionava com um manual de consulta sobre as práticas que os padres deveriam tomar em relação aos alunos no cotidiano das atividades escolares.

saberes relacionados com a manutenção da ordem e das disciplinas na sala de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico que tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens. (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.80).

Concluindo: os estudos de Alvarez-Uria e Varela apontam que, nesta primeira fase da estruturação do sistema escolar no ocidente, o pensamento dominante e determinante da época estava impregnado de uma cultura essencialmente religiosa e que o mesmo irá definir a função social e o modelo de escola em construção. A garantia e a expansão do número de fiéis católicos implicavam na sustentação de uma cultura dominante, que correspondia na prática a situações de privilégio e poder. Por isso, ação educativa emergente constituía-se dos cuidados da alma e do ajustamento dos indivíduos através da integração, da disciplina e da seleção. Responder aos interesses religiosos e justificar uma sociedade estratificada eram os principais desafios desta escola.

2.1 A racionalidade científica e a divisão do trabalho

Sabe-se que a Revolução Francesa 1789-92 e a Revolução Industrial inglesa do final do século XVIII determinaram profundas mudanças políticas, econômicas e sociais. Que a consolidação do sistema capitalista neste período mudou radicalmente o cenário mundial. Entre outras mudanças destaca-se o fim da monarquia como regime político dominante, a destituição da nobreza e do clero do poder político e econômico, a inviabilização da relação de trabalho servo-senhor, a mudança dos centros de produção para as cidades, a formação dos Estados

nacionais, a ascensão de uma nova classe dominante – a burguesia e a formação de uma nova classe trabalhadora – os operários. Configura-se a partir deste cenário um novo pensamento dominante.

Neste novo cenário político, econômico e social, a questão que se coloca tendo em vista o desvelamento da história do sistema escolar é: quais os impactos que estas transformações provocaram no modelo de escola gestado pela igreja a partir do século XVI?

Visivelmente as mudanças estão relacionadas às novas demandas da nova classe dominante. Segundo Bastos (1999), a própria divulgação e a implantação do método monitorial/mútuo¹⁶ nos vários sistemas educacionais na Europa a partir do final do século XVIII tinham esse objetivo. Como estratégia de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e a conseqüente preparação de cidadãos adaptados a essa realidade, difundiu-se o método na instrução elementar para racionalizar o ato pedagógico, pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos monitores.

A burguesia percebeu que o espaço escolar, até então, nas mãos da igreja era o meio mais eficiente à disposição da sociedade para formar seus membros à sua imagem, mostrava-se o lugar mais adequado para a incorporação de uma nova visão de mundo. Sucedeu-se, então, que este espaço foi apropriado pelo Estado como um espaço de ação política conjugando os novos interesses da sociedade capitalista. Este movimento determinará as primeiras políticas públicas em educação.

¹⁶ Para saber mais sobre as idéias pedagógicas do método monitorial mútuo (origens, objetivos, princípios), sua divulgação na Europa e no Brasil, consultar referência (BASTOS,1999).

Considera-se que, a partir das transformações acima descritas, o deslocamento do pensamento hegemônico para a nova classe social acarretará implicações profundas na organização do sistema escolar. Para Patto “a visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza” (PATTO, 1993, p.20). Neste caso, desenha-se uma nova ideologia, sem romper, no entanto, com o modelo de escola que vinha sendo construído pela igreja, muito pelo contrário, princípios ordenadores deste modelo serão incorporados pela matriz liberal, eles se agregam à nova função social que se deseja para a escola: preparar os indivíduos para o trabalho.

O liberalismo clássico, elaborado por filósofos e economistas dos séculos XVII e XVIII, apresenta na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, as principais exigências da burguesia. No entanto, este documento revela-se significativo para a pesquisa em questão, visto que sinaliza a matriz conceitual que irá justificar a organização escolar que naturaliza as diferenças do desempenho escolar. Trata-se da crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores se estabelece em função do talento individual. Para Patto (1993), as explicações para o fracasso escolar têm suas origens na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, quando em suas diretrizes gerais

prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade como um direito natural e inalienável, preconiza a igualdade dos homens frente à Lei e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, **os corredores não terminam juntos.** (PATTO, 1993, p.21) (Grifo da própria autora)

Verifica-se a partir deste momento da história na organização do sistema escolar, localizado no tempo como sendo o século XIX, que o campo gerador da escola deslocou-se da esfera do religioso e também a organização do sistema

escolar passou a ser assumida pela esfera laica, dando origem a um novo campo articulador da educação: o espaço público. E que a função principal da escola irá se deslocar unicamente da dimensão espiritual-social para uma dimensão política-econômica e social, focada na preparação dos indivíduos às demandas produtivas e para o fortalecimento do Estado Nacional.

Para Saviani (2000), a organização dos sistemas nacionais de ensino inspirou-se no princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. A força da educação como direito dava à burguesia as condições de construir uma sociedade democrática e ajustar as pessoas à nova realidade. Era necessário superar a situação de opressão herdada do Antigo Regime, era necessário vencer a barreira da ignorância, era preciso transformar os súditos em cidadãos. Neste sentido, a escola passou a ser vista como o grande canal que a burguesia tinha em mãos para operacionalizar seus interesses de classe. Por isto, neste contexto, a escola surge como um espaço que irá pôr fim à ignorância e equacionar o problema da marginalidade.

Para Bobbio (1992), nesta passagem do mundo escolar centrado na ação religiosa e moral sobre o indivíduo para uma educação assentada nos direitos, existe uma mudança de paradigma. A escola que nasce no Ocidente a partir da concepção cristã de vida, segundo a qual todos os homens são irmãos enquanto filhos de Deus, se apóia na doutrina filosófica, que faz do indivíduo e não da comunidade o ponto de partida para a construção de uma doutrina da moral e do direito denominada jus-naturalismo. Para Hobbes (2002), o direito natural, que os autores geralmente chamam de jus naturale, “é a liberdade que cada um possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, sua vida” (HOBBS, 2002, p.1001). Nesta condição, enquanto perdurar esse direito

de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem, por mais forte e sábio que seja, a segurança para viver. Assim, para preservar a vida como primeiro direito, resta aos homens como saída para uma sobrevivência segura a renúncia do direito individual e a sua transferência ao Estado como um corpo ampliado. Trata-se do pacto da união, onde cada indivíduo vai abrir mão de seu direito em nome da criação da sociedade. Este momento do pacto de submissão dos indivíduos é o momento da criação do Estado de natureza, é o começo das sociedades políticas. Para Locke (2002), a condição de estado natural legitimou a criação racional das Leis às quais todos os homens estão subordinados. Esta condição se revela quando:

A lei da natureza, que importa na paz e na preservação de toda a Humanidade, põe-se, naquele estado, a execução da Lei da natureza nas mãos de todos os homens, por virtude da qual todos têm o direito de castigar os transgressores dessa lei a ponto de impedir sua violação. (LOCKE, 2002, p.25)

A sujeição dos homens às suas próprias leis significa para Locke uma superação do estado de natureza e a criação do Estado Civil. Nesta condição, o contrato dos indivíduos com o Estado visa a garantia de sua proteção. O poder é delegado a um representante tendo em vista a preservação da propriedade, seja a vida com bem maior ou bens de natureza patrimonial.

Numa perspectiva hobbesiana, pode-se dizer que o Estado é uma criatura dos indivíduos, portanto é laico e sua função principal é a reunião das pessoas em sociedade. Se do ponto de vista social o Estado nasce com a tarefa de dar todas as condições de sobrevivência, do ponto de vista educacional pode-se dizer que cabe ao Estado a garantia das crianças no espaço do público. A educação assumirá um duplo movimento, policiar as paixões para que os homens não voltem ao estado de guerra e desenvolver o espírito científico. A educação aparece como uma tarefa do Estado. Numa perspectiva de Locke, o Estado também é uma criação dos homens,

visto que existe uma translação de poder para seus representantes. O Estado nasce para representar os interesses da sociedade. A sobrevivência deste pacto passa pela educação, pois o pacto precisa ser mantido e transmitido. Assim o indivíduo que nasce no estado de natureza terá que ser incorporado no pacto. Educar o indivíduo é um direito civil, educar para a sociedade civilizada.

A conjugação dos interesses do Estado e da burguesia deu à escola uma dimensão política, um espaço difusor e reproduzidor do ideário Liberal. Esta dimensão, quando da constituição dos Estados Nacionais, implicará na organização escolar. Para Patto “a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX. (PATTO, 1993, p.22). Foram estas necessidades do pensamento hegemônico que motivaram a implementação das primeiras políticas públicas em educação.

Do ponto de vista prático a necessidade do fortalecimento da idéia de pátria e unidade política exigiu que os professores transmitissem mais conhecimentos relacionados à língua nacional, história e geografia. A necessidade de formação de um mercado nacional exigiu dos mestres o emprego de técnicas para o ensino da escrita, cálculo e sistema métrico decimal. A finalidade deste novo currículo em construção não era o acesso à cultura, senão inculcar valores morais, hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, respeito à autoridade, amor ao trabalho, amor à pátria e espírito de poupança. Para Alvarez-Uria e Varela, “o professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.82). Exigências necessárias para a formação do trabalhador desejado pelo novo sistema produtivo. Assim, aos poucos se foram delineando as novas tarefas do sistema escolar: ajustar

os indivíduos às complexas exigências do sistema capitalista. De acordo com o autor, isto se torna visível

no momento em que o Estado pretenda, de acordo com os interesses da burguesia, generalizar e impor uma formação para os filhos das classes populares. Os novos especialistas receberão agora uma formação controlada pelo Estado e ministrada em instituições especiais, as Escolas Normais. O objetivo primordial é que desempenhem funções de acordo com a nova sociedade em vistas de industrialização. (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.81).

No caminho percorrido até aqui, os estudos sobre o processo de construção do sistema escolar deixam claro que qualquer que seja o período que a educação se desenvolve sujeita-se às finalidades determinadas pela sociedade. No contexto liberal burguês do século XIX, identifica-se que os mecanismos de operacionalização da organização escolar, que os objetivos fins visam preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, obedecendo às demandas do avanço da sociedade burguesa. Para a formatação do perfil desejado, a escola encontrou na pedagogia tradicional os processos necessários para sua efetivação. Para Saviani, a educação nesta fase assumia a tarefa de:

Difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (...) Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2000, p.6).

Conclui-se que, já no final do século XIX e início do século XX, os processos educacionais visando atender as classes populares encontravam-se difundidos no contexto mundial e tinham como referência de organização a escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, reunidos em um mesmo prédio, divididos em várias salas e conduzidos por vários professores; que a matriz desta nova organização escolar encontra-se na racionalidade científica e na divisão do

trabalho; que, portanto, as bases da organização do sistema escolar seriado do ponto de vista da filosofia da história têm seus objetivos fins centrados na ideologia liberal.

2.2 A estruturação dos sistemas de ensino no Brasil: breve histórico

O desenvolvimento do sistema educacional brasileiro reflete o movimento histórico dos povos do ocidente descrito anteriormente. São duas as etapas básicas que caracterizam o processo. Num primeiro momento, sob comando da Coroa portuguesa, prevaleceram as escolas isoladas, dirigidas pela igreja. Trata-se de uma educação eminentemente catequética voltada para a formação dos princípios e valores da religião católica. Um ensino que caracteriza a própria identidade dos padres jesuítas, centrado no dogma e na autoridade, na tradição escolástica e literária, era um ensino completamente alheio à realidade da vida da colônia. Sem compromissos com uma cultura geral básica e sem a preocupação de qualificar para o trabalho, o modelo educacional implantado tinha pouco a contribuir com as modificações estruturais da vida social e econômica do Brasil.

Sabe-se que este período da história do Brasil caracteriza-se como sendo a fase colonial, onde a estrutura econômica fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava foi determinante nas implicações da ordem social e política. Estruturou-se numa unidade básica de produção, de vida social e de sistema de poder, representado pela família patriarcal. Nesta perspectiva econômica, a escola

não era tratada como instituição que comprometia a estabilidade das forças produtivas; portanto, não merecia maiores atenção.

Por outro lado, como classe dominante, a família patriarcal detentora do poder político e econômico era, por consequência, detentora dos bens culturais. E por uma questão de identidade, foi natural que na colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. Uma vez que, no propósito de imitar o estilo da metrópole, a camada dominante local procurou imitar os hábitos da camada nobre portuguesa.

Encontramos neste processo, no dizer de Otaíza Romanelli, as raízes que favoreceram a implantação do modelo educacional da colônia:

De um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado pela Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número reduzido. Estavam ainda, excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios. Assim, a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. (ROMANELLI,1984, p.33)

Avançando um pouco mais no processo de colonização do Brasil, pode-se dizer que em relação ao período imperial (1822/1889) as coisas não foram muito diferentes. A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. No entanto, a falta de recursos e a falta de uma política educacional central impossibilitaram a criação de uma rede organizada e articulada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo do secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário relegado ao abandono. Acentuou-se ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. Apenas alguns liceus nas capitais eram de responsabilidade das províncias.

Um retrato histórico do Brasil até meados do século XVIII mostra que as cidades brasileiras ainda estavam assentadas na estrutura colonial. Segundo Adorno, eram cidades

criadas por senhores rurais, habitadas por uma população heterogênea constituída de proprietários, homens livres, pobres e cativos, eram ordenadas a partir da organização familiar. (...) a cidade colonial reeditou a família em suas múltiplas formas de organização, tornando-se para o senhorio uma cidade familiar. (...) Caso se pudesse falar em política educacional nessa sociedade sob a vigência da forma monárquica de poder, certamente seu traço marcante deveria ser buscado na ingerência da igreja no campo educacional, responsável pela estrutura e funcionamento das unidades escolares, pela definição dos conteúdos curriculares, pela configuração de padrões de conduta para os agentes educativos, pelo espírito que animava a socialização escolar. (ADORNO, 1991, p.12).

Neste contexto, o ensino era ministrado em escolas isoladas, igrejas, sacristias, prédios comerciais ou mesmo nas casas dos mestres, onde os alunos e alunas com idades diferentes eram agrupados e ali recebiam ensinamentos, que normalmente consistiam na observação das lições memorizadas e dos exercícios executados. Os conhecimentos e os tempos de aprendizagem eram regulados pelo ritmo do progresso de cada aluno individualmente.

No entanto, esta prática de ensino consolidada desde o período colonial, começou a apresentar fortes sinais de mudança em fins do século XIX. Os ventos da modernização começaram a soprar com mais força. E de acordo com Adorno (1991) a evidência destes novos tempos manifestou-se das mais diversas formas: crescimentos demográficos, surtos de industrialização capitalista, ampliação do mercado de trabalho e consumo, afirmação da cidade como centro integrador, intensificação das trocas e divisão social do trabalho, expansão do capitalismo agrário industrial, crescimento do pequeno comércio, da classe média profissional e burocrática, substituição do trabalho escravo pelos imigrantes, nascimento do proletário urbano, emergência da moderna estrutura de classes sociais e, conseqüentemente, o agravamento dos problemas sociais e urbanos.

“Diversificaram os cenários urbanos, cada vez mais contrastantes com o universo agrário, cenários que formam palco de uma nova afirmação de uma nova cultura política, artística e científica, solo fértil da emergência do abolicionismo e do republicanismo” (ADORNO,1991, p.17).

O fato é que, do ponto de vista político, a estrutura escolar até então vigente já não dava mais conta da sustentabilidade social e econômica. E, neste caso, caberia ao Estado Republicano, consolidado a partir de 1891, o grande desafio de responder às novas demandas que estavam sendo colocadas. Entre elas, a reestruturação do sistema escolar.

3 A ESCOLA GRADUADA E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Se a educação não comprometia a estrutura econômica durante o período colonial o mesmo não se pode dizer com a emergência da economia capitalista. O ideário liberal dará à escola uma outra roupagem. Já identificamos que, no cenário da Europa Ocidental, as revoluções burguesas provocaram profundas mudanças políticas, econômicas, culturais, religiosas e sociais a partir do final do séc. XVIII. No entanto, o modelo econômico imperialista que fazia parte destas nações centrais impulsionou, também, profundas mudanças nos países ultramarinos. Por isso, identificamos no final do séc. XIX e início do século XX, na história do Brasil, um conjunto de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que respondem a este cenário internacional.

As bandeiras que aqui anunciavam a chegada dos novos tempos estavam impregnadas do ideário liberal. Vitória das luzes e da razão sobre tempos de trevas e de ignorância. Tempos de paz, liberdade, ordem e progresso, pilares para a construção de uma nova ordem política: a república.

São várias as publicações que permitem um estudo profundo sobre este período histórico do Brasil, no que tange às mudanças na organização do sistema escolar. Além de caracterizarem historicamente as motivações políticas e econômicas que impulsionavam tais mudanças, trazem pormenores, registros que descrevem os processos internos de funcionamento destas escolas. Neste caso, dados relevantes para a pesquisa em questão, visto que é neste processo de constituição dos grupos escolares que encontramos as matrizes da organização seriada.

De acordo com SOUZA (1998b), a escola organizada em graus de ensino no Brasil teve início nas Reformas do final do século XIX. A instituição de um novo modelo de ensino representado pelo grupo escolar colocava-se como uma das mais importantes inovações daquele período. A concepção do grupo escolar representava o modelo educacional ideal republicano de universalização da educação popular e respondia às pressões sociais e econômicas que naquela época se faziam presentes. De acordo com a autora

A implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos: por isso os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los!. (SOUZA, 1998b, p.15)

Neste contexto, pode-se dizer que a educação assume uma dimensão de estratégia de luta dos republicanos, um campo de políticas públicas, um espaço de leitura da sociedade brasileira, um canal de comunicação com o povo.

Segundo Faria (2000), no estado de Minas Gerais a adoção dos grupos escolares significou um momento de ruptura, de recriação da educação escolar. O período de pouco mais de uma década, que vai de 1906 a 1918, foi marcado por acirradas discussões que refletiam este momento de rupturas tendo em vista a crescente racionalização e urbanização da sociedade brasileira. Os grupos escolares também eram vistos como o símbolo mais acabado deste movimento de afirmação de uma nova ordem escolar. Para o autor é interessante notar que este processo é construído em estreita relação com a forma de organização anterior de instrução pública, marcada pela presença das escolas isoladas, caracterizando sempre uma articulação de superação dos modelos,

um esquema lógico binário e polarizado, que o movimento se faz do arcaico para o moderno, do velho para o novo, dos pardieiros para os palácios, ou ainda, que, nos grupos escolares, finalmente, a instrução e os diversos

outros aspectos da educação contemporânea lograriam realizar-se numa única e autorizada instituição, num mesmo tempo e lugar. (FARIA, 2000, p.21)

Outro autor que escreve sobre a passagem das escolas isoladas para a era dos grupos escolares é Pinheiro (2002). Sua pesquisa versa sobre a constituição do sistema público de educação escolar no estado da Paraíba. Trata-se de mais um estudo que, como os dois anteriores, ajudam a entender como se deu a constituição da escola pública no Brasil. Fazendo um estudo minucioso desta unidade federativa em relação às condições socioeconômicas, estabelece uma relação direta destas especificidades com o processo da organização do sistema escolar. Considera que a organização escolar paraibana caracterizou-se pela existência de dois longos períodos com características específicas, denominadas de “era das cadeiras isoladas e era dos grupos escolares”.

É neste acervo bibliográfico, sobre a implantação dos grupos escolares que se encontram as matrizes da organização do ensino seriado no Brasil. Por isso, uma vez situado o contexto político e econômico que determinaram a implantação destas escolas, torna-se relevante, a partir de agora, conhecer os processos que deram forma a esta nova modalidade escolar, ou seja, as bases de sua organização: os espaços, o tempo, currículo, teoria pedagógica, entre outros. Então, como já foi dito, a explicitação destes elementos é fundamental para a compreensão da constituição da escola seriada no Brasil.

Em Minas Gerais, de acordo com os estudos de Faria (2001), o ensino seriado foi implementado, a partir da Reforma de João Pinheiro (1906). Das várias reformas que aconteceram no Estado, durante o período republicano, esta especificamente, tratava de uma nova forma de afirmação escolar, promovendo uma ruptura com a prática de ensino tradicional. Colocaram fim às classes multisseriadas.

Este modelo, comum em todas as localidades brasileiras, materializa-se em uma turma de alunos, geralmente de idade bastante variada. No dizer de Faria,

Essa turma, por sua vez, poderia ser subdividida em classes, de acordo com o adiantamento daqueles que a freqüentavam. Um professor, ou uma professora podia, então, dar aulas, numa mesma turma para classes diferentes. (...) Os agrupamentos eram feitos pelos professores, de acordo com sua sensibilidade, observação e conhecimento, em suma, de acordo com sua competência para o ensino naquela situação. Tampouco existia a avaliação de final de ano, sendo os alunos transferidos de uma classe para outra dependendo de sua aprendizagem, observada pelo professor, podendo isso ocorrer em qualquer época do ano. (FARIA, 2001, p.43).

As políticas públicas que criaram os grupos escolares durante a República tinham propósitos claros de mudança na educação. Para o autor

Era defendida não apenas a mudança para organizar o ensino, mas, principalmente como uma forma de reinventar a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade pretendida pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar os professores: adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade. (...) Assim, a grande inovação da reforma de 1906 era a possibilidade que os grupos escolares ofereciam para a divisão dos alunos em turmas, de tal forma que as professoras pudessem ensinar as crianças que estivessem em um mesmo ano de curso, criando condições para o estabelecimento do ensino seriado. (FARIA, 2001, p.43).

Neste sentido, a construção dos grupos escolares garantia uma nova concepção de organização das práticas de ensino. Visava a ruptura da sala multisseriada, propondo um novo modelo de turmas estruturadas em diversas séries: a seriação. Segundo o autor, este processo ajusta-se a uma nova realidade econômica.

A defesa dos grupos escolares como o lugar de realização, no mundo da educação, da forma industrial de conceber e organizar o trabalho e a identificação do movimento que institui os grupos com o progresso, como a superação do atraso aparece em boa parte dos documentos da época. (...) educar e recuperar os trabalhadores através da organização e revalorização do trabalho, o qual teria sido aviltado pela mancha da escravidão, colocava-se como uma tarefa urgente para as elites mineira e brasileira. (FARIA, 2001, p.44).

Para Souza (1998a), a escola graduada primária é uma invenção recente da educação brasileira. O primeiro grupo escolar no país foi fundado em 1893, no

Estado de São Paulo. Para a autora, “esta modalidade de escola primária, denominada Grupo Escolar, (...) representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado” (SOUZA, 1998a, p.20). Vale ressaltar que, neste caso, trata-se do final do século XIX, onde a universalização do ensino primário já estava consolidada em muitos países europeus e nos Estados Unidos. Um modelo de escola que se organizava pela classificação homogênea dos alunos, a partir de uma estrutura que oferecia várias salas de aulas e vários professores.

3.1 O grupo escolar e sua identidade seriada

A necessidade de racionalização e modernização do sistema educacional encontrou, naquele momento, no projeto da escola graduada, o viés alternativo para a reformulação do sistema de ensino do país. Segundo Souza (1998b), trata-se de uma escola que se caracterizava por uma prática de classificação homogênea dos alunos, pela estruturação dos conhecimentos escolares. Tem na centralidade da classe a unidade organizativa do ensino, uma prática pedagógica organizada pela seqüência de conteúdos e sua complexidade crescente, por uma temporalidade linear, por uma padronização do ensino e uma expectativa de simultaneidade de aprendizagem, ou seja, que todos os alunos aprendam as mesmas coisas no mesmo período de tempo. Seu ordenamento temporal reproduz os ritmos e a rigidez das organizações burocráticas, a divisão e a fragmentação do trabalho e do

conhecimento, dando forma às seqüências e grades curriculares, aos horários e calendários escolares, aos cursos, aos graus e às séries, enfim.

A escola primária quando foi criada na década de 1890, representava uma das mais importantes inovações do ensino. Sua organização administrativa e pedagógica estava coerente com os princípios da racionalidade científica e com a divisão do trabalho. Por isso, a racionalidade pedagógica manifestava-se na classificação dos alunos, no cronograma de estudos a ser vencido, no tempo escolar a ser freqüentado, favorecendo uma prática de ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme.

Se por um lado a transmissão do ensino mudou com a imposição de uma prática docente que fragmentava o trabalho pedagógico, onde cada professor tinha sua classe, sua disciplina, seu horário, por outro, a importância dada à educação popular neste período propiciou a constituição e representações sobre a profissão quando o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, e era portador de uma nobre missão cívica e patriótica.

A literatura sobre a implantação da escola primária mostra que, na época, ocorreu uma grande euforia por parte da classe política com as construções destes prédios escolares. Construir prédios para reunir alunos era algo que encantava. Para Souza, o “termo escola”, além de se aplicar à instrução ministrada a um grupo de alunos, passa a referir-se a um espaço especializado com características apropriadas à sua função” (SOUZA, 1998b, p.122). No entanto, a magia da construção dos grupos escolares não se fez sem perder de vista o foco da racionalidade e da divisão do trabalho, pelo contrário, as salas de aula, pátios, corredores, muros, portão, jardins, tudo refletia em uma ordem ideológica. Este plano de educação tinha como finalidade civilizar e moralizar as crianças e sua

efetivação prática se deu a partir do esquadramento de cada sala e cada canto do edifício escolar. Para a autora,

O espaço escolar foi construído tendo em vista aos usos funções diferenciadas, à fragmentação e as especializações de atividades, à disposição dos objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão. A sala de aula é a especificação básica: uma para cada ano do curso preliminar de cada seção. A cada sala corresponde um grupo de alunos de mesmo grau de adiantamento e um professor, e, às vezes, um auxiliar. Espaço fixo, a sala de aula estabelece a correspondência sala-classe, base da escola graduada. (SOUZA,1998b, p.138).

Para a autora é muito sugestiva a explicação para escola graduada, encontrada no Dicionario de las Ciencias de la Educación,¹⁷ sintetiza a sua configuração definitiva no transcorrer do tempo:

Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a- agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b- professores designados a cada grau ; c- equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e- o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f- promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau. (SOUZA,1998b, p.138).

Apenas para reforçar a idéia de que a organização seriada no Brasil surge com a implantação dos grupos escolares, tem-se, também, nos estudos de Faria (2000), os registros que apontam a mudança. O autor considera que o processo de racionalização da educação implantado com o grupo escolar além, das mudanças profundas na forma de organizar o trabalho do professor, com a criação dos novos espaços, controle, disciplina, fiscalização e no exercício de produzir uma homogeneização, uma uniformização e um maior controle das crianças, essa inovação na forma de organizar o ensino, trouxe como grande novidade:

A possibilidade que os grupos escolares ofereciam para a divisão dos alunos em turmas, classes ou aulas, de tal forma que a professora pudesse ensinar a grupos de crianças que estivessem em um mesmo ano do curso, criando condições para o estabelecimento do ensino simultâneo. (FARIA,2000, p.152).

Do ponto de vista pedagógico, este período foi marcado pela crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social. Vale lembrar aqui que a República é erigida sob a bandeira da ordem e do progresso. Por isso, a classificação igualitária (homogênea) dos alunos é uma das grandes revoluções na organização da escola elementar. Mecanismo de controle, disciplina e pressuposto do progresso. Nesta concepção de escola cabe ao mestre ensinar/transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da história.

Para Novaes (1981), o agir docente na escola graduada mostra que o foco do trabalho pedagógico tinha como pressuposto educativo a disciplina. A ênfase da organização escolar estava centrada no “controle dos alunos” e no controle do próprio trabalho da professora.

Tradicionalmente, nas escolas falava-se das professoras como se fossem a “segunda mãe”. A moda hoje é chamá-las de tia. Para a autora a professora ao incorporar este caráter familiar acaba assumindo sua função formadora e disciplinadora como sua principal tarefa, muitas vezes em prejuízo da aprendizagem.

Ainda para a mesma autora, a instituição do grupo escolar e com ele a criação do diretor escolar deve ser compreendida dentro do contexto político econômico que o país vivia. Especificamente, em Minas Gerais, a escola graduada surge no momento de implantação das siderúrgicas do Estado. A criação da escola graduada, a reunião de classes, de professores, em um mesmo local respondiam a dois fatores:

O primeiro diz respeito à organização fabril que a escola assume, cada vez mais, nas sociedades capitalistas. Naquele momento histórico, o trabalho dos professores estaria muito próximo ao dos artesãos reunidos numa manufatura: seria o início do parcelamento do trabalho pedagógico. (...) É indiscutível que neste momento ocorre uma mudança substancial no processo de trabalho do professor. Grosseiramente, estaria começando a especialização, a segmentação do trabalho docente. A professora que até então trabalhava com alunos da 1ª à 4ª série do ensino primário, começa a

¹⁷ Dicionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, 1983.

trabalhar em classes seriadas. Na organização escolar vai se firmando sua especialização, ela agora trabalha com alunos de 1ª, 2ª, 3ª ou de 4ª série, nunca com todos eles. O segundo fator ligar-se-ia ao controle do Estado sobre o sistema educacional. (NOVAES, 1981, p.20).

Em sua pesquisa a autora faz um relato minucioso de todas as medidas que foram sendo criadas e que tinham uma relação direta com o controle do trabalho do professor. Por exemplo, a criação do cargo de diretor escolar, de inspetor escolar e todos os arranjos políticos e administrativos permitiu uma reorganização do sistema escolar e conseqüentemente um monitoramento do trabalho do professor. Os alunos foram agrupados em séries, o saber docente foi fragmentado e as atividades pedagógicas foram separadas das atividades administrativas.

Importante considerar, segundo a autora, que este novo modelo de organização escolar, entendido como uma organização burocrática, fortalece e estimula o controle da disciplina. Neste sentido, talvez, seja por isso “que as professoras se absorvam tanto com sua formação formadora e disciplinadora: se preocupem tanto com o controle das crianças em prejuízo de sua função de levar os alunos a aprender” (NOVAES, 1981, p.129).

Se a organização da escola primária no final do século XIX trazia ao país os ventos da modernidade, na prática, sua implementação também significou a distribuição do fracasso escolar. O processo de racionalização da organização escolar trazia em seu bojo mecanismos de seleção, instrumentos de enquadramento dos alunos nas respectivas séries. Argüições e exames tornaram-se sinônimo de “tortura” para os alunos. Assim, a avaliação ganhou a “vitrine” das escolas. Transformou-se no principal instrumento da ação pedagógica. De acordo com Faria, os regimentos internos dos grupos escolares estabeleciam que em

Todos os meses letivos o aluno seria avaliado no quesito aproveitamento ou aplicação, sendo dado-lhe uma nota de 0 a 10. (...) Os alunos que não obtivessem nota 5 na média anual ou nos exames de final de ano seriam considerados não preparados e repetiriam o ano. (FARIA, 2000, p.168).

Essa racionalização do sistema escolar permitiu, com o tempo, que os processos de avaliação fossem aprimorados. Desta forma, as avaliações foram-se configurando como um exame minucioso dos conteúdos específicos de cada disciplina, tornando-se o principal mecanismo de controle e homogeneização escolar. Materializa-se nas avaliações a ordem escolar centrada na classificação e seriação.

Analisando as tabelas de aproveitamento de alguns grupos escolares nos anos de 1912, 1914 e 1917, portanto, início do século XX Faria (2000), mostra que a maioria dos inspetores estava pouco preocupada com o alto índice de reprovação. Segundo o autor, as mesmas tabelas já mostravam o alto índice de 'infreqüência' ou abandono da escola pelos alunos.

Concluído este capítulo, é importante não se perder de vista que o processo de racionalização pelo qual vinha passando o sistema público de instrução primária, ou seja, divisão e controle dos espaços e tempos escolares, fragmentação do saber docente, divisão das classes e disciplinas, maior controle dos processos escolares e dos professores, todos os mecanismos que caracterizam a racionalização escolar, tinha, segundo o mesmo autor, como finalidade última racionalizar o conjunto do social. Assim, a organização escolar centrada nos princípios da modernidade trouxe em sua lógica um de seus efeitos mais perversos: a exclusão e a marginalização social.

4 A VIVÊNCIA DO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A pesquisa em questão tinha em seus pressupostos metodológicos duas fontes para coleta de dados: as entrevistas e os documentos dos colégios (regimentos, propostas pedagógicas, manuais...). Considerava-se que a segunda fonte de pesquisa seria investigada partindo dos dados levantados nas entrevistas, uma vez que o roteiro que orientava as perguntas para as categorias de análise trazia uma questão sobre os registros dos colégios em relação à temática do tempo escolar. Especificamente, a pergunta feita nas entrevistas foi a seguinte: “Em seu colégio existem registros que explicam os motivos da organização seriada?” Como nenhum dos pesquisados respondeu positivamente, a análise documental foi desconsiderada. No entanto, esta situação apresentou-se, de certa forma, extremamente reveladora. O fato de os colégios não terem nenhum registro escrito para a fundamentação da organização seriada mostra que a temporalidade da cultura escolar está de tal forma internalizada, que a questão do tempo, tal como se apresenta hoje, ainda é muito pouco discutida e questionada nas escolas privadas de Belo Horizonte. Trata-se de uma temporalidade que se apresenta naturalizada na “cabeça” de muitos educadores, pais e alunos. E esta realidade acaba se refletindo na organização escolar, visto que as ausências de registros escritos apontam também para a sua incorporação nos documentos escolares, sejam eles regimento, normas, diário de classe, ficha do aluno, sistemas de avaliação...

Mas o fato é que se a naturalização do tempo escolar se apresenta como um fenômeno observado, também é verdade, conforme demonstrado na introdução deste trabalho, que nos últimos anos é crescente nos meios acadêmicos e,

conseqüentemente, na organização das políticas públicas em educação, o confronto destes estados de naturalização com a introdução na legislação com outras alternativas de organização do tempo escolar que, neste caso, rompem com este estado de conservação do tempo escolar, culturalmente consolidado.

Considerando as múltiplas possibilidades ou enfoques em que a questão do tempo é tratada na literatura, faço um recorte da temática apresentando apenas dimensões em que o assunto ganha importância e destaque nos meios educacionais. Nesta perspectiva, procuro apresentar os principais eixos que trazem a questão do tempo para o centro das discussões pedagógicas. Em que medida influencia no processo formativo dos alunos.

Para trazer estas questões no nível do debate acadêmico, faz-se necessário situar a temática, de forma breve, em seu processo histórico.

Do ponto de vista da história, sabe-se que nas sociedades primitivas a concepção de tempo tinha uma dimensão cíclica. Estava relacionado às estações climáticas que a natureza determinava. Segundo Thompson (1991), a duração do tempo se fazia em relação à duração dos ciclos do trabalho e das tarefas domésticas. Assim, para estas sociedades a noção do tempo estava relacionada ao ciclo das estações determinado pela natureza, que por sua vez correspondia a práticas que determinavam sua sobrevivência. Tempo de plantar, tempo de colher, tempo do frio, tempo das chuvas, tempo de calor. Para Viella (2003), esta concepção de tempo se traduzia no universo micro do dia em práticas de atividades ou rotinas que obedeciam aos ritmos da natureza: o levantar ao cantar do galo, a hora de ordenhar, soltar o gado, recolher-se ao pôr do sol... Trata-se de uma repetição de acontecimentos que se desenrolavam tendo em vista a execução das tarefas do dia, que eram influenciadas diretamente pelas estações do ano.

Segundo Correia (1995), com o advento do cristianismo o homem rompeu com esta noção de tempo limitado (cíclico) para se engajar numa progressão direta, linear, em direção à redenção e à salvação. Com isto, pode-se dizer que não se perdeu o tempo cíclico, mas a ele foi incorporada a concepção do tempo vivido que podia levar à condenação ou à salvação. E, neste sentido, o tempo vivido se sobrepôs ao tempo do ciclo. A primazia da vida eterna impôs aos homens uma nova releitura da noção de tempo. Este passou a ter uma dimensão valorativa, tempo de fazer o bem e evitar o mal.

Um novo redimensionamento da concepção de tempo veio com a modernidade que, com seus avanços tecnológicos imprimiu ao tempo lento da natureza a temporalidade da técnica. Passou-se do tempo vivido para o tempo do relógio. Do tempo de Deus para o tempo do mercador, tempo do negócio, tempo do dinheiro. Tempo é dinheiro. Para Assman (1998), é o momento histórico em que se põe em curso todo um processo de laicização dos domínios humanos, entre eles o tempo. Segundo o autor, a expansão da ideologia produtivista tornou cruelmente seletiva a valorização dos tempos humanos, dividindo-os em tempos que valem (muito ou pouco) e tempos que nada valem. O predomínio do tempo “contado” (tempo cronológico), sobre o tempo vivido, se implantou lentamente, especialmente desde a Idade Média, quando da invenção do relógio mecânico, e se tornou um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social na modernidade. O tempo mecânico revolucionou progressivamente a organização espaço-temporal nas diversas atividades sociais e culturais. Para Petitat (1989), o tempo emancipa-se da Igreja e do céu. A vida regrada do monge, ligada aos ritmos cósmicos, transforma-se numa vida quotidiana profana pouco a pouco submetida ao ritmo do relógio. Este simboliza a expressão máxima do novo tempo: o controle do

tempo. Segundo o autor, os colégios criados no século XVI, anúncio da escola moderna, encarnam melhor que qualquer outra instituição estas novas relações com o tempo.

Para Correia (1995), a escola se estruturou nos últimos séculos da modernidade, tendo como espinha dorsal a organização do tempo da infância e da adolescência. Este grupo social é liberado ou excluído da inserção no trabalho da produção familiar, por isso, faz-se necessário o gerenciamento efetivo do seu tempo. De acordo com Foucault (2002), o gerenciamento do tempo é um dos métodos que “permitem um controle minucioso das operações do corpo, realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. Todas as formas de disciplinas do corpo, tais como o controle do tempo e do espaço, tornaram-se decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Por isso, segundo o autor, o momento histórico da origem das disciplinas

é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2002, p.119).

Era preciso garantir a “docilidade dos corpos” e ao mesmo tempo, “capitalizar o tempo dos indivíduos”.

Ainda para o mesmo autor, essa categoria de tempo disciplinar foi-se impondo pouco a pouco à prática pedagógica – diferenciando o tempo de formação do tempo adulto. O tempo da formação tradicional, controlado só pelo mestre, foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Formase toda uma pedagogia hierarquizada, onde a colocação dos indivíduos em “séries” permite todo um investimento da duração pelo poder (diferenciação de correção, de

classificação, de castigo, de eliminação). O poder se articula diretamente sobre o tempo: realiza o controle dele e garante sua utilização.

Conforme estudo já apresentado nos capítulos anteriores, viu-se que a organização do sistema escolar foi sendo influenciada e incorporada aos poucos pelo mercado e pelo Estado em função das exigências econômicos-produtivistas que se colocaram após as revoluções burguesas. Aos poucos a temporalidade pedagógica foi se estruturando a partir de medidas cronológicas, em horas, dias, meses, anos. Ao aluno foi-se impondo o horário escolar; 1º horário, 2º horário, 3º horário... turno da manhã, turno da tarde, turno da noite, 1ª série, 2ª série, 3ª série... A temporalidade escolar organizou-se tendo como referência as medidas cronológicas. E, neste sentido, pode-se dizer que a história da constituição da instituição escolar é a história da constituição de um determinado espaço-tempo de educação determinada por uma visão produtiva do homem.

Segundo Fontana (2003), as muitas orientações dadas por COMENIUS, em sua obra-prima “Didática Magna”, evidencia como a organização da escola explicita seu projeto moderno de formação do homem. Nesta proposta,

o controle do tempo tem centralidade, sustentando-se na vigilância rígida, na coordenação eficaz das tarefas e no disciplinamento dos corpos, tendo em vista a interiorização individual de novos gestos, novos ritmos e novas condutas sociais (FONTANA, 2003, p.136).

Estas leituras de concepções de tempo e suas matrizes geradoras são muito importantes visto que nos permitem situar de forma clara em qual concepção se estruturou a organização do tempo escolar. Assim, estão colocadas as balizas que nos permitem fazer o levantamento das diversas situações em que a temática do tempo ganha destaque nos meios educacionais.

Esta organização escolar tendo como eixo ideológico uma visão de tempo, essencialmente mercadológica, vem sendo questionada por muitos educadores por

uma série de razões: Uma primeira questão é que o processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico (horários). Para Assman (1998), o tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências que se traduzem em uma pluralidade de tempos: tempo da informação instrucional, tempo de apropriação individual de conhecimentos, tempo de leitura e estudo, tempo de auto-expressão, tempo do erro como situação construtiva do processo de busca, tempo da criação, do jogo, do brinquedo, do sonho, da imaginação, tempo de viver. Assim, o tempo vivido, pensado, ensinado constitui-se em um elemento fundamental para a formação e humanização dos homens. E não é esta realidade que se verifica nas escolas, uma vez que o tempo instituído pelo sistema escolar prioriza o tempo cronológico em detrimento do tempo vivido. Por isso é que, segundo o autor, “o tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagens” (ASSMAN, 1998, p. 232).

Quando a questão do sentido da instituição escolar é colocada no centro das discussões pedagógicas o tema do tempo volta a ser questionado. Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental de organização do tempo deve ser coerente com os processos de aprendizagem e ensino, tal como eles ocorrem na espécie humana. A organização do tempo escolar deve-se adequar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa dar mais tempo para os mais fracos, mas criar condições de tempo, adequado para todos. Entender que o processo da aprendizagem é um fenômeno que não obedece a uma lógica seqüencial e que o ritmo varia de pessoa para pessoa. Assim a escola precisa organizar-se de forma a respeitar os ritmos diferenciados dos alunos.

Os índices do fracasso escolar, ao longo do século XX, apontados na introdução, permitem também uma reflexão sobre a questão. A organização escolar que prioriza o tempo cronológico (horários) impõe ao aluno uma divisão rígida do tempo. Esta estrutura fechada não dá conta de atender a uma realidade marcada pela diversidade do contingente escolar. Se se considerar as etnias, as classes sociais e as experiências culturais, fica difícil para a escola cumprir com sua função social adotando uma estrutura rígida de tempo. Por isso, considerar o tempo na perspectiva da cidadania, do direito e da sociedade democrática, impõe à escola o desafio de pensar conjuntamente o tempo vivido e o tempo cronológico, de forma a flexibilizar a estrutura existente. Educar para a cidadania e para o trabalho implica numa revisão da cultura do tempo escolar, de tal forma que seja garantida a todos a promoção humana e a preparação para o mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que se coloca a necessidade de se ajustar o tempo escolar ao tempo de aprendizagem do aluno, a escola também se vê desafiada a ajustar os processos de aprendizagem à era do tempo digital, onde o tempo linear dos relógios dá lugar à fragmentação e à simultaneidade dos computadores. A era do tempo digital impõe uma nova concepção de tempo: o tempo dos Mips (Milhões de Instrução por Segundo), a medida de capacidade dos computadores. Essa realidade desafia a escola visto que se por um lado deve garantir ao aluno seu tempo de aprendizagem, dentro de seu tempo de crescimento e maturação, também deve oferecer ao aluno os novos instrumentos de aprendizagem que funcionam numa concepção de tempo simultâneo, digital, que se caracteriza pelo tempo do reflexo. Para Fontana (2003), esta realidade do tempo digital e virtual implica num risco para nossos jovens quando para muitos o tempo, os objetos, as pessoas, as próprias relações sociais se desmancham no ar dada sua vulnerabilidade como

coisas sem história. Correm o risco de destruir sua experiência de sentido, sua historicidade.

Para Correia (1995), o tempo da escola não se apresenta como uma mera realidade objetiva (dimensão cronológica), é uma realidade psicológica e cultural construída na vivência e representação coletiva. O que cada sujeito carrega consigo do seu tempo de escola é essa representação cultural, objetiva, subjetiva e coletiva. Por isso, o tempo de escola não pode ficar apenas em sua dimensão objetiva. Trata-se de um período fundamental na formação e construção da identidade dos indivíduos. Nas lembranças de nossos espaços e tempos de aprendizado, o mais forte e significativo de todos é o tempo da escola. Ele marca de forma definitiva a vida de cada indivíduo. E esta marca pode trazer lembranças prazerosas ou traumáticas. Forma ou deforma. A primeira coisa que identifica uma criança e que lhe confere a cidadania, depois de seu nome, é se está estudando e como está se saindo nos estudos. Esta condição de estudante possibilita a formação de sua autoimagem. Dentre as muitas coisas que uma criança faz, o tempo da escola é concebido nas representações sociais como o único tempo sério de sua vida. Segundo a autora, “todos os lugares e tempos de nossas vidas como indivíduos ou membros do grupo são construídos socialmente e neles nos construímos. Alguns são mais fortes. A escola moderna passou a ser um lugar e um tempo forte” (CORREIA, 1995, p.15). Cabe aos educadores pesquisar como a escola está concebendo o tempo, como uma experiência cultural qualitativa, flexível ou como um dado objetivo compacto de unidades de medidas cronológicas.

As dimensões da produção introduzidas pelo tempo cronológico ao serem incorporadas pela organização escolar atingiram tanto o aluno quanto o professor. Por isso, não se pode perder de vista, também, a reflexão sobre as experiências e

vivências temporais que os educadores estão transmitindo aos seus alunos. O ritmo de trabalho, as vivências temporais de produção acadêmica, podem garantir bem-estar, qualidade de vida, satisfação, felicidade, alegria ou stress, ansiedade, depressão, tensão, e tudo pode refletir no processo formativo de seus educandos. Tudo isso é muito importante quando se leva em conta o peso do professor na construção do referencial valorativo dos alunos.

Em síntese, a questão do tempo vem ganhando destaque nos meios educacionais visto que a concepção que se tem do tempo repercute no processo de constituição dos indivíduos e é fator fundante do ser social, qualifica a formação humana. Formas de ser, de pensar, de ver a vida e atribuir sentido às coisas são gestadas no contexto da temporalidade em que os alunos vivem no espaço escolar e nas relações que estabelecem. É preciso perceber que a formação humana se dá nessa multiplicidade de vivências, experiências e aprendizados temporais essenciais à vida. O tempo assume um caráter relevante na formação dos sujeitos e na qualidade de vida que se tem ou se pode levar.

No Brasil, de acordo com Souza (1998b), o processo de racionalização da escola primária desencadeado no século XIX gerou uma nova ordenação do tempo escolar. A necessidade de controle e organização do saber (conteúdos a serem ensinados), do trabalho dos professores e das atividades dos alunos transformou calendários e horários em importantes ferramentas da organização da rotina escolar. Desde então, a noção dominante do tempo nos colégios vem sendo determinada pelo currículo e pela cultura escolar que prioriza o tempo quantitativo. Esta realidade além de já estar incorporada pela sociedade adquiriu grande visibilidade social e é às vezes elemento forte de Marketing escolar. O calendário escolar, divulgado nas agendas, no início do período letivo, com um cronograma detalhado das atividades a

serem desenvolvidas durante todo o ano, reflete bem o controle do tempo escolar, ainda hoje, existente. Muitas outras situações do cotidiano das escolas são agregadas ao ritmo imposto pelo calendário. O horário rígido das aulas é distribuído aos alunos no início do ano letivo, aos professores divulga-se um cronograma interno para que possam desenvolver seu trabalho ao ritmo definido pela escola: tempo para planejamento; tempo para provas; tempo para reunião de pais; tempo de recuperação, tempo para conselho de classe, tempo... e assim vai, de acordo com a realidade de cada colégio. Para tudo existe seu tempo e sua hora.

Concluindo, pode-se dizer que os estudos e as reflexões sobre a questão do tempo escolar apresentam várias dimensões: Do ponto de vista técnico ele pode ser usado na perspectiva da organização, planejamento, das coisas feitas com seriedade e responsabilidade, o que reflete uma dimensão positiva. Por outro lado, há uma dimensão de controle: controle do professor, de sua produção, dos conteúdos trabalhados, de suas relações... e controle também dos alunos, seu aproveitamento escolar, sua disciplina, suas relações. O tempo pode adquirir uma dimensão pedagógica excludente quando não respeita o processo de aprendizagem individual de cada um. Em uma sociedade que se proclama democrática não podemos perder de vista que a máxima igualdade é aquela que permite o exercício das diferenças. Inversamente a esta situação, o tempo pode adquirir uma dimensão cidadã. Voltado para a formação dos sujeitos, respeitando as diferenças e dando a todos as mesmas oportunidades. O tempo pode ter uma dimensão de historicidade, onde as múltiplas possibilidades de vivências dão aos sujeitos a consciência de sua existência histórica, do seu sentido de viver. O tempo pode ter uma dimensão de morte e de vida. Quando atropelado pelo ritmo do relógio, em decorrência de uma vida que prioriza apenas a produção, o fazer, o ter, o tempo sufoca, provoca

doenças, escraviza, mata. Quando vivenciado na perspectiva da qualidade de vida, fortalece as relações, cria espaços de oportunidade para todos, liberta, traz prazer, ressignifica o sentido da vida.

Enfim, a questão central acerca do tema do tempo na sua dimensão pedagógica é a reflexão sobre os critérios que definem a sua opção. Inclui ou exclui? Oprime ou liberta? Forma ou deforma? É fonte de vida ou gera a morte?

5 O PÚBLICO E O PRIVADO NA FORMA DA LEI

5.1 Contornos históricos

A relação público e privado em educação no Brasil é uma temática complexa, visto que para muitos a educação privada além de receber favorecimento político na legislação educacional ocupa um lugar muito questionado numa sociedade de direitos. Assim, o tema sempre ganhou destaque nos meios de comunicação e nas discussões acadêmicas, principalmente nos momentos que antecedem a elaboração das leis que normatizam a educação. Do ponto de vista ideológico as questões que acaloram o debate referem-se, basicamente, ao do papel do Estado numa sociedade de direitos, à liberdade de ensino e à destinação dos recursos públicos.

No entanto, quando visitamos as leis atuais da educação em nosso país (Constituição e LDB), encontramos apenas os registros que demarcam os princípios legais da existência da educação pública e do ensino privado. A leitura destas leis em si não é suficiente para dimensionar o tamanho do problema. De maneira objetiva o assunto é tratado da seguinte forma: percebe-se, em primeiro plano, que elas procuram reafirmar o caráter público da educação. Definem ser um direito de todos e dever do Estado. Ao mesmo tempo, em relação ao ensino privado a Constituição brasileira no art. 206 e na LDB, art. 3º, estabelece a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Já em relação ao processo operacional, estas leis (art. 209 da Constituição e art. 7º da LDB) determinam que o funcionamento destes estabelecimentos deve respeitar o “cumprimento das normas

gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” e ter “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público”. Quanto à possibilidade do uso de recursos públicos (art. 213 e art. 7º), estas leis consideram uma situação positiva desde que as escolas privadas “comproven finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”.

Para Cury (1992), o texto constitucional sobre a educação de 1988, resultado de intensos debates, expressa as diferentes demandas e reivindicações dos diferentes grupos. No entanto, somente uma leitura contextualizada da história da educação no Brasil, juntamente com uma leitura crítica da Lei, irá situar o leitor no calor dos debates e dará elementos suficientes para apreender as grandes questões que envolvem a coexistência destas duas modalidades de ensino no Brasil. A história mostra que o jogo de forças e de poder que permeiam o cenário do público do privado na esfera da educação vai muito além das intenções educativas. Por isso o olhar pode torna-se reducionista quando se analisa esta modalidade de ensino tendo em vista apenas os objetivos da educação definidos no art. 205 da Constituição de 1988: “possibilitar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, mais uma vez, faremos uso de uma memória histórica para situar no tempo e no espaço os principais embates que envolveram as diferentes forças em defesa da escola pública e privada no Brasil. Abrir o livro da história é descortinar as ideologias que dão sustentação a esta modalidade de ensino. Permitir ao leitor ir além dos que os olhos vêem. Compreender as bases e o jogo de forças que estão nos princípios da legislação educacional recente.

Para Adorno (1991), a história da educação na sociedade brasileira está atravessada pela interpenetração das esferas privada e pública. Considera que se

se pudesse falar em política educacional durante a Colônia e Império, seu traço marcante deveria ser buscado na ingerência da igreja. Sabe-se que em todo este período o Estado demonstrou pouco interesse pela educação. Por isso, transferiu à igreja católica a responsabilidade do ensino.

Este cenário quase que linear de aproximadamente quatro séculos de ensino privado começou a ser desestabilizado a partir da Constituição republicana de 1891. Com o fim do padroado¹⁸ a polêmica do público e do privado veio à tona. Segundo Cury (1992), os católicos preocupados com a perda do *status* de religião oficial posicionaram-se em defesa da manutenção do ensino privado e do ensino religioso. Já os positivistas¹⁹ se manifestaram em defesa do ensino laico não oficial, ou seja, segundo o autor, defendiam uma associação do ensino laico e livre. Resultado deste confronto de posições, a Constituição de 1891 incorporou o ensino laico, sem contudo assegurar a sua gratuidade e garantiu o ensino privado como livre, mas sem o reconhecimento estatal.

Avançando um pouco mais na história encontramos, nos estudos históricos de modo geral, registros de que os anos 30 foram marcados por intensos conflitos envolvendo os interesses do público e do privado. O contexto mostra que esta efervescência política foi-se delineando nas duas décadas anteriores e, sobretudo, nos anos 20. Trata-se de um período assinalado por profundas transformações nas estruturas socioeconômicas do país. A crescente industrialização determinava novas formas de divisão social do trabalho e introduzia uma reorganização nas estruturas da sociedade. A combinação destes fatores acabou gerando um período de grande turbulência: primeiras greves operárias, rebeliões militares, insatisfação das

¹⁸ O padroado foi instituído na constituição de 1824, art. 5º, que estabelecia o catolicismo como religião oficial sendo toleradas outras crenças e cultos apenas na esfera doméstica.

¹⁹ Grupo político que representava os ideais republicanos no final do século XIX. Suas convicções teóricas assentavam-se na filosofia positivista.

oligarquias rurais regionais excluídas do poder, fundação do partido comunista, Semana de Arte Moderna, reorganização da Igreja Católica, criação da Associação Brasileira de Educação.

Para Cury (1986), o movimento revolucionário de 1930, embora tenha permitido a renovação política da classe dominante, na prática não tinha um grupo ideológico coeso e homogêneo, e diante deste condomínio de poder, instalado nas bases deste novo governo, restou ao Estado a função de árbitro mediador dos conflitos ideológicos existentes. Em outras palavras, coube ao Estado, neste agitado contexto, a difícil tarefa de processar as reformas, intervindo nos processos econômicos e nas relações sociais e se equilibrando no jogo as pressões dos diversos grupos sociais - industriais, oligarquias, igreja, operários, militares, educadores.

Ainda para o mesmo autor, as transformações econômicas em curso no país e a reorganização das estruturas da sociedade exigiam uma nova política educacional. No entanto, o movimento das forças conservadoras (igreja e oligarquias) era resistente ao avanço das propostas liberais (educadores). O Estado não podia desconsiderar o poder de mobilização da igreja e sua força diante de um possível e suposto avanço dos comunistas. Mas tampouco podia deixar de atender às demandas das novas forças produtivas. Neste palco, caracterizado por um forte jogo de interesses, os embates educacionais se polarizaram em torno de dois grupos: a Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada em 1924, defensores da educação laica e os católicos, defensores da educação confessional. Embora os conflitos educacionais entre pioneiros e católicos tenham antecedido a revolução de 30, adquirem contornos explícitos às vésperas de uma nova Constituição quando os segmentos lutam por ver assegurados seus princípios em uma nova política

educacional. O objetivo deste embate era influenciar o Estado enquanto instrumento da vontade nacional.

O Manifesto dos Pioneiros, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, dirigido ao povo e ao governo, objetivando a reconstrução nacional pela reconstrução educacional do Brasil, se posiciona claramente em defesa da escola única. Diz o Manifesto:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social dos pais mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, escola comum ou única, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado, não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem aos seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO, 1932, p.46).

Tendo em vista que estava em discussão uma nova política educacional para o país é ainda relevante considerar outras bandeiras de luta dos pioneiros explícitas no manifesto.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais, como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (AZEVEDO, 1932, p.46).

De acordo com estudos de Cury (1986), os principais argumentos da igreja em defesa de seus interesses no contexto da constituinte de 1934, apontavam para as seguintes razões:

a) os católicos entendiam que a escola deve ser vista como continuação do lar, pois ela participa da natureza do estado enquanto coopera com a formação física, intelectual, moral e religiosa;

b) a escola é o grupo intermediário entre a família e o Estado e, neste sentido, deve ser um espaço de garantia da preservação de Deus na sociedade;

c) a concepção de que a igreja responde pela sociedade sobrenatural e que historicamente o Brasil era uma nação tradicionalmente católica. Assumindo a bandeira destes princípios doutrinários os católicos saíram em defesa do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e passaram a criticar a laicidade e a coeducação como afronta aos princípios da educação católica.

Estes foram os principais contornos do enfrentamento entre liberais e católicos no momento da elaboração da Constituição de 1934. Do ponto de vista dos resultados, no dizer de Cury (1986) a Constituição de 1934 acabou mediando os interesses dos dois grupos. A igreja teve seus principais pontos assegurados, inclusive o direito do ensino privado na forma da lei, e os liberais conquistaram suas posições quando se identifica na Constituição a presença intensa dos direitos sociais.

Uma nova configuração deste conflito político e ideológico, envolvendo embates entre aqueles que defendiam os interesses do ensino privado e aqueles que desejavam a ampliação da presença do Estado na educação, aconteceu logo após a ditadura de Vargas, em 1945. Verifica-se neste período o renascimento, em todo o país, da luta democrática e, com ela, a bandeira da defesa da escola pública. Se, em 1930, as efervescências dos embates educacionais entre católicos e liberais se polarizam em função da nova constituição, nesta nova fase, os conflitos se desenrolam em função da elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definida como uma necessidade pela Constituição de 1946. Para Buffa (1991), O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado por uma Comissão de Educadores de tendências diversas, foi enviado pelo ministro

Clemente Mariani ao presidente Eurico Dutra, em outubro de 1948, cumprindo, assim, o dispositivo constitucional. Para a autora, nesse novo período de clima político-cultural de vitória mutilada da democracia, o debate sobre as diretrizes e bases trouxera de volta pessoas e teses da década de 30. Muitos deles, sabendo do jogo de interesses que envolvem a elaboração, manifestavam-se cautelosos com o processo. Anísio Teixeira expressou-se da seguinte forma: “está claro que , apesar de aposentado, estou acompanhando os acontecimentos e chego a crer que estamos realmente respirando. Mas os pulmões estão tão fracos que todo cuidado é muito pouco” (TEIXEIRA *apud* BUFFA, 1991, p.115).

Anísio Teixeira tinha razão, todo cuidado era pouco. Segundo a autora, o ex-ministro da educação do Estado Novo, agora deputado, Gustavo Capanema, nomeado relator do Projeto de Diretrizes e Bases, escreve um parecer pedindo a revisão desse Projeto. Considerava-se um documento não de intenções pedagógicas e, sim, de intenções políticas antigetulistas. A consequência de tal medida foi o engavetamento do Projeto de LDB. Só alguns anos mais tarde sua discussão será retomada no Congresso.

Para Gadotti (1983), a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases justificava-se em função da necessidade de substituir a Reforma Capanema de 1942. Ideólogo da educação durante o Estado Novo, inspirava-se notadamente na reforma educacional italiana empreendida por Gentile sob a ditadura fascista. As reações a essa lei foram imediatas após a queda de Vargas, mas ela continuou vigorando durante muitos anos devido à longa discussão em torno da LDB. E, neste processo, os interesses políticos e ideológicos polarizaram-se novamente, dentre eles, os setores privados que retomaram em grande parte seus privilégios.

Essa polarização envolvendo confrontos do público versus privado neste período é descrita por Moacir Gadotti da seguinte maneira:

Em 1948 o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro projeto-de-lei que fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Mas esse projeto foi engavetado. Em 1957, outro Projeto-de-lei, chamado de "substitutivo Lacerda", ao contrário, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto, a privatização do ensino. A educação seria financiada pelo Estado, mas este não poderia fiscalizá-la. Alegava-se então a chamada "liberdade de ensino". A reação a esse projeto por intelectuais e educadores culminou em 1959 com o "Manifesto dos Educadores". Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito. (GADOTTI,1983, p.113).

Assim como em 1932, novamente, o Manifesto dos Educadores é a expressão mais contundente de defesa de uma política educacional voltada para os interesses da sociedade brasileira. Neste sentido, é oportuno fazer referência a este movimento quando, explicita seu veemente protesto quanto aos interesses privatistas:

Desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto demais essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. (...) A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescerá ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos, que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro.(...) Implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. (CHIRALDELLI JÚNIOR,1990, p.145).

Sabe-se que a Lei 4.024 de 1961 (LDB) foi resultado de um longo período de gestação, tempo suficiente para a manifestação e delimitação dos interesses e confrontos que envolviam privatistas e educadores em defesa da escola pública. Como resultado final deste embate, essa LDB, segundo Gadotti, "representa um

certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado. A conquista popular é representada pela equivalência do ensino profissionalizante” (GADOTTI, 1983, p.113).

Para Cunha (1998), o ganho da ideologia privatista nesta Lei refere-se à possibilidade do exercício de importantes cargos do poder público, no âmbito da educação por pessoas expostas a pressões e atrativos de diversas espécies. Para o autor, esta Lei favorecia aos interesses privatistas, por transferir para os conselhos de educação (federal e estadual) importantes competências do poder público. Na prática o fato se consumava da seguinte maneira: “os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo presidente da república e pelos governadores dos estados, eram pessoas escolhidas mediante articulação e pressão privada” (CUNHA,1998, p.12). Essa é uma das razões que explica a grande expansão do ensino privado no Brasil durante o regime que se instalou a partir de 1964.

Durante o período da ditadura militar não houve espaço para embates ideológicos entre os dois grupos. No entanto, de acordo com Martins,

no âmbito das políticas educacionais, esse período configura-se como espaço claro de privatização do público, a despeito de alterações significativas efetivadas no âmbito da expansão escolar pública. Dessa forma, os defensores do ensino público e gratuito vão sendo substituídos pela aliança dos que lutam pela hegemonia da escola particular, entendida para além das escolas confessionais. Essa aliança encontra, na política de contenção de verbas e na crescente necessidade de expansão de vagas, as condições para a institucionalização crescente da privatização do ensino (...). Esse processo de claro favorecimento à ampliação das atividades da iniciativa privada possibilita a emergência de um novo perfil privado de ensino nitidamente empresarial, especialmente do ensino superior. (MARTINS, 1989)

Esta referência contempla de certa forma o cenário das políticas públicas em educação no período militar. Pode-se dizer que o silêncio imposto pelos militares abafou a voz daqueles que sempre lutaram pelas causas do ensino público gratuito e acabou ajudando os burocratas que encontraram condições favoráveis para

acomodarem dentro das políticas educacionais o privatismo.²⁰ Neste caso, o tempo da ditadura militar, mais que uma fase de embates entre o público e privado, foi um tempo fecundo a privatização do público.

O cenário dos anos 80 era mais uma vez de mudança. Uma transição política estava em curso. Da ditadura para a democracia. Em questão, a elaboração de uma nova Constituição e, de praxe, a mobilização dos diversos grupos em defesa dos seus interesses.

Assim, reproduzindo as situações dos contextos anteriores, quando o país passou por momentos de reestruturação da ordem legal, mais uma vez, emergiram os conflitos entre diferentes grupos marcando uma pluralidade de posições e interesses. No campo educacional, de acordo com Dourado:

Nos anos 80 e, particularmente, nos anos 90, as questões educacionais são objeto de disputas por três segmentos:

- 1) Os defensores do ensino público, gratuito, laico, representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública;
- 2) Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenem), em tese, defendendo o setor particular leigo e confessional, tendo lutado mais como porta-voz do grupo leigo empresarial;
- 3) Associação Brasileira de Educação Católica (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), representando as escolas católicas e comunitárias. (DOURADO, 2001, p. 289)

Para Cury (1992), a Constituição de 1988, marcada pela presença intensa dos direitos sociais, inova no campo da educação quando enfatiza a relação dever do Estado/direito do cidadão, garante a gratuidade do ensino público, define a gestão democrática como princípio de administração das escolas públicas e impõe alguns critérios para a carreira docente. Por outro lado, representa a continuidade com outras constituições quando evidencia a educação, se “direito de todos e dever do Estado”, continua dever da “família”. Assegura que o ensino é livre para a iniciativa privada, mantém a obrigatoriedade do ensino religioso e indica que os

²⁰ Para Cunha (1998), trata-se de uma prática que coloca a administração pública a serviço dos grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou políticos partidários.

recursos públicos poderão ser destinados à iniciativa privada desde que atendendo os parâmetros legais.

5.2 Contornos ideológicos

De acordo com Cury (1992), a conjugação dos artigos 205 (que aborda a educação como direto), do art. 209 (que garante o ensino livre para a iniciativa privada) e o art. 213 (que fala do uso dos recursos públicos por escolas privadas) permitem que sejam identificados “dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Já estas últimas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. Finalmente, as escolas privadas não-lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais” (CURY,1992, p.35). Com isto, a nova Constituição avança em relação às anteriores, ao distinguir o ensino privado voltado para o lucro (mercado) e o ensino privado sem fins lucrativos.

Do ponto de vista da conceituação do que seja escola privada, a LDB no art. 19 define que esta modalidade de ensino é aquela mantida por “pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Diferem das instituições públicas de ensino pelo fato de estas serem “mantidas e administradas pelo Poder Público”.

A distinção identitária que a Lei apresenta reflete os contornos dos conflitos que já vinham ocorrendo dentro dos grupos privados. Para Cury (1992), desde os anos 70 (séc. XX), a hegemonia no interior dos grupos ligados ao ensino privado desloca-se dos grupos confessionais para os grupos empresariais. Com isto, ganham visibilidade duas modalidades de discurso: “aquele que repõe o argumento

da família como célula-mater das relações societárias (daí o direito de escolha) e aquele que põe o argumento da relação custo/benefício” (CURY,1992, p.35). Nestes dois movimentos encontram-se as razões ideológicas que balizam toda a argumentação em defesa do ensino privado.

Do ponto de vista histórico identifica-se, na pauta dos embates entre o público e o privado na educação do Brasil, que até a década de 60 (séc. XX), os argumentos para a defesa da liberdade de ensino e para a defesa da destinação dos recursos públicos para as instituições de ensino privado estavam centrados nos pressupostos do tomismo. A família como elemento básico e constituinte da sociedade. Para Cury (1992), os documentos da CNBB explicitam a tese da idéia do Estado como a grande família e, com isto, incorporaram o discurso do direito de uso das verbas públicas como condição para que as famílias, pobres ou não, possam ter garantido o direito de escolher o tipo de educação que quiserem.

Por outro lado, verifica-se a partir deste período que os grupos empresariais começaram a distanciar-se dos grupos católicos quando apresentaram a pauta do discurso do custo/benefício. Assumiram posições próprias em defesa das mesmas causas: liberdade de ensino e destinação das verbas públicas. Alegavam que em função do bom gerenciamento os estabelecimentos privados não confessionais tinham custo inferior ao público e, portanto, justificavam o repasse de verbas públicas a quem com menor custo apresenta melhor desempenho.

Ainda, segundo o mesmo autor, é importante considerar que as posições próprias assumidas pelos grupos empresariais não representam uma ruptura com o discurso tomista. Em seus documentos também expressavam a idéia de que

cabe ao Estado assegurar à família todas as condições para que o processo educativo percorra suas diversas fases (...). À família (...) é que cabe a responsabilidade, reconhecida na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de dar aos filhos o gênero de educação que escolher. Proporcionar os meios é que é dever do Estado (CURY,1992, p.36).

Do ponto de vista filosófico identifica-se que os marcos que definem as posições destes dois grupos apontam para bases teóricas diferentes. Enquanto os grupos confessionais se apóiam no organicismo tomista, onde a família, enquanto parte do corpo social, deve gozar de todos os direitos que regem os fins desta sociedade,²¹ ou seja, o bem comum, os grupos empresariais balizam suas defesas nos argumentos da eficiência, da qualidade e do resultado, suas bases aportam no discurso da modernidade e do projeto neoliberal, onde entre outras coisas divulga-se a idéia de que a qualidade tem uma correspondência com o mercado (moeda) e que o público equivale a serviços de baixa qualidade.

Enfim, a diferença básica entre os dois grupos reside no fato de que a família é a base natural expressiva de uma realidade transcendente (pressuposto filosófico-religioso) e o indivíduo é o elemento fundante da sociedade (pressuposto mercadológico).

Das muitas questões que estão no jogo do embate entre o público e o privado, quero concluir esta análise retomando duas questões que no meu entender merecem destaque.

Para introduzir esse aprofundamento teórico dos contornos ideológicos que envolvem as questões do público e do privado na educação brasileira, farei uso das referências de Adorno (1991). Em estudo sobre a cidade de São Paulo no período entre 1880-1920, identifica nos processos de transformação da cidade os elementos que empurraram a sociedade ao encontro da modernidade. Para o autor, é a persistência das “forças patrimoniais” que vem caracterizando as relações entre o

²¹ Segundo São Tomás de Aquino é natural ao homem viver em sociedade de muitos. Assim é justo e correto entender que “a multidão dos livres é ordenada pelo governante ao bem comum da multidão” (AQUINO, 1997, p.128).

público e o privado no campo educacional. Em outras palavras o conflito em questão é uma herança colonial que envolve três características:

primeiro, o espaço público é conceituado como o lugar onde devem prevalecer os interesses coletivos que se configuram algo que se poderia imprecisamente nomear de bem comum. Daí a identidade entre público, poder político e Estado. (...) O espaço privado é conceituado como o espaço da diferença e da desigualdade, onde devem prevalecer, por conseguinte, os interesses privados. Dessa perspectiva, supõe-se que na sociedade moderna democrática o público se sobreponha ao privado. (...) Terceiro, em decorrência desses eixos, teórico e temático, o problema fundamental reside em deslindar o processo em curso de privatização do ensino público, apreendendo sua fenomenologia, identificando suas raízes históricas e culturais, descortinando sua lógica, seu segredo e seu sentido. (ADORNO, 1991, p.10)

Os conceitos de público e privado apontados por Adorno permitem que sejam ampliados os leques da polêmica que envolve as relações destas esferas de ensino. Trata-se de uma situação que, no rigor destes conceitos, apresenta-se de forma contraditória. Um tem como foco o bem comum, o outro, o bem privado. Assim, numa sociedade que se proclama de direitos, como atender aos interesses de um grupo que resulta em privilégios para os mais ricos? A bandeira dos que defendem a escola gratuita se assenta na organização do Estado centrado no princípio do bem comum. Considera a conciliação destas esferas de ensino como uma política que acaba gerando possibilidades diferenciadas de acesso ao ensino. Por isso, talvez, o autor fale em persistência do patrimonialismo, ou seja, de uma prática clientelista, de favorecimento de determinados segmentos sociais. Na verdade, segundo o autor, estava em curso a construção de um “projeto burguês de uma ordem contratual e civilizatória, justamente para sustentar a rígida separação entre o público e o privado” (ADORNO, 1991, p.11).

Esta questão da educação privada entendida como privilégio de classe ganha contornos ainda maiores quando se introduz a temática da qualidade. Para Weber (1991), não se pode perder de vista que a educação tornou-se um interesse geral das sociedades, sendo que a generalização do acesso, socialmente definido

como obrigatório, é reconhecida como inerente à democracia e dever do Estado. Essa concepção de educação incorporada na constituição brasileira, desde 1934, parece estar longe de acontecer. Se por um lado identifica-se que, somente a partir da última década do século XX, avanços significativos foram conquistados em relação à universalização do ensino no Brasil, o mesmo não se pode dizer em relação ao preceito constitucional de 1988, quando estabelece, no art. 3º, que o ensino será ministrado, dentre outros princípios, com a “garantia de padrão de qualidade”. Este adjetivo constitucional trouxe novos contornos para confronto público/privado, visto que para alguns teóricos a existência do ensino privado é apontada como uma das causas da baixa qualidade do ensino público. A pergunta, abaixo, feita por Weber, apresenta-se muito provocativa:

é possível perguntar até que ponto o predomínio da lógica do privado, retirando a mediação de instituições de normas que permitiriam a apreensão do significado dos interesses e direitos por elas regulados, em favor de relações pessoais, não constituiria um dos principais obstáculos para o entendimento de que é no interior do confronto entre forças político-sociais que vem sendo gestada a reivindicação da generalização da escola básica, mas também da própria construção de padrões de qualidade de ensino, um dos princípios inovadores da Carta Magna de 1988, particularmente na escola pública? (WEBER, 1991, p.29).

Com uma referência mais explícita que Weber, tem-se a posição de Cunha (1998), que afirma que o sucesso da iniciativa privada em educação no Brasil tem ocorrido em função da falta de políticas públicas efetivas no campo educacional. Assim a ausência do poder público tem favorecido as escolas particulares. Considera ser do entendimento de todos que nunca se imaginou que as escolas privadas pudessem atender às necessidades de escolarização de toda a população brasileira, mas é fato que

a contenção do setor educacional público tem sido uma condição de sucesso do setor privado, tanto explicitamente empresarial, quanto o que persegue objetivos mais propriamente ideológicos, como é o caso das escolas confessionais (CUNHA, 1998, p.11)

A política do privatismo é outra questão que merece ser mais explorada. Essa prática, segundo Weber (1991), tem gerado uma série de dificuldades para transformar a educação do Brasil em um instrumento de formação e exercício da cidadania e de construção da democracia. Entende que este fenômeno se materializa, dentre outras formas, na captura do Estado pelo setor primado. Vários são os mecanismos de transferência de recursos públicos para o setor privado na educação, sendo que o mais comum deles consiste na isenção de impostos segundo o art. 150 da Constituição Federal.

Segundo Cunha (1998), estas conquistas, presentes na Constituição atual, se devem à articulação dos movimentos privatistas no final da ditadura militar. Verifica-se, a partir do esgotamento do regime militar, que a ideologia privatista ganhou um novo impulso. Desta vez, os grupos privados passaram a denunciar a crise que se abatia sobre o país como um problema de gestão pública. O Estado era ineficiente, burocrático, lento, incapaz de administrar, em contraste com a iniciativa privada que demonstrava agilidade nas decisões, racionalidade no uso dos recursos e salários com valor de mercado. Identificado como uma prática típica do projeto neoliberal, este movimento não deixou de atacar a educação pública. Ainda para o mesmo autor, ao criticar o Estado na sua incapacidade para administrar o ensino, os privatistas manifestaram sua intenção de receber subsídios governamentais para seus empreendimentos.

Especificamente em relação a esta questão, um exemplo, ainda muito recente, são as últimas notícias da imprensa sobre as políticas do atual governo, voltadas para o ensino superior. A mídia de modo geral tem anunciado medidas econômicas de corte das verbas federais para as universidades públicas e, ao mesmo tempo, anunciado políticas públicas para a compra de vagas ociosas nas

universidades particulares. Verifica-se neste início de 2004, por parte do governo federal, uma política educacional no mínimo contraditória: ao mesmo tempo em que a imprensa anuncia estado de caos e de falência da universidade pública, apresenta a satisfação dos reitores da iniciativa privada com as manobras políticas de arranjo de custeio para que alunos carentes possam estudar em universidades privadas.

Enfim, as questões que envolvem o debate entre o público e o privado em educação no Brasil parecem mesmo não ser uma questão do passado. Fazem parte do presente e continuam ganhando novos contornos. A temática desta pesquisa aponta que a organização própria dos tempos escolares introduz a dimensão pedagógica como um novo contorno desta polêmica. Até então, predominaram questões de ordem política, econômica e religiosa. Ciclo e seriação trazem para o centro do debate pedagógico as implicações de uma Lei que ao “flexibilizar” a organização do tempo escolar acabou gerando, também, novos parâmetros de comparação entre o ensino público e o ensino privado.

6 A SERIAÇÃO ENQUANTO ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES NA REDE PRIVADA DE BELO HORIZONTE

Para fazer referências aos entrevistados utilizo o indicativo do art. 64 da LDB que trata da “formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”. Neste caso, sendo os entrevistados pessoas ligadas ao administrativo em apoio ao exercício da docência, utilizarei a sigla PEAD - Profissionais da Educação em Apoio à Docência, para caracterizá-los. Além dessa expressão, identifico os colégios com nomes de locais significativos para a cidade de Belo Horizonte. Essas duas estratégias garantem o anonimato dos entrevistados e de seus respectivos colégios.

Faz-se necessário destacar, ainda, que os itens que se seguem, enumerados de 1 a 7, correspondem às categorias de análise desta pesquisa. Trata-se de um conjunto de questões acerca do tema que foram abordadas durante as entrevistas.

6.1 A concepção de ciclos

Com essa categoria pretende-se a identificação do nível de conhecimento que os PEADs possuem em relação aos ciclos de formação. Todas as entrevistas foram iniciadas com esta intenção: o que você sabe sobre a organização dos ciclos de formação?

Em relação à concepção da organização escolar em ciclos, percebe-se que a questão não é tratada de maneira uniforme pelo conjunto dos entrevistados. As respostas estão relacionadas diretamente à história de vida profissional de cada um. Alguns falam sobre esta modalidade de organização fazendo referências ao tempo de trabalho na rede pública onde vivenciaram a experiência da implantação dos ciclos. Fazem referências diversas: da origem legal da lei, das palestras e cursos com especialistas, das dificuldades operacionais para implantação do projeto, do tratamento político dado à proposta e também da sua riqueza pedagógica. Outros falam do assunto a partir de leituras realizadas, relatos de professores ou notícias da mídia. De modo geral, pode-se dizer que os fundamentos centrais que definem a proposta da organização dos ciclos de formação foram contemplados de maneira satisfatória pelos entrevistados. A intenção pedagógica dos ciclos que busca resgatar o aluno para o centro do processo educativo foi contemplada na medida em que as dimensões da idade, da individualidade, dos ritmos de aprendizagem, da avaliação processual e da contextualização dos conteúdos foram abordadas nos depoimentos. No entanto, chama a atenção o fato de que em algumas entrevistas existem referências a uma determinada função social para os ciclos.

Ao perguntar sobre o que sabiam sobre os ciclos de formação, três PEADs trouxeram à tona a dimensão legal desta modalidade de organização. Fazem referência à LEI 9.394/96, dando a entender se tratar de uma proposta ainda muito nova, pouco conhecida pelo conjunto dos profissionais da educação. Este dado revela-se importante visto que, da maneira como é ela apresentada, demonstra um certo desconhecimento do processo histórico de luta, por parte de muitos profissionais da educação, contra o fracasso escolar. Seus entendimentos evidenciam tratar-se de uma modalidade de organização que foi definida pela nova

LDB. Que permite às escolas a opção de escolha do tempo escolar de acordo com o projeto pedagógico da instituição. Neste caso, apresenta-se desprovida da sua força política e histórica decorrente da resistência contra uma organização de ensino excludente. No colégio Praça da Liberdade o PEAD afirma que “o ciclo seria uma proposta vinda a partir da LDB,²² em substituição à seriação, que o aluno passa a ter um tempo maior de aprendizagem”. No Colégio Palácio das Artes, o PEAD fala que durante a construção do Projeto Pedagógico a equipe pedagógica buscava fundamentos para aprofundar as discussões sobre a proposta curricular e, neste processo, descobre que os documentos relacionados às políticas públicas em educação abordavam muitas das questões que eram polêmicas no interior do colégio, dentre elas a questão do tempo escolar. Assim se manifesta:

Na primeira discussão do projeto nós não tínhamos ainda PCNs em mãos, nem a Lei de Diretrizes e Bases, essa que está posta hoje, mas aí nós começamos a fazer um trabalho de buscar fundamentação em cima de uma proposta curricular, e logo depois que saiu nossa primeira proposta (...) nós começamos a perceber a tendência que esses documentos davam em relação ao trabalho, a organização do tempo escolar com os ciclos. (Informação verbal)²³

O PEAD do Colégio Praça do Papa tem um discurso muito semelhante ao anterior, no entanto, apresenta um dado novo e que pode refletir parcela significativa dos educadores brasileiros. Trata-se do momento em que tomou conhecimento da proposta da organização em ciclos. Diz o seguinte:

Tomei conhecimento desta proposta através das experiências que surgiram em torno da publicação da nova LDB” e à medida em que nós fomos estudando os parâmetros curriculares e fomos analisando a possibilidade de estar refazendo a nossa proposta pedagógica, o nosso projeto, a gente pensa nessa questão. (Informação verbal)²⁴

²² O art. 23 da LDB estabelece que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

²³ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD – Profissionais de Apoio ao Exercício da Docência dos colégios entrevistados

²⁴ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça do Papa

Os PEADs dos colégios entrevistados demonstram conhecer razoavelmente bem a concepção pedagógica dos ciclos de formação. Identificam que nesta concepção o aluno deve ser visto como principal personagem do processo educativo e que, enquanto sujeito da aprendizagem, possui características próprias que precisam ser respeitadas. Alguns aprendem mais rápido, outros são mais lentos e o ritmo do ensino precisa ser ajustado ao ritmo do processo de aprendizagem de cada um. O PEAD do colégio Palácio das Artes entende que os ciclos não são

simplesmente para resolver a questão da avaliação, aprovação, reprovação, a gente entende que ciclo é uma possibilidade que nós temos de uma organização diferenciada e que tenha com foco nossos alunos na aprendizagem dele, se ele realmente está aprendendo, as condições de aprendizagem, o tempo que às vezes ele precisa de um tempo maior do que simplesmente um ano. (Informação verbal)²⁵

Para o PEAD do colégio Praça da Liberdade, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e a escola deveria respeitar esse tempo de aprender. Se isto for considerado, entende que esta modalidade de organização apresenta vantagens em relação ao ensino seriado. Em resposta sobre o que acha da organização em ciclos, diz:

Eu acho que isso teoricamente seria o ideal, eu acho que cada aluno tem seu ritmo, eu acho interessante respeitar esse ritmo individual permitindo àqueles que têm mais condições, que aprendem mais rápido, avançar e, dando tempo para aqueles que são mais lentos também, dentro do seu tempo, eu acho que isso é muito importante porque respeita o ritmo do aluno e evita a baixa de auto-estima, toda esta questão que vem decorrendo de repetência (...) diante da proposta de ciclos, eu diria em termos de proposta teórica talvez, este ciclo leve vantagem, agora só que as pessoas têm que estar preparadas pra ele caber na estrutura. (Informação verbal)²⁶

²⁵ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

²⁶ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

Para muitos profissionais a implantação de qualquer projeto implica necessariamente na preparação daqueles que irão atuar. Para Arroyo (1999), trata-se de um equívoco estabelecer uma relação precedente da teoria sobre a prática. É uma lógica intrínseca da estrutura seriada, daqueles que aprenderam a pensar na perspectiva dos pré-requisitos. Para o autor, o processo que melhor caracteriza a formação do professor é aquele que prioriza as dimensões constitutivas do ofício de mestres. É importante que a dimensão educadora de cada professor seja aflorada nas escolas em que atuam. Que a qualificação seja assumida pelo coletivo de cada grupo de professores. É preciso

criar um clima propício ao reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. Trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam. Por aí nos afastamos da estreita, antecedente e treinadora concepção de formação e qualificação. Afastamo-nos de uma concepção pontual, conjuntural de qualificação e do ofício de educador, sempre incerto, mutável, à mercê da última lei, da última reforma, do último currículo ou didática. (ARROYO,1999, p.154)

Os PEADs dos colégios Praça Sete e Praça do Papa revelam que a questão da idade é um elemento fundamental no processo de formação dos alunos. Agrupá-los por idade contribui no processo de desenvolvimento da aprendizagem e auto-estima dos estudantes, trata-se de uma identidade relacional que ajuda “no desenvolvimento social do aluno”, trata-se de “um fator existencial”. Neste sentido a proposta dos ciclos rompe com o problema das salas de aula com alunos em idades muito diferentes, o que traz avanços pedagógicos. O PEAD do colegio Praça Sete considera ainda que existem formas diferentes de denominação e organização dos ciclos, faz referência à escola pública onde trabalhou, onde estes eram organizados por “blocos de aprendizagem”, no entanto, reforça que o fator idade, além de ser um elemento importante na formação dos grupos, adquire relevância na definição dos

objetos da organização curricular. Em resposta à pergunta sobre o que achava da organização em ciclos, responde:

Eu acho um conceito adequado, um conceito interessante quando ele é pautado na construção do conhecimento, é interessante, porque muitos ou quase todos os objetivos de aprendizagem são longitudinais, necessariamente naquele tempo, naquele ano, naquela série que você constrói um conceito todos os assuntos ou aquela grande área de conhecimento da disciplina como também quando se organiza os alunos pela idade (sic), é um critério muito interessante porque vem aí um fator existencial dos alunos as características deles e tal. (Informação verbal)²⁷

No colégio Serra do Curral o foco da concepção dos ciclos recai sobre o processo da avaliação. Segundo o PEAD deste colégio, trata-se de uma concepção de educação que prioriza a avaliação a partir de uma dimensão formativa. Sua finalidade não é a aferição mas, sim, garantir o fluxo natural da aprendizagem, possibilitando a promoção do aluno dentro do seu tempo de aprendizagem. Diz assim:

É uma proposta que repete o modelo europeu, na verdade da Espanha, e que tem por objetivo uma avaliação com um tempo maior, mais prolongado do aluno (...) que a avaliação possa ser o instrumento que jogue ele pra frente, que ele tenha um crescimento profissional, nos estudos, no aprendizado, entendendo que o ciclo (...) é para se avaliar num período maior. (Informação verbal)²⁸

Os elementos de análise até aqui considerados permitem dizer que a organização em ciclos do ponto de vista pedagógico é avaliada pelos PEADs como uma proposta que possibilita avanços no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em sua dimensão teórica trata-se de uma proposta considerada como positiva. São muitos os elogios reiterados em formas de adjetivos para realçar a qualidade desta organização: “belíssima proposta”; “Eu acho excelente”; “Modelo bacana, com princípios bacanas, filosoficamente, pedagogicamente bem embasados”; “um conceito adequado, um conceito interessante”.

²⁷ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça Sete

²⁸ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

Uma outra concepção de ciclos que aparece nas entrevistas é a referência feita por dois PEADs sobre a sua função social. Trata-se de uma estruturação escolar destinada a um determinado segmento social com o objetivo de segurar o aluno na escola. Esta situação aparece quando os entrevistados sinalizam uma contradição entre a teoria e a prática dos ciclos. Consideram que, do ponto de vista da qualidade do ensino, esta proposta de organização ainda não se mostrou confiável, ou seja, não correspondeu às expectativas criadas. Nesta condição, estabelecem uma relação direta dos ciclos com aprovação automática e voltados para alunos pobres. Identificam, no entanto, que do ponto de vista social esta proposta apresenta bons resultados visto que o aluno fica mais tempo na escola. Neste caso, não seria uma proposta capaz de atender as escolas particulares que são exigidas quanto à qualidade do ensino que oferecem. O PEAD do colégio Parque Municipal se manifesta da seguinte maneira:

Eu acho assim, que qualquer idéia pra melhorar a qualidade de ensino ela é válida, certo, a concepção básica de ciclo, da escola plural, dessa escola de aprovação automática, a concepção teórica é muito válida, certo. (Informação verbal)²⁹

O mesmo PEAD que identifica ciclo com promoção automática, perguntado sobre os aspectos positivos que identificava nesta proposta de organização, responde que:

Na população carente, na população mais pobre, na população rural, o pessoal que ficava, que desistia da escola porque repetia, isso é muito bom, ao invés dele repetir a primeira série três, quatro vezes, a gente consegue que ele fique cinco, seis anos na escola, ele vai aprender mais que repetindo a 1ª série, isso não tenho dúvida que é uma coisa boa.(...) Pra população carente e dependendo da escola que ele freqüente e a seriedade que o professor encara, isso trouxe muita vantagem, mas pra população que a gente atende aqui, classe média, classe média alta, não seria uma coisa boa. (Informação verbal)³⁰

²⁹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

³⁰ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

Em artigo intitulado “Promoção Automática e Capitulação da Escola”, Demo (1998) posiciona-se em relação aos riscos da proposta da progressão continuada. Uma das principais questões abordadas, por ele, refere-se ao imaginário que esta modalidade de organização pode criar em relação à escola pública. Segundo Demo (1998), as escolas que adotam a progressão continuada correm o risco de incorporar na população uma imagem negativa, ou seja, na medida em que a organização dos ciclos apresenta resultados desastrosos, a escola pública pode ser considerada “coisa de pobre para os pobres”. Considera um equívoco camuflar a aprendizagem para que o aluno possa avançar sem aprender. Acredita que o processo pedagógico deve estar centralizado no aluno, envolvendo a escola como um todo: formação contínua dos docentes, processos avaliativos diferenciados, participação ativa da comunidade e a criação de espaços dinâmicos de aprendizagem.

Para o PEAD do colégio Praça do Papa a proposta dos ciclos é coerente com a realidade da escola pública. Considerando os altos índices de evasão e repetência acredita que alguma coisa tinha que ser feita que pudesse reverter esta situação. Entende que a escola pública tem uma responsabilidade com a permanência dos alunos nas escolas. Seu depoimento provoca algumas inquietações:

Acompanhando os periódicos, as publicações em nível geral que falam a respeito do assunto em relação à educação pública, eu sinto que havia necessidade de haver um movimento, do jeito que estava sendo feito, o índice de repetência, o índice de evasão na escola pública é muito grande, então havia necessidade de uma movimentação que demarcasse que a partir de agora trabalharemos em uma outra organização, de uma outra forma, a partir de novos parâmetros, não significando pra mim que mudar a estrutura modifique o processo, essas duas coisas tem de acontecer ao mesmo tempo. *Mas no caso da escola pública você acha coerente, então?* Acho, acho coerente e acho até pelo que eu venho lendo e acompanhando que o resultado pode não ser excelente, mas está segurando o menino na escola. Eu vejo que a escola pública tem um compromisso muito grande com a questão da permanência do aluno na escola. Onde esse menino vai ficar se não ficar na escola? A grande vantagem do ciclo que eu vejo para a escola é romper com a questão do aluno que foge da escola, que a escola não ensina (sic), que estou precisando aprender, que estou só com colegas novos enquanto ele tem 12 anos, 13 anos, 14 anos. (Informação verbal)³¹

³¹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça do Papa

Contrapondo este tipo de concepção, Arroyo (1999), esclarece que ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar e corrigir o fluxo escolar, para acabar com a reprovação e a retenção, nem tampouco uma seqüência de ritmos de aprendizagens. É sim um projeto, nada fácil, que procura organizar o trabalho, os tempos e espaços, saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Nesta concepção, as idades da vida são entendidas como tempo de formação humana, passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e do fazer educativo. A escola deve ser vista como um espaço de encontro pedagogicamente pensado e organizado para a vivência de gerações e idades diferentes.

6.2 Aprovação e reprovação nos colégios

Identificar o índice de reprovação existente nos colégios analisados e perceber qual seu efeito sobre a política pedagógica da escola, eis o objeto desta categoria.

Os dados estatísticos sobre os índices de reprovação, apresentados no corpo teórico desta dissertação, mostram quão perverso foi o sistema educacional brasileiro em relação à formação dos seus cidadãos ao longo do século XX. Uma educação centrada na exclusão e na marginalização de suas crianças. Vimos que os movimentos de resistência e denúncia contra este modelo excludente de escola apontaram entre outras razões para o fracasso a organização do sistema escolar

centrado na seriação. Uma escola montada para o fracasso.. Primeiro, para muitos daqueles que conseguiam entrar na escola vinham as sucessivas reprovações, depois a evasão, a baixa auto-estima, um sujeito sem estudos e desqualificado para o mercado do trabalho. Assim estava traçado o percurso para a maioria dos alunos que entravam na escola.

Se a estrutura seriada foi apontada durante muito tempo como uma organização escolar excludente em função dos altos índices de reprovação e evasão, torna-se importante saber como andam estes índices na atual conjuntura da escola particular. Saber se a temática da reprovação continua caracterizando o ensino seriado como uma organização escolar excludente ou se apresenta novos contornos. Por isso, nas entrevistas, as perguntas sobre a questão da reprovação tinham como meta levantar dados de análise referentes aos índices de sucesso e fracasso dos alunos nos colégios.

A temática da reprovação foi abordada de forma variada pelos PEADs; no entanto, existem dois eixos que garantem certa unidade nas diversas falas: trata-se da concepção de avaliação que os colégios adotam e o conjunto de estratégias implementadas para ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem. A combinação destes elementos interfere positivamente no resultado final, permitindo aos colégios a continuidade com os sistemas de provas como principais instrumentos de avaliação e ao mesmo tempo garantindo excelentes resultados nos índices de aprovação. A única exceção vale para o Ensino Médio, onde, em alguns colégios, as reprovações aumentam um pouco, no entanto, sem evidências de que seja alguma coisa preocupante. Já em relação ao Ensino Fundamental, as entrevistas revelam como “muito baixo” ou “baixíssimo” o índice de reprovação.

Estudos sobre as práticas pedagógicas adotadas no sistema escolar brasileiro mostram que o fracasso escolar via reprovação tem na avaliação o principal instrumento de medida para aferir dos alunos sua condição de aptos ou não aptos para continuar avançando seus estudos. Esta realidade revela a prova como a grande vedete do ensino, que se materializa na angústia dos alunos nos dias da avaliação. Acaba marcando profundamente a história da vida escolar deles.

Sabe-se que esta situação acabou gerando uma infinidade de estudos e pesquisas sobre os sistemas de avaliação. A literatura no tocante é muito vasta, atual e instigante. Trata-se de uma das temáticas mais discutidas no cotidiano das escolas. Seminários, palestras, cursos são promovidos com frequência para abordar o tema.

Em relação à organização seriada, a referência de avaliação recai sobre uma prática tradicional centrada no papel do professor. Segundo Freitas (2003), a lógica da avaliação seriada colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor e não a capacidade de intervir na prática social: “aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade” (FREITAS, 2003, p.40). Ainda, segundo o mesmo autor, esta concepção de avaliação apresenta três componentes básicos: o primeiro deles é o aspecto instrucional – avalia-se o aluno para saber o que ele aprendeu; o segundo componente, constituído pela avaliação do comportamento – é um poderoso instrumento de controle do ambiente escolar, cria uma estrutura de poder na sala de aula, permite ao professor cobrar do aluno disciplina e obediência às regras; o terceiro, constituído pela avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhantes perante a classe.

No entanto, o lado mais dramático da avaliação na lógica seriada, segundo Freitas (2003), está nos juízos de valor que se estabelecem na relação professor-aluno e vice-versa. Muitas vezes o professor começa a tratar seus alunos em função dos juízos que faz. Neste caso, começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso. Mais ainda, o investimento do professor e suas estratégias de trabalho ficam permeados por tais juízos. Assim, quando entra em cena a avaliação formal (provas) a avaliação informal (juízos) já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta.

Neste modelo de escola, a avaliação funciona coerente

com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). (FREITAS, 2003, p.46)

Já em relação aos ciclos de formação a referência de avaliação recai sobre uma prática formativa a serviço da aprendizagem. O ponto de partida está na concepção de aprendizagem. De acordo com o CADERNOS ESCOLA PLURAL - 4 (199-), a aprendizagem escolar é um processo complexo de construção de conhecimentos formais, que envolve várias dimensões (biológica, afetiva e social) do ser humano, com transformações sucessivas nas formas de pensamento e comportamento. Assim, ao reconhecer a complexidade do processo de aprendizagem, a escola reformula as diversas práticas docentes.

A avaliação, na lógica dos ciclos de formação, é um dos aspectos da prática pedagógica, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos. Para o aluno, a avaliação permite que ele conheça seu desempenho e compreenda seu processo de aprendizagem e formação, e isto o ajudará a desenvolver-se intelectual, social e afetivamente. Para

os professores, permite uma análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos alunos de tal forma que eles poderão rever e redefinir sua prática pedagógica. Entende que toda produção do aluno é significativa pois reflete um determinado estágio de desenvolvimento.

Especificamente, a proposta de avaliação da Escola Plural contempla três dimensões:

Contínua - é permanente no processo de aprendizagem do aluno, levando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades.
Dinâmica – utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais.
Investigativa – visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam.
(CADERNOS DA ESCOLA PLURAL- 4, 199-, p.9)

No tocante a esta questão, a pesquisa revela que o assunto da avaliação vem sendo tratado com relevância dentro dos colégios; que os resultados finais têm uma relação direta com o investimento na formação dos seus profissionais. Que avanços significativos nas práticas pedagógicas foram registrados a partir de mudanças na concepção de avaliação. Por isso, os colégios estão investindo cada vez mais nas reuniões pedagógicas, momentos de estudo e trocas de saberes. É significativo o depoimento do PEAD colégio Serra do Curral quando afirma que o resultado final não tem uma relação direta com ciclo ou seriação. A variável determinante é a concepção de avaliação que os professores adotam. E neste caso, reconhece que, na organização dos ciclos de formação, a divisão do tempo é mais favorável que o seriado. Daí, advém todo um esforço para os que ganhos deste modelo de avaliação sejam incorporados no sistema seriado, um movimento pedagógico que tenta buscar a superação dos limites da proposta adotada. Explicando sobre a relação que estabelece dos ciclos com a questão da aprovação e reprovação, diz assim:

Vou me permitir ser um pouco repetitivo, porque não tem jeito. Não acredito que a sua pergunta está me fazendo ser repetitivo. Acho que... como eu enxergo os ciclos é que me faz ser repetitivo, tá? Que relação eu faço dos ciclos com aprovação/reprovação? Processo de avaliação, processo de avaliação, simplesmente se eu faço seriado, provas escritas, assim, tal, tal e tal vou ter um índice de reprovação tal. Se eu faço um seriado ou ciclos, o que seja, aí não me importa se é ciclo ou seriado, com processo de observação, acompanhamento mesmo, é um conselho de classe permanente daquelas turmas, o aluno ter um feedback dessas competências que ele está ou não está atingindo, aí muda, é aprovação, claro que o que vai mudar aprovação/reprovação é o critério de avaliação, o ciclo me permite um tempo maior. (Informação verbal)³²

Em relação aos processos de avaliação os dados colhidos nas entrevistas indicam que os colégios particulares de Belo Horizonte, ao mesmo tempo em que procuram melhorar suas concepções de avaliação, continuam adotando o sistema de provas como principal instrumento de diagnose da aprendizagem. Com isto, evitaram romper como uma prática culturalmente incorporada pela sociedade, sem trazer grandes impactos para a comunidade. Parece que deram conta de encontrar um arranjo pedagógico diversificado capaz de manter o esquema tradicional de provas e ao mesmo tempo introduzir práticas pedagógicas mais ricas de análise de desempenho. O PEAD do colégio Parque Municipal fala da cobrança dos pais em relação ao nível de exigência. A família quer exigência, qualidade mas não aceita o fracasso para seu filho. Esta situação é tolerada para outros alunos e quando ocorre parece refletir que é uma escola séria.

A maioria dos pais entende isso, quando o aluno não acompanha, não está tendo um bom resultado ou não tem maturidade pra ir pra série seguinte, isso é analisado no conselho de classe, não é pura e simplesmente uma nota, a gente mantém a cobrança de prova sim, e é um dos estímulos para que o aluno estude, a gente acredita nisso, nesse tipo de avaliação e o que define se o aluno vai repetir ou não é a análise do conselho de classe, que acompanha esse aluno bem mais de perto, então é isso, é trabalhado com o aluno e com a família o ano inteiro a maioria aceita, alguns pais eu tenho problema, os pais hoje, alguns pais não querem colocar os filhos na escola que tenha aprovação automática mas, põe o filho na escola que tem reprovação, mas pro filho dos outros, ele não aceita a reprovação do filho dele, pode reprovar e deve se reprovar mas o filho de outro e não o dele, então isto nos traz um pouco de dificuldade. (Informação verbal)³³

³² Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

³³ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

Esta situação mostra também que a questão econômica tem interferido significativamente para que as escolas particulares correspondam em seus resultados com a expectativa de investimento dos pais. Dados referentes ao número de matrículas no Ensino Fundamental, apresentados nesta pesquisa, mostram que as escolas particulares no Brasil possuem 9,09% dos alunos, em Minas Gerais 6,04% e na capital, Belo Horizonte, 16,03%. Ou seja, na atual conjuntura a iniciativa privada precisa cuidar muito bem do seu aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, evitar ao máximo grandes atropelos e mostrar que seu projeto de ensino está focado no sucesso e não no fracasso. Os pais desejam uma escola exigente, que dá prova mas que aprova. Não investem alto para ver seus filhos reprovados.

Essa situação das provas parece ser um dos elementos calibradores da imagem dos colégios. A impressão que se tem é que existe uma política cuidadosa por parte dos gestores das escolas particulares no que se refere às mudanças a serem implementadas, os riscos são dimensionados de forma a não provocar efeitos indesejados na comunidade escolar. Neste caso, evita-se uma ruptura com a cultura da prova que ainda é muito forte em nossa sociedade. Talvez seja por isso que o PEAD do colégio Palácio das Artes lamenta quando, na tentativa de ousar mudanças nos instrumentos avaliativos em virtude de uma nova concepção de avaliação decorrente da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, teve que retroceder por pressão da comunidade. Neste caso, a diversificação dos instrumentos de avaliação foram assimilados pelas famílias como “escola fraca”. Vejamos o que diz:

Eu vou dizer pra você que a gente paga um preço alto às vezes. Então, no momento em que fizemos a implantação de um sistema de avaliação novo e que os alunos começaram a diversificar os instrumentos e por diversificar nós tiramos um pouco o instrumento prova, saiu pra comunidade que a escola passou a ser uma escola fraca, por quê? Porque houve uma

diversificação dos instrumentos avaliativos, não tinha o foco só na prova, nós começamos a trabalhar com instrumentos quantitativos e qualitativos, rapidamente saiu na comunidade: o (...) está ficando muito fraco, porque houve uma mexida no instrumento. Quando acontece isso, Paulo, você está na escola particular, você sabe disso, há uma repercussão muito forte e vem e empurra a escola às vezes a regredir em alguns pontos. (Informação verbal)³⁴

A visão de que vivemos em uma sociedade onde a todo o momento os sujeitos estão sendo avaliados e seu desempenho tem implicações econômicas, sociais e culturais, acaba sendo um elemento forte para a justificativa da manutenção dos sistemas de provas como principais instrumentos de avaliação. Esta situação é evidenciada na fala do PEAD do colégio Parque Municipal:

A todo momento nós estamos sendo avaliados e então, esse medo, essa resistência que tem por parte de alguns professores à prova, falar que prova não avalia e tal, todos os métodos que tem aí de avaliação num concurso, numa avaliação de escola, o Provão, o ENEM, e tal, tudo é prova, o aluno não pode fazer? o vestibular é prova, e prova às vezes muito bem formulada e outras muito mal formuladas, certo? Quer dizer, se a escola não prepara o aluno pra isso, para vida de modo geral que é prova o tempo todo que tipo de aluno a gente está formando? Então a gente não tem nada contra prova. (Informação verbal)³⁵

O que se percebe na fala dos PEADs é que as propostas de educação dos colégios estão articuladas em um duplo movimento: procuram responder a uma prática coerente com os desafios teórico-metodológicos de uma educação atual e inserida na realidade e ao mesmo tempo respondem às pressões das raízes culturais de uma sociedade conservadora e elitista. Desta forma, conseguem bons resultados articulando instrumentos que representam avanços nas práticas pedagógicas, e ao mesmo tempo preservam mecanismos que refletem certos traços de uma prática educativa considerada tradicional. Esta busca de uma relação de equilíbrio parece estar assegurada por uma política de sintonia e adequação das

³⁴ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

³⁵ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

direções das escolas particulares com as pressões que sofrem desde o campo da educação, em função da possibilidade de avanços nas práticas pedagógicas e das famílias que cobram um modelo de escola que tenha como referência uma prática de ensino semelhante ao modelo em que foram formados.

Não é só dos pais e alunos a dificuldade de se romper com a prática educativa que tem a prova como um dos principais instrumentos da ação pedagógica. Esta é um das principais reclamações dos professores que trabalham nos ciclos de formação. Segundo Amaral (2002), em relação ao programa da escola plural já

existem muitos depoimentos de professores que apontam para uma mudança de mentalidade, para uma nova cultura de avaliação. A grande maioria já concorda com a idéia de que reprovações sucessivas trazem malefícios, com a importância da avaliação contínua e qualitativa, mas deixam claro, quando se referem ao seu cotidiano, que a eliminação das notas trouxe um grande problema para eles, professores, para os pais, e para os próprios alunos, sobretudo no que se refere ao empenho nos estudos e à disciplina. Esta é quase uma tônica nos depoimentos. (AMARAL, 2002, p.23).

Se a reprovação esteve durante muito tempo vinculada à organização seriada, a pesquisa mostra que esta realidade não é válida para as escolas estudadas. Os depoimentos mostram que através de um investimento na capacitação dos professores, de uma prática de acompanhamento individualizado dos alunos, da parceria com a família, da implementação das estratégias de apoio paralelo, que tudo somado permite aos estudantes condições reais de avanço na jornada escolar. Falam de uma escola seriada de sucesso, voltada para a promoção do aluno. Somente em último caso, esgotadas todas as alternativas, é que a reprovação é posta como situação para aferir o desempenho escolar. E neste caso chegam a falar de uma certa dimensão positiva da reprovação. No entanto, depende de como o aluno recebe esta informação. Algumas famílias chegam a ponto da opção da reprovação do filho ao invés de transferir para outra escola para garantir

sua promoção. Veja o que diz o PEAD do colégio Parque Municipal quando responde sobre a existência de reprovação no colégio:

Aqui no colégio existe. É, e não adianta querer mudar nome, a gente vê aí algumas escolas falando em retenção ao invés de reprovação e tal, eu sei que é uma coisa traumática dizer que o adolescente fracassou, mas isso vai sendo trabalhado, eu tenho vários alunos aqui repetindo a série, que eles são excelentes na segunda vez, alguns não, dependendo do motivo da reprovação e a maneira como ele encara isso, ele corre o risco até de ser reprovado outra vez, mas (...) com o acompanhamento que é dado são poucos os reprovados, mas os orientadores, coordenadores sempre alertam a família e tal que existem opções, tanto dentro da escola, se o aluno realmente resolver melhorar o desempenho, ele pode ser aprovado no mecanismo de recuperação paralela, e quanto às opções de outras escolas que oferecem dependência, outra recuperação e tal e a maioria opta por repetir o ano. (Informação verbal)³⁶

O fato da proposta dos ciclos de formação amenizar a questão dos índices alarmantes de reprovação na escola pública acabou gerando uma situação de contraponto para as escolas particulares defenderem o sistema seriado e, conseqüentemente, a reprovação, quando for o caso. Os PEADs reconhecem os ganhos qualitativos da proposta dos ciclos no processo de avaliação, mas questionam os resultados obtidos pelos alunos com a implantação deste sistema na Escola Plural. Consideram que ao resolver o problema da reprovação a escola pública não o fez com a qualidade. Sabe-se, no entanto, que esta dimensão da qualidade está colocada como direito pela constituição, e ao mesmo tempo cobrada pela comunidade como principal caminho de sucesso profissional. Neste sentido questionam se é justo o aluno receber um ensino desta natureza quando é de direito tê-lo com qualidade. Com este enfoque, explicam que a questão da reprovação passa muito mais pelas metodologias e apoio dado aos alunos e professores do que simplesmente por mudar a organização do tempo escolar. Comentando sobre a organização em ciclos e os resultados da escola plural o PEAD do colégio Praça da Liberdade se expressa da seguinte maneira:

³⁶ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

Eu questiono o problema da reprovação, ele resolveu o problema da reprovação melhorando a aprendizagem? Ou ele resolveu o problema de aprovação jogando o menino pra frente sem ter vencido as dificuldades anteriores? Que é o que acredito que foi, e aí que se fala pelo depoimento dos professores de escola pública que eu já ouvi, eles falam que o aluno de 6ª série é um analfabeto, que tem dificuldade de leitura e, numa escola pública, nós não podemos ter isto. Então, será que é justo?. (Informação verbal)³⁷

Numa perspectiva global, as entrevistas revelam que a questão da reprovação não se apresenta como um dado preocupante para as escolas particulares. Não se apresentam como um problema da competência da escola visto que são esgotadas todas as possibilidades de ajuda, mas deslocam-se para questões relacionadas ao desempenho dos próprios alunos.

Os PEADs falam que muitos dos avanços que ocorreram nas práticas pedagógicas se deram em função dos investimentos dos colégios nas estratégias de apoio aos alunos e na capacitação dos seus professores. Esta situação mostra-se interessante porque fala de um esforço dos colégios em busca de melhorias pedagógicas, da discussão e reflexão de assuntos que fazem parte dos eixos norteadores da organização dos ciclos de formação, mas revela, ao mesmo tempo, que em nenhum momento a proposta dos ciclos aparece como tema de estudo. Ao que tudo indica, a relação direta que os professores fazem dos ciclos com a promoção automática acabou gerando um esvaziamento qualitativo de sua riqueza pedagógica e que, portanto, trata-se de uma expressão que não cabe na cultura da escola particular. Falam de muitas possibilidades de ajuda ao aluno mas nega-se a organização dos ciclos.

³⁷ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

6.3 Estratégias de apoio ao aluno

O objetivo desta categoria é a identificação das principais estratégias de apoio ao aluno, tendo em vista sua promoção.

A investigação das estratégias de apoio paralelo oferecido aos alunos tem por finalidade dimensionar que tipos de recursos são estes. O que está sendo feito para evitar o fracasso? Conhecer quais as atribuições da escola e quais as atribuições da família neste processo. Quais as interfaces do sucesso e do fracasso na escola particular?

Os colégios sabem de sua responsabilidade pedagógica e do seu compromisso com um ensino de qualidade, mas sabem, também, que trabalham com uma classe social privilegiada, que paga para colocar seus filhos numa escola diferenciada e obter um resultado que corresponda às suas expectativas. Soma-se a isso uma realidade de escola privada onde se tem o pagante como consumidor consciente. Nessa dimensão de cidadania ninguém quer ser enganado e ninguém compra um serviço³⁸ sem garantia de qualidade do produto. No campo da educação, isto significa que nenhuma família investe na escola particular aceitando passivamente a possibilidade de reprovação. Esta situação coloca os colégios diante de um duplo desafio quando se deparam com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: prestar um ensino de qualidade porque esta é a sua razão de ser e prestar um ensino de qualidade porque a família faz um investimento na

³⁸ A lei de nº 8.078 (Código de Defesa do Consumidor) estabelece no art. 4º que a política nacional de relações de consumo está pautada, dentre outros princípios, pela “garantia de produtos e serviços com padrões adequados de qualidade, segurança, durabilidade e desempenho”.

expectativa do sucesso escolar e profissional. O fato é que este contexto acabou gerando um esforço duplo para que o aluno possa vencer seus estudos. A família e a escola se colocam como parceiras do sucesso. Este esforço é abordado pelo PEAD do colégio Praça Sete, quando comenta sobre as razões dos grandes índices de aprovação do colégio. Veja-se o que diz:

Há um acompanhamento excessivo, excessivo não no sentido de ser excessivo, um grande acompanhamento por parte da família aos resultados dos alunos quando não acham resposta na escola, eles procuram estratégias fora da escola, aulas particulares, esse tipo de apoio é muito difícil porque na escola a família não deixa o menino fracassar, ela monitora,... eu acho que esse acompanhamento é um fator de resultado. Outra coisa é que a escola tem uma série de estratégias de recuperação paralela, de aulas como a própria Lei³⁹ nos orienta, e que a gente acredita nisso, porque na aprendizagem objetivo do ensino é para aprender. (Informação verbal)⁴⁰

A referência à recuperação paralela que aparece na fala anterior é citada por todos os PEADs como principal estratégia de apoio ao aluno em dificuldade. É importante esclarecer que existem muitas expressões que os PEADs usam para fazer referência à recuperação (recuperação na etapa, recuperação no processo, estudos suplementares, recuperação paralela), estas diferenças se caracterizam mais como um marco de identidade institucional. Mas no conjunto a idéia é a mesma, oferecer estratégias de apoio diferenciadas para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo. De acordo com estes profissionais existe uma grande preocupação dos colégios com esta modalidade de serviço. De fato é uma temática bastante evidenciada nas entrevistas. Trata-se de um trabalho paralelo desenvolvido pelos colégios, utilizado, inclusive, como estratégia de marketing.

Alguns exemplos podem esclarecer como funciona esta proposta de intervenção pedagógica. No colégio Palácio das Artes o PEAD explica que quando

³⁹ Faz referência ao art. 12 da LDB, que define como incumbência da escola “prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento.

⁴⁰ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça Sete

os professores identificam alguns alunos que estão apresentando alguma dificuldade para acompanhar o restante da turma, os professores atuam com apoio diferenciado dentro da sala de aula:

Diante disso, a gente cria estratégias, por exemplo, a gente tem uma recuperação paralela que ela acontece na sala de aula com atividades diversificadas, os alunos são agrupados com atividades diferenciadas, eles são trabalhados de acordo com as dificuldades deles. (Informação verbal)⁴¹

No colégio Praça da Liberdade o PEAD evidencia a dimensão legal da recuperação paralela. Explica que o processo acontece de duas maneiras:

Justamente, a partir da LDB 9394/96 que propõe com mais ênfase, já havia referências a isso antes, mas a LDB veio colocar com maior ênfase a questão da recuperação paralela ao ano letivo. *O que é essa recuperação paralela?* Então, a partir de 99 nós implantamos a recuperação paralela, aqui no colégio especificamente, esta recuperação paralela tem duas modalidades, uma de tipo apoio paralelo em que o aluno é acompanhado; constatado as dificuldades, eles têm uma atenção maior dos professores na sala de aula, às vezes levam exercícios extras pra casa, são acompanhados pelos professores e temos uma outra maneira, outra modalidade de estudos suplementares, Então desde o princípio do ano, desde de fevereiro, na segunda semana de aula, é feito um diagnóstico, são identificados aqueles alunos que trazem algumas dificuldades de aprendizagem em cada série e esses alunos são indicados aos estudos suplementares. Os estudos suplementares são aulas em horário extraturno. (Informação verbal)⁴²

No colégio Praça do Papa a recuperação é tratada com uma estratégia de trabalho do professor capaz de recolocar os alunos com dificuldades no mesmo nível dos demais. Faz questão de realçar sua importância para o bom andamento das atividades na sala de aula.

A instituição da recuperação paralela eu sinto que é o grande recurso da escola, à medida que a criança não está naquele nível da turma, não tem aquelas habilidades consideradas necessárias eu tenho que pegar essa criança, a escola tem que ter um recurso, uma forma de estar voltando com essa criança, ficando com ela um tempo maior depois que os outros já foram embora, esse acompanhamento paralelo, ele é um instrumento que recoloca a criança no processo de trabalho do grupo maior, entendeu? não tem como, não existe milagre, não existe milagre na escola ou eu trabalho com ela nos últimos horários ou eu deixo de trabalhar aquelas habilidades básicas que ela está demonstrando não dominar. (Informação verbal)⁴³

⁴¹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

⁴² Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

⁴³ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça do Papa

As modalidades de recuperação apresentadas nos fragmentos das falas anteriores e demais situações que aparecem nas entrevistas podem ser enquadradas em três situações possíveis: um processo autônomo, quando o aluno recebe do professor exercícios suplementares para resolverem determinadas situações de aprendizagem, que podem ser específicas ou localizadas. Neste caso, trata-se de um esforço extra, pessoal do aluno, que exige uma disciplina de estudo para poder dar conta das atividades de rotina da escola e das atividades suplementares. Outra modalidade refere-se aos grupos de estudo que são formados dentro de sala para resolver atividades diferenciadas; nesta situação, destaca-se o processo de ajuda coletiva monitorado pela presença do professor. Em um determinado colégio esta modalidade de recuperação foi denominada “projeto aprender juntos”. Por fim, existe uma terceira alternativa de recuperação que são as aulas oferecidas extraturno. Neste caso, podem ser ministradas por professores da própria escola ou por estagiários universitários contratados para esta atividade específica, conforme relata um dos PEADs. Este tipo de recuperação é oferecido para todos aqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, e estas podem ser diagnosticadas logo no início do ano letivo ou durante o processo. Qualquer que seja o momento, os professores orientam os alunos para que recorram às estratégias de ajuda, seja a recuperação paralela ou reforço particular.

Um dado interessante neste processo da recuperação paralela é que, além de o aluno ter o direito de recuperar suas dificuldades, é oferecida também a possibilidade para que seja recuperada a nota. O mecanismo adotado, neste caso, é a chance que o aluno tem de fazer uma prova suplementar. Uma prática que difere operacionalmente de colégio para colégio mas que em todas as situações permite ao aluno uma recuperação quantitativa. Ou seja, no processo da recuperação

paralela, o aluno é favorecido qualitativamente e quantitativamente em seu processo de aprendizagem. Neste caso, os colégios passaram a oferecer, ao final de cada etapa, uma data específica para que o aluno vá até a escola, faça uma nova prova e tenha a chance de melhorar a nota da etapa já vencida. Esta situação é relatada como desafiadora para o aluno, visto que ele só tem a ganhar com a opção que é oferecida, se por acaso não for bem na avaliação suplementar, prevalece a nota anterior. O processo é relatado pelo PEAD do colégio Praça da Liberdade da seguinte forma:

No final da 1ª etapa todos aqueles alunos que perderam média na 1ª etapa são convidados para o estudo suplementar, (...) eles fazem uma prova e dependendo do resultado dessa prova eles podem recuperar a nota da 1ª etapa. (Informação verbal)⁴⁴

No colégio Palácio das Artes, o PEAD faz questão de dizer que a prova suplementar é para ajudar o aluno e que neste caso não faz sentido a elaboração de uma prova com todos dos conteúdos da etapa, as questões são elaboradas tendo em vista os conhecimentos dos conteúdos “âncoras”. Assim explica sobre a prova suplementar:

A gente acha estratégias diferenciadas para atender o nosso aluno, a gente tem uma prova suplementar, que é uma prova que a gente não trabalha com todos os conteúdos, a gente trabalha com conteúdos âncoras, que são aqueles conteúdos que a gente precisa da liga deles para continuar, essa prova suplementar a gente monta essa prova, ela era obrigatória, hoje ela é opcional, uma mudança que teve, porque a gente percebia que alunos que tinham conseguido uma nota maior ele não fazia, então a gente tem a prova suplementar, ela é opcional, o aluno pode fazer essa prova substituindo a menor nota da etapa. (Informação verbal)⁴⁵

⁴⁴ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

⁴⁵ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

Uma outra ordem das estratégias de apoio para os alunos com dificuldades no processo de ensino aprendizagem encontra-se na lógica da mudança da concepção de avaliação. Neste caso, alguns colégios manifestam-se preocupados com o olhar avaliativo diferenciado do professor. Deseja-se que ele incorpore novos instrumentos de ação pedagógica, mais diversificados, individualizados, processuais, contextualizados, enfim concepções de avaliação que rompam com o modelo fragmentado, homogêneo, excludente. Por isso, falam da necessidade de se investir nos professores como sujeitos da mudança. As atividades paralelas são importantes, mas se o professor repete a aula que deu para a turma do mesmo jeito para os alunos que apresentam dificuldade, pouco estará contribuindo para que possam avançar nos estudos. Neste caso, faz-se necessário ler a dificuldade e depois propor as atividades de ajuda. Impõe-se para esses alunos uma intervenção diferenciada do professor. Daí, segundo alguns PEADs, a necessidade de se investir na capacitação dos professores e equipe pedagógica. São muitas as variáveis que podem interferir no desempenho escolar do aluno: o modelo de avaliação, a forma de intervenção do professor, a seriedade e disciplina do aluno, processos de adaptação, dificuldades pessoais, enfim, a escola precisa ter profissionais capacitados para fazer intervenções diversas, quando for o caso. O PEAD do colégio Serra do Curral fala do seu trabalho voltado para ajudar os professores nas intervenções com os alunos que apresentam dificuldades:

Meu trabalho aqui é este, é pensar em cima do que eu tenho que é seriado, do que eu tenho, uma escola da rede particular, com exigências de mercado, da família, que é o mercado, e de correr atrás de estratégias que me permitam uma avaliação mais criteriosa. Aí então nós entramos de novo na avaliação.(...) Nós estamos trabalhando, estudando o modelo de avaliação que nós acreditamos, que é o modelo através da observação do aluno, o registro daquele aluno independente da série, acompanhamento pelo menos quinzenal da equipe que trabalha com aquele aluno.(Informação verbal)⁴⁶

O PEAD do colégio Palácio das Artes faz uma defesa mais direta da importância de a escola investir nos momentos de trocas dos saberes pedagógicos adquiridos pelos professores para que estes tenham práticas mais significativas com seus alunos e ao mesmo tempo contribuam para um processo de capacitação contínua da equipe. Considera que as intervenções pontuais dos professores são muito importantes mas que existe um movimento de interação/troca fora da sala de aula que, se for bem feito pelo professor, poderá diminuir bastante a necessidade das atividades de apoio paralelo. Assim se manifesta:

Nós sabemos hoje que qualquer processo de aprendizagem pra ele ser bem sucedido ele precisa de professores que parem, interrompam seu trabalho na sala de aula, que enquanto equipes assentem perguntem, discutam por que não deu certo, o que não está dando certo, o que eu consegui trabalhar, o que eu não consegui trabalhar, o registro disso, o relatório em torno daquele trabalho que foi desenvolvido, com que características o menino tá terminando aquele ano (...) O professor é a mola do trabalho, sem o envolvimento dele, sem a disponibilidade dele pra estar mudando a nova forma de fazer, fez assim não deu certo, então vou fazer de outra maneira, então nada vai pra frente. O professor sabe que o aluno aprende à medida que ele propõe, estimula, que ele faz intervenções adequadas, o professor tem que estar altamente envolvido com o processo da aprendizagem do aluno e não do ensino, unicamente.(...)as grandes mudanças que nós tivemos foi em função, quando nós tivemos chance de trabalhar diretamente com esse professor. (Informação verbal)⁴⁷

Não há dúvida de que as estratégias de apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam-se como uma situação desafiadora para os colégios particulares. Chama a atenção o fato de que todas as atividades propostas devem ser superadas de forma satisfatória pelo aluno dentro do tempo definido. Realiza-se um trabalho paralelo ou processual onde não se perde de vista que os objetivos precisam ser vencidos dentro das etapas definidas. Nesta lógica, a proposta é que o aluno dê conta de superar suas dificuldades pela intensidade e diversidade das atividades propostas, respondendo de forma satisfatória a um processo diferenciado de ajuda.

⁴⁶ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

⁴⁷ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

Esta categoria de análise revela que nas escolas particulares pesquisadas, os investimentos nas estratégias de apoio têm contribuído significativamente com a redução dos índices de reprovação. São apresentados como baixíssimos, principalmente, no ensino fundamental. Este dado revela que, mexendo nas estratégias de ação pedagógica e não necessariamente na organização do tempo escolar, é possível conseguir altos índices de aprovação. Neste caso, pode-se dizer que as dificuldades relacionadas com tempo próprio de cada aluno são compensadas com um suporte extra, oferecido pela escola ou pela família.

6.4 Possibilidade dos ciclos nos colégios

A intenção desta pergunta é sondar quais as possibilidades de a concepção dos ciclos de formação vir a ser adotada dos colégios.

No conjunto das entrevistas, percebe-se que, do ponto de vista pessoal, os PEADs não apresentam resistências explícitas aos ciclos de formação. Pelo contrário, conceitualmente comungam com os princípios da proposta. Isto não significa, no entanto, que estão mobilizados com a implantação do projeto. O fato de acolher, gostar e aprovar a concepção teórica não é motivo suficiente para sua adoção. Existem outras combinações que estão em jogo e precisam ser analisadas. O quadro é bastante complexo, existem relatos que se apresentam contraditórios, principalmente quando abordados no campo teórico e prático. Não há uma unidade nas posições. Por exemplo: três PEADs mostraram-se mais receptivos à proposta dos ciclos. Reconhecem os ganhos pedagógicos e manifestam-se abertos caso

fosse adotada em seus colégios; no entanto, admitem que os riscos acabam ofuscando a motivação. Comentam das resistências da comunidade educativa, professores e famílias se mostram pouco interessados na viabilização da proposta. No entanto, isto não impediu um posicionamento pessoal favorável à proposta. Declaram uma expectativa positiva ou um desejo pedagógico em relação a esta modalidade de organização. Chegam a falar que gostam muito da idéia, gostariam muito de ousar, já pensaram ou andam pensando na proposta. Um dos PEADs sinaliza a existência de um trabalho que já vem sendo feito com os professores de seu colégio que converge para uma prática em ciclos e, caso esta proposta venha a ser implementada um dia em seu colégio, não será uma novidade e não sofrerá tantas resistências. Os outros manifestam-se reticentes em relação aos ganhos que os ciclos podem apresentar. Consideram que é possível incorporar suas vantagens sem mexer na organização do tempo escolar. Algumas mudanças já estão sendo realizadas desde a elaboração da proposta pedagógica de forma a contemplar estes ganhos.

Especificamente, no que tange à questão da organização do tempo nos colégios, todos os entrevistados relatam que, recentemente, adotaram medidas para reduzir os efeitos de uma fragmentação excessiva do ano letivo, que optaram por um alongamento das etapas, ou seja, o fim dos bimestres e a implantação dos trimestres. Neste aspecto, é significativa a fala do PEAD do colégio Serra do Curral:

Claro que o que vai mudar aprovação/reprovação é o critério de avaliação, o ciclo me permite um tempo maior, a escola particular tem tanto medo de fazer o ciclo que ela fez etapa, antes era por bimestre, era aí nosso seriado, tinha os pacotes anuais e bimestrais, agora nós dilatamos um pouquinho para dar mais tempo de avaliar, o discurso é esse. (Informação verbal)⁴⁸

⁴⁸ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

Ainda no colégio Serra do Curral o profissional considera que a organização em ciclos deve exigir uma reestruturação muito grande da escola, mas se declara como alguém que gosta desta divisão do tempo. Demonstra uma certa expectativa positiva com a possibilidade de daqui a algum tempo poder adotar esta modalidade de organização, diz estar preparando seus professores para que se, de fato, algum dia isso acontecer sintam-se preparados. Expressa-se da seguinte maneira:

Eu gosto da divisão do tempo em ciclos. Acho eu que tem algum tempo, 2 anos e meio, 3 anos, que os nossos professores estão sendo preparados, para que se um dia isso acontecer eles dão conta, tanto é que mesmo no sistema de classe e tal, eles já estão avaliando um pouco diferente, se eles quisessem avaliar por ciclo, hummmm, né, fantástico, fantástico, e acredito que daqui a algum tempo eles vão estar preparados para os ciclos. (Informação verbal)⁴⁹

Uma situação interessante que demonstra como a concepção dos ciclos repercute nas escolas particulares e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem, é a forma como alguns colégios se manifestam preocupados com as rupturas, quebras ou descontinuidades com o processo ensino-aprendizagem. Avaliam a necessidade de uma reorganização das propostas pedagógicas de modo a diminuir os prejuízos que a rotina do sistema seriado impõe à escola. Neste sentido, apontam que uma das principais medidas adotadas para a superação da fragmentação do ensino seriado foi a reorganização dos conteúdos programáticos, geralmente denominados pelas entrevistados como “organização curricular”. Percebe-se que na dificuldade de reestruturar os tempos escolares, de forma a privilegiar os tempos de aprendizagens dos alunos, as escolas, em seus processos de elaboração dos projetos políticos pedagógicos, passaram a falar de uma prática de ensino menos fragmentada a partir de uma “organização curricular” mais

⁴⁹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

articulada entre as séries, demonstrando que é possível amenizar as “quebras” dos períodos, segmentos e anos, a partir de um tratamento mais adequado aos conteúdos disciplinares, ajustando-os à idade e à capacidade cognitiva de seus alunos.

Ao que tudo indica, este movimento reflete uma prática de incorporação de elementos que fazem parte da organização em ciclos sem, contudo, implantar este projeto na sua totalidade. Se não é possível reestruturar o tempo na radicalidade que a proposta de ciclos apresenta, apropriam-se, então, de elementos desta concepção de forma a agregar ganhos à proposta pedagógica seriada da escola. Neste caso, procura-se transmitir a idéia de respeito e favorecimento às dificuldades do aluno pela lógica da continuidade e encadeamento dos conteúdos de uma série para outra. Assim, a proposta de reorganização dos conteúdos escolares coerentes com os objetivos dos ciclos de formação, ou seja, a estruturação dos conhecimentos a serem transmitidos tendo como referência a sua relevância, significatividade, coerência, seqüência, verticalidade, transversalidade, acabou-se configurando como uma prática desafiadora e inovadora nas escolas particulares. A fala do PEAD do colégio Palácio das Artes aponta neste sentido:

O que nos levou a explicitar o projeto foi justamente a necessidade de articular um pouco mais a escola dentro dela mesma, então a gente percebia que havia uma fragmentação muito grande na Educação Infantil com 1ª a 4ª série, então a professora que tava lá no 3º período ela ficava muito preocupada em preparar a criança pra fazer a 1ª série, conseqüentemente, da 4ª pra 5ª, a 8ª pro 1º ano, umas quebras e uma quebra muito drástica de 4ª pra 5ª principalmente, onde acabava os menininhos com a professorinha regente de repente, vinha o professor é mais fragmentado, com o tempo escolar mais fragmentado e a gente ficava muito ansioso em relação a isso, e a gente percebia que a nossa escola era todinha organizada em função do professor e não em função do aluno, então isso fez com que a gente começasse a explicitação de um projeto político pedagógico que desse conta, primeiro, fazer uma reflexão em cima da nossa própria escola, essa escola ela tá fragmentada, ela não tem um eixo em comum, ela não tem uma organização. (Informação verbal)⁵⁰

⁵⁰ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

Por isso, a mesma PEAD conta que para ajudar nas discussões e na elaboração da proposta pedagógica o colégio contratou uma consultoria e que em relação ao assunto do tempo escolar tinha a seguinte opinião:

Nossa consultora de currículo foi a que fez a análise da escola plural conosco, e ela é uma pessoa que tinha uma vivência muito grande fora da rede, então ela falou, cuidado, vamos tentar montar uma proposta curricular, ela tem uma lógica interna pensando no ciclo, mas na hora de arrumar os meninos lá na carteira, por enquanto é seriação. A nossa idéia era de garantir o projeto e, depois, devagarinho ir passando, mas olha, cada vez mais eu acho que tá distante. (Informação verbal)⁵¹

No Colégio Praça da Liberdade a possibilidade de implantação dos ciclos já esteve presente nas intenções do PEAD, embora cheio de cuidado e arranjos. A família, os professores e o fim da reprovação são situações que merecem atenção. Em resposta à pergunta se existe alguma relação dos ciclos com reprovação e aprovação a coordenadora responde:

Eu acho que isso acontece por causa das condições, as condições da escola pública são bastante diferentes das condições da escola particular, pra ser franca eu já andei pensando, já estudei um pouquinho, não muito, não a fundo, mas já levantei possibilidades de fazer um estudo pra elaborar uma proposta de se adotar o sistema de ciclos no colégio (...) eu acho que a gente pode fazer, a gente pode organizar a escola em ciclos tendo a preparação de mentalidade de professores e alunos e família, não eliminando a possibilidade de repetência, mas, quer dizer, com o tempo, a mudança de mentalidade com todo apoio, toda conscientização, etc... pode ser que nós cheguemos lá, até, mas não pode ser de uma hora pra outra. (Informação verbal)⁵²

Chama atenção o fato de o PEAD dizer que já andou pensando na proposta de se adotar os ciclos no colégio mas não eliminando a possibilidade de repetência. Este dado revela toda uma cultura escolar que ainda acredita que a escola para ser boa precisa sinalizar com a perspectiva da reprovação. Uma cultura que identifica na possibilidade da reprovação a seriedade e a qualidade da escola. Se puder reprovar é porque a escola pretende ser boa, se for promoção automática tende para uma escola fraca. Isto é muito curioso visto que os PEADs revelam que seus

⁵¹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

⁵² Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

índices de reprovação são baixíssimos, mas o simples fato de poderem reprovar garante um imaginário social em torno da seriedade da escola.

6.5 Razões que dificultam a implantação dos ciclos nos colégios

Sabe-se que a questão da qualidade em educação apresenta-se com um grande desafio para os diferentes sistemas de ensino. Está garantida como um direito na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96. Já não basta o acesso, é preciso, também, oferecer qualidade.

A tônica da qualidade aparece como uma das principais questões abordadas pelos PEADs para justificarem a opção da continuidade do ensino seriado. Neste caso, as justificativas apontam para uma relação direta desta modalidade de organização como sendo um programa que garante a qualidade do ensino. A família quer a continuidade do sistema seriado por razões que ora se justificam no discurso da tradição, da cultura, ora no discurso do mercado que exige qualidade. Já para os professores o ensino seriado é a alternativa mais viável para se conseguir a disciplina e a qualidade. Por sua vez, os colégios continuam apostando nesta organização porque, segundo eles, é preciso garantir a qualidade do ensino, uma boa imagem da escola, novos alunos matriculados. Enfim, a manutenção da estrutura seriada parece adquirir contornos econômicos, culturais e sociais, distanciando-se dos ciclos de formação que proclamam a escola dos direitos, a escola cidadã, a escola plural.

Segundo os PEADs, para os educadores, para a família, e para a sociedade, são muitos os elementos que interferem na construção de um ensino de qualidade, dentre os quais se destacam: as questões relacionadas à formação dos professores, o currículo escolar, a estrutura da escola, as condições de trabalho, os salários, as relações, a gestão, a proposta pedagógica, enfim, muitas variáveis. Nesta perspectiva, se considerarmos estes elementos para uma análise das políticas públicas em educação no Brasil, no que tange à articulação desses processos para viabilizar um ensino de qualidade, poderemos dizer que a condução destas políticas se assemelha às ondas: movimentos descontínuos, isolados, eleitoreiros, que pouco agregam. Prevalece ainda o tratamento partidário ou “politiqueiro”, onde cada governo procura superdimensionar seus projetos de forma que a sociedade possa personalizá-los. Assim, neste modelo de gestão política das coisas públicas as ações apresentam-se desarticuladas, esvaziam-se e muitas vezes perdem sua efetividade operacional.

Neste cenário, bons projetos encontram grandes dificuldades para “emplacarem” visto que não carregam em si a força da mudança. Precisam de uma combinação de elementos, de uma boa articulação política, metas, continuidade, valorização. Assim sendo, coloca-se como condição para a conquista da qualidade do ensino o tratamento equilibrado e perene destas situações.

Esta parece ser a posição de Cunha (1998), que, analisando a expansão do ensino privado durante o regime militar, identifica a partir deste período a deterioração da qualidade da educação pública. Considera que a gestão da educação no Brasil passou a sofrer de um fenômeno, denominado pelo autor de “administração ziguezague”: trata-se de uma prática onde em função da mudança de prefeitos e governadores a cada 4 anos a escola fica refém destas articulações

políticas. Esta prática, segundo o autor, trouxe conseqüências danosas à escola pública, visto que em educação os resultados dos projetos pedagógicos se materializam muitos anos após o ato pedagógico. Com isto, cresceu entre os professores uma desconfiança diante das mudanças que são, normalmente, propostas a cada início de gestão.

Os docentes desenvolvem uma salutar resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vão durar. (...) Esse hábito de resistir às mudanças inconseqüentes acaba por se fixar e fazer com que não se aceitem até mesmo as políticas educacionais mais sadias e apropriadas. (CUNHA, 1998, p.19).

Para não incorrer neste dilema mudancista, percebe-se que uma certa postura mais cautelosa e conservadora foi-se configurando no interior das escolas privadas. A impressão que se tem é que nesta esfera de ensino nem sempre a chegada de uma boa proposta implica necessariamente na sua incorporação, na mudança da organização corrente. Dá-se a impressão que bons ou novos projetos não são analisados apenas na perspectiva pedagógica, outros fatores precisam ser incorporados, tais como: resistências, impactos, resultados. Evita-se qualquer situação que possa gerar insegurança ou colocar sob suspeita a qualidade do ensino.

As mudanças são analisadas e tratadas com muito cuidado. Existe um conjunto de variáveis, internas e externas, que interferem no desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, na imagem que a escola passa para a sociedade, ensino de qualidade ou escola fraca.

Compõem com este cenário cuidadoso e conservador de análise dos projetos pedagógicos nos colégios os tempos de trabalho dos PEADs. Não é por acaso que 04 (quatro) deles tinham mais de 22 anos de “casa”. Isto reflete, “certamente”, que

os fatores prudência, bom senso, maturidade são elementos determinantes na condução das políticas internas dos colégios.

Embora os ciclos de formação se constituam, de acordo com os entrevistados, como uma boa concepção pedagógica, sua adoção na rede particular parece estar longe de acontecer. De acordo com os PEADs, não garantem avanços na melhoria da qualidade, pelo contrário, sua negação está diretamente relacionada com a manutenção de uma organização que vem respondendo a uma proposta de ensino, socialmente, reconhecida como de qualidade.

São vários os motivos apontados pelos PEADs para justificar a não-adoção dos ciclos de formação na escola particular. Afirmam que os colégios sofrem uma pressão muito grande da família e, neste caso, pode-se dizer que há uma relação direta da gestão da escola com as demandas da comunidade educativa. A organização escolar se estrutura, também, para responder às exigências dos pais. Talvez seja por isso que os PEADs falam com certa frequência na expressão “família e escola como parceiras”. Cada uma com a sua identidade educativa. A família é a primeira instância na responsabilidade da educação e a escola se apresenta como uma extensão na tarefa de ensinar outros saberes que extrapolam suas competências. O que se percebe é que esta idéia de unidade para formação dos alunos acaba por interferir em outras dimensões do processo escolar. Afinal, quem se coloca na condição de parceiro se percebe, naturalmente, na condição de co-responsável do processo. Pode ser esta a razão pela qual os PEADs falam tanto da cobrança que a escola particular sofre dos pais.

Em relação à questão da pressão que a família exerce na gestão da escola particular, os depoimentos apresentam uma unidade em torno do problema. Todas as entrevistas registram que os ciclos de formação não seriam bem-vindos nas

escolas particulares. O PEAD do Colégio Palácio das Artes descreve da seguinte maneira a situação:

A escola particular, ela tem alguns entraves infelizmente por mais que a gente tenha dentro da escola pessoas que estão refletindo, que tão buscando, que tão fazendo curso, tão tendo experiência fora, a escola particular tem alguns limites, um deles é a própria pressão que nós temos externa (...) no caso da questão do ciclo e da seriação nós tínhamos vontade de fazer mudanças só que na época da explicitação do projeto nós tínhamos mais pessoas contra do que a favor, (...) se implantar o ciclo na escola particular você tem que pensar o seguinte, eu vou colocar minha cara à tapa, porque o impacto externo é muito forte, (...) escola particular convive com essa dualidade, ela quer avançar, ela quer ousar, mas existe um impacto externo muito forte. (...) infelizmente a família ainda cobra da escola o ensino de referência que ela teve de escola. (Informação verbal)⁵³

Quando este PEAD fala da pressão externa, demonstra tanta certeza da resistência da família que chega a dizer que põe sua cara à tapa. Na verdade, está falando com a autoridade de quem já tentou mudar e teve que retroceder. Na entrevista, fala da experiência vivenciada no colégio ao tentar implantar um processo de avaliação mais qualitativa e a comunidade escolar entendeu que se tratava de um processo que facilitaria para os alunos, surgiram os comentários de que a escola estava ficando fraca e alguns pais começaram a tirar seus filhos. Segundo o PEAD, esta pressão faz com que a escola particular viva um conflito pedagógico. Tem em mãos concepções de educação mais avançadas, mas é obrigada a conviver com estruturas mais conservadoras que se ajustam aos interesses da sociedade pelo fato de as famílias terem sido formadas neste modelo.

A interferência da família no espaço escolar acaba gerando um campo de forças onde se estabelece um jogo ou uma disputa, tendo em vista determinados interesses dos sujeitos envolvidos. Para Bourdieu apud Martins (1990), quando um

⁵³ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

ator social age no interior de um campo⁵⁴ específico, está procurando ajustar o seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências objetivas daquele espaço social. E, neste caso, os campos sociais não podem funcionar a não ser que os agentes que realizam investimentos no seu interior e participam de suas disputas contribuam para a reativação das lutas que nele se desenvolvem. A motivação dos agentes sociais em um determinado campo se dá em função da relação entre o *habitus* e o campo. Ainda, segundo Bourdieu (1989), em decorrência desta relação, o *habitus* contribui para determinar aquilo que o determina, ou seja, a preservação do campo, dos seus princípios de funcionamento e de organização, assim como a reatualização dos antagonismos nele existentes. Neste sentido, pode-se dizer que quando a família age no interior dos colégios particulares fazendo “pressão” para a manutenção da tradição, isto justifica-se em função da contribuição específica que esta dimensão da vida social fornece para a formação do *habitus*. Para Bourdieu (1989), a cultura escolar enquanto uma das agências formadoras do *habitus* propicia aos indivíduos a ela submetidos um corpo comum de categorias de pensamento, um código comum de percepção e de apreciação, que tende a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas. Isto ocorre, visto que o saber escolar separa os indivíduos que estiveram expostos à sua ação daqueles que, por diversas razões, foram excluídos de sua apropriação. Assim, para Bourdieu (1989) a escola proporciona aos agentes que estão sob seu raio de ação muito mais que esquemas de pensamentos, mas um sistema complexo de disposições (*habitus*) capaz de

⁵⁴ Para Bourdieu, “um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irreduzíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizam estas disputas. Cada categoria de investimento implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos a um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o reconhecimento das leis imanentes dos jogos”(BORDIEU *apud* MARTINS,1990, p.67).

funcionar como estruturas classificatórias, possíveis de serem aplicadas nas mais diversas realidades.

Uma outra dimensão dos estudos de Bourdieu que pode ser explorada quando se trata da presença da família na dinâmica da escola particular refere-se ao capital cultural. A escola é vista como um espaço capaz de oferecer chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, de êxito social e prestígio cultural. Para Bourdieu,

as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BORDIEU *apud* NOGUEIRA, 1999, p.48)

Enfim, para o autor a combinação do capital cultural com o ethos social acaba concorrendo para definir as condutas escolares e as atitudes da família diante da escola, constituindo um princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.

No colégio Praça da Liberdade, o PEAD reforça as dificuldades que a escola sofre quando deseja fazer mudanças. Faz uma comparação dizendo que na escola pública as mudanças são mais fáceis de serem executadas visto que o poder de interferência da comunidade na gestão dos processos pedagógicos é menor. Na escola particular é bem diferente, a presença da família é grande, acompanha de perto a vida escolar dos filhos. Estes dados, no entanto, destoam do teor da Lei quando identificamos, nos art. 12º e 13º da LDB, que cabe aos estabelecimentos de ensino a garantia de uma boa articulação “com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola” independente de sua condição administrativa. Ou seja, cabe às escolas, quaisquer que sejam, manter os pais ou responsáveis informados de todo o processo educativo.

Ainda, segundo os PEADs, as relações dos pais com a escola particular também se apresentam de forma diferente, a família paga por um serviço e cobra qualidade, apresenta-se como cliente e, nesta condição, a escola precisa corresponder com as expectativas de quem está comprando um produto. Esta situação dá à família a condição de escolher a escola que deseja para seus filhos. A opção da escola é da família e, neste caso, o colégio tende a ajustar-se a uma prática de ensino que corresponda às expectativas, caso contrário, corre o risco do esvaziamento e, conseqüentemente, seu fechamento. Por isso, quando se propõe a realizar alguma mudança, ela precisa garantir a continuidade de um trabalho que já vem sendo feito. Não pode gerar inseguranças, não pode quebrar a continuidade do processo. Eis o depoimento do PEAD do Colégio Praça da Liberdade neste sentido:

A gente esbarra com uma série de pequenos problemas que eu ainda não consegui resolver. *Por exemplo.* Por exemplo, a escola pública parece, posso estar errada, mas na escola pública há uma interferência muito menor da família do que na escola particular, então, na escola particular a família está mais presente, a escola faz as mudanças mas de uma certa forma, mas tem que fazer de uma maneira bem consistente, que garanta a continuidade da confiança, da família no colégio, então a gente tem que ter uma segurança muito grande, enquanto na escola pública esta interferência familiar é menor. *Você acha que o ciclo tende a facilitar mais as coisas para aluno e a família neste sentido não...* Não, eu não acho que venha a facilitar não, é que tem várias outras implicações. Por exemplo, a escola pública, porque pra ela é mais fácil adotar o ciclo. Bom, primeiro porque as reformas nas escolas particulares são mais cobradas, mais questionadas do que na escola pública no sentido familiar, da confiança familiar. *A família é mais presente?* Eu acho que sim, eu nunca trabalhei em escola pública. A escola particular tem uma característica diferente. Os alunos, de certa forma, as famílias são clientes, porque eu não diria que isso aqui é uma empresa, mas as famílias podem procurar ou não, enquanto que os alunos que procuram a escola pública é uma situação diferente, lá eles dão graças a deus de conseguir uma vaga na escola pública, e as famílias não, elas escolhem que escola particular elas vão colocar. (...) Pra escola particular fazer uma mudança ela tem que preparar os educadores, as mudanças têm que ser consistentes, as pessoas têm que estar preparadas, tem que garantir a confiança e garantir a qualidade, não pode perder a qualidade em momento nenhum. De forma que garanta a confiança da família. (...) pra fazer uma mudança tem que ser de uma forma consistente, não dando margem a muitos erros de forma que os resultados sejam realmente produtivos. Você não pode errar pra consertar, porque se você errar você perde o aluno na escola particular. (Informação verbal)⁵⁵

⁵⁵ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade.

O PEAD do colégio Serra do Curral diz que a comunidade familiar é desconfiada para a efetivação de mudanças. Deixa claro que em time que está ganhando não se mexe. A comunidade não acredita nos ciclos de formação. As mudanças geram insegurança e o mercado não quer isso. A família deseja uma escola que responda à realidade econômica. Quando o pai coloca o filho na escola seriada é porque ele confia neste modelo de escola. É o modelo de escola que ele conhece e em que ele acredita. Ele tem dificuldade para entender as novas denominações que a escola usa para caracterizar os segmentos do ensino básico; por isso, muitas vezes a escola usa as expressões antigas para fazer seu marketing escolar. A escola não pode desconsiderar o contexto cultural da família. Por isso, as mudanças devem ocorrer de forma lenta e gradual, de forma que o processo possa ser absorvido sem grandes turbulências, caso contrário, estará remando contra e os resultados são arriscados.

Nós não temos uma população que acredita nos ciclos, na verdade o mineiro não acredita em nada de alternativo, ele é muito tradicional então... basicamente tá dando certo a proposta, as pessoas estão acreditando nessa proposta, pra você fazer uma inversão muito grande, né, porque no meu ponto de vista, não é simplesmente mudar o tempo escolar, já falei isso várias vezes. Trabalhar com ciclos não significa simplesmente mudar o tempo escolar, significa mudar muita coisa (...) mudanças assim, elas são aparentemente... elas trazem insegurança, e hoje nós temos um mercado que não quer isso. Se o pai colocou, se ele acredita nesta proposta, ele só entende 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, em diante, se a gente for observar, coisa simples, até hoje muita gente fala 3º ano científico, até hoje muita gente fala 3º ano, pra fazer propaganda muita gente prefere colocar 3º ano do Ensino Médio que colocar 3ª série do Ensino Médio, porque a linguagem pra quem tá fora da escola ainda é 3º ano, ainda é científico, imagina mudar uma proposta destas, imagina amanhã a escola reúne os pais e fala – ó nós vamos trabalhar assim, nós acreditamos nesta proposta - ainda não é o momento, eu acredito que ainda não é o momento. *Então, você vincula a organização da escola a uma cultura da família.* Claro, claro, claro. Incluo diretamente, a escola está inserida num contexto, Ela não vai remar conforme o contexto quer, mas ela rema coerente com aquele contexto, né. A onda pode estar para o sul e a escola, o barco querendo ir para o norte. Não adianta remar contra, tem que remar através das ondas, é, aos poucos as coisas vão acontecendo e as pessoas vão percebendo e as mudanças vão acontecendo e ocorrendo lentamente. (Informação verbal)⁵⁶

⁵⁶ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

A expressão mercado, como já vimos nos relatos, também aparece nas entrevistas para justificar a resistência aos ciclos. Neste caso, é importante saber por que a família está preocupada com uma educação que responda aos desafios desta realidade e, em que sentido, identifica na organização seriada uma correspondência com suas expectativas. De acordo com os PEADs as escolas que adotaram a organização em ciclos não estão sendo bem avaliadas pelo mercado e, certamente, por isso, as escolas particulares não se arriscam nas mudanças. No entanto, as boas idéias sempre são bem vindas, o que não parece ser a implantação da organização em ciclos. De forma simples mas explícita, o PEAD do colégio Parque Municipal usa a palavra sucesso para explicar o que significa uma educação sintonizada com as exigências do mercado.

A política nossa, apesar da fama de ser uma escola tradicional, é: a gente adota as boas idéias. Se em outra escola a gente tá vendo essa metodologia e tá obtendo sucesso, nós mudamos, aí a lei está sendo muito boa porque nos dá liberdade disso, eu sei que a idéia do ciclo não me provou ser melhor do que a série até agora. (Informação verbal)⁵⁷

De acordo com os PEADs os colégios particulares mostram-se abertos e receptivos às boas idéias. Porém, adotam como parâmetro de análise dois eixos que precisam se complementar, a teoria e a prática. Ao que tudo indica, as escolas particulares aprovam a proposta dos ciclos de formação na sua perspectiva teórica, mas apresentam resistência a esta proposta visto que do ponto de vista prático não tem correspondido às expectativas. A escola plural é citada como exemplo que interfere negativamente nas discussões sobre os ciclos de formação. Isso acaba prejudicando possibilidades de avanços pedagógicos. Sempre que o tema é tratado acabam prevalecendo nas discussões as dimensões negativas que a proposta

⁵⁷ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

trouxe. Existe uma resistência da comunidade e dos professores em função do efeito da escola plural. É assim que o PEAD do colegio Palácio das Artes refere-se ao assunto quando o tema foi tratado em função das discussões do projeto político pedagógico:

E foi aí que nós começamos a perceber a tendência que esses documentos davam em relação ao trabalho, a organização do tempo escolar com os ciclos, só que aconteceu o seguinte, nós tínhamos dentro de Belo Horizonte naquela época uma escola plural, e aí eu já vou tá trabalhando com a questão da escola plural que tava sendo implantada e que estava num momento muito triste, de muito tumulto, de desorganização, de muita contestação. (Informação verbal)⁵⁸

Para o PEAD do colégio Praça do Papa todas as mudanças a serem implementadas precisam do envolvimento dos professores e da família. A conscientização é fundamental para que a família entenda o que está acontecendo na escola e os professores precisam participar do processo. Quando o professor apresenta-se como sujeito ou co-autor, pode criticar, sugerir, criar, torna-se cúmplice do projeto e, então, as mudanças ganham crédito e os projetos nascem com a força. Caso contrário nada acontece. É assim que pensa a coordenadora:

Eu imagino que a instituição do ciclo pode significar um marco para a rede pública, uma imensidão de escola, uma realidade totalmente diferenciada daqui porém não garante, se não houver o preparo do professor, se não houver a conscientização de uma parte significativa da família (...) o professor é a chave de todo o processo, por natureza ele é uma personalidade que se caracteriza por criar, ele é um ser altamente criativo, então ele tem que criar, construir o processo que ele vivencia, nenhum professor pelo menos na minha experiência com número significativo, nenhum professor aceita algo que seja pronto pra ele. Então você tem algumas propostas a colocar na mesa, mas ele analisa, ele critica, ele levanta e a hora que termina a discussão o processo tem uma conotação que é resultante da participação ativa dele, então ele passa acreditar. O professor é a mola de todo o trabalho da escola, sem ele nada acontece. Ele é co-autor do processo. (Informação verbal)⁵⁹

⁵⁸ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

⁵⁹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça do Papa

A estrutura do sistema educacional brasileiro foi apontada pelo PEAD do colégio Serra do Curral como um problema que dificulta na organização em ciclos. Manifesta-se adepto da organização em ciclos, mas do ponto de vista da gestão dos resultados para o mercado sua operacionalização torna-se inviável. A questão central é o vestibular. Os programas exigidos inviabilizam uma organização mais qualitativa. Os pais pagam e querem ver seus filhos passando nas melhores universidades e, de preferência, públicas. Para responder a esta expectativa, as escolas particulares se organizam em função dos resultados dos processos seletivos para o ensino superior. Para a maioria dos colégios trata-se de um elemento que exerce grande influência no momento da escolha da escola pela família. Aprovar no vestibular é fator de sucesso e importante para a família, mesmo que isto signifique um ensino estressante para o aluno. Esta situação fica clara na fala do PEAD quando questionado se a adoção dos ciclos no colégio esbarrava na comunidade. Veja o que diz:

Esbarra na questão da comunidade, não só na comunidade, acredito também que esbarra no próprio sistema, trabalhar em ciclos na perspectiva de salas de sala de 40, 45, de 50 em 50 minutos, grade, com esse conteúdo que o MEC coloca, na verdade não é o MEC que coloca, vamos ser coerentes, a proposta dos parâmetros curriculares tá ótima, a proposta tá lá, vamos estudar “saúde, não sei o quê, aí o vestibular mantém lá esquistossomose, não sei mais o quê, platelminto, pá, pá, pá, vira aquilo um trem, ninguém aguenta, não é só a comunidade, tem o currículo, a organização escolar, tempo escolar. (Informação verbal)⁶⁰

Neste contexto, o relato do PEAD explicita a importância que tem para a família a questão do prosseguimento dos estudos após a educação básica. Assim a escola precisa corresponder às expectativas, e nesta circunstância, na maioria das vezes organiza o conteúdo programático em função do vestibular.

⁶⁰ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

6.6 Argumentos para a defesa do sistema seriado

Existem práticas ou situações que fazem parte do nosso cotidiano e com cuja razão de ser muitas vezes não nos preocupamos. Sempre foi assim, desde antigamente, nunca ninguém pensou em mudar. É assim porque é assim.

Por incrível que pareça, esta situação apresenta-se como uma das respostas para a organização do ensino seriado na rede privada de Belo Horizonte. É claro que este “é assim porque é assim” pode num primeiro momento ter uma conotação simplista ou ingênua, mas numa investigação mais aprofundada revela-se tratar de uma expressão carregada de sentido, que existe muita coisa sendo dita neste aparente conformismo com a organização seriada. O que talvez esteja faltando é exatamente uma situação de pesquisa para dar voz a este processo de naturalização do tempo pedagógico. Além deste desafio faz-se necessário, ainda, conhecer, revelar e sistematizar, outras razões pelas quais as escolas particulares continuam adotando a organização seriada.

No conjunto, a pesquisa mostra que os PEADs apresentam várias posições para justificar a adoção da organização seriada em seus colégios. O curioso é que alguns dos entrevistados que nas categorias anteriores deram conta, indiretamente, de descrever situações que explicam a opção da organização seriada, em outro momento, quando solicitados para falar diretamente sobre o assunto, manifestaram certa dificuldade. Uns assumiram claramente que não sabem os motivos e se justificam fazendo referências ao passado, outros avançam um pouco mais, apelam para a tradição, mas conseguem caracterizar situações de sua existência. E existem

aqueles que estabelecem justificativas diretas com o cotidiano da sociedade, as famílias exigem seriedade, disciplina, competitividade, o mercado é seletivo.

Dado interessante é que a pergunta provocou em alguns PEADs um certo incômodo. Responsáveis pela gestão pedagógica dos seus colégios não tinham argumentos acessíveis, talvez consistentes, para explicar sobre a prática da organização do tempo escolar adotada em seus colégios. Na exposição adotam o mecanismo da verbalização recorrente, repetitivo, até encontrar uma idéia para construir um raciocínio em torno da questão. Alguns demonstraram maior dificuldade de expressão.

O que se percebe é que existe todo um esforço para defender a organização seriada, sem, contudo, negar dimensões qualitativas dos ciclos de formação. O fato é que não existe nenhum tipo de questionamento sobre a concepção dos ciclos, mesmo porque trata-se de fundamentos constitutivos do processo de formação humana. Enquanto educadores, seria um tanto estranho colocar em dúvida eixos da proposta dos ciclos de formação. Então, verifica-se que nos colégios costura-se uma articulação do tempo escolar mesclando a temporalidade seriada com eixos teórico-metodológicos dos ciclos. Os depoimentos revelam que existe um movimento de incorporação das práticas dos ciclos e, ao mesmo tempo, a conservação da estrutura formal da temporalidade seriada. Verifica-se, então, que foi exatamente na dimensão do tempo que os colégios menos avançaram. Os PEADs limitaram-se em dizer que, nos últimos anos, passaram a adotar trimestre ao invés do bimestre. Evitar-se-ia assim uma ruptura com a tradição.

Este é o raciocínio usado pelo PEAD do colégio Praça do Papa. Descreve que está trabalhando com a seriação com uma lógica de ciclos. De certa forma, isto causa uma certa estranheza visto que são duas concepções diferentes. Mas é o que

se constata na sua fala, quando se refere ao movimento que ocorreu dentro da escola durante a elaboração do projeto político-pedagógico. Nesse processo os conteúdos curriculares passaram por uma reorganização seguindo uma lógica seqüencial, espiralada e ajustados à idade dos alunos, dando nome a esta articulação de organização curricular em ciclos. Aponta que a construção deste caminho foi orientação dos consultores contratados para assessorar a elaboração do projeto pedagógico. Diz assim:

Vieram vários consultores externos na época da implantação do projeto e uma delas foi do Conselho Estadual de Educação e ela veio mostrando pra gente que nós poderíamos manter a serialização e ter uma organização curricular por ciclo e foi isso o que nós fizemos. (Informação verbal)⁶¹

Este movimento de reorganização dos conteúdos escolares apresenta-se como uma preocupação da maioria dos PEADs, principalmente no Ensino Fundamental, onde o “stress” do vestibular não é tão grande. Pode-se dizer que, nesta etapa de ensino, a preocupação está centrada no processo de formação humana, e isto vem exigindo dos colégios uma revisão da concepção etapista, acumulativa e transmissiva dos saberes, característica do ensino seriado. Novos critérios para a seleção e seqüenciação dos conteúdos, tais como adequação em relação ao desenvolvimento dos alunos, eixos norteadores e vivências foram ou estão sendo incorporados pelos professores. Assim, este movimento desencadeado nas escolas particulares, na construção do projeto político pedagógico, aproxima-se da concepção dos ciclos. A proposta curricular apresentada de organização dos conteúdos da Escola Plural rompe com o modelo pautado na precedência e na quantidade. Define “o processo, a dinâmica, o movimento de ir e vir, e os avanços na retomada como seu eixo norteador” (CADERNOS ESCOLA PLURAL – 3, 199-, p. 14)

⁶¹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça do Papa

Para Dalben “o processo de ensino supera a simples dimensão de transmissão-assimilação, pois se trata de uma relação que, além de permitir a leitura crítica da realidade pode ensejar um processo de transformação da própria realidade.” (DALBEN, 2004, p.16). É isto o que se percebe no movimento das escolas particulares. O processo de ensino vai além da estrutura rígida, fragmentada e seletiva da organização seriada. São os sujeitos em suas relações sociais que definem a proposta de educação a ser desenvolvida. A estrutura ou a forma pode favorecer muito, mas não tem a força em si de gerar os resultados, ela pode ser flexibilizada em função das intenções pedagógicas assumidas pelos educadores. Por isso, parece ser um equívoco quando se identificam generalizações dizendo que a organização seriada é responsável pelos altos índices de reprovação em determinada época ou em determinada região. A pesquisa mostra que é o projeto de educação assumido pelos educadores que define se o resultado exclui ou inclui, forma ou deforma, aprova ou reprova.

Esta visão é ratificada pelo PEAD do colégio Praça Sete. Deixa muito claro que o sucesso do aluno não pode ser atrelado à série ou ao ciclo, existem outras questões determinantes neste processo. Veja-se o que diz:

Eu não acredito que seja necessariamente a série ou ciclo que define o sucesso escolar. Eu não acho que seja esse o aspecto, eu acho que são outros aspectos referentes mesmo ao foco na aprendizagem do aluno (...) na escola pública eu acho que ela avançou, foi mais, ela teve maior iniciativa nesse campo de reorganização do tempo escolar, do sistema de promoção e muitas vezes qual foi (sic) os fundamentos disso? O fracasso escolar, mas será que era só o tempo que estava interferindo no fracasso escolar? E as outras questões? Então será que não foi um grande bode expiatório? Apesar de ser, também, um fator que pode corresponder, mas também será que era só isso? (Informação verbal)⁶²

⁶² Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça Sete

Neste sentido, parece-me que a dimensão político-filosófica da atividade educativa ganha relevância. Entendo que os resultados estão diretamente relacionados com as intenções e concepções de educação que os educadores assumem em sua prática. Que projeto de sociedade deseja-se construir. Talvez por isso, as políticas públicas em educação no Brasil tenham dado tão pouco valor aos cursos de formação de professor. Percebe-se que os gestores das políticas públicas gastam muito tempo discutindo questões importantes na gestão pública voltada para o sistema de ensino. Discutem-se cotas, isenções, dependências administrativas, ciclos, seriação... e tantas outras questões, no entanto, o que se verifica é que o país continua carecendo de um projeto de política pública sério em educação.

Quando o PEAD do colégio Palácio das Artes é solicitado para apontar algumas situações positivas em relação ao ensino seriado, dá uma resposta que chega a surpreender pela sua objetividade e explicação. Durante a entrevista a pergunta se processa da seguinte maneira: você poderia elencar algumas situações positivas do ensino seriado?

Não. Na verdade olha o que nós fizemos. Você está vendo aí pelo que eu estou te dizendo a gente está tentando trabalhar com seriação com uma lógica de ciclo que é muito novo (...) novos documentos estão dando essa possibilidade, então hoje a gente está antenado pra isso, então o que nós estamos fazendo com a seriação, a gente está tentando achar recursos, estratégias pra amenizar o impacto dessa seriação. Então na verdade eu nem sei se tem alguma coisa positiva pra te falar a verdade, não sei. (Informação verbal)⁶³

A negativa no início da resposta é seguida de uma explicação acerca de práticas desenvolvidas no cotidiano escolar que se aproximam mais da organização em ciclos do que da seriação, e isto traz certa dificuldade para o PEAD apontar aspectos positivos do ensino seriado. No decorrer da entrevista explica que a estrutura que a escola dá para o professor trabalhar é muito ruim e cita como

⁶³ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Palácio das Artes

exemplo a realidade da escola a partir da 5ª série, onde existe uma “fragmentação pra valer”; que os professores assumem uma carga horária de “10, 20, 30 aulas por semana em turmas diferentes” e que sempre quando vai começar a aula precisa perguntar para os alunos onde que parou na última vez; que a hora aula de 50 minutos inviabiliza estratégias mais ricas de trabalho, então considera que fica difícil ver o lado bom do sistema seriado.

No colégio Praça da Liberdade a resposta dada surpreende também pela objetividade e pelos argumentos utilizados. O contexto da entrevista possibilitou uma pergunta direcionada para a comunidade educativa. A questão foi colocada da seguinte maneira: você acha que a organização seriada responde mais às exigências da família?

Não, não, eu acho que não. (...) eu estou dizendo que o ensino seriado, talvez ele esteja aqui por costume, por tradição, ele está na escola desde que a escola apareceu, desde quantos anos? está na escola há tempos e tempos. Então, as pessoas acostumaram com isso, tá certo? é o tradicional (...) eu diria o seguinte, ela está presente, porque é uma tradição, ninguém pensou em mudar ainda, e quando se pensa em mudar, as dificuldades das mudanças são muitas, então, a gente tem que resolver aos poucos, você tem que amadurecer. (Informação verbal)⁶⁴

As palavras “costume”, “tradição” e “tempos e tempos” adquirem uma importância muito grande. Por isso é importante saber o que significam na sua concepção e qual seu sentido. O que está implícito numa prática que se conserva em nome da tradição? O fato é que se é tradição, carrega em si um valor agregado. Qual o valor?

Usando de uma analogia muito comum nas cidades do interior, constatamos que existe um “costume” ou uma “tradição” das pessoas de se cumprimentarem umas às outras independentemente de serem conhecidas ou não.. Neste caso, sabe-se que esta atitude está impregnada de valores (amizade, respeito,

⁶⁴ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

companheirismo) que os antigos foram passando de geração em geração. É algo que se conserva porque é saudável, positivo, criou-se uma tradição. Mas e em relação ao ensino seriado, o que significa neste contexto estas palavras? Na sua raiz reportar ao passado ou à tradição seriada significa resgatar uma identidade racional e liberal. Uma organização criada no século XIX e que se ajusta às demandas do mercado de trabalho. Será que é isto mesmo? Ou será que é porque “ninguém pensou em mudar”? Por hora, ficam as perguntas, quem sabe o desdobramento das demais entrevistas possa apontar algumas luzes.

Apresento uma sequência de fragmentos de entrevistas que poderão fornecer outros elementos para uma reflexão mais cuidadosa sobre os motivos da sustentação da organização seriada. Apoiando-me em Betto (2003), que considera que as palavras assim como as pessoas têm identidade, usarei da estratégia do destaque em negrito de palavras ou expressões relevantes para em seguida fazer o exercício da reflexão crítica tendo em vista sua identificação.

O PEAD do colégio Praça Sete, em resposta à pergunta “o que você identifica de aspectos positivos no ensino seriado”, diz assim:

Eu acho que é o **monitoramento** maior da **aprendizagem** do aluno (...) tudo aquilo que pode favorecer pode prejudicar, o fato dos **tempos serem definidos**, as **avaliações**, os **resultados** acontecerem no **processo de controle** de tempo menor, isso pressupõe uma **autonomia de risco**, se o aluno **não está respondendo**, se o aluno está tendo **dificuldades isso aparece mais**, então temos estratégias para que ele retome aquele conteúdo, então eu acho que tem um **monitoramento melhor**. (...) *o aluno, ele responde mais rápido?* Ele **responde mais rápido**. Por outro lado mesmo tendo uma base, é fundamentada, por exemplo, é no objetivo de **construção do conhecimento**, no objetivo longitudinais, de um tempo maior, indefinido para **construção da aprendizagem** em determinadas áreas, **pode também fracassar** dependendo da metodologia, dependendo dos conceitos que o professor tem, dependendo como ele se relaciona com isso, de como o aluno é possibilitado a se desenvolver. (Informação verbal)⁶⁵ (grifo nosso)

⁶⁵ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça Sete

Para o PEAD do colégio Parque Municipal os argumentos que sustentam o ensino seriado estão relacionados com as seguintes questões:

Os alunos que vêm pra cá sabem que o (...) tem fama de ser uma **escola exigente**, então os alunos e os pais que põe os filhos aqui já vêm esperando uma **cobrança** grande por parte dos professores, então fica mais fácil pra gente (...) a questão hoje da **retenção** do aluno que não acompanha em termos de conhecimento, ele não tem as **habilidades** da maioria da turma, ou não **tem maturidade** pra ir com a turma, a gente não tem dúvida de que **ele deve repetir**. (...) você tem que se **preparar melhor**, nós temos visto isso com atleta, isso é muito fácil, é, precisa de mais **treinamento** para atingir o nível dos outros, e consegue e às vezes até **supera**, a **vida é assim e a escola tem que ser diferente?** (Informação verbal)⁶⁶

Para o PEAD do colégio Praça do Papa a defesa do ensino seriado ganha uma roupagem mais explícita. Assim aborda o assunto:

Eu penso assim, sabe, Paulo, hoje nós vivemos numa sociedade, numa época em que se **compete** com tudo, se **compete** por um **mercado de trabalho**, se **compete** na política, nos esportes, e tudo mais, né. O alunado nosso tem o **espírito competitivo** muito grande, então, eu sinto que ele viver também a experiência no sentido de que depende muito dele o **sucesso** que ele vem **conquistando**, isso é muito importante, e ele chegar ao final do ano, falar assim, fui para a 2ª série, passei para 3ª série, eu acho que isso tem uma conotação, não que eu identifique esse aspecto como sendo o mais importante de todos, porque eu acho que a escola hoje tem muito claro pra ela, pra escola, que o conhecimento em si vale mais do que quanto eu tirei e às vezes a seriação dá essa conotação, quantos pontos, **eu passei, eu não passei, eu consegui** 70% ou 60% pra passar, eu consegui, eu não penso que a seriação canaliza isso não. (...) Eu acho que a partir do momento que se consegue **estimular** o aluno, a curiosidade de querer saber naturalmente, ele é aprovado e ao mesmo tempo ele fica satisfeito com a evolução que ele vai conquistando, *Ai você acha que existe uma relação mais coerente no ritmo ensino seriado com a lógica do mercado?* Com certeza, com a vida da criança, com a vida do adolescente, né. Eu não sei como eles conseguem trabalhar, isso é uma coisa que eu não tenho resposta, tá. Eu não sei como eles conseguem trabalhar desafiando o aluno a crescer se ele não tem uma **meta** pra ela no final do ano, ou seja indiferentemente se eu me esforçar, se eu aprender ou não aprender eu vou do mesmo jeito, sou aprovado do mesmo jeito, sabe, eu penso que nós, pessoas humanas, temos que ter **desafios**, claro que desafios têm que estar compatíveis com as reais possibilidades do indivíduo, da pessoa, do aluno. Mas eu tenho que **enfrentar continuamente desafios**, eu tenho que **ter meta**, eu tenho que **ter objetivo** senão eu posso nesse trajeto todo me sentir desanimada, entendeu? Eu sinto isso, eu sinto que no meu entendimento, apesar de não trabalhar com ciclo, a grande dificuldade é trabalhar essa questão, isto é estilado dentro da gente. Você pega uma criança 6, 7 anos, ela quer saber quanto eu tirei, se **o resultado** foi bom, isso **culturalmente** já impregnou a gente, entendeu? (Informação verbal)⁶⁷ (grifo nosso)

⁶⁶ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Parque Municipal

⁶⁷ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça do Papa

Embora o PEAD do colégio Praça da Liberdade, num primeiro momento da entrevista, tenha se posicionado na defesa do ensino seriado apelando para dimensão do tradicional, em outro momento, faz referência a um fato a que assistiu e acaba se posicionando com argumentos mais explícitos na defesa do ensino seriado. Descreve o fato da seguinte maneira:

Uma vez eu participei de um seminário num encontro municipal de educação que falava sobre a escola plural etc., achei interessante que um menino muito inteligente, acho que representante da associação de alunos da escola pública, que ele questionou a secretária municipal de educação no sentido se eles acham, se a secretária achava que a escola plural que não havia prova, não havia problema de repetência etc., etc., que tava buscando dar a mesma oportunidade para os alunos da escola pública que os alunos da escola particular, que ela estava muito enganada, que não estava dando. Daquela forma um jovem, **um adolescente, sabendo que não é cobrado, não tem prova, que não tem repetência, que ele não estuda não**. E que na hora do **vestibular** quem continua passando são alunos de escola particular e não de escola pública. Aí, ela quis dizer pra ele que não, que é pela conscientização, sabe? Um adolescente, o jovem tem que ter **uma forma de pressão**, sabe que tem que ter uma **prova**, que tem que ter uma **data marcada**, para ele estudar porque pela motivação só ele não estuda. (Informação verbal)⁶⁸ (grifo nosso)

No colégio Serra do Curral o PEAD apresenta uma explicação que reflete bem o dilema da escola particular. Tem dificuldades de romper com a estrutura seriada e, ao mesmo tempo, assume como positivas as descobertas no campo da psicologia sobre o processo de construção da aprendizagem, reconhecendo aí as vantagens dos ciclos. Manifesta o desejo de uma organização que pudesse incorporar as duas dimensões.

Bom, eu acredito que a organização seriada, ela tem muito haver com a própria perspectiva de vida nossa. **Tudo tem que ter começo e tem que ter fim**. O ano **começa e termina**, então porque a educação não começa e termina também nesta mesma proposta, tudo tem começo e fim, começo e fim, começo e fim, nós também, é hora, é dia, horário, por exemplo, turno da manhã, turno da tarde, matérias, português, matemática, **tudo separadinho**, então também por que não separar o tempo escolar desta maneira, seriado, que termina e que começa, entendo eu. *É mais coerente com a rotina da própria vida?* Que **a origem é assim**, que eu tenho uma coerência, é, o porquê tá assim. É, depois da escola tradicional e tal com os pensadores com os teóricos, Piaget, Wallon, etc, a concepção mudou um pouco, é, mudou bastante por acreditar das fases de desenvolvimento, das diferenças que existe, então, criou-se perspectivas de se trabalhar determinados ciclos que tivessem essas fases, que pudessem passar por essas fases. Agora, o processo seriado eu acho que ele, por ser seriado,

⁶⁸ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Praça da Liberdade

pelo simples fato dele ter começo é fim no prazo de um ano não tem vantagem nenhuma, não vejo vantagem nele de começar e terminar durante o ano. Acredito eu até que falta até o meio-termo entre o processo seriado e o processo de ciclo. Entende? (Informação verbal)⁶⁹ (grifo nosso)

Retomando as palavras em destaque e agrupando-as em um único bloco de leitura, temos: monitorar, definir, controlar, exigir, cobrar, preparar, repetir, treinar, competir, conseguir, passar, desafiar, provar, superar, pressionar, fracasso, comportamento, separar. E ainda não podemos perder de vista outras palavras tais como: construção, resultado, habilidade, aprendizagem, mercado, sucesso, meta, objetivo, tempo.

Se as palavras possuem identidade, neste caso, pode-se dizer que elas falam por si mesmas, aproximam-se de uma realidade que extrapola os muros da escola, ou melhor, falam de uma realidade a ser vivida pelo aluno fora da escola. Falam das relações de trabalho, do mercado, da competição, da vida dura que o jovem enfrentará no cotidiano para sua sobrevivência. Os PEADs explicam que a família deseja uma escola conectada com mercado profissional valorizado. Não querem uma escola que não corresponda às expectativas dos seus investimentos. Desejam que seus filhos aprendam, construam conhecimentos, vivenciem experiências formativas... mas esperam também uma ação pedagógica que capacite os alunos para sua inserção competitiva no mercado. Por isso, essa escola precisa monitorar, definir, controlar, exigir, cobrar, treinar, desafiar, provar, pressionar. Deseja-se uma escola que desenvolva o pleno desenvolvimento do educando, mas também a sua preparação qualitativa para o mercado de trabalho.

Estes dados permitem que seja recolocada a questão da sustentação do ensino seriado por razões da tradição ou costume. Pode-se dizer que é a partir da identidade das palavras agrupadas anteriormente que a justificativa da tradição

⁶⁹ Depoimento obtido em entrevista ao PEAD do Colégio Serra do Curral

carrega de fato a força que a palavra apresenta. Ou seja, deseja-se manter suas razões originais. A manutenção do ensino seriado ajusta-se melhor às demandas do mercado.

Ao que parece, os colégios vêm buscando investir num movimento que tenta combinar o pleno desenvolvimento do educando e a sua preparação para o trabalho. Um movimento que se alinha com a definição do art. 205 da Constituição Federal que estabelece que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste caso, pode-se dizer que este movimento dos colégios assume contornos de um arranjo onde as escolas adotaram uma medida que pode ser denominada de “solução de compromisso”, ou seja, incorporaram novas concepções de educação mais coerentes com o “pleno desenvolvimento do educando,” sem, contudo, romper com interesses específicos da comunidade escolar ou, mais especificamente, das famílias. Assim, penso que as concepções dos ciclos apresentam-se mais coerentes com o processo de desenvolvimento humano, enquanto que a organização seriada favorece mais no ajustamento do indivíduo a uma dinâmica do mercado.

Além da questão da tradição é possível identificar nos fragmentos dos textos outras razões pelas quais os colégios continuam sustentando a organização seriada. Certamente, existem algumas posições dos PEADs que podem ser questionadas, se pedagogicamente estão corretas ou não, que concepção de homem ou de sociedade apresentam ou defendem; no entanto, cabe neste momento apenas reproduzir o que está sendo dito, dar visibilidade às razões pelas quais os colégios continuam com a organização seriada. Nesta categoria de análise é possível identificar, ainda, os seguintes motivos:

a) o ensino seriado permite um monitoramento mais contínuo dos alunos, visto que passam por provas contínuas de avaliação de desempenho; por sua vez, este monitoramento permite uma intervenção mais pontual para atender os alunos que estão com alguma dificuldade e, nesta condição, respondem de uma forma mais rápida com as estratégias de apoio paralelo oferecida pelos colégios que, conforme analisado anteriormente, demonstram grande esforço na realização destas intervenções;

b) a escola seriada apresenta-se para o aluno com uma estrutura mais exigente. Impõe-se de uma forma mais desafiadora, isto é, o aluno precisa ajustar-se a uma rotina marcada pela cobrança contínua de provas, exercícios, vestibulares, práticas que darão a ele a condição de perceber seu progresso e dizer: eu passei, eu não passei, eu consegui;

c) a organização seriada tem uma relação direta com a nossa vida. Tudo tem começo meio e fim. O tempo do cotidiano é fragmentado e vivemos esta realidade continuamente. Existem ritos de passagem que culturalmente reforçam o ciclo anual. Vivemos uma cultura cronológica do ano e a organização seriada ajusta-se a esta demanda. Possibilita ao aluno no final do ano avaliar se deu conta ou não de cumprir sua meta e seus objetivos;

d) a natureza humana precisa de condições exógenas que determinem uma pressão ao comportamento dos alunos de tal forma que possam vencer uma condição natural de conforto e tendência à acomodação. Só motivação não é suficiente para despertar o aluno ao estudo, precisa sentir-se pressionado e desafiado;

e) vivemos em uma sociedade em que tudo está marcado pela competição, o trabalho, o esporte, a política. O alunado incorpora esta disposição e, neste sentido,

a organização seriada valoriza o esforço individual permitindo a experiência do sucesso e da conquista. A possibilidade da retenção permite à escola preparar melhor aquele aluno que não tem as habilidades, o conhecimento ou a maturidade para continuar. O atleta que não está bem condicionado precisa de mais treinamento para chegar ao nível dos outros e às vezes até superá-los. A organização seriada permite um enquadramento do desempenho dos alunos e a sua condição para avançar nas séries seguintes.

O que se percebe neste conjunto de argumentos para a defesa do ensino seriado é que ela está pautada numa concepção funcionalista da sociedade. A escola é vista como um espaço de integração dos sujeitos ao modelo de sociedade em que estão inseridos, responde aos interesses da sociedade industrializada.

Segundo Durkheim (1978), a escola é um mecanismo privilegiado de integração harmônica da sociedade, em função do trabalho que realiza em torno da construção de uma consciência coletiva. Para Durkheim (1978) a idéia do corpo ajuda a compreender a própria sociedade. É um organismo social, cujos órgãos são as instituições: como por exemplo, a Igreja, Família, Estado e Escola. Cada instituição possui uma função específica que corresponde às necessidades do corpo social. Assim, se cada instituição deve contribuir para manter a harmonia do corpo social, o processo educativo, ainda segundo Durkheim (1978), é a condição para a transformação do indivíduo num sujeito socialmente integrado ao corpo social. A vida social exige do indivíduo um certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças, como exemplo, a submissão às regras, o apego aos grupos sociais, o espírito de sacrifício e abnegação, dentre outros.

Para o autor, em relação à divisão social do trabalho, a educação deve separar as gerações em função dos meios específicos para os quais se destinam. Para Durkheim (1978), a educação na cidade não é a mesma do campo, a do burguês não é a mesma do operário. Cada profissão constitui um meio ambiental específico que pede atitudes e conhecimentos específicos, onde reinam determinadas idéias, hábitos e maneiras de ver o mundo e, neste caso, como a criança deverá ser preparada com vistas à função que irá desempenhar, a educação, a partir de uma certa idade, não pode ser a mesma para todos. Numa mesma sociedade, o indivíduo irá inserir-se em diferentes meios sociais, que correspondem às especificidades da função social de cada um. Por isso, para o autor, a educação varia com as classes sociais e até mesmo com o *habitat*.

O papel da escola, segundo o pensamento de Durkheim (1984), assume duas dimensões distintas: a dimensão da homogeneidade, que garante a transmissão de elementos comuns a todos os indivíduos, ou seja, unifica os sujeitos inculcando um certo número de idéias, sentimentos, práticas, normas, regras, disciplinas, garantindo a todos os pressupostos da vida coletiva, e a dimensão da diversidade, que ajusta os indivíduos através da promoção e mobilidade vertical, de acordo com as aptidões de cada um. Com isto prepara e separa as gerações em função dos meios específicos para os quais se destinam. Essa dupla função, unir e dividir, é uma tarefa delegada à escola.

O que se pode perceber é que esta dimensão, de integração dos sujeitos à sociedade segundo o lugar social que ocupam, ganha visibilidade, quando os PEADs conferem ao ensino seriado uma forma de ser que permite ao aluno avançar segundo seus méritos, pelo esforço, disciplina, inteligência, habilidades pessoais, dentre outros. São práticas pedagógicas que contribuem para a integração e a

seletividade dos indivíduos. Apresentam-se como desafiadoras, pressionam o aluno e exigem um investimento pessoal.

Já a idéia de que as pessoas ocupam posições diferentes na sociedade e que, por isso, a educação não pode ser a mesma para todos ganha destaque quando, segundo os PEADs, a família não aceita a escola de aprovação automática. A defesa do ensino seriado é sustentada, entre outros motivos, pela possibilidade da reprovação, o que reflete uma cultura escolar que ainda acredita que a qualidade do ensino se compõe com a seletividade dos alunos. Aliás, quando a família manifesta-se pela continuidade do ensino seriado, certamente está demarcando um modelo de organização escolar que se configura mais com sua identidade de classe social. Neste caso, ajusta-se à concepção funcionalista que diz que a escola deve responder às demandas da classe social que atende.

6.7 O regimento escolar e os fundamentos do ensino seriado

O campo de investigação desta pesquisa apontava para duas situações possíveis de coleta de dados. As entrevistas e os regimentos dos colégios. Partia-se do pressuposto de que a investigação documental poderia apresentar alguns aportes mais sistematizados da organização seriada.

Para ter acesso aos documentos reservei a última parte da entrevista para discutir sobre o tratamento regimental que os colégios davam à organização do tempo escolar. Abordava a questão procurando saber se a escola tinha algum registro escrito sobre o assunto, seja no regimento, proposta pedagógica ou material

institucional. As entrevistas revelaram um dado interessante. Nenhum dos colégios trata da organização seriada em seus documentos legais. A única referência feita é a indicação do sistema anual de ensino. Não existem argumentos escritos que justificam esta opção.

Trata-se de um achado importante. O fato de nenhum colégio fundamentar no regimento ou na proposta pedagógica a opção do tempo escolar seriado reforça a dimensão da naturalização dada a esta modalidade de organização. Retoma-se, então, a reflexão anterior sobre a questão da tradição.

7 CONCLUSÃO

O ponto de partida desta investigação situa-se no art. 23 da LBB que, ao flexibilizar a organização do tempo escolar, dando às escolas a autonomia para sua definição, criou uma situação onde as escolas públicas movimentam-se mais intensamente para os ciclos e as escolas particulares continuam com a seriação. O objetivo desta pesquisa localiza-se no entendimento das razões que levam as escolas particulares a se mostrarem mais reticentes em relação aos ciclos: saber por que continuam adotando o ensino seriado quando do ponto de vista pedagógica a concepção dos ciclos é considerada pela grande maioria dos educadores como “pedagogicamente correta.”

De acordo com os estudos apresentados nesta dissertação a escola seriada estruturou-se para responder aos novos desafios políticos, econômicos e sociais da sociedade industrializada. No Brasil, os grupos escolares foram introduzidos no final do século XIX, respondiam a uma necessidade de racionalização e modernização da educação tendo em vista as transformações econômicas pelas quais o país passava. Tratava-se de uma mudança, inovadora, introduzida no ensino público, que rompia com as salas multisseriadas. Foram muitas as resistências dos professores. Ainda, segundo estes estudos, esta concepção de ensino centrada numa estrutura organizacional voltada para a classificação homogênea dos alunos possibilitou uma prática pedagógica excludente. Altos índices de reprovação e evasão escolar. Uma realidade que acabou gerando em muitos educadores um sentimento de indignação. Surgiram, então, os movimentos que procuraram reinventar a prática pedagógica numa perspectiva cidadã, uma escola mais humana e democrática. Projetos

alternativos deram origem aos ciclos de formação e, ao final da última década do século XX, muitos sistemas de ensino já haviam incorporado esta modalidade de organização. Uma concepção de escola que coloca fim nos altos índices de reprovação e evasão.

Em relação ao “Locus” desta pesquisa, cidade de Belo Horizonte, os gráficos mostram que o grande número de estabelecimentos particulares de ensino não corresponde, necessariamente, a um grande número de matrículas. Indicam que a presença mais intensa das instituições privadas acontece nos dois extremos da Educação Básica: Educação infantil e Ensino Médio.

Os colégios particulares pesquisados na cidade de Belo Horizonte, embora tenham feito a opção pela continuidade da organização seriada, revelam que seus índices de reprovação não correspondem à realidade excludente verificada ao longo do século XX, uma prática comum nos estabelecimentos de ensino atribuída a esta lógica de organização. Segundo os PEADs, o número de alunos reprovados em seus colégios é muito baixo ou baixíssimo.

No entanto, verifica-se através da pesquisa que o movimento pedagógico que se desenvolveu ao longo da segunda metade do século XX, na tentativa de romper com a lógica seriada e repensar outras possibilidades de organização escolar, trouxe inúmeros benefícios. Práticas pedagógicas foram ressignificadas, concepções de educação reveladas, políticas flexibilizadas. Não há como negar que a concepção dos ciclos introduziu um novo olhar, um novo jeito de pensar e fazer educação. Foram muitas as mudanças qualitativas introduzidas na prática pedagógica tendo em vista a crítica à evasão, à repetência e o valor representado pela escola para seus estudantes.

A pesquisa mostra que, embora as escolas particulares pesquisadas não tenham adotado esta “nova” modalidade de organização, suas intenções pedagógicas estão sendo incorporadas. O que se verificou é que as temáticas apresentadas como eixos norteadores do Programa da Escola Plural estão presentes nas discussões e práticas pedagógicas destes colégios sem que se façam referências à expressão “ciclo”. Ao que parece, o fato de muitas pessoas atribuírem a esta modalidade de ensino referências negativas no que tange à qualidade, criou-se nas escolas particulares um mecanismo de defesa. Sua negação parece ter um efeito de “paredão” ou uma “blindagem” de forma a garantir a continuidade da imagem que a sociedade tem em relação à escola particular, ou seja, ensino de “qualidade.” Percebe-se, então, que existe uma negativa à expressão nominativa, mas, ao mesmo tempo, apropria-se de atributos do regime de ciclos e mantém-se a estrutura organizacional e funcional da seriação. Em outras palavras, a opção da continuidade do ensino seriado marca uma posição de distanciamento da gestão de políticas que possam caracterizar a adoção dos programas de escola de promoção automática, considerada de ensino duvidoso.

O que se percebe a partir das entrevistas é que nestes últimos anos as dimensões da proposta dos ciclos de formação foram de alguma forma ressignificadas para se enquadrarem na estrutura seriada. Pode-se dizer que existe uma tentativa de arranjo dos ciclos para que caibam dentro da estrutura seriada. Vejamos: os tempos foram ampliados, passaram de bimestre para trimestre; a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos, as práticas avaliativas processuais, diversificadas e formativas, a contextualização e a revisão qualitativa dos conteúdos, a escola como um espaço de vivência cultural, tudo está sendo trabalhado de alguma forma nos colégios pesquisados. Além disso, como já foi dito, anteriormente,

a reprovação não se apresenta como um problema. Ora, toda esta movimentação pedagógica acaba avalizando ou refletindo um reconhecimento da proposta dos ciclos de formação. Se os colégios evitaram discussões abertas acerca do tema ciclos, indiretamente, no seu interior o assunto está abordado pelas possibilidades de vivência de práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento do aluno. Sem mexer na cultura da estrutura seriada, verifica-se que a escola particular apropriou-se de dimensões pedagógicas propostas pelo programa da Escola Plural e, de maneira geral, pelos ciclos de formação.

Estes dados revelam-se como o achado da pesquisa e comprovam as hipóteses levantadas no início da investigação. Ou seja, a família quando escolhe a escola particular para seu filho contribui para a preservação de um campo capaz de assegurar o capital cultural e o *ethos* de classe. Neste sentido, manifesta-se contrária a modalidades de ensino que não caracterizam seus interesses de classe social. Por sua vez, os colégios sensíveis à pressão da comunidade escolar mantêm a estrutura que garante a tradição seriada, mas ao mesmo tempo incorporam na dinâmica pedagógica práticas significativas dos ciclos de formação. Alguns PEADs falam da necessidade de se criar uma expressão que contemple as duas temporalidades. Dizem que falta o “meio-termo”, ou seja, falta a síntese.

A pesquisa também revela que existem dois movimentos distintos nos depoimentos os PEADs. Quando falam de práticas implementadas em seus colégios que correspondem à proposta dos ciclos de formação evidenciam uma intenção pedagógica que coloca o aluno como centro do processo ensino e aprendizagem. Por outro lado, quando reportam à tradição, ao costume ou à família para justificar a organização seriada manifestam a necessidade de os colégios estarem sintonizados com as demandas do mercado. Trata-se de uma combinação saudável e legalmente

constituída. A Lei define como finalidade da escola possibilitar “o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho.” Neste sentido, não considero equivocadas as falas dos PEADs quando apontam que o ensino seriado favorece uma ação pedagógica que exige do aluno atitudes de disciplina, seriedade, cobrança, resultado, controle, meta, objetivo, sucesso. Indicam que esta modalidade de organização imprime um ritmo dinâmico ao tempo escolar que ajuda em algumas dimensões formativas. Trata-se de uma dimensão inerente ao cotidiano e à vida, que incorporada ao projeto pedagógico insere o processo de ensino e aprendizagem no mundo que extrapola os muros da escola. Neste contexto, parece-me que o grande desafio destas práticas está na atitude equilibrada do professor em suas intervenções. Não se pode perder de vista que o aluno é o sujeito da aprendizagem e que ela se desenvolve num processo muito complexo. O problema destas intervenções pedagógicas ocorre quando elas se deslocam para uma intervenção centrada, arbitrariamente, no poder do professor, quando elas caracterizam juízos de valor e passam a definir a vida escolar do aluno.

Neste sentido, considero importante retomar a reflexão sobre a legislação que flexibiliza a organização dos tempos escolares. Acredito que uma Lei precisa ser avaliada em relação ao seu mérito. Assim, quando o PARECER Nº 05/97 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) considera que a “opção permitida às escolas de se organizarem em séries anuais ou períodos semestrais, como também em ciclos”, significa uma medida “ampla e inovadora” que assegura às instituições de ensino sua autonomia na gestão do tempo escolar, pode-se dizer, que se trata de uma Lei que avança, que delega responsabilidades para a gestão dos sistemas de ensino e suas respectivas instituições. No entanto, a meu ver, esta mesma lei pode legitimar um ensino classista quando do ponto de

vista das políticas públicas não existem investimentos que viabilizem de fato um ensino de qualidade nas escolas públicas ou, quando o perfil hegemônico dos alunos das escolas públicas se vê constrangido por uma distribuição iníqua, injusta e desigual da renda e sem maiores perspectivas de inclusão no mercado profissional. Aliás, a própria LDB prevê em vários artigos, 25 e 75, a obrigação dos poderes públicos em viabilizar condições objetivas e subjetivas que garantam “o padrão mínimo de qualidade de ensino.” As propostas pedagógicas precisam de estrutura física e humana para dar bons resultados. Neste sentido, os colégios particulares analisados apresentam indicadores que sustentam vantagens que acabam sendo apropriadas pelas classes sociais mais favorecidas e, com isso, levam vantagem em relação aos outros estabelecimentos que apresentam condições precárias de ensino. Financiados pela classe média, conseguem oferecer melhores condições de ensino. Nesta condição, distanciam-se do imaginário do ensino público que considera a este de qualidade duvidosa. É nesta perspectiva que a temporalidade adquire caráter de classe social. A seriação estabelece uma correspondência entre a escola particular e a seletividade social e os ciclos estabelecem uma correspondência entre a escola pública com a população pobre. Por isso, o caráter flexível da Lei só ganha de fato uma conotação qualitativa se forem dadas a todos os alunos condições favoráveis de vida e ensino, caso contrário, corre sério risco de legitimar um ensino elitista e, nesta condição, reforçar contornos históricos que caracterizam o público e o privado em educação no Brasil.

Uma outra situação revelada pela pesquisa é que os resultados finais dos colégios particulares, não confirmam uma relação direta do ensino seriado com a reprovação. Seus índices de aprovação caracterizam como sendo escolas de sucesso. Assim, estes dados rompem com uma visão determinista em relação a esta

organização de ensino. Neste momento, entendo ser necessário uma ruptura com o dualismo que vem permeando os estudos sobre o ensino seriado e os ciclos de formação. Quando em nosso cotidiano questionamos os depoimentos que se marcam pela polarização, ou seja, posições que levam aos extremos, tais como: “todo político é corrupto,” “a polícia não presta,” “funcionário público é folgado,” parece-me que o mesmo vem ocorrendo com ciclo e seriação. Quando as pessoas estabelecem uma relação direta do ciclo com promoção automática tendem para um juízo valorativo estabelecendo uma relação de correspondência como sendo um dispositivo que permite a aprovação automática e ao mesmo tempo ensino de qualidade suspeita. Este mesmo movimento de polarização, também, parece existir em relação ao ensino seriado. A literatura de modo geral trata esta concepção como sendo uma organização escolar que seleciona, classifica e exclui. O fato é que os altos índices de aprovação dentro da lógica seriada, revelados na pesquisa, indicam que esta modalidade de organização não tem em si a força da exclusão, e o mesmo pode-se dizer dos ciclos de formação, também, não têm em si a força de um projeto que garanta o pleno desenvolvimento humano. A pesquisa aponta que esta relação está diretamente determinada pelo movimento que se estabelece dentro da escola. A escola de sucesso define-se na cumplicidade dos educadores com a construção de um Projeto Pedagógico voltado para a formação dos alunos. Outras variáveis são muito importantes: condições de trabalho, estrutura física, salários, formação em serviço... É preciso entender que a qualidade de um projeto de educação é definida por um conjunto de variáveis. Enfim, o que eu quero dizer é que a estrutura da organização do tempo escolar não pode ser absolutizada como a responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Neste contexto, faz-se necessário uma segunda ruptura. Acabar com uma visão um tanto maniqueísta sobre ciclo e serialização. Se a Lei aponta como possibilidades alternativas de organização, tornam-se contraditórios aqueles discursos que tentam delimitar qual é a melhor ou pior forma de organização. Elas existem e obedecem a lógicas diferentes de organização do tempo escolar. Cabe às instituições de ensino definir qual viés é mais adequado ao projeto de educação que pretende desenvolver. Neste caso, avaliar ou julgar projetos de educação, considerando apenas a lógica da organização do tempo escolar, parece pouco coerente.

Se, por um lado, a pesquisa trouxe respostas para uma série de perguntas, pode-se dizer, também, que as mesmas respostas permitem novas questões. Eis algumas delas:

Se a lei define como função da escola o “pleno desenvolvimento do educando e a sua preparação para o trabalho,” como negar certas dimensões da escola seriada (atitudes de disciplina, seriedade, cobrança, resultado, controle, meta, competição, exigência) quando esta foi desenvolvida para ajustar o indivíduo às demandas do trabalho?

Se as escolas pesquisadas deram conta de incorporar dimensões pedagógicas dos ciclos de formação, e ao mesmo tempo, manter a estrutura seriada com altos índices de aprovação, o inverso também não seria possível? Ou seja, a adequação de algumas dimensões da estrutura seriada na organização dos ciclos de formação?

Se a pesquisa mostra que existe um movimento de incorporação das dimensões dos ciclos de formação pelos colégios, e que seus resultados finais apresentam bons índices de aprovação, existe alguma relação deste movimento

com estes resultados? Ou seja, a incorporação das dimensões pedagógicas dos ciclos influenciou positivamente nos índices de aprovação? Estudos de caso podem esclarecer.

De acordo com a gênese do sistema escolar foi possível constatar que esta modalidade de instituição foi criada com fins de controle da disciplina dos jovens e transmissão dos saberes. Como negar uma certa dimensão de controle e poder do professor quando a natureza rebelde do jovem apresenta-se como uma manifestação de comportamento comum em todos os tempos? Como garantir relações disciplinares formativas?

Concluindo: o movimento que vem ocorrendo dentro dos colégios particulares, de incorporação das dimensões pedagógicas dos ciclos de formação, evidencia o reconhecimento desta proposta no processo de formação do “pleno desenvolvimento do educando.” Por outro lado, a conservação da organização seriada, em nome da tradição, da qualidade do ensino, da continuidade dos estudos, de uma melhor preparação para a vida e para o trabalho indicam que existi uma lacuna teórica sobre a “real” importância dos pressupostos desta organização na inserção dos indivíduos na vida e no mercado de trabalho. Ora, se de fato elas são relevantes, fica difícil pensar a escola sem estas dimensões. E aí, as escolas que adotam os ciclos teriam que rediscutir algumas coordenadas pedagógicas. Por outro lado, se for uma questão cultural ou uma questão classista, pode ser que com o tempo, o próprio avanço da proposta dos ciclos contribua para a desmistificação da concepção seriada. De qualquer forma, a temática desta pesquisa traz para o centro das discussões a necessidade de se pensar a educação neste país numa perspectiva mais profunda. Ou seja, o que de fato faz a diferença e, portanto, determina a qualidade do ensino não é ciclo ou seriação, mas um projeto político

pedagógico bem definido e alicerçado por políticas públicas consistentes e, no mínimo, por uma melhor distribuição da renda. São muitas as variáveis que interferem na construção de um projeto de educação de qualidade. Por isso, discursos que condenam a qualidade do ensino no Brasil sem levar em conta a complexidade do processo acabam sendo recorrentes e pouco significativos. O fato é que os problemas com a educação continuam não recebendo tratamento apropriado e, neste caso, a ausência de investimentos em projetos de ensino faz aumentar nas redes públicas uma sensação de descaso do poder público com uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Educação e Patrimonialismo. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 25, p. 9-26, 1991.

AGOSTINHO, Santo. **As confissões**. São Paulo: Paulus, 2002.

ALMEIDA JUNIOR, Antônio Ferreira de. Repetência ou promoção automática (1956). **A voz dos Educadores**, São Paulo, nº 7, p. 72-80, 2002. (Série estudos e normas)

ALVAREZ-URIA; VARELA, J. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, p. 68-96. 1992

AMARAL, Ana Lúcia. As Políticas Públicas de Avaliação e sua Repercussão nas Práticas pedagógicas da Escola Plural. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l], n.26, p. 15-29, jul-dez.2002

AMIOT M. A. A propósito de “a escola capitalista da França”, de Christian Baudelot e Roger Establet. IN: DURAND, José Carlos Garcia (Org.) **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1979.

AQUINO, São Tomas. **Escritos políticos**. São Paulo: Vozes.,1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 143-162, dez. 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 65, p. 3-10, mai. 1988.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, ano 11, nº 53 jan-mar. 1992.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JUNIOR, Celestino (orgs.). **Formação do Educador**. v.1. São Paulo: UNESP, 1996.

ASSMAN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2.ed. Piracicaba: unimep, 1998. p. 61.

AZEVEDO, Fernando et al. A Reconstrução educacional no Brasil (Ao povo e ao governo). **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, nº 0709, 1932.

BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA, Luciano Mendes (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: UPF, 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e Eleny Mitrulis. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.15(42), p.1-39, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura municipal. **Cadernos Escola Plural**: proposta político – pedagógica. Belo Horizonte: PBH, 1984.

BELO HORIZONTE. Prefeitura municipal. **Cadernos Escola Plural - 3**: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras. Belo Horizonte: PBH, [199-].

BELO HORIZONTE. Prefeitura municipal. **Cadernos Escola Plural - 4**: Avaliação dos processos formadores dos educandos. Belo Horizonte: PBH, [199-].

BETTO, Frei. **Gosto de uva**: escritos selecionados. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**: lei de diretrizes de bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CARDOSO, O.B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.13(35), p. 74-88, jan. 1949.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados. In: **HISTÓRIA da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p.139-160.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos**: (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **Medo à Liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 3.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil; NOGUEIRA, Maria Alice. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e privado na educação contemporânea: tendências e posições. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.81, mai. 1992.

DALBEM, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

DALBEM, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Singular ou Plural? Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**, Rio de Janeiro. v. 6, n.19, abr.-jun. 1998.

DOURADO, Luiz, F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: NAURA, S.C.F.; MÁRCIA, A. S. A. (orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés-Editora, 1984.

FARIA, Luciano Mendes Faria. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000

FARIA, Luciano Mendes Faria. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.41, p. 41-49, set.-out. 2001.

FERRÃO, M.E.; BELTRÃO,K.I.; SANTOS D. Políticas de não repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em avaliação educacional**, n.26. p. 47-43, jul.-dez. 2002.

FERREIRA, Alexia Luciana. **Educação infantil – direito da criança, dever do estado e opção da família**: a experiência do município de Belo Horizonte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação João Pinheiro.

FONTANA, Roseli A. Canção. De que tempos a escola é feita? In: **TEMPOS e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalheite. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, Luíz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo, Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção A obra prima de cada autor)

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Col. A obra prima de cada autor)

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior no Brasil. (1964-1980) In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr.-jun. 1990.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ciclos de formação básica**: implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de ação pedagógica**: dicionário do professor – Tempo e espaços escolares. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). A sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, ano 9, n.46,abr.-jun. 1990.

NOVAES, Maria Eliane. **Professora primária – mestra ou tia?** 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PETITAT, André. A escola e a produção da sociedade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, p. 21-30, jul.-dez. 1989.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. Campinas: Autores associados,1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. Retomando as teorias da reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 1, p. 155-179, 1990.

SOUZA, Rosa Fátima de.; VALDEMARIN, Vera Tereza e Almeida. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998a.

SOUZA, Rosa Fátima de.; VALDEMARIN, Vera Tereza e Almeida. **Tempos de Civilização**: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998b.

SOUZA, Sandra Z. et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.11 n.38, p. 99-114, jan.-mar. 2003

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 99-132

THOMPSON, E. O Tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, Thomaz Tadeu (org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRIVUNOS, Augusto N.S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.) Tempos e espaços de formação. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.) **Entre relógios e ritmos**: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. Chapecó: Argos, 2003.

WEBER, Slike. O público, o privado e a qualidade da educação pública. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.25, p. 27-43, 1991.

ANEXO A – Declaração da 42ª SEMG

ANEXO B – Dados do INEP – organizações escolares