

ZENIR MARIA KOCH

UMA LEITURA DA QUESTÃO DO
FRACASSO NA ESCOLA PÚBLICA CATARINENSE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

1989

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

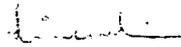
UMA LEITURA DA QUESTÃO DO
FRACASSO NA ESCOLA PÚBLICA CATARINENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Leda Scheibe.

Aprovada pela Comissão examinadora em 27/09/89.


Profa. Dra. LEDA SCHEIBE


Prof. Dr. SELVINO JOSÉ ASSMANN


Profa. Mes. TELMA ANITA PIACENTINI

ZENIR MARIA KOCH

RESUMO

Este estudo procura investigar a questão do fracasso escolar como um fenômeno político-social que atinge a educação pública catarinense, identificando no interior da escola os limites e as possibilidades de sua superação. Para isso, adotou-se o pressuposto básico de que o fracasso escolar é uma realidade social cuja explicação deve ser buscada, não só no comportamento dialético das relações entre escola e sociedade, mas também nos fatores intra-escolares que estão ligados às práticas pedagógicas e institucionais da escola.

Tomando como ponto de partida o quadro da realidade educacional brasileira, o processo de análise evidenciou que, embora a política educacional tenha proclamado a oportunização de todos à escola, o fracasso escolar é uma constante que vem desafiando por várias décadas o movimento da democratização.

Na parte especialmente dedicada à educação catarinense, a análise dos dados da situação do ensino vai mostrar que a proposta de democratizar a escola, adotando-se para isso a política dos Avanços Progressivos, não passou do discurso formal para a real concretização. A adoção desta medida foi uma tentativa equivocada de solucionar o problema do fracasso escolar em Santa Catarina.

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, em consequência, homens modificados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que modificam as circunstâncias e de que o educador deve, ele próprio, ser educado .

Karl Marx
(Teses de Feuerbach)

Aos educadores da
escola pública catarinense,
que continuam lutando
por uma educação verdadeiramente
democrática.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata à professora Leda Scheibe pela dedicada orientação e contribuições valiosas dadas a este trabalho.

Sou grata às amigas Vania Maria A. Amaral, pela força e atenção dadas nos momentos difíceis da produção, e Maria das Dores de Amorim, pelo apoio e pelas críticas substanciais ao aprimoramento deste trabalho.

Muitos agradecimentos à amiga Vera Bazzo, pelas sugestões e revisão final do texto, e a Egon Luís Schaden, pelo excelente trabalho datilográfico.

Agradeço também a todos os participantes da pesquisa *Situação do Ensino de 1º Grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina*, pelo levantamento de dados sobre a realidade escolar catarinense, principal ponto de referência no encaminhamento desta dissertação.

Finalmente um, especial agradecimento a Bonson, pelo seu toque de humor.

Tomando elementos de estudos que abordam a problemática escolar catarinense, principalmente da pesquisa *Situação do Ensino de 1º Grau na Zona Urbano-Periférica*, desenvolvida junto à Secretaria de Estado da Educação, constatou-se, na análise da dimensão pedagógica, no trabalho do educador, carências de preparo teórico e político no encaminhamento e no entendimento das questões educacionais, revelando, no conjunto da escola, a existência de uma práxis educativa diluída e alienada.

No entanto, novas alternativas pedagógicas em favor da melhoria do ensino às camadas populares, empreendidas por alguns educadores, e também o movimento das associações dos profissionais da educação presente nas escolas revelam contradições no interior da prática educativa, indicando uma possível dinâmica para o avanço crítico em direção ao processo de transformação das condições escolares e sociais.

S U M Á R I O

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O PROCESSO DA DEMOCRATIZAÇÃO. A DINÂMICA DO ANTAGONISMO NO INTERIOR DA ESCOLA ...	15
1. As raízes da democratização	16
X2. Escola: um possível espaço de luta política	28
CAPÍTULO II - O SISTEMA DE AVANÇOS PROGRESSIVOS EM SANTA CATARINA: UMA TENTATIVA DE SUPERAR O FRACASSO ESCOLAR	38
1. O movimento brasileiro de expansão escolar	40
2. A proposta de educação democrática em Santa Catarina	52
2.1 - O sentido político da avaliação por avanços progressivos	59
X2.2 - A realidade observada na escola	67
Epílogo	80
CAPÍTULO III - O FRACASSO ESCOLAR E A PRÁTICA EDUCATIVA	87
1. Tendências e perspectivas	91
{ 2. Como se situam os professores frente à questão do fracasso?	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

Este estudo, apresentado enquanto dissertação de mestrado, pretende o desenvolvimento de uma análise a respeito do insucesso escolar produzido na escola pública de 1º grau em Santa Catarina. É intenção também, através desta análise, apontar para as possibilidades de sua superação.

A base mais substancial para a sua realização encontra-se em uma investigação que foi realizada pela Secretaria de Educação do Estado, entre os anos de 1982 e 1986, nas cidades de Florianópolis, Joinville, Criciúma e Chapecó, com uma amostra de 16 escolas e de 1.837 alunos. Tal investigação, denominada *Situação do Ensino de 1º Grau na Zona Urbano-Periférica de Santa Catarina*, da qual participei enquanto pesquisadora e coordenadora do setor de pesquisa da Unidade de Planejamento da Secretaria, pretendeu buscar, além de dados sobre a situação das escolas, através de um processo interativo entre pesquisadores e agentes da prática educativa, explicações para as ocorrências e, as possíveis alternativas para a melhoria e mesmo a mudança das condições encontradas.

Vários relatórios¹ deste processo de investigação e de participação nas escolas dão subsídio concreto ao estudo

1. Foram elaborados oito relatórios preliminares e um relatório final da pesquisa.

que ora efetuo.

Porém, a análise aqui elaborada não permanece no limite das informações aí adquiridas; foram buscadas, também, dados complementares no setor de estatística da Secretaria da Educação, nos documentos oficiais (legislação, publicações, planos de educação entre outros). Além disso, busquei outros estudos a respeito da realidade educacional catarinense para compor o quadro que aqui delinheio e discuto, tentando relacionar e interpretar dados, levando sempre em conta elementos contextualizadores da situação. Principalmente foram utilizados os estudos: *A democratização da educação em Santa Catarina*, produção da qual fui co-autora (Cf. Amorim, et alii, 1985) e o estudo de caso *A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau em Santa Catarina*, desenvolvido por Oliveira (1984).

Os estudos em referência indicam a necessidade de aprofundar diversas dimensões da problemática escolar de 1º grau em Santa Catarina.

Na tentativa de avançar nessa compreensão, tomei para análise o fenômeno do fracasso escolar na sua dimensão político-social, relacionando-o às práticas educativas da escola.

Neste momento que estou considerando introdutório ao estudo, inicio por um relato do processo investigatório/participativo que me subsidiou em grande parte. Logo após esta contextualização, que me parece importante encaminhar, elementos da organização do estudo como um todo são apresentados.

1. ORIGEM

A partir de 1981, um grupo de pesquisadores da Secretaria da Educação, preocupados com a sistematização da pesquisa no processo de planejar, iniciou a discussão sobre o sistema adotado e a sua própria função no contexto educacional catarinense.

Na medida em que cabia ao planejador ditar e decidir sobre a totalidade social da escola sem a participação da mesma, o planejamento se convertia em instrumento de poder.² Isto significava deter o controle do processo educativo, para impedir que outros se utilizassem desse instrumento e assegurassem o deslocamento do poder da administração central para as bases. Era sob esta alegação que o planejamento era tratado como neutro e científico, e o planejador situado como *técnico, sábio e apolítico*, apenas interessado no ato de planejar. Dentro desta visão tecnocrata, o planejador subestimava a sabedoria e a capacidade popular de participar do planejamento educacional, supervalorizando a elaboração técnica dos planos, como sendo de competência exclusiva dele, o especialista.

Questionando esta postura tecnocrática frente ao planejamento educacional, que era amplamente assumida pela Secretaria da Educação, pesquisadores da Subunidade de Pes-

2. Cf. Funções atribuídas à Unidade de Planejamento no Regimento Interno da Secretaria da Educação (Decreto nº 5.039, de 7 de junho de 1978.

quisa e Avaliação³ da própria Secretaria passaram a discutir a questão.

Se o setor tinha como atribuição principal *desenvolver atividades relacionadas com a pesquisa e avaliação educacional*, entendia-se que estas deveriam servir de apoio ao planejamento, acompanhando as suas prioridades. Adotando esta posição, pesquisadores e avaliadores, juntamente com outros técnicos da Secretaria da Educação - SE, detectaram no planejamento problemas que exigiram a busca de novas alternativas para planejar a educação. Em consequência disso, passou-se à discussão de tais problemas, resultando na percepção de que eram decorrentes da ausência de uma unidade interna e externa de planejamento, que levasse em conta a participação ativa, consciente e organizada da comunidade escolar, na formulação e execução dos planos e programas educacionais.

É sabido que o planejamento educacional, largamente utilizado como um mecanismo de barganha política, sacrifica a eficiência da escola em função de interesses externos ao âmbito educacional. Neste sentido, a escola tem sido visceralmente afetada nas atividades básicas de ensino, tanto na aplicação desordenada e irracional de projetos, quanto nas nomeações de pessoal docente e técnico administrativo, forjadas pelo jogo clientelístico do sistema.

Diante de tal situação, como gerir a administração dos projetos que, em sua maioria, são desviados e não chegam realmente até ao aluno? Por que grande parte dos recursos

3. Setor extinto na atual estrutura da Secretaria da Educação.

perdem-se no caminho e não chegam até a escola? Que recursos são alocados? E como são alocados?

Estas questões trouxeram à tona os problemas que estariam a exigir mudanças profundas no sistema e a percepção da importância de se estabelecer uma relação intrínseca entre pesquisa e planejamento, no sentido de se buscar soluções realmente adequadas à realidade da escola.

Frente ao questionamento explicitado começamos a questionar como planejar, o quê e para quem planejar. Só respondendo a estas perguntas poderíamos assumir uma posição em favor de um planejamento voltado para a realidade educacional concreta. Isto significaria romper com o jogo do clientelismo e sair do cerco institucional, transformando os interesses político-partidários de uma minoria em grandes projetos que beneficiassem a maioria.

Como o planejador conseguiria isto? Concluimos que só um trabalho de pesquisa e planejamento, com todos os envolvidos no processo, modificaria o velho esquema, forçando resultados mais efetivos junto à escola.

Neste sentido, a pesquisa exerceria o relevante papel de diagnosticar o sistema, identificando as causas dos problemas e sugerindo alternativas para o planejamento das ações educacionais.

Dadas as características da estrutura de poder da Secretaria, cujas interferências de ordem político-partidária prejudicam a seriedade do planejamento e afetam a sua execução, a pesquisa foi vista como uma possibilidade de provocar mudanças gradativas no sistema.

Após o estudo de algumas propostas metodológicas de investigação participativa, foi definida a realização da pesquisa sobre a situação do ensino de 1º grau em Santa Catarina, tendo por base os princípios do método da observação militante do Instituto de Ação Cultural – IDAC (1979) e da pesquisa-ação proposta por Michel Thioïlent (1982).

Concebida como uma dinâmica de interação entre pesquisador e responsáveis pela ação, este método de pesquisa passa a ser uma possibilidade *nova* de investigação, que pressupõe mudanças dentro da situação investigada.

Este tipo de investigação não se preocupa em testar hipóteses, está mais orientado para a compreensão e análise dos problemas que fundamentam a ação.

Seguindo esta linha, foram estabelecidos os principais pressupostos norteadores da pesquisa, centrados: (a) na importância da compreensão do problema e seu contexto; (b) na interação permanente entre pesquisadores e responsáveis pela ação educacional; (c) na representatividade dos setores envolvidos; (d) na co-responsabilidade de todos; (e) na fluência contínua das informações; (f) na relação de aprendizagem constante entre todos os envolvidos, imprimindo à investigação um caráter socializador, inovativo e interativo.

Após a formação de grupos de trabalho compostos por pesquisadores e representantes das áreas envolvidas, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

Seguindo esta orientação, na 1ª etapa, elaborou-se a proposta de trabalho e, após sua aprovação junto às escolas amostradas, efetuou-se o levantamento de dados sobre as con-

dições físicas e técnico-pedagógicas das escolas, o rendimento escolar e a situação sócio-econômica dos alunos. Após a sistematização dessas informações, o passo seguinte foi retornar às escolas, divulgar os problemas a serem aprofundados e dar início ao processo de qualificação dos dados - 2ª etapa. Para tanto, foram realizadas, ao longo do ano letivo, reuniões periódicas nas escolas, com a participação das respectivas equipes de coordenação da pesquisa e grupos de trabalho de cada escola.⁴

Concluindo o processo de discussão nas escolas, foram realizados os Seminários Regionais e o Seminário Estadual⁵, para divulgação da pesquisa e encaminhamento das recomendações às diversas instâncias responsáveis pelas ações educacionais no Estado.

Dadas as características da metodologia utilizada, de provocar mudanças na situação investigada, não era intenção das equipes coordenadoras dar por acabada a pesquisa na sua 2ª etapa de desenvolvimento, mas previa-se a elaboração de um relatório de caráter qualitativo que além de expressar a problemática constatada e os interesses dos envolvidos, deveria se constituir num importante instrumento de reivindicações para as causas da escola pública catarinense.

A complexidade das questões levantadas e a própria desinstrumentalização da escola para estabelecer e compreender, de imediato, as relações contextuais inerentes a cada

4. Relação das escolas e equipes de coordenação em anexos.

5. Foram realizados seminários regionais em cada cidade da pesquisa e um seminário estadual em Florianópolis.

questão, levaram ao interesse por maior aprofundamento teórico e, conseqüentemente, ao alongamento das discussões previstas.

No entanto, em função da abrangência que tomou a pesquisa, mais em direção às propostas de ação imediata, a intenção de se efetivar uma interpretação mais aprofundada dos dados nesta etapa foi prejudicada.

Concretamente, a pesquisa, que teve início com uma consulta a respeito da problemática vivida pela escola (1ª etapa) e que culminou com a realização de um diagnóstico evidenciando a situação encontrada, as alternativas propostas para a solução dos problemas e as ações experienciadas (2ª etapa) resultou na produção de um novo conhecimento, gerado pela articulação estabelecida entre o saber prático e o saber teórico, em todos os momentos do processo.

Além de possibilitar o avanço no entendimento e interpretação da realidade, a pesquisa exerceu importante papel no sentido de orientar e estimular a escola para a organização política da reivindicação, abrindo caminhos para outras atividades de pesquisa, antes praticamente impossíveis de realizar junto à escola.

A pesquisa representou um passo importante no encaminhamento da discussão política da organização escolar e na busca de alternativas de solução, mas não foi suficiente para provocar grandes mudanças.

Como a própria metodologia já previa, as mudanças estruturais vão se processando de modo gradual, paralelamente às mudanças de atitudes no ambiente em que está sendo de-

envolvida a pesquisa. Por isso, uma das condições para o êxito do trabalho, foi a participação integral de todos, com compromissos coletivamente acertados. No entanto, estas condições nem sempre foram asseguradas pelos envolvidos.

No âmbito da escola, o excesso de atividades burocráticas e de outras atividades extraclasse, que sobrecarregavam o trabalho docente, constituíram-se no principal impedimento da participação.

Embora a escola fosse bastante receptiva ao trabalho proposto, havia dificuldades em conciliar as atividades regulares com a pesquisa. Uma solução buscada por algumas escolas foi a inclusão da pesquisa nas atividades da escola, uma vez que havia por parte dos agentes escolares a perspectiva de que a nossa proposta pudesse ajudar de imediato na solução dos problemas, principalmente materiais, em virtude da precariedade existente.

Considerando que as questões de qualidade passam necessariamente pelas questões estruturais da escola, o nosso papel como pesquisadores da Secretaria da Educação foi não só de intervir junto aos setores e órgãos responsáveis pela manutenção da escola na discussão de providências mínimas de funcionamento a serem asseguradas, como também de criar mecanismos permanentes de interação entre o trabalho desenvolvido na escola e as atividades de programação desenvolvidas pela Unidade de Planejamento – responsável técnica pela execução do trabalho.

Mesmo obtendo uma certa aceitação, por ser a pesquisa considerada uma nova forma de conhecer a realidade (neste

sentido tivemos o cuidado de socializar periodicamente as informações junto às diferentes instâncias de participação), tivemos dificuldades em torno do entendimento dos resultados, no âmbito da Secretaria da Educação. Por parte dos planejadores havia resistência em aceitar os resultados, pela total incapacidade de saber usá-los no planejamento educacional; por parte dos decisores, havia receio em relação aos possíveis desdobramentos políticos da pesquisa e também desconfiança quanto aos resultados técnicos.

No aspecto político, havia a cobrança de que a pesquisa poderia incentivar a mobilização constante da escola na luta pela melhoria das condições de trabalho, e no aspecto técnico, eram feitas cobranças em relação ao tempo que se dedicava à pesquisa, bem como à demora em concluí-la formalmente, com a apresentação de um documento final.

Acostumados às práticas tradicionais de coletas de dados, não foi fácil convencê-los de que o processo era demorado, porque além de se obterem as informações, era efetivada a análise conjunta com especialistas, professores e administradores da escola; um processo de produção coletiva, com resultados mais válidos e não imediatos: uma estratégia através da qual se pôde chegar ao cotidiano da escola e da sala de aula, bem como identificar as condições efetivas de trabalho escolar e a natureza dos fatores que interferem nas deficiências dos serviços educacionais oferecidos à população.

Através da discussão, foi possível, também, refletir sobre os problemas que alteraram radicalmente as relações de trabalho do profissional da educação, as consequên-

cias pedagógicas da progressiva degradação da escola e os seus efeitos no rendimento escolar, sem deixar de perceber as experiências de inovação pedagógica bem sucedidas de que os docentes estavam fazendo uso na sua prática.

Em função da grande variedade de informações que se obtinha com a metodologia empregada, ficava difícil para a equipe de pesquisadores prever a conclusão técnica da pesquisa, mas a experiência nos mostrou que uma regra básica a ser adotada é a de estabelecer prioridades com base em critérios qualitativos, ponto de partida e de chegada das discussões.

Enquanto estratégia de análise, a pesquisa participativa evidenciou significativos limites. Ela atingiu o espaço da escola, mas foi envolvida em um interesse imediatista, no sentido mais de solucionar os problemas que emergiam da discussão, do que propriamente realizar a sua análise. Embora avançasse um pouco nesta questão, nem sempre se conseguiu manter o equilíbrio entre uma proposta teórica e o encaminhamento prático da intervenção.

Por isso, as discussões, na maioria das vezes, perdiam-se na dimensão prática das indagações sobre as precárias condições materiais, humanas e pedagógicas da escola — o que é altamente enriquecedor, mas não o suficiente para mergulhar profundamente nas determinações qualitativas, razão pela qual não se chegou aos resultados finais da pesquisa como metodologicamente se previu. O que se conseguiu foi ir além, no aperfeiçoamento de algumas técnicas que farejam a qualidade, ultrapassando o nível de instrumentalidade.

Tarefa de que ora procuro dar conta, uma vez que este processo investigatório, propiciou-me um envolvimento direto e bastante profundo com a realidade escolar, principalmente daquela realidade que permeia a escolarização das crianças provindas das camadas sociais de mais baixa renda. O convívio de 3 anos com as escolas, tentando detectar os seus problemas e buscando alternativas para a sua solução gerou a necessidade de um entendimento mais profundo das questões a respeito da qualidade de ensino, dos seus condicionantes e da sua produção.

2. A ESTRUTURA DO ESTUDO

Momento formal de explicitação de todo um caminho percorrido no desvelamento de uma problemática de investigação, a estrutura de apresentação do texto é também um aspecto importante. Acaba por espelhar, no fundo, o entendimento que ficou, para o autor, do tema estudado.

Assim, para chegar às questões mais diretamente ligadas ao fracasso escolar, ou seja, ao insucesso da escola frente ao papel de ensinar às crianças o conhecimento elaborado, sentimos a necessidade de entender melhor a própria questão ideológica que sustentou e ainda sustenta a função da escola na nossa sociedade. Foi necessário, para isto, fazer um exame histórico do pensamento liberal, que deu origem à formulação de várias propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios da democracia burguesa, cujo caráter, crescentemente, vai-se tornando conservador e reacionário. Em con-

traponto, porém, a este desenvolvimento, cresceram também as idéias críticas acerca do papel reprodutor da escola e que hoje passam a permitir uma compreensão mais ampla da questão. É este o conteúdo que desenvolve o 1º Capítulo, com base em estudos teóricos críticos da realidade educacional.

No 2º Capítulo, são feitas análises interpretativas da realidade educacional brasileira e catarinense, objetivando mostrar que, embora esteja assegurado por lei que a educação é direito de todos, o fracasso escolar é uma constante que vem se alastrando por várias décadas. Este fato é um indicativo muito evidente do conservadorismo a que a escola pública é submetida, ao mesmo tempo em que revela não possuir as mesmas condições de um trabalho eficiente e de boa qualidade.

As propostas que visaram à democratização da escola pública em Santa Catarina são uma amostra muito elucidativa dos caminhos indicados pelo pensamento liberal para o progresso social necessário à manutenção do status-quo. Relacionadas ao contexto sócio-econômico, mostram com clareza o enorme abismo entre intenções declaradas e intenções efetivadas. O significado e o alcance da principal medida político-pedagógica adotada, que se constituiu no Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos - SAF - e que será analisada com maior profundidade neste capítulo, demonstram a capacidade que teve o sistema de ensino de aplicar medidas para superar o fracasso escolar, criando condições para aumentar este fracasso..

Utilizando as informações quantitativas obtidas di-

retamente na Unidade de Documentação e Informática - UNDI e as informações sobre as condições de aprendizagem efetivamente observadas na prática escolar, foram feitas análises comparativas dos dados sobre a situação do ensino catarinense nos anos de 1970/1980, período em que foi implantado o Sistema de Avanços Progressivos.

O 3º Capítulo discute a posição do educador investido frente ao fracasso escolar e a sua possibilidade de avançar criticamente na construção de uma nova escola que leve em conta prioritariamente os interesses populares. Realidade e utopia são componentes essenciais para qualquer possibilidade de avanço.

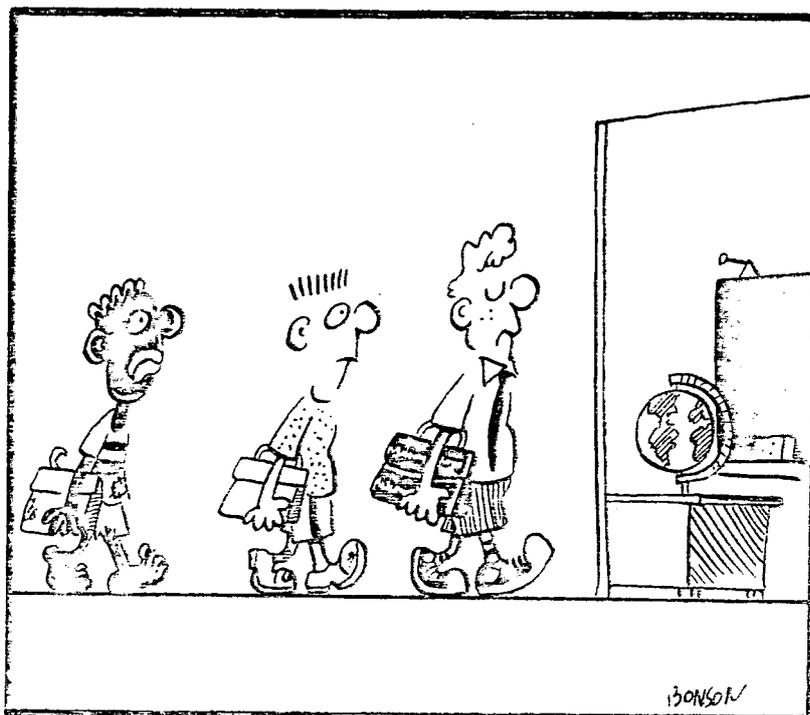
Por último, à luz do que foi apresentado, tentaremos levantar indicações no sentido de contribuir para que a educação em Santa Catarina seja assumida e repensada por todos os seus responsáveis numa direção verdadeiramente democrática.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DA DEMOCRATIZAÇÃO

A DINÂMICA DO ANTAGONISMO NO

INTERIOR DA ESCOLA



Dois momentos deverão estar presentes neste capítulo que pretende, acima de tudo, indicar a compreensão a respeito do papel e da função da escola presente neste estudo. Para isto buscamos, inicialmente, verificar as razões pelas quais a democratização da escola, tão buscada e há tanto tempo presente nas reivindicações populares, ainda é um horizonte a ser atingido. Encontramos nos próprios limites do liberalismo uma explicação bastante convincente para esta questão. Porém, a dinâmica social do mundo cuja materialidade favorece e é favorecida pelo liberalismo está cada vez mais permeada pelo antagonismo das classes fundamentais desta dinâmica. Tal antagonismo não está fora da escola. É esta a questão que pretendemos desvelar no segundo momento deste capítulo, que é, ainda, essencialmente teórico. É a presença deste antagonismo que nos permite visualizar o movimento da escola e, nela, o gérmen da promessa.

1. AS RAÍZES DA DEMOCRATIZAÇÃO

A educação escolar no Brasil, pautada no discurso liberal da democratização, tem se mantido elitista e conservadora. De um lado, a proposta de levar a escola para todos

não é ainda um empreendimento bem sucedido. Por outro, os significativos índices de reprovação e evasão que marcam as estatísticas escolares, e que incidem destacada e perversamente sobre a população de origem sócio-econômica menos favorecida, indicam ainda uma escola fracassada.

* Tais condições, impeditivas de uma efetiva democratização da educação escolar básica, estão inseridas num contexto que precisa ser analisado de forma mais ampla. Por que o repetitivo discurso pela democratização educacional que tem acompanhado as diversas fases do desenvolvimento do estado brasileiro não se concretiza? Por que a própria evolução do ideário pedagógico, sempre se propondo à democratização educacional, não propiciou condições mais efetivas para atingi-la?

A educação básica como um direito constitucional tem sido defendida desde a Revolução Francesa. As expressões universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino, contidas no discurso pedagógico atual, encontravam-se já inscritas nos debates dos princípios liberais que fundamentaram o Estado Moderno em formação. Embora marcada pela luta contra o feudalismo, a Revolução Francesa significou um movimento não apenas de superação das estruturas feudais, mas, significativamente uma *reforma intelectual e moral* na linguagem gramsciana.

A burguesia deu feições caracteristicamente democráticas à Revolução que instituiu uma nova ordem, mormente durante o período denominado *revolucionário* que se estendeu do Século XVII ao Século XVIII, quando procurou atender e concij

liar os seus interesses com os das classes populares, selando alianças de diferentes matizes, com o objetivo de garantir-se na disputa pelo poder.

Foi através da absorção dos interesses dos grupos dominados, que a burguesia revolucionária se legitimou no poder como classe hegemônica, impondo às classes subalternas uma nova visão de mundo. A propósito, Warde considera que:

se a burguesia conseguiu tornar o liberalismo uma concepção de mundo dominante, fundada nos interesses específicos, é porque de algum modo absorveu (e absorve) das classes subalternas muitas de suas reivindicações, por mecanismos que vão desde a absorção nos limites de suportabilidade da burguesia à metamorfose pura e simples daquelas reivindicações: a essas variações, intimamente associadas à correlação de forças dada em cada formação social e em cada momento histórico, corresponde, também, a maior capacidade ou possibilidade da burguesia em jogar com diferentes preceitos liberais que respondem ou desviam reivindicações fundamentais das classes subalternas (Warde, 1984:29).

É desta forma que se realizam as alianças de classes, as quais se dão ao nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna ter atendidas muitas das suas reivindicações, mediante os interesses articulados com a burguesia. Esta, enquanto classe hegemônica que detém também a capacidade de direção cultural e domínio ideológico, condiciona os interesses dos dominados em torno

do seu projeto de mundo¹.

O exercício do domínio e da direção de uma classe, que aparece em Gramsci como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também, sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer (Gruppi, 1980:3) encontra na educação escolar uma das suas formas significativas. A educação escolar é, portanto, uma forma eficiente de tornar coesa a hegemonia da classe dominante para implantar e consolidar a sua ideologia.

Pretendendo ser hegemônica, a burguesia, enquanto classe dominante, tratou de propagar a sua ideologia, utilizando, via de regra, o discurso universal igualitário que, se de início foi uma proposta, aos poucos foi se tornando uma forma de negar a exploração e as diferenças de classe. A *ideologia liberal* foi, assim, sendo construída, acompanhando a construção do próprio capitalismo: inicialmente, como visão de mundo da classe burguesa para dirigir o processo de luta contra o antigo regime e para a construção de uma nova ordem; posteriormente, adaptando-se à expansão do capitalismo, momento em que a classe dominante

precisou de disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, democracia, liberdade, etc (Ward, 1984:26).

1. Ver a respeito Cury (1985).

O conceito de liberdade foi amplamente assegurado durante o período revolucionário, nas Constituições e Declarações Legais, pela sua importância ideológica, não só no sentido pedagógico e político, mas, sobretudo, no sentido da liberdade econômica. Associando-se ao princípio do individualismo, a liberdade era vista como uma condição para a evolução econômica, e como tal, era lei de vida para garantir ao indivíduo, não só a livre transição econômica, mas também o direito de expressar-se e de educar-se.

Partindo, então, do pressuposto de que o indivíduo é o responsável pela sua evolução e pela evolução da própria sociedade, aposta-se na capacidade dos indivíduos, acreditando-se serem eles dotados de dons, talentos e virtudes diferentes. O individualismo, ao lado de outros pressupostos liberais que se assentavam no direito à liberdade e na igualdade, exerceu grande influência na formação do pensamento educacional, no sentido de que a escola deveria preocupar-se com o desenvolvimento das capacidades latentes de cada um e com as suas aptidões inatas.

O liberalismo, enquanto concepção de mundo burguesa para superação da ideologia do Antigo Regime, foi incorporado à sociedade via trabalho hegemônico, organicamente desenvolvido, primeiro pelos intelectuais iluministas² que, apoia

2. Os iluministas, doutrinários da filosofia do "iluminismo" ajudaram a promover a unidade do Terceiro Estado, "na medida que se opunham aos princípios de autoridade e da tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e as arbitrariedades da administração monárquica. Vale destacar que o iluminismo francês procede do racionalismo cartesiano e do empirismo. Esta filosofia "toma do racionalismo o espírito crítico, o gosto pelo raciocínio, a busca da evidência intelectual, a audácia de exercer livremente seu juízo; do empirismo, o método de reconstrução da realidade, apoiada no mecanicismo e no associacionismo" (Cf. Lopes, 1981:29-30).

dos nos princípios da metafísica, defendiam a liberdade e o direito à igualdade; segundo, pela ação da própria burguesia na luta em favor da consolidação e ampliação de sua hegemonia. Um dos instrumentos de sua disseminação ideológica foi exatamente a instrução escolar (Cf. Lopes, 1981). Não foi por acaso que a publicização da instrução se torna uma bandeira de luta, neste momento. Resultado de uma longa e complexa luta de classes, de concessões e de alianças que envolveram toda a nação, a Revolução Francesa acabou oferecendo diversas formas de liberdade política às classes subalternas. Entre estas, a instrução pública, sem dúvida, alcança especial relevo, inclusive como um ganho político para a classe dominada (Cf. Lopes, 1981). Mesmo sendo um instrumento para a hegemonia burguesa, a escolarização apresentava-se, também, como uma conquista política para o Terceiro Estado.

Outros ganhos como a lei trabalhista, o direito de organização do trabalhador em sindicato e o direito do cidadão de participar no exercício do poder, que aparecem como dádivas da burguesia para a classe trabalhadora, foram resultados da pressão política desta classe na fase liberal. Esta fase marca a confrontação ideológica da classe proletária com a classe burguesa. Foi nesse processo contraditório que o liberalismo configurou-se como *ideologia hegemônica da ordem capitalista* (Cf. Warde, 1984).

Já no Século XX, assentado nas formações sociais inglesa e norteamericana, o liberalismo sofre nova recomposição para servir de sustentáculo à construção da moderna sociedade industrial. Seria, no dizer de Warde (1984), o que

Macpherson define como *modelo de democracia protetora* ou de *democracia desenvolvimentista*. Esse modelo de sociedade firmava-se na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora representava uma ameaça ao poder, por isso a necessidade de se evitar tal pauperização, através de mecanismos de participação e de melhoria das condições de vida em geral da população.

É no seio desta concepção que se define o novo modelo de democracia articulada com uma proposta de educação, na perspectiva de que as distorções sociais serão corrigidas via formação do indivíduo, entendendo-se que seria possível modificar a sociedade através da educação.

Com o desenvolvimento das relações capitalistas, torna-se necessário fornecer conhecimento a todas as camadas sociais, como pré-requisito para o mercado de trabalho, seja pelas exigências da própria produção, ou pela necessidade de consumo que este sistema provoca. Portanto, ampliar a escolarização é condição de sobrevivência do sistema capitalista industrial.

O papel social atribuído à educação pela proposta liberal de reconstruir a sociedade capitalista repousa nos ideais da pedagogia nova, tal como formulada por John Dewey, intelectual norteamericano que exerceu grande influência na formação do pensamento educacional contemporâneo.

Idealizador de uma nova escola, Dewey defendeu uma educação adequada à sociedade industrial para que ela seja verdadeiramente democrática. Daí, a necessidade de reformar radicalmente a escola tradicional, passiva, conservadora e

elitista em uma escola dinâmica, experimental e progressiva.

Em conformidade com os princípios gerais do liberalismo, Dewey, seguindo os teóricos clássicos³ dessa linha de pensamento, defendia a educação como um direito de todos sem distinção, a educação a serviço do indivíduo, visto como *homem total*. Esta corrente considera que a educação tem a função específica de regular a distribuição social onde existem diferenciações entre os indivíduos.

Em resumo, a idéia central da educação ligada ao escolanovismo baseava-se na reconstrução contínua de experiências. Para Dewey (1979), a escola tradicional estava falida e a alternativa estava na construção de um novo homem, através de uma nova escola. Ele acusava a escola tradicional de ineficiente e não científica, incapaz de atender às exigências da nova sociedade que se pretendia ser mais justa e democrática. Por isso ele apresentava um novo modelo de escola que se destinava à reconstrução dessa sociedade.

! ^{inútil} Em suas críticas, Dewey condenava a educação tradicional regida pelos princípios do humanismo tradicional e que já não serviam mais ao estabelecimento da ordem em vigor, ou seja, à moderna sociedade industrial. No entanto, é importante ressaltar que os princípios que Dewey contrapôs à pedagogia tradicional reviveram os métodos de característica revolucionária e até mesmo libertária de Rousseau (Ghiraldelli, 1986a), e suas idéias encontram res-

3. Entre os teóricos do pensamento liberal destacavam-se: Condorcet, Leplletier e Horace Mann, este último considerado o precursor de Dewey (In: Cunha, 1978).

paldo também em posições de outros teóricos do liberalismo, como Diderot, Condorcet e Lepelletier (Cf. Cunha, 1978).

A pedagogia rousseauiana baseada na idéia de que o ser humano só poderia atingir a sua plena humanidade pelo fato de ser um ente racional e livre, exerceu grande influência no pensamento educacional como mecanismo de desenvolvimento da consciência e da liberdade, a partir do século XVIII. No século XIX, por influência da Revolução Industrial surge a pedagogia herbartiana, comprometida com a direção de uma nova sociedade burguesa, que passa a predominar. Nesse período, a burguesia desejava não só uma escola para repassar a ideologia vigente às camadas populares, mas, sobretudo, uma escola capaz de formar novos quadros dirigentes, de acordo com os avanços tecnológicos.

Vindo ao encontro deste propósito, a pedagogia científica de Herbart, defensora dos estudos de matemática, das ciências físicas e dos clássicos, passa a ser o processo pedagógico adequado para tornar a elite dirigente mais sábia e competente no comando das massas. Assim, a pedagogia herbartiana, baseando-se nos cinco passos formais⁴ e no método expositivo, conquistou o mundo burguês e as escolas da rede pública em expansão no século XIX (Cf. Ghiraldelli, 1986b).

Efetivamente, a expansão do ensino, na Europa do Século XIX, foi uma realidade que cedo passa a ser ameaçada às classes dirigentes. A classe trabalhadora, alfabetiza-

4. Os cinco passos são a preparação, a comparação, a assimilação, a generalização e a aplicação, que correspondem ao esquema do método indutivo Cf. Saviani (1985).

da e instrumentalizada pelo domínio básico dos elementos culturais dominantes não só reivindica acesso a outros graus de ensino mais elevado, como torna-se mais reivindicadora dos seus direitos de cidadania. É nesse contexto que surge o movimento da escola nova num momento de forte organização da classe trabalhadora que, frustrada nos seus ideais revolucionários, passa a rejeitar a dominação e brigar por melhores condições de vida e por mais oportunidades de educação. Os escolanovistas, na tentativa de atender as limitações impostas pela escola tradicional, colocaram-se também ao lado das idéias de uma nova ordem em construção, defendendo uma escola mais livre, que tivesse por base a iniciativa, a criatividade e a experiência do educando.

Enquanto a pedagogia tradicional voltava-se para a igualdade essencial entre os homens, a escola nova passa a se constituir numa pedagogia em defesa das diferenças individuais em nome da democracia. O pensamento pedagógico tradicional confiava à educação o papel de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, sob a orientação de que o educador deveria transmitir todo acervo cultural ao aluno. Já a pedagogia nova volta-se para o tratamento diferencial do aluno, emprestando à educação o papel de ajustar os indivíduos à sociedade, respeitando as suas diferenças.

Ao atribuir uma função igualitadora à escola, o pensamento liberal escolanovista o fez sob o ponto de vista da existência de uma igualdade formal entre os homens. Desconsiderada a desigualdade real, a orientação da Escola Nova delineou uma pedagogia cujo processo acabou por elitizar a educa

ção. Assim, o pensamento liberal escolanovista tratou de atribuir uma função igualitadora à escola, em que, tanto o sucesso, quanto o fracasso escolar, devem-se, exclusivamente, aos méritos do aluno.



As ênfases do escolanovismo, de adequação do ensino ao ritmo próprio de cada aluno, da predominância do psicológico, dos métodos sobre os conteúdos, de forma a favorecer o atendimento individual do aluno colocaram, até hoje, um horizonte a atingir em termos de educação escolar. Evidentemente, não havia possibilidade de coletivizar a escola através destas ênfases metodológicas que apenas enriqueceram o ensino nas escolas possuidoras da materialidade necessária ao desenvolvimento de um atendimento quase individualizado à criança. Mais ainda, tais ênfases empobreceram mesmo o ensino tradicional, cujas bases caíram em desgraça ideológica. É o tecnicismo pedagógico que surge enquanto uma possibilidade para um ensino de massa, necessário ao desenvolvimento do mundo industrial que irrompia com força.

A Escola Nova deu lugar ao tecnicismo. Sob os pressupostos da neutralidade científica e da teoria da racionalidade administrativa, os tecnicistas defendiam a reordenação do processo educativo, de modo a torná-lo mais eficiente e produtivo. Voltada para a eficiência da prática educativa, a escola seria suficientemente competente para superar o problema do fracasso escolar, formando indivíduos mais capazes e eficientes para o processo produtivo. Assim, a escola estaria cumprindo a sua função de equalização social.

Acreditava-se que a razão do fracasso não estava na

escola enquanto instituição social, mas no tipo de escola de que se dispunha: técnica e pedagogicamente ineficaz para dar cumprimento ao princípio liberal da equalização social. Vários movimentos de renovação pedagógica sucederam-se ratificando a crença na função redentora da educação. Nesse aspecto, Saviani vai mostrar que tais pedagogias são ingênuas e idealistas, ao acreditar que através da escolarização a sociedade pode modificar-se radicalmente. Com isto,

caem na armadilha da inversão idealista, já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido (Saviani, 1982:59).

Enquanto ideologia de manutenção do modo de produção capitalista, o liberalismo não tem como evoluir no sentido de tornar-se um corpo de idéias capaz de encaminhar uma ordem transformadora ou revolucionária. Os seus limites na educação foram claramente colocados pela própria história da evolução da pedagogia escolar.

A transformação social, no entanto, não exclui a participação da escola. O entendimento desta questão será a preocupação do próximo item, onde tentaremos, com base na crítica ao liberalismo, desvendar, ainda que teoricamente, o espaço de luta política no qual se constitui a escola.

2. ESCOLA: UM POSSÍVEL ESPAÇO DE LUTA POLÍTICA

Para o entendimento da escola como um possível espaço de luta, embora considerando a sua determinação social, é preciso tomar um pouco a história crítica que se coloca ao pensamento e à ideologia liberal a respeito da função social da educação.

Procurando superar as teorias liberais que pretendem dar conta da educação como um universo ideal, separado do mundo das relações sociais, entendemos serem importantes os estudos desenvolvidos pelos reprodutivistas sobre o papel ideológico da escola, isto é, de reproduzir as relações de classes existentes na sociedade. Os críticos reprodutivistas opõem-se às tendências que buscam resolver a questão das desigualdades sociais através da crença ingênua no poder redentor da escola./Para eles, a escola constitui uma parte específica do processo através do qual as relações de classes – dadas como relações de força – se perpetuam. [A educação é, portanto, desenvolvida a partir dos seus condicionantes sociais, isto quer dizer que a estrutura sócio-econômica é determinante do fenômeno educativo.]

Sem a intenção de realizar aqui um grande aprofundamento destas teorias – outros já o fizeram⁵ – pretendemos extrair das posições de Bourdieu & Passeron (1975) e Baudelot & Establet (1971) os pontos fundamentais que ajudam na com

5. Saviani (1982, 1985), Cunha (1979), Mello (1982), Cury (1985), Snyders (1981), Giroux (1983, 1986).

preensão dos problemas sociais que afetam a escola e no avanço crítico da discussão do fenômeno educativo no seio da contradição, ponto de partida para uma visão dialética da escola, na sua dimensão transformadora.

Em A Reprodução, Bourdieu & Passeron (1975) partindo da Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, discutem com profundidade o papel da educação de reproduzir as desigualdades sociais, via reprodução cultural. Para estes autores, o sistema escolar, definido como uma modalidade de violência simbólica, procura, via programas de ensino, selecionar e determinar o saber a ser transmitido pela escola.

O saber escolar, que é selecionado e transmitido em função de interesses específicos de uma classe dominante, é apresentado como uma cultura legítima, considerada de validade universal. Ao transformar a cultura dominante em saber, a escola legitima os valores, o conhecimento, o discurso e a experiência daquela classe, desconsiderando o universo cultural das classes populares. Essa legitimação se dá através do exercício de seu poder de violência simbólica, *utilizando os sistemas de representações e não a força física, para assumir seu papel mantenedor das relações de força* (Cf. Petit, 1982:43).

Assim, a seleção do saber e a sua forma de transmissão fazem-se de acordo com os interesses das classes dominantes, em função de sua capacidade de manter a dominação, processo através do qual será eliminado todo o saber que versa sobre essa dominação ou que venha alterá-la ou ameaçá-la:

Com o fim de preservar interesses dominantes, favorecedores de minorias privilegiadas, boicotam-se determinadas informações, desvalorizam-se áreas de conhecimento, invertem-se prioridades, obscurecem-se determinados campos, universaliza-se o que é singular, particulariza-se o que é universal (Scheibe, 1987:167).

Isto posto, entende-se, facilmente, porque alguns pertencentes ao grupo que produziu o saber arbitrário conseguem dominar o saber escolar, enquanto a maioria fracassa ou é eliminada pela seleção:

Na medida em que o saber da escola e seu modo de operar aparecem como legítimos, a seleção e a eliminação também se revestem de legitimidade. Assim, escolhendo os que se destinam aos seus graus mais avançados, a escola leva os demais a inferiorizarem uma suposta inferioridade e convence aos primeiros, como aos segundos, que a desigualdade é legítima e depende apenas das habilidades de cada qual (Mello, 1982: 17-18).

É deste modo que a escola favorece os já favorecidos, excluindo e desvalorizando os demais. Assim, de acordo com os reprodutivistas, o sistema de ensino exerce duas funções básicas: a de reprodução da cultura e a de reprodução das classes sociais.

Bem próximo a esta linha de pensamento, encontra-se a teoria de Baudelot e Establet (1971) que visualiza a escola como um aparelho ideológico a serviço da classe burguesa,

na luta ideológica contra o proletariado. Esta teoria, denominada de Teoria da Escola Dualista, tenta mostrar que tal qual a sociedade dividida em duas grandes classes – a burguesia e o proletariado, a escola encontra-se dividida em duas redes de escolarização. Consideram que a divisão social ocorre no seio da escola primária, e que esta não é uma instituição unificadora, mas divisora da massa escolarizada em duas partes distintas e opostas. Na verdade, a escola não é a mesma para todos e o conteúdo por ela trabalhado e a forma de tratá-lo reproduzem a discriminação social. O modo pelo qual a escola divide os escolares ocorre pela inculcação ideológica, que se manifesta, simultaneamente, sob a forma de inculcação explícita da ideologia burguesa e sob a forma de recalamento, sujeição e disfarce da ideologia proletária.

Assim, a ideologia burguesa é imposta através de um saber de qualidade diversa ao que é oferecido à classe dominante, ou seja, a escola destina à classe dominada um conteúdo compatível com a sua ocupação subalterna na sociedade. Por conseguinte, a escola estabelece uma divisão de saber: o intelectual, que é reservado à elite, e o técnico, que é destinado à classe trabalhadora. Nessas condições, a escola cumpre duas funções básicas, quais sejam, a de formação de mão-de-obra e a de inculcação ideológica:

Isso se explica pela natureza da rede primário-profissional, o que nela é inculcado e como nela é aprendido. Em primeiro lugar, o papel essencial que desempenha 'a escola' como lugar de formação totalmente separado da produção: ela inculca,

sob a forma de rudimentos, as técnicas in dispensáveis à adaptação do maquinismo em geral sob uma forma preparatória. É na fábrica, sob sujeição (exploração, opressão política, dominação ideológica) que a com binação deve normalmente se operar (Establet, 1974:114-115).

Sendo assim, o papel social da educação e sua natureza desempenham importante função ideológica em favor da classe dominante, razão pela qual a escola, para Baudelot e Establet, não se constitui local de luta de classes.

Na análise de Saviani, sobre os autores, também,

a possibilidade de que a escola se consti tua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideolo gia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operári as, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia (Saviani, 1985:33).

Por isso, Snyders (1981) refere-se à teoria de Baudelot-Establet como luta de classe inútil. Essa visão nos remete ao entendimento de que para esses autores não existe a perspectiva de superação do fracasso e nem a possibilidade da escola atuar em favor das classes dominadas, na medida em que as contradições ficam aprisionadas. Mesmo contendo elementos importantes para a ampliação do entendimento sobre a função social da escola no contexto capitalista, essas teorias estabeleceram um elevado grau de impotência em termos da escola poder vir a contribuir no processo de transforma-

ção da sociedade; limitaram-se a enfatizar o caráter reprodu
tivista e impositivo da escola, sem atentar para o alcance
da contradição.

Embora fundamentais para a denúncia do papel da escola enquanto reprodutora da hegemonia dominante, as teorias reprodutivistas são hoje denunciadas quanto ao seu mecanicismo. É necessário, para um entendimento concreto da escola, analisá-la de forma dialética, abrindo espaço, também, para a categoria da contradição e não apenas para a reprodução. Paralelamente a sua função de reprodução das relações de produção da força de trabalho, não pode ser desconsiderada a contradição que o próprio sistema coloca na sua evolução.

Conseqüentemente, por ser socialmente determinada pela sociedade dividida em classes de interesses antagônicos a escola enquanto instituição produtora do saber sistematizado, sofre as determinações dos conflitos gerados pelos interesses opostos. Assim, seu papel tanto pode ser o de contribuir para a manutenção das contradições imanentes ao sistema capitalista, como o de colaborar na sua destruição.

Por considerar que para a manutenção dos privilégios da classe dominante não existe o interesse de transformar a escola, mas sim de preservá-la sob o seu domínio, Saviani (1985) afirma que uma teoria efetivamente crítica só poderá ser construída sob o ponto de vista dos interesses da classe dominada. Questionando sobre a possibilidade da escola articular-se com os interesses dos dominados, e sobre a construção de uma teoria de educação que capte a escola como instrumento capaz de contribuir para a superação dos proble

mas sociais, o autor mesmo trata de dar a resposta:

a uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivas) colocando nas mãos dos educadores uma arma capaz de permitir-lhes o exercício de um poder ainda que limitado (Saviani, 1985:35).

O autor, porém, alerta para os mecanismos de adaptação que são frequentemente acionados em função dos interesses dominantes e que podem ser facilmente confundidos com os da classe dominada. Para não correr este risco

é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica (Saviani, 1985:35).

A crítica aos reprodutivistas permite entender a dinâmica social que faz também da escola um possível elemento de mediações de caráter transformador das condições dominantes. Tais mediações referem-se, no dizer de Mello (1982), "àquelas pelas quais de fato se efetua" o movimento. Isso significa dizer que é preciso captar exatamente o movimento que interessa à mediação, ou seja, o da contradição, uma vez que existe a possibilidade de

oposição irredutível que se expressa na dicotomia entre o momento de reprodução e o momento de transformação, como se um e apenas um caracterizasse o movimento social (Cf. Cury (1979), citado por Mello, 1982:29).

Assim, o que interessa é a contradição presente entre esses dois momentos; na medida em que não existe a reprodução pura ou pura transformação, é o conflito existente entre elas que assegura a possibilidade do conhecimento novo incorporar e reproduzir o velho de algum modo. É nessa perspectiva que Mello vê a escola recuperar o seu espaço, através da prática pedagógica.

Essa possibilidade vai depender, no entanto, de como a prática pedagógica se articula com o processo social mais amplo, no sentido de trabalhar as contradições existentes no seu interior, expressão das existentes na sociedade.

Sob este ponto de vista, a escola, largamente considerada pelos reprodutivistas apenas como um dos instrumentos de reprodução dos interesses dominantes, passa a ser considerada, também, como um espaço de luta. Justamente pelo seu caráter dialético, ao mesmo tempo em que ela reproduz a sociedade sob o estigma da contradição social, necessariamente reproduz o antagonismo existente entre as classes e a perspectiva de sua superação.

Com este entendimento, encaminharemos o nosso estudo, partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de luta política entre as classes divergentes, porque nela estão presentes as contradições existentes na sociedade, marca

da pela divisão de classes. Nessa divisão, as classes dominantes que detêm o domínio do poder, organizam-se e agem em função de garantir a sua hegemonia de classe. Isso se traduz, ao nível da escola, numa política de controle sobre o trabalho educativo, na intenção de esvaziar o conteúdo escolar das classes dominadas e de contribuir na formação de uma concepção de mundo difusa e fragmentada.

Com Gramsci podemos entender mais claramente porque a hegemonia burguesa necessita, para a sua sobrevivência, agir em termos de política de controle sobre a distribuição do conhecimento social, não apenas com referência à escola, mas de forma muito mais ampla, quando ele acentua o político como caráter pedagógico. A seu ver,

a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e observam as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (...). Gramsci, 1978:37).

É necessário todo um processo de elevação cultural das massas para que estas possam ser dirigentes de uma nova

hegemonia. Para tanto, é preciso que a escola devolva ao trabalhador o conhecimento que, de certa forma, lhe foi e é expropriado, fornecendo-lhe, além dos conhecimentos técnico-científicos essenciais ao domínio do processo de produção, toda a instrumentalização necessária a sua participação sócio-política e à compreensão profunda da cultura socialmente produzida pela sociedade.

A escolarização pode ser, de fato, um instrumento de luta política em favor da classe dominada e nisso está implícito o papel do professor, em sua prática escolar de democratizar o saber à maioria da população. Efetivamente, a realização desta tarefa está na razão direta de sua competência em saber ensinar a todos, iluminada, pelo compromisso político. Nas palavras de Mello (1982:37), *a competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar.*

Se a escola é hoje seletiva e incompetente é possível, dentro dela, aumentar significativamente, as oportunidades de aprendizagem. Desta forma, pensar a escola democraticamente envolve não apenas a questão essencial que é a do acesso de todos a ela, mas também a da permanência, com uma escola de conteúdo novo e de boa qualidade, construída com as camadas populares dentro dela e não excluídas, como até agora tem sido (Cf. Mello, 1983).

Assim, é preciso entender-se a escola não apenas como reprodução social, mas como parte integrante do movimento da contradição nela existente, visualizando a possibilidade de um saber escolar para além de um saber arbitrário, como um saber objetivo.

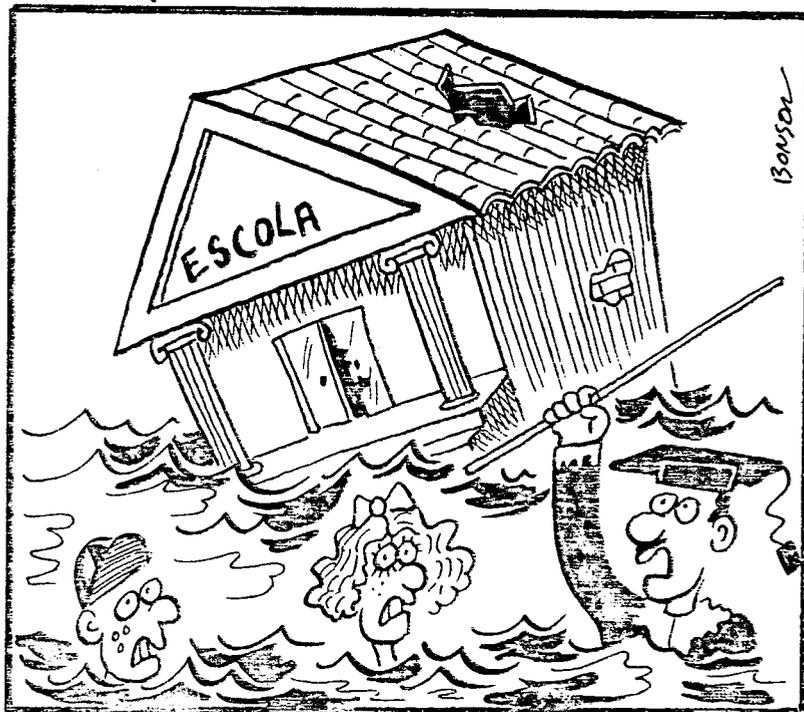
CAPÍTULO II

O SISTEMA DE AVANÇOS PROGRESSIVOS

EM SANTA CATARINA!

UMA TENTATIVA DE SUPERAR

O FRACASSO ESCOLAR



Neste capítulo pretendemos, inicialmente, situar, mesmo que genericamente, as condições de acesso e frequência à escola pública de 1º grau brasileira, discutindo o movimento presente na oferta e nas condições de realização deste ensino. Em seguida situar o contexto catarinense e a tentativa de solução que num determinado momento histórico foi feita para sanar a problemática do fracasso escolar neste Estado.

Consideramos importante esta análise pela evidência que ela coloca quanto à questão da necessária inter-relação entre a qualidade do ensino e a sua expansão quantitativa. A ampliação da oferta de vagas não democratiza o ensino quando tal ampliação não é concretizada através de um efetivo investimento nas condições físicas e materiais da melhoria da escola, entendendo-se entre estas a própria melhoria pedagógica. Preocupantemente, quando a ampliação da oferta é priorizada, sua realização coloca-se diretamente vinculada ao empobrecimento da qualidade.

No final da década de 80, às portas do século XXI, o Brasil, detentor da 8ª economia do mundo, é um dos países que apresenta as mais baixas taxas de escolaridade, com mais de trinta milhões de jovens e adultos analfabetos ou semi-

analfabetos. E entre os que frequentam algum tipo de curso no país, cerca de 80% estão no 1º grau, onde a maioria não consegue ir além das quatro primeiras séries. A universalização do ensino básico, portanto, ainda é uma questão de fundamental importância.

1. O MOVIMENTO BRASILEIRO DE EXPANSÃO ESCOLAR

A situação educacional que hoje se apresenta é muito semelhante à observada nas últimas décadas. Persiste o problema das crianças que ingressam na 1ª série do ensino de 1º grau e não conseguem concluir este grau de ensino.

Na tentativa de historiar os movimentos de transformação da escolarização brasileira, com base no que os dados estatísticos demonstram, iniciaremos pela década de 30 quando, em função da nova ordem econômica, a sociedade civil é despertada para a importância da educação e o sistema educacional tem o seu atendimento ampliado.

Até 1930, o atendimento ao ensino básico era insignificante. Dado o modelo de economia existente, agrária-exportadora, voltada basicamente para o cultivo do café, cuja exploração era exercida em enormes áreas de terra, com abundante mão de obra e utilização de técnicas arcaicas e rudimentares, as atividades de produção não exigiam da escola maiores qualificações, sendo a educação, portanto, considerada fator desnecessário para a maioria da população.

Conseqüentemente, em função dos valores e das rela-

ções que se estabeleciam entre os proprietários de terra e os trabalhadores, e também em função dos valores adequados à vida rural, apenas aos primeiros era oferecida a educação. A escola cabia o papel de reproduzir as relações de dominação e de reproduzir a ideologia do regime feudal. A educação administrada pelos Jesuítas caracteriza bem esta situação: o ensino desenvolvido era basicamente do tipo livresco acadêmico e aristocrático, servindo aos interesses da classe dominante. Assim, a função social da escola era de proporcionar o aperfeiçoamento e a formação dos dirigentes do regime. A estes, era oferecida uma educação geral, sem a preocupação de qualificar para o trabalho.

Só quando a economia ascende para outros setores ativos da economia primária e para outras atividades industriais (na década de 30), é que a educação começou a ganhar corpo no panorama nacional, aumentando conseqüentemente a oferta e a procura de escolas.

Em vista disso, a educação é objeto de preocupação no Governo Getúlio Vargas (1930-1945). como estratégia importante para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas. O início deste Governo foi marcado por um processo histórico de transição da economia agrária para o modelo urbano industrial, quando ocorreu a derrubada da aristocracia rural.

A transformação de uma economia do tipo colonial, baseada na produção primária e de origem agrícola ou extrativa (açúcar, café, ouro, borracha, etc), para o modelo econômico industrializado, propiciou uma grande mudança social no

país. A característica fundamental deste modelo foi a implantação de uma política de controle da economia, pelo Estado, e o seu desempenho na viabilização do processo industrial. Este processo criou necessidades propícias à valorização da escola, favorecendo o rápido crescimento do ensino médio e primário, a partir dos anos 30.

Nessa fase importante da vida política brasileira, ocorreram aumentos de matrícula principalmente nos estabelecimentos oficiais. Após a promulgação da Constituição de 1934, a qual dedicou capítulo especial à educação, garantindo a sua obrigatoriedade a nível de ensino primário, o Estado passou a exercer o controle direto do sistema educacional brasileiro, aumentando, gradativamente, o número de escolas públicas. Em 1933, contava-se com 21.726 escolas públicas (estaduais e municipais) e com 6.044 escolas privadas. Já no ano de 1945, as escolas públicas chegam a 33.423 e as escolas particulares decrescem para 5.908 (Cf. Freitag, 1979:50).

No que se refere ao atendimento da matrícula, vê-se que em 1933 o Estado contava com 1.739.613 alunos matriculados no ensino primário público, para 368.000 no ensino privado. Já em 1945, essas cifras se alteraram para 2.740.755 e 498.085, respectivamente (Cf. Freitag, 1979:50). Isso significa que a rede pública teve o seu atendimento ampliado em aproximadamente 100%, enquanto que na rede privada, em função da redução do número de escolas, decaiu o atendimento. Contudo, mesmo ocorrendo nestes anos uma expansão do atendimento ao ensino básico público, os resultados da escolarização não foram suficientes e satisfatórios. No final da década de

40, o déficit no atendimento escolar continuava elevado e milhares de jovens ainda encontravam-se desescolarizados, uma vez que o sistema educacional atingia uma taxa geral de escolarização na ordem de 20%. Isso equivale a dizer que mais de 80% da população em idade própria ficava fora da escola¹ (Cf. Romanelli, 1980:80).

Além da ainda insuficiente expansão, os altos níveis de evasão e repetência denunciavam o fracasso escolar das camadas populares. Do total de 1.200.000 ingressantes na escola pública de 1º grau em 1945, apenas 15% chegavam ao final do curso primário (5ª série). Dentre os não concluintes, só na passagem da 1ª para a 2ª série perdiam-se, em média, 50%; 18% dos alunos não conseguiam concluir o primeiro ano; 9% o segundo e apenas 8% o terceiro (Cf. Dados do MEC/SEEC, 1945-1948).

Nas décadas seguintes, após a implantação de uma economia voltada para a produção em alta escala, cresceram ainda mais, as exigências de escolarização. Não só em decorrência das pressões da demanda social, mas principalmente em função do modelo implantado, que passou a exigir da educação técnicos mais qualificados.

No segundo Governo Vargas (1950/1954), com a política econômica de substituição de importações, e posteriormente no Governo Juscelino Kubitschek (1956/1961), o interesse do sistema produtivo era por um tipo de educação que formas

1. Não foi possível detectar o número exato de atendidos e não-atendidos na faixa de 7 a 14 anos, em vista de os dados de matrícula e populacionais concentrarem-se em idades fora desta faixa.

se o trabalhador para a empresa e o homem moderno para o consumo de bens, nos moldes dos países desenvolvidos.

Influenciada pela ideologia nacional desenvolvimentista e sob o cunho populista da política de Vargas de reproximação das massas, a economia, no início dos anos 50, foi direcionada para os setores básicos e para a substituição de importações de produtos de consumo popular.

Já no Governo Kubitschek, os investimentos nacionais voltaram-se mais para a internacionalização da economia, ou seja, os recursos de procedência externa foram canalizados para investimentos nos setores de infra-estrutura básica, como transporte, comunicações, energia elétrica, etc.² Com a crescente entrada de capitais estrangeiros, os investimentos foram canalizados também para a indústria pesada, que consistia na produção de bens intermediários e de consumo duráveis, formando-se, no Brasil, um setor industrial vigoroso (Cf. Ribeiro, 1979).

Neste período de governo, sob o pressuposto básico de que o desenvolvimento da nação dependia de seu grau de industrialização, *industrializar* passa a ser a *idéia força* que comanda o processo econômico e se assenta numa *tríplice* conjunção: *modernização tecnológica e administrativa, diversificação produtiva e elevação da produtividade* (Cf. Lewin, 1985:17).

2. Caracterizado como modelo de desenvolvimento "associado dependente", este momento da economia brasileira teve início em 1955, no governo de Juscelino Kubitschek, estendendo-se até os anos 80 (Cf. Ianni, 1975 e Cardoso, 1975).

Em decorrência, a educação é vista, como investimento para atingir o progresso industrial desejado. Daí, a importância em dinamizar e reaparelhar o ensino para atender às exigências da expansão capitalista brasileira.

É nesse contexto que começa a evoluir o ensino técnico e, como consequência, verifica-se, nas décadas posteriores, ~~uma expansão do ensino em geral~~. Há que se destacar, porém, que essa expansão veio favorecer muito mais o ensino médio e superior. No período de 1940 a 1960, enquanto a matrícula no ensino primário cresceu em 143,0%, nos níveis de 2º e 3º graus o crescimento foi bem mais elevado, ultrapassando 300%, conforme indica o quadro abaixo.

BRASIL

Expansão (%) do ensino primário, médio e superior, segundo os anos 1940/1960

ANOS	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
1940/1960	143,0	352,5	307,8*

FONTE: Tabelas 01 e 02 - Anexos

* O dado do ensino superior refere-se aos anos 1939/1959.

→ É possível verificar, no entanto, que a ampliação do atendimento do ensino básico ainda ocorreu mais fortemente entre os anos 50 e 60, com a implantação em massa das classes de alfabetização de nível elementar. Nesse período, registraram-se sensíveis quedas no índice de analfabetismo. A

taxa de alfabetização anual, que antes de 50 girava em torno de 0,5%, elevou-se para 1,2% (Cf. Romanelli, 1980:63).

No final da década de 50, o Governo procurando corresponder às exigências da sociedade civil empenhada na luta em favor da alfabetização e do desenvolvimento capitalista, lançou mão da campanha contra o analfabetismo, implantando, em todo o Brasil, as classes de ensino supletivo para os maiores de 14 anos. A medida adotada favoreceu a expansão do ensino regular, uma vez que, via supletivo, aumentou a procura de matrícula aos cursos profissionalizantes:

As classes de ensino supletivo e as de ensino complementar (pré-profissional e profissional) em conjunto chamaram à escola, em média, mais de 800 mil alunos (de mais de 14 anos) cada ano, por treze anos consecutivos (entre 1947 e 1959) (Cf. Romanelli, 1980:64).

Após a derrubada do Governo Goulart registraram-se declínios no atendimento ao ensino primário, que podem ser atribuídos à paralisação dos movimentos pró educação popular, também dirigidos às crianças em idade escolar. O governo pós-64, mais preocupado em atender aos reclames da classe média, do que às necessidades mais populares, dedicou-se, principalmente, ao desenvolvimento em maior escala dos ensinos médio e superior. Na medida em que esta ampliação exigiu do Estado maior destinação de recursos, o ensino de 1º grau — sem recursos — praticamente estagnou, marcando uma expressiva contração nos anos 70.³ Estatisticamente, entre 1970 e

3. Ver análises desenvolvidas In Paiva (1980a, 1980b e 1985).

1980, o ensino de 2º e 3º graus evoluíram em 181,3% e 145,9% respectivamente, e o crescimento do 1º grau em dez anos não chegou a 40%, em conformidade com os dados a seguir.

BRASIL

Expansão (%) do ensino de 1º, 2º e 3º graus nos anos 1970/1980

ANOS	ENSINO DE 1º GRAU	ENSINO DE 2º GRAU	ENSINO DE 3º GRAU
1970/1980	39,3	181,3	145,9

FONTE: Tabela 03 - Anexos

Desde a década de 40, quando tem início o processo de industrialização no Brasil, que o ensino médio vem sendo valorizado pelo sistema produtivo, com apoio de âmbito legal. Nesse sentido, medidas governamentais foram tomadas, favorecendo a sua expansão. Num primeiro momento, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial, Secundário, Normal e Agrícola, decretadas em 1942, tratavam de elevar o ensino profissional ao nível de grau médio. Depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1961 e a Lei 5.692/71 representaram outro passo importante na organização do ensino médio. A primeira lei assegurou a equivalência dos cursos e acesso à universidade e a segunda, a profissionalização universal e obrigatória, no 2º grau. Porém, a idéia da profissionalização no ensino médio acentuou-se com a intensificação do processo da internacionalização da economia. As empresas multinacionais aqui implantadas, utilizando-se de tecno-

logias mais avançadas, passaram a requerer do sistema educacional técnicos mais qualificados. Em decorrência, surge a necessidade de se planejar a educação para a industrialização, articulada à idéia de que há uma relação positiva entre educação e investimento. Contando com a colaboração técnica dos órgãos internacionais (OEA, CEPAL, BIRD e UNESCO), os governos pré e pós 64 utilizaram-se do referencial da educação como investimento, enfocando o seu valor nos países em desenvolvimento.

A política educacional brasileira no período pós 64, delineia-se então, sob o pensamento de que o progresso da nação passa, necessariamente, pelo desenvolvimento industrial, e que, para sua aceleração, deve o Estado assumir o comando do processo, participando tanto da formação do capital físico, como do capital social e do capital humano (Cf. Rodrigues, 1982).

Assim, as relações entre o sistema educacional e o sistema produtivo estão ligadas à teoria do *capital humano*, que foi o construtor básico da economia da educação, nos anos 60. Desenvolvida sob a herança da concepção burguesa, esta teoria busca dar conta do investimento feito para produzir capacidade de trabalho e explicar os ganhos de produtividade não devido aos fatores capital físico e trabalho, mas a outros ganhos salariais resultantes das taxas de retorno do investimento em educação.

Nessa ótica de subordinação da educação ao econômico, há uma determinação de que o aumento da produção depende do aumento da capacidade de produzir, o que por sua vez de-

pende das capacidades adquiridas pelo homem na escola.

Sob este enfoque, está subjacente a ideologia de que, numa sociedade aberta, o homem é livre para produzir e as suas chances de ascender socialmente dependem de seu talento, ou seja, da capacidade de atingir o seu grau na pirâmide escolar.

^{agora} Foi com base nesses pressupostos, que a política educacional ~~dos~~ governos militares pós-64, assumiu o papel de fortalecer a economia brasileira através da formação e do aperfeiçoamento dos recursos humanos necessários para o setor produtivo e de promover a mobilidade social via escola.

É dentro do princípio da mobilidade social que tem sido desenvolvida nos planos educacionais a idéia da democratização. Radicalizando a idéia de que é através da escola que o indivíduo pode ascender socialmente, os adeptos desta teoria, ignorando totalmente as diferenças de classe ~~existentes na sociedade,~~ defendem a ampliação das oportunidades escolares para favorecer a ascensão social, visto que as chances de promoção individual seriam iguais para todos.

Encampando a idéia da democratização da escola, por volta dos anos 70, em meio a uma crise econômica, os governos autoritários do regime militar, passaram a defender com maior ênfase a expansão do ensino, alegando ser esta a forma de encaminhar a distribuição de renda, considerando que, nessa fase da economia brasileira, os dados indicavam severa concentração de renda, em relação à década anterior. Os principais indicadores sociais apontavam que, em 1960, os 10% mais ricos detinham 39,6% da renda nacional, contra 17,4%

dos 50% mais pobres. Em 1970, a participação dos 10% mais ricos elevou-se para 46,7% e a dos 50% mais pobres diminuiu para 14,9% (Cf. Suplicy, 1987).

Entendendo que para amenizar a crise econômica a educação poderia exercer o milagroso papel de equalização social, as políticas educacionais do regime autoritário sugeriram a adoção de medidas de combate ao analfabetismo e de ampliação da escola de 1º grau.

Nesta perspectiva, foi implantada a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que visava traçar uma política educacional para democratizar todos os níveis de ensino: a Lei 5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar no 1º grau de 4 para 8 anos e instituiu a profissionalização universal e obrigatória no 2º grau.

No entanto, mesmo sob a influência de uma política distributiva, os quadros econômico e escolar não prosperaram. No decênio seguinte (70-80) os dados indicavam uma concentração ainda maior da renda nacional nas mãos de uma minoria. Os 10% mais ricos detinham praticamente a metade da renda (Cf. Suplicy, 1987).

Na área educacional, apesar das mudanças introduzidas com a Lei 5.692/71, o sistema não teve a capacidade de reter o alunado na escola, prenúncio do inegável fracasso das políticas educacionais do regime militar que resultaram na produção de milhões de jovens analfabetos. Em 1970, em pleno milagre econômico, 24,3% dos jovens na faixa de 14 anos não sabiam ler e escrever; em 1980, o índice baixou apenas 5%. Na faixa de 7 a 14 anos o decréscimo do número de analfabe-

tos foi cerca de 7%, e com relação à população em geral, o número de analfabetos elevou-se de 30.718.597 em 1970, para 31.600.668 em 1980 (Cf. Censo/1970 e 1980).

É notório que, mesmo após dez anos de duplicação da obrigatoriedade escolar, o Estado não conseguiu atender à demanda efetiva pela escolarização básica: o atendimento nos quatro primeiros anos baixou de 66,3% em 1970, para 65,5% em 1980 (Cf. Cunha, 1985:56). Nos oito anos de escolaridade a taxa de atendimento na faixa era, em 1980, de apenas 67%; a de evasão era de 34% e a de reprovação atingiu cerca de 50% na 1ª série (Cf. Dados do MEC/SEEC 1970-1980).

Os dados acima indicam a existência de, no mínimo, um terço da população em idade escolar fora da escola. No período 70-80, os excluídos da escola aumentaram de 6,5 para 7,5 milhões, denunciando a situação crítica, senão dramática, do ensino brasileiro.

Isso demonstra que o sistema educacional brasileiro continua mantendo as mesmas características elitista do passado. Embora as reformas educacionais se propusessem a eliminar as barreiras estruturais do acesso, na prática, essa democratização não existiu de forma a atender igualmente a todas as camadas sociais. Na medida em que se intensificavam as relações de produção capitalista, os processos de transformação econômica resultaram na configuração da sociedade de classes e na expansão demográfica, urbana e industrial. Esta situação forçou o Estado a expandir o ensino público e a proceder a sucessivas reformas, para atingir apenas uma parte da população deficitária de educação básica. Com isso,

a expansão não ocorreu de forma democrática; ao contrário, houve uma retração e maior seletividade no acesso e na permanência das camadas populares na escola. e

Se antes a maior parte da população em idade escolar ficava fora devido à inexistência de escolas, mais recentemente, apesar do crescimento das oportunidades de acesso, o funcionamento real ainda está bem distante das determinações formais. O sistema continua quantitativa e qualitativamente deficiente e rigidamente seletivo. A maioria das crianças que ingressa nos bancos escolares é logo excluída pela ação combinada de fatores que operam a seletividade, privilegiando as classes mais altas em detrimento das mais baixas.

Em vista disso, pretendemos entender melhor, com este estudo, as causas e mecanismos de seletividade escolar. O papel de reproduzir a discriminação social que a escola tem exercido tem sua evidência maior nos dados que comprovam ser a criança oriunda das camadas populares a mais atingida pelo fracasso escolar.

2. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA EM SANTA CATARINA

A questão da universalização do ensino no Estado de Santa Catarina não apresenta características muito diferentes daquelas que constatamos a nível nacional. No entanto, temos especificidades que precisam ser apontadas e estudadas, notadamente no período de reforma do ensino de 1º grau (1970-1980), marcado pela implantação do Sistema de Avalia-

ção por Avanços Progressivos - SAP.⁴

Através de um novo processo de avaliação, que visa-
va promover o aluno progressivamente, o SAP tinha por função
eliminar a reprovação, considerada como obstáculo à produti-
vidade do sistema escolar, para aumentar, significativamente
a escolarização básica.

Justamente por este seu caráter inovador, a reforma educacional catarinense causou grandes repercussões no cenário nacional, uma vez que os elevados índices de repetência na escola primária brasileira se constituíam fatores impeditivos da democratização.

Para os idealizadores da reforma do ensino catarinense, com a adoção do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos tornar-se-ia possível a democratização das oportunidades, pois além de suprimir a repetência, o novo sistema atuaria positivamente sobre a baixa escolaridade que atingiu o ensino no final dos anos 60.

Em 1969, a repetência nas quatro primeiras séries era de 23,4% e a perda de alunos, num fluxo de quatro anos (1966/1969), era de 53,8% (Cf. Santa Catarina, 1975:196-99). A perda de alunos do primeiro para o oitavo ano de escolaridade (1962-1969) estava em torno de 93%. Num fluxo de oito anos, de 177.375 alunos ingressantes na 1.^a série, apenas 7,7% chegava até a 8.^a série.

4. A reforma do ensino que instituiu Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos - SAP, foi regulamentada, através do Decreto Nº 8.282, de 31/12/69.

SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Retenção (%) de alunos por série na coorte 1962/1969

ANO \ SÉRIE	1 ^a /2 ^a	2 ^a /3 ^a	3 ^a /4 ^a	4 ^a /5 ^a	5 ^a /6 ^a	6 ^a /7 ^a	7 ^a /8 ^a
1962/1969	49,3	37,4	27,2	22,4	10,6	9,0	7,7

FONTE: Tabela 04 - Anexos

Esse quadro era bastante constrangedor para um Estado que outrora já fora destaque nacional pelos seus altos índices de disseminação do ensino primário e pelos seus resultados escolares de expressiva qualidade (Cf. Fiori, 1980).

Por isso, a alta seletividade escolar dos anos 60, era o forte argumento para reformar a educação catarinense. A idéia de democratizá-la surge no final desta década, exatamente num momento político em que a expansão do ensino era vista como fator de desenvolvimento econômico.

A fase dos anos 60 considerada de grande impulso para a economia nacional foi marcada, em Santa Catarina, por grandes transformações na área industrial e pela expansão do capital físico.

Com o processo de substituição de importações desencadeado no Brasil, a partir dos anos 30, Santa Catarina teve acelerada a sua economia, principalmente no ramo da indústria têxtil e da metalurgia.

Nas décadas de 50-60, o Estado, com uma economia de destaque, insere-se no modelo capitalista em desenvolvimento no país. Nesta fase, marcada pela implantação de grandes complexos industriais de procedência estrangeira, processam-se alterações nas relações de produção de profundas repercussões sociais, no campo e na cidade. Fazendo parte do modelo de acumulação nacional, acentua-se, então, em âmbito estadual, a dependência externa, a concentração da economia e o processo de urbanização.

O processo de urbanização que aqui teve início nos anos 50 foi fortemente estimulado pelo chamado desenvolvimento do capitalismo no campo que, ao introduzir as modernas técnicas de produção, em substituição às artesanais, veio provocar ao lado do progresso técnico, a redução da ocupação da mão-de-obra rural. Com isso, foi desaparecendo, gradativamente, a pequena propriedade agrícola e surgindo a figura do proletariado rural, fazendo aumentar a alternância de empregos e os deslocamentos populacionais entre o meio rural e o urbano.

Conseqüentemente, os fluxos imigratórios foram se intensificando nos anos 60. Até então, a população catarinense era predominantemente rural. Em 1940, 78,4% residiam no campo; em 1950, 76,8%; em 1960, 67,7%. A partir da década de 60, acelera-se, gradativamente, o processo de urbanização e a população urbana passa a suplantar a rural, nos anos 70-80, em aproximadamente 60%.

SANTA CATARINA

Evolução da população urbana e rural (%), segundo os anos 1940/1980

POPULAÇÃO	1940	1950	1960	1970	1980
URBANA	21,5	23,2	32,3	42,9	59,4
RURAL	78,4	76,8	67,7	57,1	40,6

FONTE: Tabela 05 - Anexos

Nestes últimos anos, a migração no Estado atinge o elevado índice de 117,9% contra 25,03% da taxa de crescimento geral da população.

SANTA CATARINA

População total do Estado e migrantes, segundo os anos 1970/1980

ANOS	POPULAÇÃO	CRESC. (%)	MIGRANTES	CRESC. (%)
1970	2.901.734	-	324.758	-
1980	3.627.933	25,03	707.750	117,9

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Diagnóstico da realidade educacional de Santa Catarina. Florianópolis, 1984, p.47.

Se por um lado o crescimento industrial e a urbanização trouxeram problemas de ordem social, de outro, vieram favorecer a expansão do setor terciário, na parte relacionada com os serviços de (comércio, intermediários financeiros, de energia, de transporte, de comunicação e de administração pública).

Também na área educacional, os efeitos foram imediatos, uma vez que a expansão da escolaridade mínima se constituiu requisito fundamental para o exercício das atividades produtivas no meio urbano.

Atentando para essas necessidades, o Governo Ivo Silveira, ao realizar o seu plano de metas fixado para os anos de 1966/1970, incluiu a educação, recomendando que ela fosse totalmente ampliada e reformulada, para atender às peculiaridades e perspectivas da economia catarinense. Assim, tratando de tornar a política educacional coerente com a política econômica, Santa Catarina, antecipando-se às orientações do governo federal, lançou, em 1969, o 1º Plano Estadual de Educação - PEE/1969-1980 que tentava promover uma reforma radical na educação catarinense.

As principais mudanças introduzidas por este Plano no sistema tradicional de ensino constituíam-se na já citada adoção do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos e na obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos com a fusão dos cursos primário e ginásial em um só curso básico de 8 anos contínuos.

Aliada à mudança do sistema de avaliação, a medida da extensão de escolaridade mínima de 8 anos, posição posteriormente adotada para todo Brasil, pela Lei 5.692/71, visava possibilitar o aprimoramento da força de trabalho reclamada pela industrialização. Processava-se, assim, uma reforma educacional, para atender à política econômica traçada. Neste sentido, o Plano, concebendo-a como fator determinante do processo de desenvolvimento e mudança, estabelecia que a edu

cação deveria objetivar:

- . a formação da mão-de-obra qualificada, necessária ao sistema produtivo;
- . a elevação da renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo;
- . o estabelecimento de novos padrões de mobilidade social;
- . o fornecimento de valores novos, modificadores da visão do mundo tradicional;
- . o estabelecimento das condições necessárias à participação particular nos mecanismos institucionais referentes às decisões da sociedade global (Santa Catarina, 1969:3).

A intenção de democratizar a escola para aumentar significativamente a produtividade do sistema escolar e, em conseqüência, a produção do sistema econômico, esteve presente neste e nos Planos de educação seguintes, sob a influência do ideário da ajuda externa, sustentada pelo regime militar.

A seguir, tentaremos aprofundar essa discussão, buscando nos dados empíricos e teóricos, entender melhor o que significou e o que representou o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos na escola pública catarinense.

2.1 - O SENTIDO POLÍTICO DA AVALIAÇÃO POR AVANÇOS PROGRESSIVOS

Para melhor situar o significado do Sistema de Avanços Progressivos no contexto educacional catarinense, vale lembrar que, em 1970, época histórica da sua implantação, o déficit de atendimento atingia 125.050 crianças não escolarizadas. Dez anos após, ampliada a obrigatoriedade escolar, juntamente com a aplicação dos Avanços Progressivos, o sistema educacional teve o atendimento alargado, mas o seu déficit foi praticamente duplicado (Cf. Dados SE-SC/UNDI/SUDOD). O número de crianças sem escolas, segundo previsão da Secretaria da Educação, chega quase a 250 mil.

Sabe-se que logo nos primeiros anos da Reforma (1971-1973), o acesso e a permanência do aluno elevou-se de modo geral nas classes de 1ª a 8ª séries, atingindo a escolarização, em 1973, índice superior a 90%. Em contrapartida, nos anos seguintes, 1974/1980, houve oscilações no crescimento da matrícula e conseqüentes quedas nos índices de atendimento como indica o quadro abaixo.

SANTA CATARINA

Taxa de escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos - 1971/1980

TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO									
1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
79,85	86,3	93,9	79,2	-	92,1	91,8	89,8	88,3	84,7

FONTES: Tabela 06 - Anexos

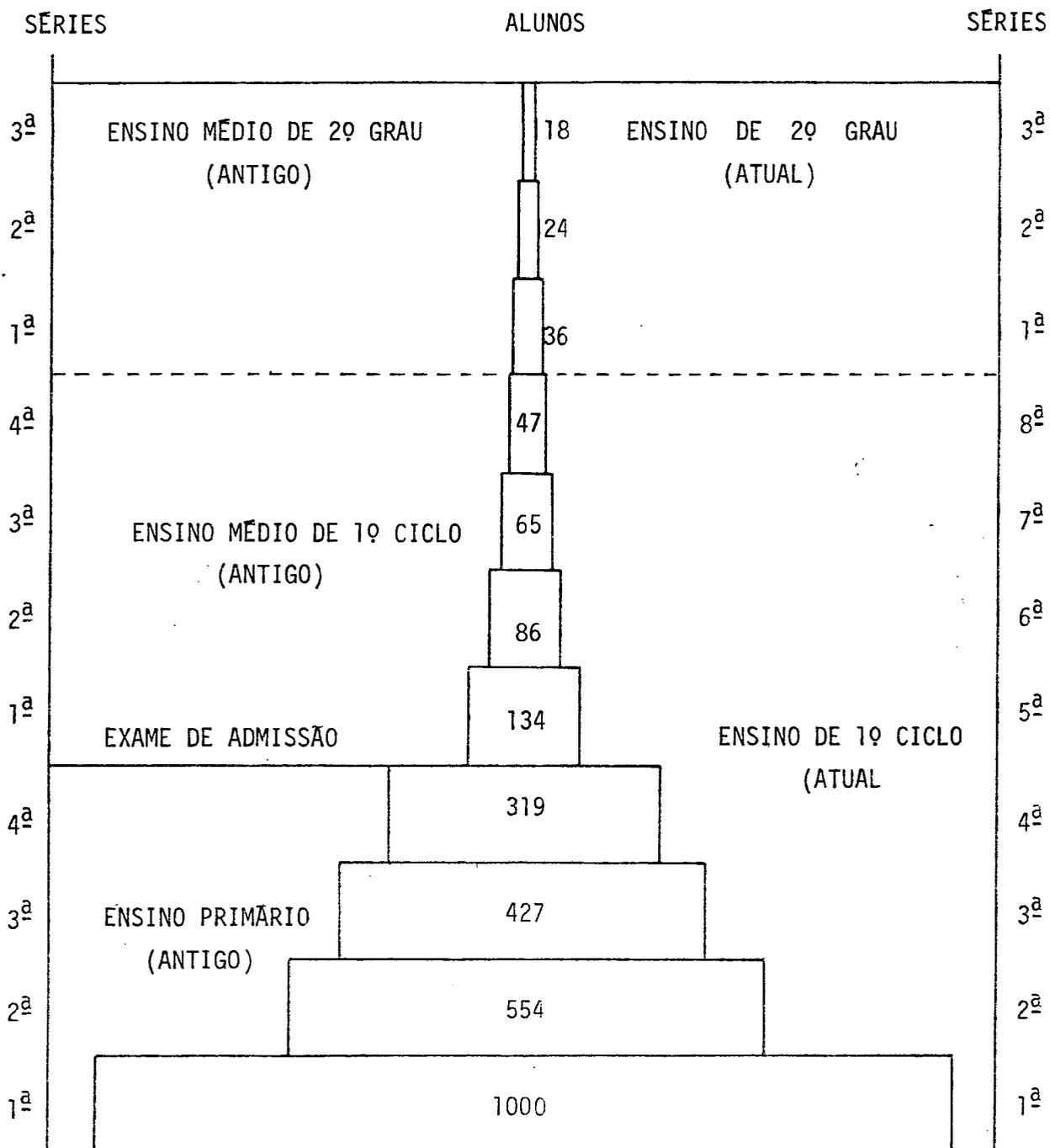
É bom atentar para o fato de que as novas medidas repercutiram favoravelmente na expansão quantitativa da matrícula logo no início da sua implementação, dadas as condições da demanda reprimida do sistema que se apresentava altamente seletivo. Através dos gráficos 01 e 02, esse efeito é visualmente constatável. Em 1966, período anterior à Reforma, a pirâmide do ensino catarinense apresentava-se bastante afunilada; em 1976, quando já estava em vigor o novo sistema de avaliação, a pirâmide consideravelmente mais achatada, indicava o aumento no número de ingressantes e de concluintes no ensino de 1º grau.

Os bons resultados obtidos de imediato após a aplicação dos Avanços Progressivos, foram creditados, forçosamente, à promoção automática estabelecida por lei, para garantir uma maior absorção de demanda, sem as perdas de vagas acarretadas com a retenção.

Concebida como uma prática pedagógica capaz de elevar a produtividade no ensino, o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos seria, para os seus defensores, a medida mais racional para reduzir os gastos sociais da educação. Afirmava-se no PEE 1969/1980 que diante da crescente necessidade de democratização do ensino e da continuidade da escolarização o processo de avaliação envolve um aspecto econômico-social. Em nosso Estado (...) não se pode permitir que este investimento seja reduzido ainda mais: um aluno reprovado significa o dobro do gasto (...) (Santa Catarina, 1969:64).

Como estratégia pedagógica, ao Sistema de Avanços Progressivos caberia o papel de proporcionar, através da re-

GRÁFICO 01 - SANTA CATARINA
 ENSINO DE 1ª E 2ª GRAUS
 Pirâmide do Ensino - 1966



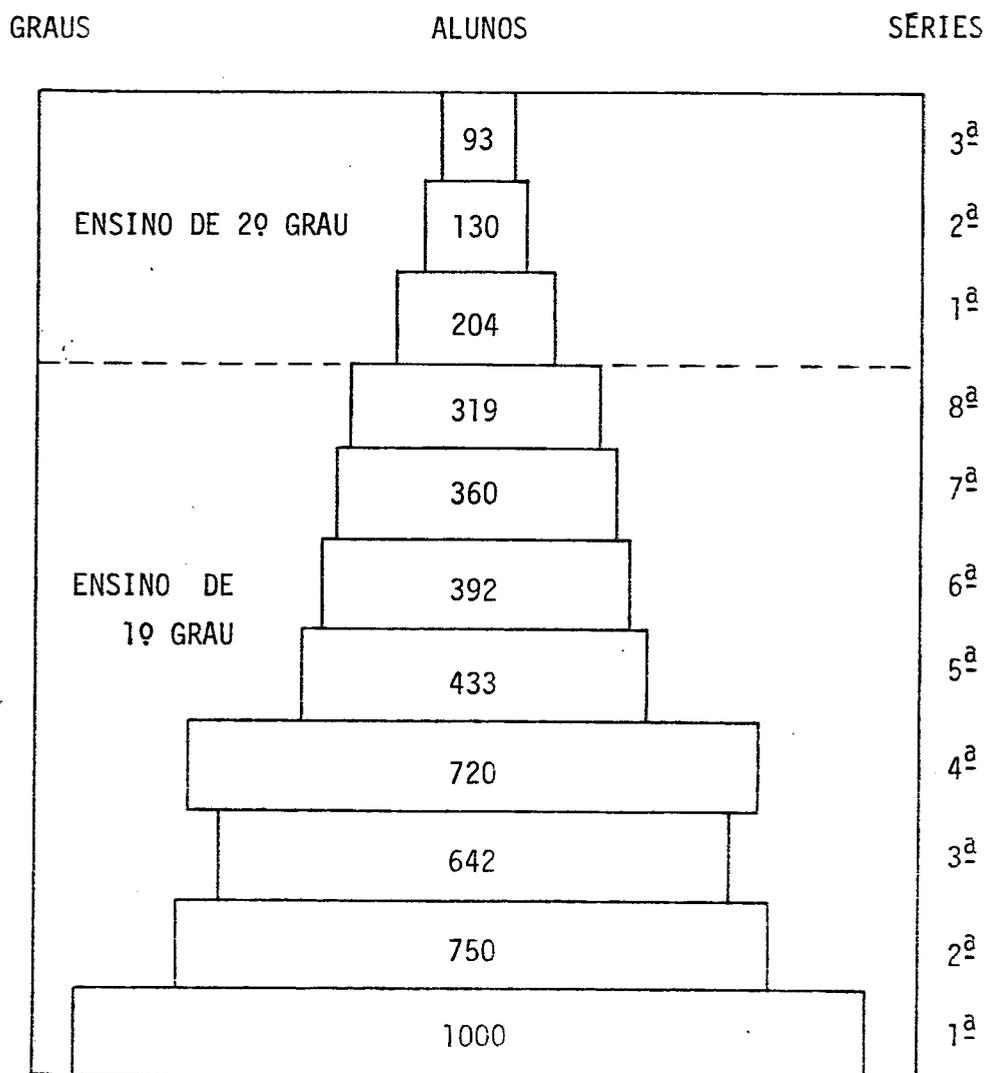
Nº Relativo: 1.000
 Nº Absoluto: 173.000

FONTE: FIORI, Neide Almeida et. alii. Acesso ao ensino superior; articulação entre ensino superior e ensino de 2ª grau. Florianópolis, UFSC/INEP, 1980, p.118.

GRÁFICO 02 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

Pirâmide do Ensino - 1976



FONTE

Nº Relativo: 1.000
 Nº Absoluto: 173.300

FONTE: FIORI, Neide Almeida et. alii. Acesso ao ensino superior: articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Florianópolis, UFSC/INEP; 1980, p.120.

cuperação de estudos, a assistência ao aluno com problemas de aprendizagem, para garantir-lhe a promoção; consequentemente, como estratégia política, este sistema funcionaria para elevar a produtividade da escola, como uma condição para se atingir a democratização quantitativa do ensino.

O sentido político da implantação do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos, portanto, estava não só no seu caráter pedagógico de supressão da reprovação escolar como medida democratizante, mas sobretudo, relacionado com a contenção de gastos. Havia o interesse do Estado em promover uma política educacional que permitisse a passagem mais rápida do aluno pela escola, forçando a abertura de vagas e o seu barateamento.

Nesse ponto, o governo catarinense obteve com o sistema de Avanços Progressivos resposta altamente positiva. Liberando a escola do ônus da repetência, a medida veio acelerar o fluxo de saídas dos alunos e o Estado teve, de imediato, o seu quadro de ofertas de vagas ampliado. Com isso, houve maior oportunização de ensino básico à população catarinense, mas com graves repercussões na sua qualidade, no decorrer dos anos 70.

Em números, a educação catarinense teve a matrícula de 7 a 14 anos ampliada de 538.431 em 1970, para 612.205 em 1980. No entanto, o quadro comparativo do atendimento da matrícula, em relação à demanda escolar, revela que a escolarização em Santa Catarina sofreu considerável diminuição na sua série histórica 1970/1980. Basta ver que nestes anos, enquanto a população geral cresceu em 25%, a matrícula do ensino de

1º grau cresceu apenas 13% (Cf. Koch, 1982:261). Se a expansão do sistema escolar não acompanhou o aumento vegetativo da população, a tendência é tornar crescente também o analfabetismo. No início dos anos 70, Santa Catarina apresentava frente aos demais estados da Federação o menor índice de analfabetismo e uma das mais elevadas taxas de escolarização. Mais recentemente, a sua posição mudou e hoje se aproxima a alguns estados nordestinos cujas taxas de escolarização são historicamente baixas.

Em 1980, o censo demográfico indicava a existência de mais de 200 mil crianças em idade escolar fora da escola. Do total da população na faixa da escolaridade obrigatória, (722.334) 17,0%, ou seja, 123.311 crianças eram analfabetas. Situavam-se entre estas, inclusive crianças que freqüentavam a escola (Cf. IBGE, 1982:82 e 221).

Comparando dados de matrícula e população do quadro a seguir, verificamos que, no ano de 1970, para cada 1.000 habitantes, havia no ensino de 1º grau, 210 alunos matriculados. Em 1980, esta relação diminuiu para 190 alunos por 1.000 habitantes.

SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Relação entre população total e matrícula total nos anos 1970/1980

ANOS	POPULAÇÃO TOTAL	MATRÍCULA TOTAL	RELAÇÃO POR 1000/HAB
1970	2.901.734	610.891	210
1980	3.627.933	689.514	190

FONTE: Tabela 07 - Anexos

De outra parte, apesar do forte argumento de implantar o Sistema de Avanços Progressivos para acabar com a evasão e a repetência, a realidade escolar demonstra que esta é ainda uma problemática que afeta a escola. Grande parte das crianças vêm abandonando a escola logo nas primeiras séries. Segundo os dados estatísticos no ano da Reforma (1969), havia para um total de 188.882 alunos ingressantes na 1ª série, 13.413 evadidos. Dez anos após, a matrícula no 1º ano escolar diminuiu para 156.037 e o número de alunos que se evadiu aumentou para 14.681.

SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Alunos matriculados e evadidos por série nos anos de 1969 e 1979

A N O	S E R I E			
	1ª	2ª	3ª	4ª
1969				
Matrícula	188.882	108.140	83.697	66.750
Evasão	13.413	6.462	5.681	5.192
1979				
Matrícula	156.037	117.610	102.109	98.619
Evasão	14.681	8.887	8.065	8.933

FONTE: Tabelas 08 e 09 - Anexos

Dados mais recentes revelam que, dos 155.378 alunos que entraram na 1ª série em 1977, apenas 30% matricularam-se na 8ª série em 1984.

SANTA CATARINA
 ENSINO DE 1º GRAU
 Retenção (%) de alunos por série na coorte 1977/1984

ANO \ SÉRIE	1ª/2ª	2ª/3ª	3ª/4ª	4ª/5ª	5ª/6ª	6ª/7ª	7ª/8ª
1977/1984	74,4	65,7	60,8	39,9	35,5	32,0	30,3

FONTE: Tabela 10 - Anexos

Precisando melhor esta situação, verificamos que a perda de alunos ocorre logo na passagem da 1ª para a 2ª série (25,6%), mas há também uma grande subtração de alunos da 4ª para a 5ª série (20,9%).

Essa problemática atinge, principalmente, as regiões periféricas e rurais, onde a defasagem de atendimento às crianças de 7 a 14 anos, é maior em relação ao meio urbano, especialmente por falta de escolas para a continuidade após a 4ª série.⁶

Em síntese, pode-se reafirmar que, embora o discurso oficial tenha focado nos anos 70 a importância de se entender o ensino fundamental a toda a população, adotando-se inclusive medidas políticas para isso, a realidade educacional catarinense não sofreu alterações significativas. Os estrangulamentos continuaram existindo. Vimos pelos dados aqui apresentados, que grande parte da população continua sem

6. Ver análise a respeito In:Schmidt, 1988.

ve e persistente do sistema educacional catarinense, o fracasso escolar, que foi camuflado no período de vigência do Sistema de Avanços Progressivos, com a promoção automática de quase 100% dos alunos.

O problema mais sério decorrente do SAP foi encontrar muitos alunos de 1º grau empurrados até as classes de recuperação (nas 4^{as} e 8^{as} séries) sem serem ao menos alfabetizados. Vê-se pelo Gráfico 03, que o número de alunos é maior nestas séries em relação a série imediatamente anterior.

A recuperação, técnica proposta para viabilizar o Sistema de Avanços Progressivos, e concebida como trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, era a medida considerada ideal para ajudar o aluno a sanar deficiências verificadas no seu rendimento escolar, de modo a facilitar a sua aprovação (Santa Catarina, 1969:7).

Como prática pedagógica a ser adotada, o PEE 1969/1980 recomendava que *a recuperação das áreas de aprendizagem deveria ser feita regularmente e, de preferência, no decorrer do próprio ano letivo, e que só em caráter especial deveria ser a recuperação realizada após o 4º e o 8º anos de escolaridade.*⁸ Ocorre que estas determinações não puderam ser cumpridas, por total falta de condições estruturais e de apoio técnico-pedagógico às escolas.

8. No que concerne a essa problemática, convém ver, especialmente os capítulos referentes "à recuperação de estudos" e "às condições de trabalho do professor e do aluno e as exigências do SAP", In: Oliveira (1984:52-61, 82-100). Sobre o significado da proposta de recuperação no nível da legislação brasileira, do sistema de ensino e da prática pedagógica, ver também Gonçalves (1981).

os ensinamentos mínimos necessários à participação livre e consciente no processo de desenvolvimento social, ou seja, sem escolas de 1º grau.

Esta constatação revela um grande distanciamento entre os resultados pretendidos com o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos e os efetivamente observados. Ficou manifesta a ineficiência desta medida política, enquanto medida em prol da democratização escolar e nem poderia ter sido diferente, uma vez que não foram ofertadas condições reais de aprendizagem aos alunos que pretendiam-se manter dentro da escola.

2.2 - A REALIDADE OBSERVADA NA ESCOLA

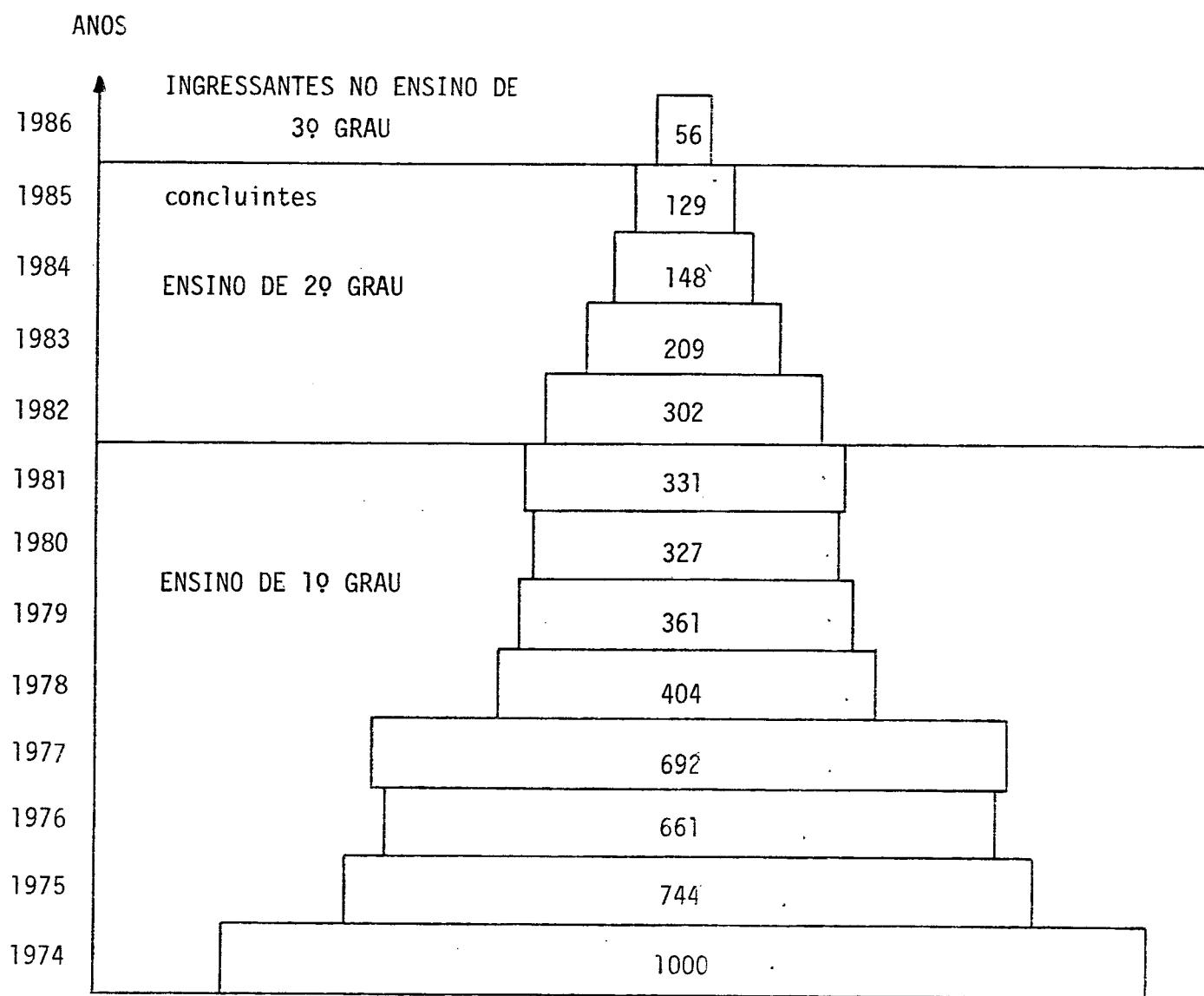
Na pesquisa de campo que desenvolvemos,⁷ ficou evidente o baixo nível de qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população. Logo nas primeiras séries, um elevado número de crianças fracassam, mais de 50% se evadem e outras tantas não conseguem alfabetizar-se nos oito anos de passagem pela escola. Por isso, a maioria conclui o ensino de 1º grau sem os conhecimentos básicos necessários ao prosseguimento dos estudos e ao enfrentamento da vida e do trabalho.

Esta situação põe em evidência o problema mais gra-

7. Refere-se à pesquisa "Situação do Ensino de 1º Grau na Zona Urbano-Periférica de Santa Catarina", mencionada na parte introdutória deste trabalho.

GRÁFICO 03 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

Pirâmide do Ensino de 1º e 2º graus - Matrícula por
série e concluintes - 1974/86

Obs.: Nº relativo 1000 = 10 CM Escala 1/75

FONTE: Quadro 04

Vista pelos professores como uma ação quase impossível de ser realizada, a recuperação acabou sendo, na prática, uma estratégia de ordem legal e obrigatória, para impedir o aluno fracassado de ir adiante.

Segundo o estudo desenvolvido por Oliveira (1984), as classes de recuperação representaram **um novo nome para a re-provação**, uma vez que para os professores era praticamente impossível recuperar os conteúdos daqueles alunos que durante 4 ou 8 anos ficaram sem aprender nada.

Na avaliação de Oliveira⁹, repetir a série no decorrer dos primeiros anos seria menos prejudicial ao aluno do que ficar esperando até o final, sem ter chances de recuperar a aprendizagem. Por isso, os professores manifestaram-se contrários às classes de recuperação, por ser esta uma medida sem sentido e artificial, que tentava resolver num ano, problemas acumulados durante toda a trajetória escolar do aluno.

Na opinião deles: *quando o aluno chega à 4^a série de recuperação, ele está totalmente desinteressado, desleixado e rejeitado. Fica difícil trabalhar com ele; temos que a todo instante tentar-lhe devolver a confiança que ele perdeu e, ao mesmo tempo, ensinar-lhe todos os conteúdos relativos a 4 anos de escolaridade que geralmente está quase a zero. (Cf. Oliveira, 1984:60-61).*

9. Estudo de caso desenvolvido em escola integrante da pesquisa sobre a situação do ensino de 1º grau em Santa Catarina que também serviu de base para a realização deste trabalho.

A realidade por nós observada na escola é que grande parte dos alunos promovidos em função do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos não domina os conteúdos básicos da leitura, interpretação, escrita e redação; não sabe as quatro operações fundamentais da matemática e não dispõe de habilidades e experiências que atestem um bom desempenho escolar. Em todas as séries foi constatada a existência de alunos não alfabetizados e semi-alfabetizados.

De um modo geral, os alunos demonstraram lenta aprendizagem em todas as disciplinas, sendo que as dificuldades maiores estavam em assimilar os conteúdos de linguagem e de matemática. O baixo nível de aprendizagem foi apontado, principalmente, nas primeiras séries, mas os professores consideram que ele repercute sensivelmente nas séries finais.

Já os dados de avaliação do rendimento escolar, coletados diretamente nas secretarias das escolas integrantes da pesquisa, não retratam a real situação. As notas apresentadas na ficha cumulativa dos alunos são indicadoras de um bom rendimento escolar, o que não confere com a realidade apontada, tanto pelos professores, quanto pelos pais dos alunos pesquisados.¹⁰

A média das notas em quase todas as disciplinas das escolas pesquisadas em Joinville, Criciúma e em Chapecó, situava-se na faixa de 6,0 a 7,0, sendo destaque as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Língua Estrangeira. Em Florianópolis, os alunos

10. Cf. Depoimentos dos professores por ocasião das discussões sobre o rendimento escolar e dos pais em entrevistas, por nós realizadas.

apresentaram notas mais baixas, entre 5,0 e 6,9, nas disciplinas de Língua Estrangeira e Matemática; e rendimento superior nas demais disciplinas, cuja incidência de notas ficou entre 7,0 e 8,9 e entre 9,0 e 10, conforme ilustram os Gráficos 04 e 05.¹¹

Estes resultados inspiravam sérias dúvidas quanto à aprendizagem dos alunos. Constatamos que, ao mesmo tempo que os dados quantitativos da avaliação do rendimento escolar escondiam os problemas de qualidade, eles apontavam para as graves distorções do Sistema de Avanços Progressivos, revelando que a rigidez da promoção automática fora rompida. Na prática, a reprovação já estava ocorrendo na maioria das escolas, mas, em função da obrigatoriedade legal, estava sendo camuflada. A par disso, a escola não computava a avaliação e registrava os alunos como evadidos. Na situação de evadidos, eles poderiam ter a matrícula garantida no ano seguinte e repetir a série. Resulta daí a grande dificuldade para se dimensionar os aspectos quantitativos e qualitativos que fatalmente contribuíram para a não democratização do ensino em Santa Catarina.

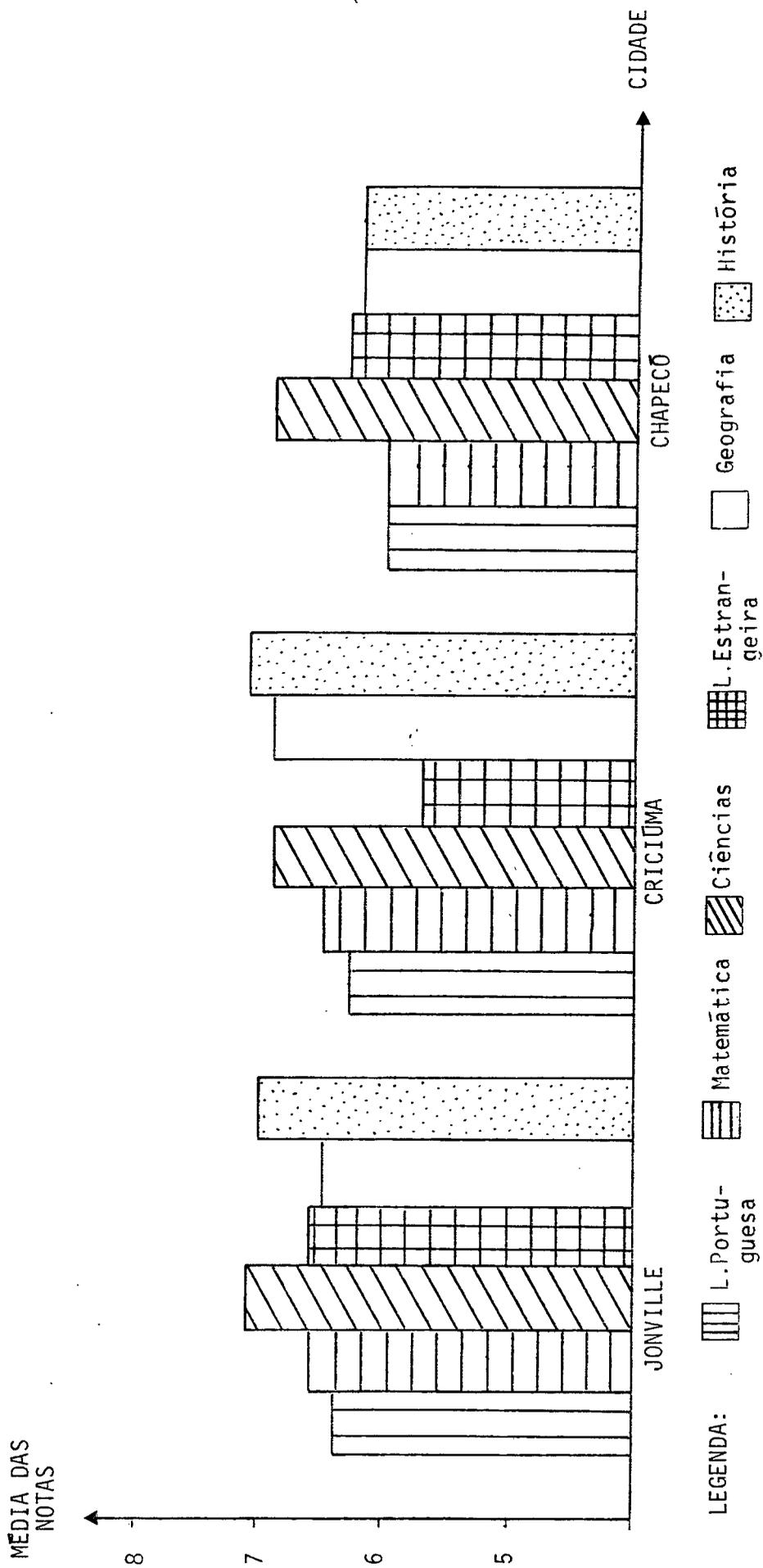
Questionados sobre a disparidade existente entre as notas atribuídas na avaliação do rendimento do aluno e o fracasso escolar existente, fomos informados na escola de que, em função da promoção automática, os professores eram obrigados a dar boas notas, porque não podiam reprovar. Em termos de notas ou de conceito o aluno era aprovado, mas em matéria

11. Dados de avaliação do rendimento escolar obtidos em uma amostra de 1.837 alunos das 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries.

GRÁFICO 04 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Rendimento escolar (média das notas) dos alunos pesquisados de Joinville, Criciúma e Chapecó, segundo os componentes curriculares - 1984.

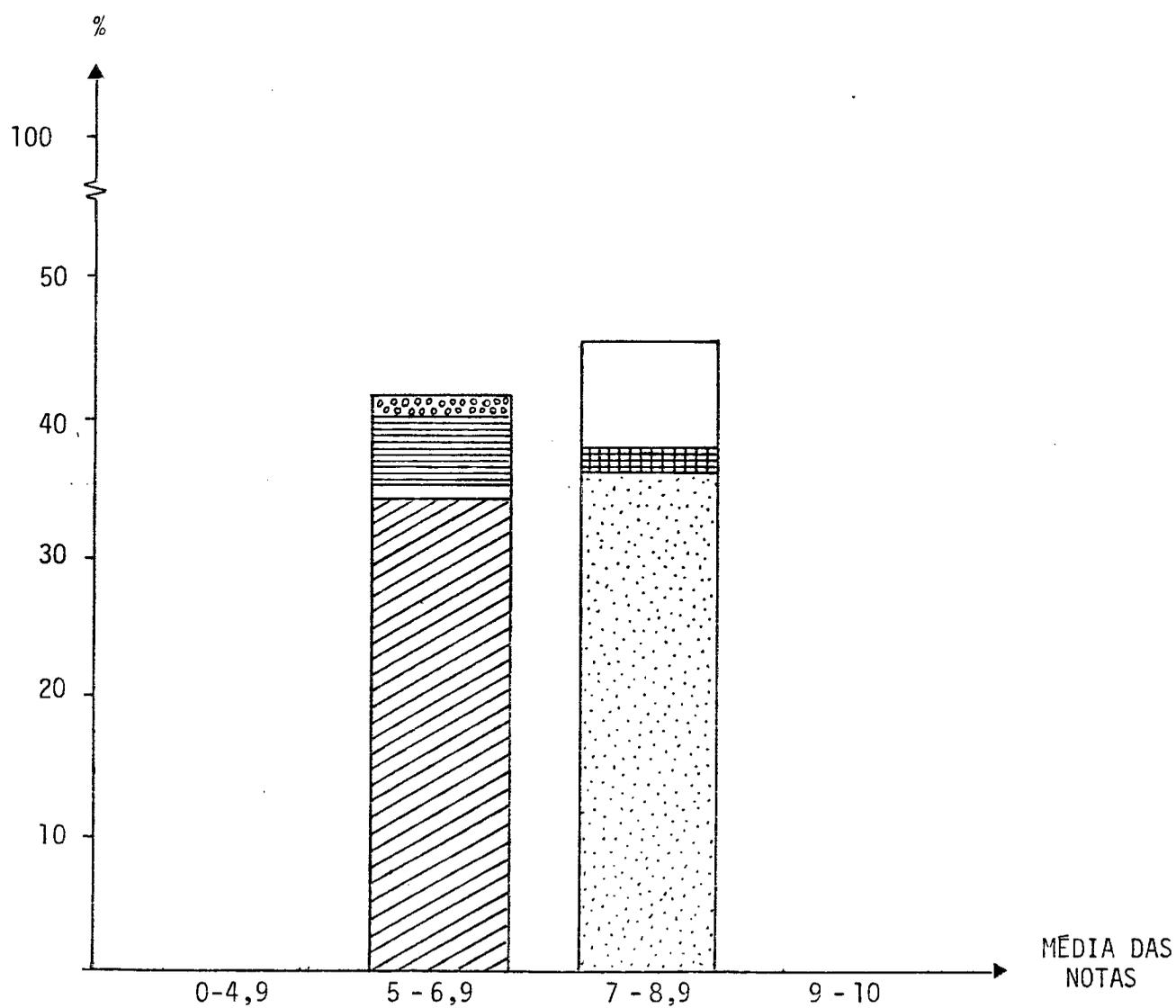


FONTE: Tabelas 11, 12 e 13 - ANEXOS

GRÁFICO 05 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Rendimento escolar (média das notas) dos alunos pesquisados,
segundo os componentes curriculares - 1982.



FONTE: Tabela 14 - Anexos

- | | |
|--|---|
|  Língua Portuguesa |  História |
|  Língua Estrangeira |  Ciências |
|  Matemática |  Geografia |

de desempenho escolar não. Com isso, garantia-se, na prática, o que previa a política do Sistema de Avanços Progressivos: a eficiência da escola media-se pela sua capacidade, em abarcar maior número de alunos, não pela qualidade do seu ensino.

Ainda no que tange à qualidade do ensino oferecido, a opinião dos pais e alunos e dos professores catarinenses reforça a idéia, já colocada anteriormente, de que a escola não consegue dar instrução e formação sequer razoáveis àquelas que nela permanecem por um longo período. Do ponto de vista dos professores, a seguinte reflexão é lapidar:

Com o SAP, a criança leva muito tempo para aprender muito pouco. Isso provoca desânimo nos pais. Há alguns anos, quando a criança saía da escola, na 4ª série, ela sabia ler e escrever corretamente e fazia todos os cálculos matemáticos necessários à família. Hoje isso não acontece. Se a criança não está aprendendo nada, ela está perdendo tempo na escola (Cf. Oliveira, 1984:77).

No entendimento dos pais por nós entrevistados, a qualidade do ensino está ruim, e, por isso, não garante profissão para ninguém. Para eles, o Avanço Progressivo foi o responsável pelo fracasso da escola. E as suas críticas são feitas com base no ensino de seu tempo:

Antigamente, para passar de ano o aluno tinha que ser bom; hoje, é uma facilidade, passam sem fazer muitas provas e com pouco tempo de aula;

quem tira a 8ª série não sabe nada; a 8ª série de hoje equivale ao 2º ano primário de antigamente;

antigamente se aprendia mais, hoje as crianças não sabem nem escrever corretamente;

a filha não sabe nem dividir, antigamente se aprendia muito mais a matemática;

quando é feito um concurso, o que exigem é a matemática antiga e não a que ensinam hoje;

hoje não se ensina mais para as crianças, principalmente comportamento e respeito pelas pessoas mais velhas;

antigamente o ensino exigia muito mais do aluno, bem como os professores tinham melhor formação do que os atuais; os professores, hoje, não se preocupam pelo andamento e aprendizagem dos alunos.

Com a utilização da promoção automática, o Avanço Progressivo passou a ser visto por professores e pais de alunos como medida facilitadora da passagem da criança pela escola. Já que as crianças passavam de ano, mesmo sem ter o conhecimento necessário, a conclusão a que eles chegaram era de que o ensino havia perdido a sua seriedade e caído no descrédito. Por isso, eles queriam mudanças no método do ensino e a extinção da promoção automática.¹²

Para os professores o Avanço Progressivo foi o responsável direto pela queda da qualidade de ensino, e a acusação mais dura recaiu sobre o sistema de avaliação, por viabilizar a ampliação do ensino, através da promoção facilitada.

12. Informações que diagnosticam a baixa qualidade do ensino, são encontradas também no Planejamento participativo (1982), Santa Catarina (1984a) e Amorim, et alii (1985).

À medida que se impõe um ensino de tipo novo e as condições encontradas na escola são tradicionais, a reforma acaba promovendo, concretamente, a desarticulação da prática pedagógica, pois o professor perde sua referência com o conteúdo e fica sem possibilidade de aplicar os métodos do novo ensino. O efeito desmobilizador da reforma catarinense atingiu não só a estrutura educacional, como também a população em geral que teve a sua relação com a escola alterada.¹³

A imposição do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos, sem as mínimas condições de funcionamento (materiais, humanas), metodologicamente complexo para os professores e de difícil entendimento para pais e alunos, aliada à queda de ensino, gerou na população em geral uma posição de firme rejeição a sua continuidade.

Os Avanços Progressivos era o instrumento pelo qual a Reforma Educacional de 69 pretendia desenvolver um ensino mais eficiente para um maior atendimento, na perspectiva de enfatizar a qualidade, conforme sugere a citação abaixo:

A adoção de um sistema de promoção que se fundamenta na valorização pessoal e progressiva do aluno, atendendo a sua capacidade de assimilação e produção eliminaria o fenômeno da repetência, permitindo o aproveitamento mais racional do equipamento escolar, descongestionando o atual ponto de estrangulamento, que retém mais de

13. Sobre a influência do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos no ensino catarinense consultar Dutra (1984).

24% de alunos na mesma série do curso (alunos matriculados em 1967) (Cf. Santa Catarina, 1969:17).

A implementação do Sistema de Avanços Progressivos transformado em promoção automática, na prática, acabou se tornando, no entanto, um instrumento banalizador do conteúdo escolar, prejudicando, sensivelmente, a qualidade do ensino.

Basicamente, a intenção era atender um maior número de alunos de forma mais eficiente, via Avanços Progressivos sob a justificativa de seguir o ritmo das crianças. Alegava-se que as reprovações decorriam das diferenças psicossociais, e ao impor um ritmo comum, estar-se-ia favorecendo uma determinada parcela de alunos. Esta podia seguir, os demais ficavam no meio do caminho. Pretendia-se, com o Sistema de Avanços Progressivos, superar esta distorção, uma vez que ele fora concebido como um processo pedagógico em que o aluno se desenvolve segundo a capacidade natural de sua inteligência, obtendo no final dos oito anos de estudos, o máximo que suas condições permitirem (Cf. Santa Catarina, 1974:27).

Como proposta pedagógica, há indicações de que a concepção dos Avanços Progressivos situar-se-ia dentro de uma combinação da chamada tendência humanista moderna ou escolanovista, ou seja, a necessidade de adequar o ensino ao ritmo do aluno, dando predominância do psicológico sobre o lógico, do processo sobre o produto, dos meios e dos métodos sobre o conteúdo. Outros elementos como a valorização dos instrumentos e dos critérios de avaliação por objetivos, são característicos da tendência tecnicista (Cf. Saviani, In:Men

des, 1983). A reforma do ensino catarinense, surge exatamente num período de forte influência do tecnicismo na educação, incluindo-se, aí, a ênfase ao planejamento, a exigência da eficiência, da produtividade, do rendimento, etc.

Dentro dos princípios do escolanovismo, a reformulação da escola vai deslocar a ênfase dos conteúdos para o processo, da quantidade para a qualidade. No caso de Santa Catarina, apesar de haver um objetivo nessa direção, privilegiou-se o quantitativo com uma ampliação escolar arbitrária e desordenada, ferindo o princípio pelo qual *é preciso expandir, sim, o ensino, mas não vale a pena expandir qualquer tipo de escola.*

EPÍLOGO

Com intenções manifestas de democratizar a educação, outros planos educacionais surgiram no decorrer dos anos 70/80. Ainda em fase de implantação, no início dos anos 70, o Estado, prevendo que a política dos Avanços Progressivos demandaria rapidamente um acréscimo de postulantes ao ensino de 2º grau, lançou o IIº Plano de Educação - 1973/1976 para expandir este grau de ensino.

Mais influenciado porém, pela política de profissionalização do ensino ditada pela Lei 5.692/71, que propriamente pelo aumento da demanda ao 1º grau - uma vez que apenas 30% dos ingressantes neste grau de ensino, conseguia concluir os oito anos regulares de escolarização o ensino de 2º grau teve a sua expansão favorecida nos anos 70/80. Entre 1970 e 1980, enquanto o 2º grau cresceu 3,49 vezes, o ensino de 1º grau cresceu 1,13 vezes.

O não atendimento da escolarização básica a toda população, em desacordo com a política do PEE/69, e a consequente deterioração da qualidade da escola pública, levou a comunidade escolar a condenar o Sistema de Avanços Progressivos pela evidente situação de fracasso do ensino e a exigir mudanças no sistema educacional.

O movimento de pressão da comunidade em favor da melhoria da escola, aflora primeiro com a realização do proces

da Educação e das associações dos educadores que atuavam nas escolas públicas estaduais, para formular uma proposta de Estatuto de Magistério e Plano de Carreira.

Nesta iniciativa, há que considerar o próprio interesse do Governador em ceder a este tipo de participação tutelada, pelos ganhos políticos que lhe poderiam render. Até por que foi expediente de campanha, expresso na Carta aos Catarinenses, *a prioridade aos pequenos e a participação comunitária*. Por outro lado, era também desejo dos educadores estimular a condução desse processo, por entender ser este um grande espaço para outras conquistas da categoria.

O que não se pode negar é que esta possibilidade no va de planejar a educação é resultado do momento de abertura política no país, que deve ser entendido não só como uma descompressão do regime autoritário, mas, também, como uma conquista do movimento dos educadores em defesa de uma sociedade e de uma educação mais democráticas.

Dadas as condições precárias de trabalho na escola e a situação crítica em que se encontrava o ensino catarinense, os educadores, especialmente os da rede pública, acreditando nas possibilidades de mudança via participação, integraram-se de forma bastante envolvente, em conjunto com a comunidade, na elaboração do Plano de Educação. Este processo, que se iniciou com a Comissão Estadual e evoluiu para uma proposta ampla de participação de todos os interessados, na definição dos rumos da política educacional catarinense, foi, por isso, denominado Democratização da Educação em Santa Catarina.

Para a viabilização deste processo coletivo que envolveu aproximadamente 1.500.000 pessoas da comunidade catarinense foram desenvolvidos, durante todo o ano de 1984, vários eventos: reuniões e debates em todas as escolas, seminários municipais, regionais e estadual, culminando com os congressos municipais, regional e estadual, que se constituíram em momentos de real importância no avanço do discurso político da democratização na escola.

Entendemos ser este processo, por si sô, insuficiente para garantir a democratização da educação catarinense, no entanto *a sua grande contribuição reside no trabalho de estimulação e envolvimento de centenas de milhares de pessoas nas discussões sobre a questão escolar. Por isso mesmo, o fortalecimento das entidades dos educadores passa a ser mais possível e, do ponto de vista da continuidade e aprofundamento das discussões, absolutamente necessário para a construção de uma escola que atenda realmente às necessidades da maioria* (Amorim et alii, 1985:85).

Ao lado do avanço político que significou, temos que admitir as limitações da comunidade escolar, no encaminhamento de propostas e soluções para os problemas impeditivos da verdadeira democratização da escola. As indicações constantes no documento final do Plano não alcançam com profundidades as especificidades próprias do cotidiano da escola. Conforme já apontamos noutro trabalho de pesquisa por nós desenvolvido, há que se rever *a estratégia dos grandes diagnósticos que abordem toda a ampla gama de questões do setor educacional, seja ele estadual ou mais localizado* (Amorim

et alii, 1985:110), pelo simples fato de que o entendimento de tais questões não é de domínio completo da comunidade escolar em geral.

Enquanto estratégia de auto-diagnóstico, o processo de democratização evidenciou limites, mas como movimento em defesa da melhoria da escola pública, a comunidade avançou em algumas conquistas, ao nível da formulação de propostas, como a extinção da política do Sistema de Avanços Progressivos, a Eleição Direta para diretores de escolas de 1º e 2º graus e a formação de Conselhos Deliberativos para gerir as questões do ensino junto à unidade escolar.

Além disso, o diagnóstico apontou para a insatisfação geral da população com relação aos resultados educacionais da escola pública, tendo como principal bode expiatório para o evidente fracasso o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos. Razão pela qual, a comunidade escolar, neste processo, se uniu em torno de uma campanha contrária à continuidade desta política, posicionando-se pela volta do sistema de avaliação por aprovação e reprovação.

A mudança representava para o educador o fim da ingerência no processo escolar, e a possibilidade de tomar nas mãos a reapropriação do fazer pedagógico.

Embora este processo participativo tenha possibilitado a abertura de espaço para a reivindicação, resultando na produção coletiva de um Plano de Educação, aceito e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, a mobilização não foi suficientemente forte, para garantir que o mesmo fosse colocado em prática.

Ainda no Governo Amin, com muita dificuldade as entidades de classes dos profissionais da educação conseguiram transformar em lei as propostas de extinção dos Avanços Progressivos, de escolha de dirigentes através de Eleição e de adoção de Conselhos Deliberativos nas escolas. Logo a seguir, porém, em função do confronto de novas forças políticas surgido com a mudança de governo do PDS para o PMDB, em 1987, as poucas leis colocadas em prática (excetuando-se a Lei 4.394/85 que extinguiu os Avanços Progressivos) foram derrubadas autoritariamente pelo governador recém eleito Pedro Ivo Campos, desrespeitando a vontade popular.

A proposta de administrar a escola via Conselhos Deliberativos prevista no Decreto nº 29.790/86, para definir linhas de ação educacional e decidir sobre o processo técnico-administrativo da unidade escolar não foi aceita pela atual gestão do Estado. O sistema, já em funcionamento em grande parte nas escolas públicas de 1º e 2º graus, foi alterado pelo Decreto nº 711/87, criando os chamados Conselhos Comunitários com atribuições restritas de assessorar a direção escolar.

No atual governo, os diretores de escolas nomeados para o cargo via processo de eleição, na sua maioria foram sumariamente demitidos e, substituídos, por outros, indicados pelo Secretário de Educação, dentro do velho esquema do clientelismo partidário, sob a alegação de inconstitucionalidade da lei.

Mesmo tendo sido negado o pedido de inconstitucionalidade da Lei 6.709/85 que instituiu a Eleição de Diretores

nas escolas estaduais, pelo Supremo Tribunal Federal, uma nova lei no mesmo teor, foi aprovada recentemente na Assembleia Legislativa e vetada pelo Governador. O projeto de autoria de deputado oposicionista, ligado ao grupo do ex-governador Amin, teve a sua aprovação vetada com os votos da bancada situacionista (em maioria no legislativo), contrariamente ao que está previsto no projeto da Constituição Estadual, *princípio da gestão democrática do ensino*, que garante a escolha de dirigentes das escolas públicas via processo eleitoral.

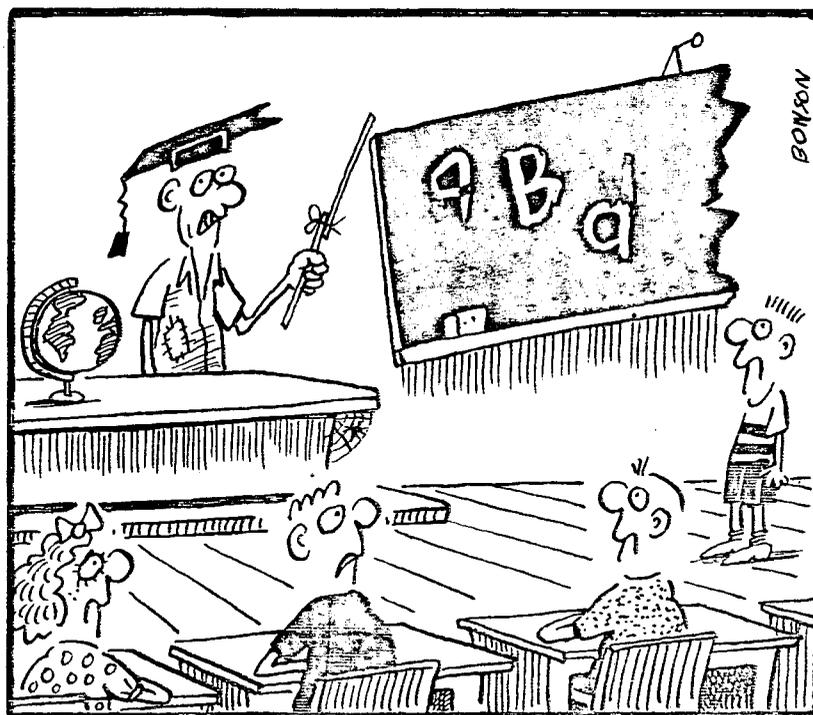
Tal atitude revela mais uma vez, o descompromisso dos governantes com a democratização da educação em Santa Catarina e o seu interesse em impor limites ao avanço de uma escola pública e gratuita de boa qualidade ainda que seja sob o disfarce do discurso a favor da construção de um país mais justo e democrático.

Nas análises a seguir, discutiremos aspectos da prática escolar que, de alguma forma, também têm contribuído desfavoravelmente na construção da escola democrática e o papel do educador nesse processo.

CAPÍTULO III

O FRACASSO ESCOLAR E A

PRÁTICA EDUCATIVA



Enquanto fenômeno social e político, o fracasso escolar é concretizado através da prática pedagógica que ocorre no cotidiano escolar. Pretendemos, neste capítulo final, caracterizar de forma mais direta a prática educativa realizada na escola, no trabalho do professor. Agente do processo de ensino, como o professor entende, como interpreta e como avalia o fracasso escolar?

O que tem feito e o que faz o professor, dentro das suas possibilidades concretas, para modificar o quadro do insucesso?

As tendências e as perspectivas poderão aflorar através de uma análise que tenta perceber as respostas a essas questões. Concomitantemente, pretendemos também detectar o que é possível fazer, a nível institucional, para que a situação possa ser transformada.

Para essa análise, com a intenção de entender a postura e as possibilidades apresentadas pelos professores, utilizaremos os dados da pesquisa já mencionada na introdução, especialmente as informações colhidas no processo de discussão desenvolvido junto às escolas de Florianópolis.

As discussões processaram-se em reuniões sistemáticas (2 a 3 vezes por semana) com o(s) grupo(s)¹ especialmente formado(s) em cada escola e os pesquisadores representantes das diversas instâncias envolvidas (SE, UCRE, SLE), e em reuniões esporádicas, com todo o conjunto da unidade escolar.

À pesquisa cabia o papel de estimular o aprofundamento dos problemas, utilizando fatores explicativos teóricos, e de relacioná-los às possíveis alternativas de solução, discutindo o que efetivamente podia ser assumido pela escola e que deveria ser resolvido junto aos outros órgãos.

Numa tentativa de trabalhar dialeticamente a relação teoria/prática, utilizando elementos provocativos da pesquisa, da fonte teórica e do senso comum emergente do grupo, dependendo da natureza do tema em análise, faziam parte das reuniões os responsáveis pelo planejamento e execução das ações educacionais, representantes da comunidade e especialistas do conteúdo, para mediar o aprofundamento teórico e o encaminhamento de soluções concretas.

O ponto de partida para gerar discussão foi a utilização de quadro-sínteses dos problemas, elaborados com base nos dados levantados na 1ª etapa da pesquisa, sobre a qualidade dos serviços da escola e os obtidos, através de entrevistas com os pais dos alunos amostrados, de observações do cotidiano escolar e de registros sobre as reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

1. Participaram do grupo em geral, 6 a 8 pessoas em cada escola, nem sempre fixas, uma vez que a participação era voluntária.

A sistematização destes dados foi direcionada para duas categorias básicas de análise: qualidade de ensino e estrutura e funcionamento da escola. Entendendo que a qualidade de ensino tem a ver com estrutura da escola, nos aspectos relacionados a recursos humanos e materiais e à própria administração técnico-pedagógica e burocrática, foram procedidas as discussões centradas nos problemas emergentes.

Neste sentido, foram definidos como pontos básicos de análise:

- . Questões materiais da escola/condições de trabalho;
- . Rendimento escolar e questões relativas aos problemas individuais do aluno (saúde, nutrição, sócio-econômico, etc);
- . Sistema de avaliação do aluno (Avanços Progressivos);
- . Organização da escola/burocracia.

Ao realizar a avaliação e a interpretação das questões acima, os educadores expressaram em forma de discurso livre, a sua visão de escola, de aluno; o seu entendimento a respeito das causas do insucesso da educação escolar e a sua posição enquanto agente da prática educativa.

Esses discursos foram cuidadosamente registrados manualmente e em fitas gravadas, transcritas em relatórios. Em função do objeto de estudo desta dissertação, algumas falas foram selecionadas para servir de base a análise presente neste capítulo.

1. TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

A natureza do discurso oficial no Brasil a respeito do fracasso escolar está vinculada aos pressupostos do liberalismo, já analisados no primeiro capítulo deste trabalho. Do ponto de vista pedagógico, a teoria liberal respalda-se nos limites da crença de que, numa sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real ou possível, cabendo à escola promovê-la, enquanto lugar onde os mais aptos possam ser identificados, independentemente da sua origem social (Cf. Patto, 1988:72-77). Tanto no âmbito do ideário pedagógico tradicional, como no escolanovista e mesmo dentro da tendência tecnicista, os pressupostos do liberalismo não deixam de estar presentes.

Saviani analisou, com muita pertinência, a evolução das tendências educacionais dentro do próprio liberalismo, demonstrando o movimento de recomposição do capitalismo presente nesta evolução. Assim, é perfeitamente explicável que, no cotidiano da escola, verifique-se, em última análise, o pensamento dominante de que o aluno é o principal responsável pelo seu sucesso ou insucesso. As deficiências são tratadas como deficiências do próprio aluno, do seu baixo QI, sua sub-nutrição e fraca saúde, seus problemas emocionais, seus hábitos culturais, mesmo quando o professor, contraditoriamente, considera a importância das condições e do condicionamento sócio-econômico.

É importante, no entanto, captar os momentos em que a contradição está presente no ideário do professor porque é

a sua percepção dos próprios limites do liberalismo que aflora e isso pode permitir que sua ação avance no sentido de não ser uma ação alienada.

Em oposição às explicações da teoria liberal, outras têm surgido para atribuir o fracasso à incapacidade da criança de inserir-se no contexto escolar, dado o seu desfavorecimento social, econômico e cultural.²

De um lado, está a posição dos que acham inútil qualquer esforço para oportunizar a aprendizagem às crianças desfavorecidas socialmente, visto que a própria origem determina a sua capacidade intelectual; e de outro, a que questiona a capacidade das classes sociais inferiores de assimilar um conteúdo escolar que é próprio das camadas dominantes. Existe, porém, a posição dos que não colocam na origem social o impedimento à aprendizagem, mas sim nas diferenças dos padrões culturais existentes entre a família e a escola.

X A distância entre o universo cultural e a cultura de origem dos alunos tem se constituído em preocupação, tanto para os teóricos que analisam a escola como reprodutora das desigualdades sociais, quanto para os que buscam uma explicação para o fracasso escolar (sem negligenciar os aspectos sócio-estruturais) nas especificidades da escola.

Enquanto a teoria reprodutivista vê o fracasso escolar como uma realidade social que seleciona e atinge as classes desfavorecidas, a teoria clássica de natureza física e

2. Ver análises desenvolvidas a respeito por: Carraher (1983), Gatti (1981), Popovic (1981,1973), Soares (1986), Patto (1985), Rosenberg (1984), Geis (1985) e Brandão (1985 e 1986).

psicológica, atribui o fracasso somente às razões de ordem intelectual, dissimulando, tanto os mecanismos internos, quanto os da própria ordem econômica. Nessa concepção, existe a negação de uma sociedade antagônica e as diferenças sociais, econômicas e culturais são desviadas para a discussão das diferenças individuais.

Na concepção reprodutivista, a escola, pelo seu caráter seletivo e segregador, constrói o fracasso escolar das crianças das camadas populares, sem a perspectiva de superá-lo. Deixa, por isso, pouco espaço para os que estão preocupados em resolver os dilemas que configuram a problemática educativa.

Embora admitindo ser o fracasso uma questão que está diretamente ligada às funções da escola no contexto capitalista, alguns críticos (Saviani (1982 e 1985), Mello (1982), Rodrigues (1985), Cury (1985) e outros) vêem a escola não apenas como um momento de reprodução social, mas como parte do movimento contraditório nela existente, sob a ótica de que se poderá encontrar soluções significativas para a realidade educacional brasileira, desde que se trabalhe por isso.

A possibilidade concreta estaria na capacidade do trabalho pedagógico desenvolver um processo de transmissão e assimilação dos conteúdos historicamente situados através dos quais o aluno poderia apropriar-se e reapropriar-se de sua cultura e da cultura dominante. Caberia ao professor, portanto, entender este processo, elevando o saber popular dos seus alunos ao saber criticamente elaborado.

A propósito, é neste particular que cabe ênfase ao

trabalho do professor cujo objetivo deve ser a socialização do saber cultural como forma de superar o fracasso escolar. Assim, há necessidade de se rever os padrões de excelência utilizados no trabalho pedagógico, com base nos valores e padrões da classe dominante. A prática escolar deve ser questionada e o insucesso escolar visto, também, como decorrente das características internas da escola, naquilo que lhe é específico, sem, obviamente, excluir a realidade econômica e social.

Nesse aspecto, Mello (1982:14) diz que

o processo de conhecer a escola ganha sentido devido à suposição de que é por meio da mediação das condições intra-escolares que a seletividade se efetua concretamente. Se essa seletividade tem um sentido político, porque não atua indiferentemente sobre qualquer aluno de qualquer origem social, mas atinge os mais pobres, então as condições intra-escolares têm também um sentido político. O fato de que essas condições, o currículo, os programas, as ações e representações dos professores e especialistas, os critérios de avaliação, se circunscrevem ao âmbito do funcionamento interno do sistema de ensino, faz com que apareçam como aspectos técnicos. Seu caráter mediador da seletividade, que é político, revela seu sentido também político.

Sem desconsiderar as várias causas externas que estão presentes na dinâmica escolar, reconhecemos pelo seu sentido político, a existência de vários mecanismos internos a

este sistema que condicionam o insucesso escolar. E dentre eles, a avaliação tem se constituído numa prática discriminatória, que acentua o processo de seletividade social dentro da escola.

Como parte integrante do processo pedagógico, a prática da avaliação tem sido, também, no sentido de ignorar o conhecimento, o interesse e a cultura dos alunos provenientes das camadas sociais mais baixas. Os valores levados em conta para atribuir notas ou conceitos são aqueles representativos das classes sociais mais altas (Cf. Souza, 1986).

A avaliação, baseando-se na cultura das classes privilegiadas, exige do aluno conhecimentos e experiências adquiridas fora e dentro da escola, dissociadas do seu meio sócio-cultural. O que é transmitido aos alunos é um saber pré-estabelecido, fragmentado, que não expressa a sua realidade social.

Isso faz com que alguns, aqueles pertencentes ao grupo que produziu o saber arbitrário, consigam manejar com mais habilidade o saber escolar, enquanto outros fracassam ou são eliminados pela seleção (Mello, 1982:17).

A avaliação, na opinião de Perrenoud (1984)

reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve. Se quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação. Não apenas o conteúdo e a própria divisão das disciplinas (do

saber) por ela sancionados, mas igualmente as formas de conduta, sutilmente passadas através das normas de excelência perseguidas pela escola (Citado in: Lüdke, 1986:44).

Exercendo uma função seletiva e ao mesmo tempo preservadora dos ideais democráticos, a avaliação tende a reforçar e legitimar a apropriação de uma classe específica sobre o saber socialmente produzido, favorecendo o sucesso escolar dos já favorecidos e o fracasso dos demais. Assim, as desigualdades sociais convertem-se em fracasso escolar, que em última instância representa a dissimulação social (Cf. Souza, 1986).

Na análise que efetuamos anteriormente sobre a situação do ensino de 1º grau em Santa Catarina, ficou evidente a alta seletividade já nos primeiros anos escolares. O que significa a eliminação das camadas populares do processo escolar, uma vez que a seletividade atinge em maior grau a escola pública que acolhe, na sua maioria, a clientela que provém das mais baixas camadas sociais.³

Em conformidade com Bernstein (1984) a escola tem sido pensada e organizada em função dos interesses das classes altas marginalizando os alunos de nível social mais baixo por apresentarem habilidades e experiências que não correspondem às exigências e expectativas da escola.

3. Os dados sobre a situação sócio-econômica das famílias dos alunos, levantados na pesquisa sobre a Situação do Ensino de 1º Grau, revelaram que a maior parcela de alunos (89,4%) da escola pública pertence às camadas sociais mais baixa (Tabela 17 - Anexos). O Censo de 1980 mostra igualmente que 48,45% da população de Santa Catarina economicamente ativa não têm remuneração e 40,8% ganham até 3 salários mínimos mensais.

Ao repassar um conhecimento que não lhe é específico, o aluno da classe trabalhadora não se identifica com a escola e a sua tendência é valorizar mais o trabalho, conforme sugerem os depoimentos:

o trabalho é mais importante que a escola;

são estudo à noite;

o interesse é pegar serviço e começar a trabalhar logo;

o que os professores ensinam não é o que nós queremos ou precisamos saber, são conteúdos que não se aplicam à nossa realidade.⁴

A evidência dessa distância da escola frente à realidade das classes populares torna-se muito mais grave quando se verifica que o próprio professor admite a falência da escola — penso que determinadas coisas que ensino não fazem sentido para eles, e a evasão seria evitada se os alunos tivessem outro tipo de escola, de aula, de professor (...) — eixo central da questão do fracasso escolar, que procuraremos entender melhor no decorrer deste capítulo, ao analisar com mais profundidade a percepção e a posição dos educadores a respeito desta problemática.

4. Depoimentos de alunos entrevistados na pesquisa sobre a Situação do Ensino de 1º Grau.

5. Cf. Depoimentos de professores In: Oliveira, 1986:56.

2 - COMO SE SITUAM OS PROFESSORES FRENTE A QUESTÃO DO FRACASSO?

Anteriormente, vimos que a avaliação por Avanços Progressivos foi utilizada em Santa Catarina como um instrumento de ampliação das oportunidades educacionais, servindo, sob a aparente promoção de todos, para dissimular o fracasso escolar existente.

Analisando a posição dos professores frente a esta situação, verificamos que eles tendem a considerar o sistema de avaliação como o principal responsável pela baixa qualidade do ensino, atribuindo, também, ao aluno a razão do fracasso, pela sua incapacidade intelectual, aliada a sua condição de pobreza. Dentre várias manifestações a respeito, destacamos as seguintes:

Hã problemas de defasagem na aprendizagem do aluno pela sua situação financeira;

a nossa escola é uma escola de favelados, embora esteja localizada em bairro nobre;

os problemas relacionados com o sócio-econômico são muitos (alfabetização, desajustamentos familiares, saúde, deficiência visual etc ...);

hã necessidade de se detalhar estes problemas e colocã-los à disposição dos professores para planejamento;

os alunos têm muitos problemas em casa, a gente explica as matérias e êles não captam;

{ os problemas sociais e econômicos da comunidade interferem tanto no ensino, que não vejo saída.⁶

Sem levar em conta que a aprendizagem reflete a dinâmica da escola como parte integrante da estrutura social mais ampla, os problemas considerados entraves ao rendimento escolar são apontados pelos responsáveis do processo ensino/aprendizagem de forma isolada e desdobrados na sua maioria nos aspectos: saúde, nutrição, meio cultural, desajustamento familiar, falta de participação dos pais na escola e nas tarefas escolares dos filhos, falta de condições de trabalho na escola e falta de preparação dos cursos de magistério.⁷

Nas escolas em que pesquisamos, o baixo rendimento escolar representou, ao lado da falta de condições de trabalho na escola, a preocupação principal dos professores. Na opinião de alguns, a situação é tão crítica que chega a ser angustiante. Apesar disso, encontramos professores que ainda não desanimaram; ao contrário, estão buscando alternativas de solução para os problemas de ordem administrativa e técnico-pedagógica enfrentados.

Entre os mais otimistas, embora fatores adversos interfiram, dificultando a realização de sua tarefa básica, que é ensinar, alguns ainda conseguem desempenhá-la satisfatoriamente, em decorrência de experiências pedagógicas que estão

6. Cf. Declarações de professores, quando da discussão dos resultados do rendimento escolar levantados na pesquisa.

7. Problemas idênticos foram apontados, no estudo sobre as causas do fracasso escolar da criança pobre, por Mello (1982:91-4).

sendo empreendidas em algumas disciplinas, para elevar o nível de aprendizagem das crianças.⁸

Estas iniciativas em buscar saídas para a crise instalada têm se revelado positivas na melhoria do ensino, porém, é preciso alertar para que tais experiências não fiquem limitadas às escolas da pesquisa e às disciplinas consideradas de maior importância no contexto escolar; é importante que as experiências sejam divulgadas e estendidas para outras escolas, de forma integrada às demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Dada a situação de desânimo e acomodação presente nas escolas pesquisadas, as experiências têm sido desenvolvidas isoladamente, pela falta de adesão e de interesse do conjunto de professores de cada escola em assumir parte da responsabilidade na solução da problemática do fracasso escolar. [A maioria dos agentes escolares acha que não pode fazer nada e que deve cruzar os braços e esperar, porque o problema é externo e diz respeito à Secretaria da Educação e ao Governo. Há aqueles, no entanto, que se sentem responsáveis e se propõem fazer alguma coisa apenas por dever. E poucos são os que têm a percepção de que o problema também está neles e na escola; todavia, destacam, como a maioria, que *um dos fatores que mais prejudica a qualidade do ensino é a promoção automática.*]

8. As alternativas pedagógicas colocadas em prática, referem-se à revisão e integração de conteúdos programáticos nas disciplinas de português, matemática, estudos sociais, IPT e educação artística, levando em conta o universo cotidiano do aluno concreto.

As discussões efetuadas sugerem, de modo geral, que o problema do fracasso escolar diz respeito ao governo que implantou o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos; à precariedade material da escola e à condição de carência da criança e de sua família, e não à ação da própria escola. Nesse sentido, os professores têm se ausentado do problema projetando-o para outros aspectos que não comprometem a intervenção pedagógica. As suas atitudes são de benevolência em favor do aluno considerado carente, de modo a facilitar a sua promoção e evitar que se evada precocemente da escola.

Assumindo esta postura assistencialista, os professores estão ocultando o papel da escola, que é o de ensinar, sem perceber que sendo profissionais da educação, lhes cabe transmitir e avaliar com seriedade os conhecimentos, para que o ensino às camadas populares realmente seja efetivado. Tendo do presente que o acesso dessas classes ao conhecimento é de fundamental importância, tanto para a busca de melhores condições de vida, quanto para sua organização e necessidade de se libertar das mãos do jugo capitalista.

A respeito da conduta assistencialista dos professores é importante atentar para o ponto que Souza (1986:209-210) coloca:

O facilitar a aprovação não permite reduzir verdadeiramente o fracasso; pois ela se dá como uma medida isolada, não acompanhada de um trabalho subsequente que, efetivamente, dê condições de superação das dificuldades. E, (...) um menor nível de exigências, como meio de evitar o abandono da escola é dissimulador do fracasso

escolar, pois o aluno ao enfrentar situações que exigem confronto de seus conhecimentos tende a fracassar, pois a adequação do ensino às condições do aluno representa, em última instância uma adaptação do ensino às desigualdades sociais.

Sem a nítida percepção de que a dificuldade de aprendizagem é menos um problema individual e mais de classe social, os professores catarinenses revelam a postura conservadora e discriminatória do discurso liberal de que a escola está impregnada e que vê o fracasso escolar na dimensão das características individuais, sem levar em conta as relações de classes e a sua ligação com o contexto escolar.

Mesmo admitindo que a promoção automática *desfavorece os desfavorecidos na sociedade*, os professores participantes da pesquisa vêem o problema mais pelo âmbito pedagógico-administrativo do que político.

Para eles, o baixo nível de ensino tem a ver com o sistema de avaliação considerando que os alunos são fracos em virtude dos mecanismos adotados para a sua promoção. Entendem que ao facilitar a aprovação, perdeu-se o senso de seriedade e de responsabilidade para com os atos de aprender e de ensinar. Conforme seus depoimentos, este tipo de avaliação *leva as crianças a se acomodarem porque não precisam se esforçar e estudar para passar*, dificultando assim o seu trabalho na obtenção de melhores resultados escolares.

Falando do sistema de avaliação implantado no Estado, os professores consideram que a promoção automática contribuiu para o enfraquecimento do ensino, na medida em que

retirou do professor o domínio do processo de ensino e a avaliação perdeu a força como instrumento de cobrança do conteúdo do aluno.

Para o professor, o método de avaliação proposto no Sistema de Avanços Progressivos limitou a sua atuação a uma tentativa de segurar o aluno na escola, para diminuir a evasão, ao mesmo tempo em que não lhe fornecia condições reais de aprendizagem. A crítica recai sobre os instrumentos de avaliação que supervalorizam os aspectos cognitivos e psicológicos da aprendizagem, adotando os princípios da avaliação por objetivos comportamentais.⁹ Este tipo de avaliação tem por base a racionalidade, o controle e a objetividade, entendendo o processo de ensino como uma modificação do comportamento do aluno. Assim, como na empresa, a finalidade da avaliação é o *controle da qualidade*. Para tanto, devem ser ensinados determinados conteúdos e o aluno deve apresentar o rendimento de acordo com os objetivos pré-estabelecidos; o que será detectado pela avaliação. Se não houve o alcance do objetivo, o problema está no aluno, pois foram oferecidas chances iguais para que todos fossem aprovados, segundo a visão dos idealizadores da proposta (Santa Catarina, 1974).

Centrada na exacerbação dos meios técnicos, por influência do tecnicismo, este modelo de avaliação conduziu o trabalho docente às atividades meramente técnicas, promovendo a atomização das tarefas e o esvaziamento do seu conteúdo.

9. Ver análise desenvolvida a respeito In: Souza, 1986.

Na análise dos dados da pesquisa em referência, vimos que a avaliação foi considerada um procedimento comprometedor da qualidade do ensino. A ficha cumulativa – o principal instrumento avaliativo em vigor – expressava esta problemática, apresentando uma avaliação hermética com registros de conceitos e observações vagos (**regular, bom, satisfatório, possui imaginação, boa participação, não participa, tem interesse, não tem interesse, etc**), não oferecendo indicação alguma para exame e análise em termos de como trabalhar com o aluno, que conteúdos selecionar e que decisão tomar no conselho de classe.¹⁰ Na opinião dos professores:

É uma técnica de avaliar que exige dados sobre a criança que o professor não tem condições de medir e cobrar;

os critérios estabelecidos na ficha cumulativa são imprecisos, há excesso de aspectos para avaliar, habilidades que não medem a capacidade do aluno.

O que se constatou na ficha cumulativa foi um somatório de dados da vida escolar do aluno, que tendia a se repetir anualmente, sem proveito para a programação dos conteúdos a serem transmitidos. O registro poderia ser interessante e útil à avaliação, se fosse compreensível para o desencadeamento de ações em favor do aluno. Se os dados não tiverem este potencial, fica difícil realizar a atividade avaliativa e localizar o problema para poder superá-lo.

10. Cf. instrumentos analisados junto as secretarias das escolas pesquisadas em Florianópolis. Sobre instrumentos de avaliação ver também análises desenvolvidas In Mediano (1985) e Luckesi (1978).

Por outro lado, a estratégia de avaliação via conselho de classe também não avançou em relação aos aspectos lógicos a serem considerados na aprendizagem escolar. A avaliação em conselho de classe caracterizava-se pela observação vaga de cada aluno e pelo preenchimento de fichas individuais, de forma a destacar os aspectos comportamentais de cada um em sala de aula. Os casos mais enfatizados eram aqueles considerados *problemas* e que normalmente eram encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional, sem a devida reflexão das possíveis causas levantadas.¹¹

Observamos que a técnica da avaliação via conselho de classe não tem sido convenientemente utilizada para refletir e discutir os problemas de aprendizagem que aparecem; os professores gastam o tempo discutindo aspectos relacionados à pessoa física do aluno (estado de saúde, nutrição, pobreza, desajustamento familiar etc), que não são propriamente o núcleo da questão educacional. Assim, ao invés do conselho de classe se constituir num processo de discussão coletiva do desempenho escolar, em relação à proposta de ensino desenvolvida, sua validade e sua adequação, ele era realizado em função da política de promover o aluno, limitando-se a avaliação ao ditado de notas, desvinculado do processo de trabalho. Esta prática contradizia a técnica do conselho de classe, que se propunha a ser uma forma de decisão coletiva e de registro de dados, séria e democrática.

11. Cf. registro das observações sobre o conselho de classe, presenciais nas escolas pesquisadas de Florianópolis.

A avaliação, como vinha sendo procedida, não permitia conhecer a real situação de aprendizagem do aluno, e tampouco se constituía em objeto de reflexão sobre a prática educativa desenvolvida pelos professores e sobre o papel que escola poderia desempenhar.

Nas discussões sobre o sistema de avaliação implantado em Santa Catarina, observamos que a preocupação dos educadores estava mais ligada aos aspectos formais e burocráticos de como realizar a avaliação, do que propriamente interessada em questionar as razões do seu fracasso enquanto proposta pedagógica e política.

Paralelamente à realização da pesquisa, em 1984,¹² iniciava-se um movimento nas escolas públicas estaduais para redefinir o processo de avaliação. Mas a falta de informação e de clareza a respeito da função pedagógica de que se reveste a avaliação no cotidiano escolar, frente aos fins pretendidos, conduzia à volta do sistema de reprovação nos moldes tradicionais.

Entendia-se que o método de aprovação e reprovação seria a melhor forma de promover o aluno de ano, e não pelo critério da competência, como enfatizava a proposta de avaliação por Avanços Progressivos. De acordo com o Plano Estadual de Educação/69, a verificação da aprendizagem no ciclo básico, visava ao acompanhamento do crescimento individual do aluno e a posterior recuperação, excluindo os critérios de aprovação e reprovação.

12. Época de realização do processo de democratização da educação junto à comunidade escolar.

A avaliação, mesmo antes da Reforma de 69, já se constituíra numa polêmica, em decorrência da resistência das escolas às inovações apresentadas pela Secretaria da Educação que, em 1963, alterou, sob decreto, o processo tradicional de verificação da aprendizagem através do exame final. Alterou para um sistema de avaliação a ser construído no decorrer do ano escolar, com todas as médias mensais, apreciando, além do conhecimento, outros aspectos ligados à pessoa do aluno como: atitudes, hábitos, responsabilidade, cooperação, interesse e iniciativa.¹³

Com estas medidas, esboçava-se na Secretaria da Educação o plano de utilizar a avaliação como atenuante do problema da repetência, idéia que veio a servir de fundamento para a implantação do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos em Santa Catarina.

Um estudo realizado para subsidiar a proposta de avaliação por Avanços Progressivos indicava que *houve reações negativas à nova modalidade de avaliação que é bem diferente da tradicional*, ocasionada pela aplicação indevida do decreto, que não foi precedido de preparação para mudanças no processo escolar (Cf. Santa Catarina, 1967:46).

Não foram criadas novas atitudes que caracterizassem uma maneira mais real, mais humana e mais pedagógica de proceder a avaliação da aprendizagem, de modo que, (...) a maioria dos professores continua despre

13. Cf. Decretos do Governo Estadual: N.SE. 26.09.63/712 e N.SE. 773/63.

parada e não conscientizada para o delicado e importante problema da avaliação do rendimento escolar. Continuam com suas técnicas tradicionais de simplesmente medir os conhecimentos do escolar e atribuir-lhe uma nota, sem atender para o crescimento do aluno.

Nesta perspectiva, a avaliação centrada no aluno, característica da pedagogia diferencial da escola nova e das teorias de aprendizagem calcadas no tecnicismo, foi o núcleo norteador do Sistema de Avanços Progressivos.

Revedo rapidamente a posição das teorias, verificamos que enquanto a pedagogia tradicional centra a atenção no conteúdo a ser transmitido e na figura do professor, a pedagogia da escola nova é centrada nos sentimentos e na espontaneidade da produção do conhecimento, considerando as diferenças individuais do aluno. E a pedagogia tecnicista, dirigida, essencialmente, para os instrumentos de transmissão e apreensão do conhecimento, defende a racionalização do processo escolar de modo a torná-lo mais eficiente e produtivo (Cf. Saviani, 1985).

Do ponto de vista teórico, identificamos na proposta dos Avanços Progressivos três princípios básicos que norteiam a ação escolar. O primeiro deles é o princípio da igualdade de oportunidades, pelo qual a escola deve refletir o direito de educação igual para todos, levando em conta que as chances são oferecidas igualmente, mas aproveitadas conforme as possibilidades de cada um; o segundo, refere-se ao princípio do sucesso, que estabelece que o processo educativo deve

dar um tratamento diferencial em relação aos aspectos psicológicos e sócio-culturais de cada aluno, para evitar o fracasso escolar; e o terceiro princípio é o das diferenças individuais, partindo do pressuposto de que cada aluno é diferente quanto aos interesses, capacidades e aptidões, e que a escola deve *planejar a ação educativa de modo que os objetivos, os métodos e as técnicas se adaptem às diferenças individuais* (Cf. Santa Catarina, 1981).

Utilizando-se dos pressupostos da escola nova que advogava o atendimento às diferenças individuais do aluno, o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos estabelece que o processo educativo deve atuar no sentido de favorecer a to dos os alunos, para que *eles se desenvolvam ao máximo, segundo as suas potencialidades, habilidades e interesses*, sob a orientação de que *o processo ensino/aprendizagem, deve permitir através da utilização e da reorganização das experiências trazidas pelos alunos o alcance dos objetivos do ensino de 1º grau, conforme as condições de cada um*. Para isso é imprescindível a adoção de procedimentos e estratégias de ensino diversificado e individualizado (...). (Cf. Santa Catarina, 1981:13-15 e 16).

Tendo por tendência o paradigma da avaliação por objetivo, a eficiência do processo pedagógico é vista na coerência que deve existir entre a avaliação, os objetivos e a metodologia do ensino, em consonância com as potencialidades do aluno.¹⁴ Tratando desta forma, as possibilidades de fra-

14. Ver análise desenvolvida a respeito In: Saul (1988).

casso estão no uso inadequado de metodologias, ou no próprio aluno, pois se ele não atingiu o objetivo é porque esteve ausente do processo (...), ou o método foi mal escolhido, ou o professor não utilizou a linguagem adequada, de modo a levar o aluno, a partir de sua realidade, a atingir as metas gerais (...). (Cf. Santa Catarina, 1981: 15).

Assim, a ênfase sobre a organização do ensino, baseada nos princípios da operacionalidade e da eficiência administrativa, tende a desviar a avaliação dos reais problemas enfrentados na escola.

Sob os pressupostos da neutralidade científica e da teoria da racionalidade administrativa, os que produziam a educação defendiam a ordenação do processo educativo, de modo a torná-lo mais eficiente e produtivo. Desta forma, a reorganização estrutural no sistema de ensino fragmentou o processo educacional, separando de um lado os que planejam e de outro os que executam. Neste sistema hierárquico onde se criou a separação entre trabalho intelectual especializado (técnico) e manual especializado (professores), a decorrência lógica foi a degradação da força de trabalho que atua diretamente na produção do saber na escola. Surge assim, uma nova forma de fazer na escola, e de acordo com Brandão,

(...) os graves e complexos problemas que se manifestam a nível educacional ficam reduzidos à condição de problemas meramente técnicos, cabendo aos chamados especialistas em educação, equacioná-los e apresentarem a melhor maneira de solucioná-los. Os **técnicos** em educação aparecem,

então, como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento científico, isto é, rigoroso, objetivo e neutro do processo educacional (Cf. Brandão, 1982:32).

Assim como na empresa, preside na escola a lógica da célebre organização científica do trabalho (Cury, 1982:39), e com ela novas contradições: a divisão entre trabalho de execução e trabalho de concepção. Não vendo esta conceitualização como separação, mas como oposição dialetizada, Cury ressalta:

Essa oposição entre trabalho de concepção x trabalho de execução implica a já citada questão da expropriação. Por ela o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência, cuja formulação mais apropriada ouvi de uma professora primária: somos feitoras não só pelo papel de capatazes como pelo de tarefeiras (Cf. Cury, 1982:59).

A divisão social do trabalho introduzida na escola vai igualar o professor ao operário, no sentido de executarem um trabalho parcelado definido por especialistas. Como meros executores, o controle sobre o processo de trabalho vai sendo minado e os seus conhecimentos esvaziados.

Essa hierarquização do saber no interior da escola

retirou do professor o domínio sobre o conteúdo e o planejamento de suas atividades, impondo em sua condição de executante do processo formal, uma atomização do saber (Cf. Cury, 1982).

No caso específico de Santa Catarina, o professor perdeu, além do domínio do conteúdo a ser transmitido, a sua condição de autoridade no processo escolar, por não dispor do poder do exercício da avaliação como controle do rendimento escolar e da disciplina do aluno.

A perda de controle é a tônica marcante na escola. Para obter melhores resultados no rendimento e na disciplina, os professores têm se utilizado de estratégias como a de levar ao conhecimento do pai a prova do aluno, solicitando a sua assinatura; colocar os alunos de comportamento inadequado em *lista negra*, etc. E os alunos considerados indisciplinados são recusados pela escola e impedidos de matricular-se no ano seguinte.

A indisciplina é vista pelos professores como desinteresse do aluno pelo estudo, em função do afrouxamento dos critérios de avaliação, que redundou na desqualificação do ensino. Embora tenham esta percepção, são poucos os professores que investem em estratégias pedagógicas capazes de tornar a escola mais viva e atraente, com conteúdos significativos para os alunos das camadas sociais inferiores. Na tentativa de disciplinar o aluno, as nossas escolas, nos dias atuais, têm recorrido aos tradicionais métodos do castigo e do puxão de orelha.

O autoritarismo é também revelado no discurso, quan

do o professor diz que é preciso agir com rigidez, para obter disciplina com a criança pobre, pois, *é assim que ela é tratada em casa. É essa a linguagem que eles entendem, a gente recebe bichinhos e deve domesticá-los; é com disciplina que as coisas funcionam.*¹⁵

Mas nem todos os professores aprovam este tipo de tratamento, considerado extremamente autoritário. Na opinião destes, *o aluno da periferia precisa de atendimento e esforço dobrado quanto à organização escolar, a fim de superar suas carências e dificuldades.*¹⁶

Observamos que o desespero do professor frente ao problema da indisciplina dos alunos o tem levado muitas vezes ao uso de medidas punitivas que convertem o senso de disciplina em autoritarismo. Este tipo de atitude não deve ser confundido com a autoridade que o professor deve exercer sobre os seus alunos, numa relação mais democrática.

Consideramos a disciplina importante no processo de aquisição de conhecimento, porém, não se trata de obtê-la através

de coerções físicas ou morais que ferem a dignidade humana, mas de uma certa coerção que levaria a criança a formar uma disciplina interior, aprender a dirigir inteligentemente seu comportamento face ao ambiente, dotando-a, no dizer de Gramsci, de uma concepção, ainda que embrionária,

15. Cf. Registros das discussões efetuadas nas escolas por ocasião da pesquisa.

16. Idem.

de mundo, para poder dominar o ambiente e não se deixar oprimir por ele (Cf. Libâneo, 1984:182).

Sabemos que, historicamente, a avaliação tem sido um recurso utilizado para moldar o comportamento do aluno. Ela tem por efeito levar à premiação ou à punição. O aluno obediente pode ser premiado, via notas ou conceitos altos, e o indisciplinado pode ser punido, via reprovação. Em Santa Catarina, como a escola não podia reprovar, em função da promoção automática, a punição ocorria via expulsão.

Ao fazer uso destes meios para conseguir disciplina, o professor tende a reproduzir as relações de poder e de subordinação presentes na sociedade. O recurso da avaliação como papel disciplinador contribui para a exacerbação do autoritarismo, a opressão do educando e, conseqüentemente, para cercear o seu desenvolvimento intelectual. A tendência é favorecer a alguns o acesso e o aprofundamento do saber, e a outros a estagnação e o esvaziamento, por estar a avaliação a serviço de uma pedagogia que traduz a divisão social dentro da escola.

Se, por um lado, o professor tem a percepção sobre a fragmentação do seu trabalho, por outro, ele não tem percebido que o exercício do autoritarismo é conseqüência da hierarquia de poder estabelecida pela a organização do trabalho no interior da escola, que desapropriou o seu saber, e assim o seu controle sobre o processo de trabalho e sobre os seus alunos.

Mesmo criticando o sistema de avaliação implantado

como o responsável pelo fracasso escolar, os educadores catarinenses não se deram conta do seu papel e do seu valor, fazendo uso desta prática por muito tempo, sem questionar o seu significado político no contexto escolar.

No dizer de Lelis (1986), muitas acomodações surgiram nos meios educacionais em decorrência da assimilação de propostas originalmente formuladas pelas pedagogias da escola nova e do tecnicismo, sem, que fossem no entanto, levadas em conta as contradições da sociedade brasileira e as características do sistema escolar.

Ficou evidente, na nossa pesquisa, que os professores têm consciência de sua participação no sistema como agentes passivos que se sujeitaram comodamente a uma situação com a qual eles não concordavam, mas pouco fizeram para que ela se alterasse. Muitos são da opinião de que a avaliação imposta pelo Avanço Progressivo levou o professor e o aluno a se desinteressarem, o primeiro em ensinar e o segundo em aprender. No dizer comum, a afirmação era de que, para o aluno, *o ensino veio com água com açúcar*, e para o professor, *tanto faz quanto tanto fez*.¹⁷

Enquanto isso acontecia, no cenário nacional, o quadro da situação do ensino catarinense era apresentado de forma elogiável, pelo seu alto índice de promoção escolar.

Além da pressão exercida pela escola e pela Secretaria da Educação, no sentido de aprovar o aluno para obter me

17. Cf. Registros das discussões efetuadas nas escolas por ocasião da pesquisa.

lhores índices de promoção, a forma como foram realizados a recuperação, o conselho de classe e o Projeto ACA¹⁸ interferiram nos resultados da avaliação.

Recentemente, os educadores começaram a perceber que os resultados escolares comprometeram a sua atuação, e passaram a reagir contra a Lei que implantou o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos e os modelos que lhes eram impostos pela Secretaria de Educação.

Em outubro de 1984, no Congresso Estadual de Lages, evento final do processo de democratização da educação, os educadores, com toda a comunidade escolar, reivindicaram radicalmente a extinção do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos.

Com a derrubada dos Avanços Progressivos, a questão da avaliação tornou-se objeto de discussão na escola, no sentido de elaborar uma nova alternativa de avaliar o processo escolar. Entretanto, as propostas surgidas das escolas não avançaram em nada em relação à prática convencional da avaliação adotada antes e depois da reforma do ensino que introduziu o Sistema de Avanços Progressivos. Alguns mecanismos da legislação vigente foram mantidos, como o conselho de classe, a recuperação e a atribuição de notas. A polêmica esteve em torno da volta dos critérios de aprovação e reprovação do aluno.

18. ACA - Projeto de Acompanhamento, Controle e Avaliação do ensino de 1º grau elaborado anualmente pela Coordenação de Ensino da Secretaria da Educação.

A dificuldade em aprofundar os estudos sobre o processo de avaliação no interior da escola pode ser atribuída, como já foi explicitado nas páginas anteriores, à visão limitada dos educadores, quase sempre revelada de forma difusa e desarticulada de uma concepção de educação e de sociedade, ficando a avaliação circunscrita à imediatividade do problema, ao nível da sua prática.

Por outro lado, a Secretaria de Educação não apresentou novas alternativas para o processo pedagógico sob a alegação de que ela não deveria interferir na escola, tendo em vista a *filosofia* do processo de democratização.¹⁹

A Secretaria da Educação, que sempre adotou uma postura autoritária de determinar o que a escola deveria fazer, agora, em nome da participação, *deixa fazer*, eximindo-se da sua responsabilidade, lavando as mãos frente à necessidade de resolver os grandes problemas educacionais. E a escola, que antes vivia um processo de acomodação, agora, acha-se suficientemente competente e capaz de resolver todos os problemas, sem a presença do órgão diretamente responsável pelo sistema.

Obviamente que a escola não conseguiu corresponder às suas próprias expectativas, porque não houve convergência de interesses da Secretaria, em apoiar as iniciativas da escola e desta, em aceitar as suas diretrizes. As relações estabelecidas eram de antagonismo, em função das forças políti

19. Nestes termos a Lei 6.744, de 23.12.85, dispendo sobre a avaliação do ensino de 1º grau, estabelece que o processo de verificação do rendimento ficará a cargo da escola na forma de regimento, o qual deverá ser elaborado pela escola e pela comunidade escolar.

cas em jogo. No decorrer do processo da democratização, ficaram evidentes os conflitos políticos gerados pelos interesses opostos, os quais convergiam para uma ampla disputa pela hegemonia do processo. Os representantes das escolas, aliados às associações dos profissionais da educação, tentaram se organizar para colocar em prática as reivindicações surgidas das bases. Mas a Secretaria, contrária à maioria dessas reivindicações, não estava disposta a ceder. Por isso, temendo a perda do poder com o engajamento da escola na luta reivindicatória, fez uso do discurso democrático para assegurar o seu domínio.

Pregando a *autonomia de escola*, mas trabalhando, contra ela, a Secretaria apostando na incompetência da organização escolar, posicionava-se a favor da livre iniciativa desde que a escola assumisse os efeitos administrativos e pedagógicos de quaisquer ações por ela realizadas (Cf. Santa Catarina, 1986).

A escola, acreditando ter conquistado o seu espaço e sem perceber a manobra política do governo para levá-la ao desgaste e à desmobilização, procurava mostrar competência, sem se dar conta da falta de condições e das limitações, suas e da comunidade, em assumir o ônus da administração escolar que, de fato, cabe ao Estado.

Através de campanha publicitária *A comunidade faz escola*, o Estado chamava a população a resolver em mutirão os problemas de manutenção da escola, principalmente nos aspectos de recuperação física e material e também de construção. Nesse período (1985/1986), o governo estadual deixou de

investir na recuperação e ampliação da rede física, resultando na degradação total da escola, evidenciada no deprimente aspecto dos prédios escolares, com repercussões negativas no pedagógico e conseqüente queda no atendimento (Cf. dados fornecidos pela SE/CODEN).

Assim, sob a falácia da pedagogia participativa, a Secretaria dizia estar a escola aberta à participação da comunidade, para *propor e fazer acontecer a educação*; no entanto, as propostas e as providências vindas da base eram rejeitadas e revertidas em função de interesses governamentais.

Esta foi uma forma equivocada de se realizar um processo de participação; a Secretaria da Educação, não assumindo as funções que lhe cabiam e a escola, tomando para si responsabilidades que eximiam o Estado das funções básicas de traçar as suas diretrizes e orientar o seu processo didático. Sob esse ângulo, a análise do processo de democratização da educação em Santa Catarina vai ressaltar que

a estratégia da participação ampla não é o bastante para a conquista da escola que queremos. Esta estratégia é importante, mas não suficiente, inclusive por correr o sério risco de não romper as amarras do discurso populista tão presente hoje. A proposta de um planejamento amplamente discutido se, por um lado, atende aos interesses dos educadores que clamam por participação, por outro lado, abre a possibilidade de o jogar democraticamente, sobre os ombros da comunidade escolar, a responsabilidade para com os rumos da educação (inclusive do ponto de vista de sua manutenção), Cf. Amorim et alii, 1985:88 .

Portanto, faz parte do interesse conservador do Estado a afirmação:

É necessário que as pessoas que fazem acontecer a Educação: os professores, os pais, os especialistas, os alunos, os diretores e funcionários, em conjunto com outros segmentos da comunidade entendam que qualquer solução para a educação catarinense deve partir da escola e que eles são a escola (Cf. Santa Catarina, 1984a: 16).

Do ponto de vista da democratização, se a escola tiver a capacidade de se organizar e de ter autonomia garantida, abrem-se possibilidades às experiências e inovações na educação. Dessa forma, os agentes escolares poderão apontar o que deve ser feito dentro da escola e a Secretaria da Educação deve contribuir para isso.

O desafio da democratização no campo educacional está a exigir uma reflexão aprofundada de todos aqueles que exercem o trabalho intelectual e querem vê-lo comprometido com a melhoria da condição de vida das camadas populares.

Certamente, democratizar a educação implica no enfrentamento do desafio da escola pública. No entanto, encaminhar soluções coerentes com este desafio, no interior de um Estado que embora assuma um discurso democrático, estruturalmente é autoritário, não é tarefa simples. Cabe, portanto, ao educador, que também é vítima deste sistema, rever a sua posição e descobrir formas de transformar a educação deste Estado, exigindo do poder público uma escola de boa qualida-

de, com propostas pedagógicas alternativas que assegurem o conteúdo necessário para que o aluno aprenda e adquira os instrumentos indispensáveis a sua participação social.

A opção por uma educação transformadora incide nos objetivos que a escola deve ter e, por conseguinte, no tipo de ensino a ser transmitido e no processo de avaliação a ser adotado. Uma avaliação que tenha objetivos a favor da aprendizagem do aluno e não para promovê-lo de ano, segundo um caráter falsamente democrático.

Se a avaliação tem se revelado um instrumento que contribui para a manutenção do *status quo*, sob o privilégio das classes favorecidas economicamente, enaltecendo os seus valores, a sua cultura e os seus conhecimentos, o educador interessado em outro tipo de educação que não esta, deve buscar novos caminhos para a prática da avaliação escolar, articulada a uma nova proposta pedagógica.

Nesta perspectiva, cabe aos agentes escolares que atuam nas diferentes instâncias do sistema escolar, analisar as concepções de avaliação que influenciam nas suas práticas, buscando novas alternativas para a realização de um projeto comprometido com a melhoria da qualidade da escola pública.

Este poderá ser um caminho para que a escola tenha um novo papel no enfrentamento dos problemas do fracasso escolar, cujas raízes estão no seio da sociedade.

Trata-se, portanto, de retomar vigorosamente a luta, no campo pedagógico, em favor das mudanças sociais, valendo-se de uma pedagogia decididamente empenhada em colocar

a educação a serviço da transformação das relações de produção.²⁰

Uma pedagogia que pretende ser articulada com os interesses populares, deve ter muito presente (...) a relação entre o conhecimento e o trabalho e ser vinculada fortemente à prática e à realidade (Cf. Scheibe, 1982:41).



20. Refere-se à pedagogia revolucionária enunciada por Saviani, (1985) 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

RUMOS À NOVA ESCOLA

Como se depreende nas análises anteriores, as discussões efetuadas junto aos professores sobre os elementos dificultadores da sua prática, levaram-nos à nítida percepção da falta de consistência teórica e política destes *agentes*, no tratamento das questões educacionais. Até então, poderia parecer que os educadores catarinenses, pela sua militância junto às associações, já tivessem atingido um nível de politização bastante avançado, capaz de perceber a importância política e social da educação, no que ela tem de mais fundamental para a mudança: a transmissão e a socialização do conhecimento.

Essa fragilidade foi constatada mais de perto, quando os professores, em suas análises, rejeitavam uma discussão teórica, insistindo mais na importância de sua prática, sem a devida visão crítica das causas determinantes do fracasso e de suas próprias limitações para superá-lo.

As análises das informações sugerem que os cursos de formação tendem a repassar para o educador uma visão de sociedade homogênea e igualitária, e um modelo de aluno que não se faz presente nas escolas públicas. Daí a sua dificuldade em entender e avançar na compreensão do contexto social em que se situa a escola e a sua prática educativa.

A percepção que os professores têm de seus alunos, a leitura dos problemas educacionais e do fracasso escolar, e a sua visão enquanto profissionais da educação levam-nos a supor que os cursos de formação não lhes oferecem o instrumental teórico-metodológico necessário à compreensão crítica da realidade social mais ampla e, conseqüentemente, não os habilitaram a atuar com competência junto às crianças das classes populares.

O avançar nesta questão só surgirá da renovação da prática pedagógica, não apenas em termos de métodos de trabalho, mas em termos de superar as concepções de educação e sociedade impregnada pelo ideário liberal e de assumir a postura crítica acerca do papel político e social que a escola pode desempenhar, na sua função específica de transmissão e socialização do saber.

Para isso, é preciso, naturalmente, que a escola como um todo seja atingida pelo estágio de compreensão crítica de sua prática e adquira a capacidade de refletir sobre o seu fazer de forma articulada com os interesses populares. Isto exigirá dos profissionais da escola a busca de um *saber fazer* novo, que permitisse trabalhar adequadamente com as crianças de condições sócio-econômicas diferenciadas.

• Estamos nos referindo a um *saber fazer* competente, aquele que permitiria à escola brasileira, hoje, atuar da maneira satisfatória, não num sentido *tecnicista ingênuo*, mas num sentido *político*, como diz Mello, (1982). No seu entender, a competência mediante o saber técnico criaria as condições que levariam o professor a superar-se. Esta superação

se daria a partir de três instâncias, a começar pelo domínio de métodos e técnicas que lhe permitiriam transmitir o saber escolar, passando pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática pedagógica, chegando a uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). A superação se daria no momento em que o professor, tendo vencido essas etapas, se projetasse, a partir dessa base, numa visão mais crítica do próprio ensino, da escola e dos conteúdos.

Sob este ponto de vista, Mello (1982) esclarece que a competência técnica traz implícita a dimensão política do ato pedagógico. Em sua dimensão crítica, relaciona a prática cotidiana à totalidade social na qual tal prática está inserida. Assim, não escapam ao conceito de competência técnica a questão da apropriação, pelos alunos, dos conteúdos transmitidos, a problemática da evasão e da repetência e até o papel que a escola pode desempenhar para que os alunos das camadas populares cada vez mais a ela tenham acesso e nela permaneçam.

A competência da escola é então colocada em pauta; competência não em termos puramente técnicos, mas como uma forma política de garantir a aprendizagem àquelas crianças sobre as quais o fracasso escolar incide maciçamente.

Entre nós, esta meta ainda está muito distante. Urge aprofundar e ampliar a reflexão crítica sobre o preparo técnico e político do educador, tendo em vista a postura conservadora que muitos têm adotado diante de sua prática.

Ao analisar a sua própria situação, os professores catarinenses, de modo geral, têm sido sensíveis aos problemas que dizem respeito à precariedade das condições da escola, à baixa remuneração salarial e às condições sócio-econômica dos alunos, mas a sua atuação em sala de aula praticamente não era objeto de análise.

No decorrer do nosso trabalho com os professores, percebemos o seu interesse em discutir os elementos dificultadores da prática docente. Nessa discussão, no entanto, o prioritário quase sempre deixou de ser o pedagógico para ser o material e econômico. A enorme precariedade das condições de funcionamento das nossas escolas públicas aflige tanto o professor, que na discussão dos problemas, a sua maior preocupação reside na sua resolução imediata.

Se por um lado a precariedade das condições de trabalho não permite ao professor analisar a sua prática educativa, por outro, o professor não consegue ver a relação dos determinantes infra-estruturais com os extra-escolares e destes com o trabalho pedagógico.

As formas de conduzir as análises e as soluções dos problemas infra-estruturais da escola passaram a ser o foco central das discussões, uma vez que tem sido extremamente difícil para os educadores o avançar das questões. Primeiro, pela sobrecarga de trabalho que lhes é imposta para atender às exigências administrativas e de sala de aula, os educadores são impedidos de pensar coletivamente o cotidiano da escola; segundo, pelas posições, quase sempre adotadas, de rejeitar a discussão teórica e de supervalorizar a sua prática.

Valemo-nos do trabalho de Vasques (1977) para dizer que *teoria e prática são componentes indissolúveis da práxis*. É comum ouvir da parte dos professores *a teoria está distanciada da prática, a teoria é uma coisa, na prática é outra*, sem a devida reflexão sobre o que se entende por teoria e prática. A teoria e a prática são vistas como coisas que se separam em duas faces do saber, o técnico e o intelectual.

Isso nos remete a um ponto chave: a desvinculação que existe no plano concreto entre a teoria e a prática, ao nível do pensamento e da ação, o que leva o educador a explicar a realidade sob uma visão utilitária e pragmática que o faz entender o processo educativo como um ato individualizado, voltado para um fazer pré-estabelecido, cuja origem desconhece e não questiona.

Essa tendência resulta de uma concepção ilusória da educação, baseada num individualismo que leva o professor a supor que é capaz de reformar o ensino sozinho. Imersos nessa práxis utilitária, os professores são incapazes de perceber a problematidade de suas atividades e a fragilidade de sua prática. As soluções para os problemas são buscadas nos princípios da didática, o que faz com que os professores se orientem exclusivamente pela sua prática docente e pelos procedimentos técnicos, manipulando-os em favor de uma prática abstrata, desarticulada do contexto social em que estão situados.

A visão crítica da realidade se coloca no terreno da *práxis revolucionária* (Kosik, 1976). A não existência dessa práxis, faz o professor perceber a sua prática somente co

mo uma ação executora, excluindo desta, a sua possibilidade subjetiva de intervenção. Esta alienação se dá ao nível da consciência e aparece no processo do trabalho educativo.

Consideramos de suma importância a reflexão sobre o sentido dessa prática, não apenas porque toda a prática é o fundamento limite do conhecimento, e critério de validação da teoria, mas também porque o trabalho escolar é um fazer de fato, uma atividade eminentemente produtiva ... (Cf. Melo, 1982:4) no avanço da produção do saber.

O não avançar teoricamente é fator de alienação da consciência do educador. Como consequência, percebemos o pouco avanço dos educadores nas análises dos problemas da educação catarinense, cuja percepção apenas limitada ao nível prático não permite ultrapassar a visão para o nível da realidade concreta. Isto é, senso comum gera soluções paliativas, rotineiras, apressadas, que podem até resolver o problema agora, mas pode não levar a nada, depois. Ampliando as dimensões explicativas dos problemas é que se pode sair do senso comum, propor alternativas para sair do tradicional do rotineiro. É a partir dessa possibilidade de análise que as alternativas de solução serão mais amplas e de outra natureza. Questionar o fator político é, seguramente, uma alternativa de solução; é ir além da constatação.

A fragilidade crítica no entendimento e no tratamento dos fatores explicativos dos problemas e das relações que nossos educadores têm, ficou também evidenciada no documento do Plano Estadual de Educação 1985/1988. O que foi apresentado no bloco de propostas do Plano como Causas e Problemas de

monstra o modo difuso e fragmentado como os educadores catarinenses entendem a educação. Por isso, já apontávamos que

A menor ou maior precariedade do Plano expressa, também, a menor ou maior precariedade das instituições que deveriam caracterizar-se pela transmissão e pela produção de conhecimentos relacionados com a transformação da realidade escolar. Elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores catarinenses do senso comum ao nível da consciência filosófica é responsabilidade de todos aqueles que se afirmam comprometidos com as causas populares. Alcançar o nível da consciência filosófica significa, ao contrário do senso comum (mas a partir dele, de seu núcleo válido - o bom senso), apresentar uma visão de mundo unitária, articulada, coerente, intencional. Chegar a esta visão implica em passar pela mediação do teórico. (Cf. Amorim, et alii, 1985:83).

De acordo com Gramsci, a ação coerente exige ser guiada por uma concepção de mundo, por uma visão unitária e crítica dos processos sociais (In:Gruppi, 1980:69). A elaboração de uma concepção de mundo consciente e crítica implica na superação da consciência elementar, fracionada, característica da classe subalterna, pela falta de unidade entre a teoria e a prática. E será a partir do progresso do processo de unificação entre a ação e a teoria, entre a política e a filosofia, que essa classe deixará de ser subalterna, para estabelecer a sua nova hegemonia.

Para situar a educação numa perspectiva transformadora, é necessário elevar o nível de conhecimento teórico do educador, dialeticamente articulado com os elementos da prática pedagógica, política e sindical (organização da classe).

A necessária reflexão sobre o sentido dessa prática implica em ampliar o espectro da análise em função dos fatores explicativos e das relações que eles têm, e em preocupar-se com uma educação capaz de elevar o nível cultural das massas. Significa, também, que o educador deve compreender a sua prática pedagógica

para além de uma análise de coerência interna do processo – objetivos, conteúdo e metodologia, na direção de uma coerência em sentido mais amplo, onde o saber fazer do professor articula-se com os interesses populares; para além da orientação de que uma prática pedagógica competente deve direcionar o político, pensamos deixar claro que o que definirá esta prática é exatamente a sua postura política (Scheibe, 1987:172).

Isto recoloca a questão da competência técnica e política do educador, de sua formação, e da necessidade de luta contínua pela democratização da educação e da sociedade. Repõe, ainda, a questão do *saber fazer* no sentido gramsciano, de uma relação pedagógica hegemônica, necessária no momento em que é preciso transformar.

É essa a perspectiva que apontamos para uma educação que possa responder aos interesses da classe trabalhado

ra e é nessa perspectiva que o educador deixa de ser um intelectual que está a serviço da classe dominante, para tornar-se um intelectual orgânico, a serviço da classe dominada.

Ligando-se organicamente à classe a que quer servir e não da qual se quer servir, o intelectual se capacitará a captar as concepções de mundo e de homem, os valores, os interesses, os padrões de comportamento, as manifestações culturais das classes subalternas, traduzindo-os e ajudando a esta classe a redefiní-los, a partir de seus próprios interesses, a criar uma concepção de mundo mais articulada e homogênea (Garcia, 1982:54).

Daí a necessidade de se pensar a escola dentro de uma dinâmica social passível de ser transformada; entendê-la como agente de transmissão e ampliação do saber. E nisso está implícita uma escola eficiente, que cumpra o seu papel de ensinar bem a ler, escrever, falar e calcular, como condição mínima para que a população alcance a compreensão da sua realidade social e política.

A concretização dessa ação escolar competente, no contexto da escola pública catarinense, traduz-se; assim, no compromisso e no desafio — que permeiam a intenção do trabalho educativo a ser desenvolvido na escola.

Contudo, é preciso enfatizar que acreditamos no papel político do educador, como principal agente de transformação, na medida em que sua prática e a sua teoria estejam

comprometidas com a tarefa de democratizar o saber socialmente produzido à maioria da população*. Pois, se por um lado a análise dos dados nos permite detectar que existe precariedade no preparo técnico e político do educador, o que tem dificultado a sua prática social, por outro, detectamos diferentes formas de luta processando-se no interior da escola, que podem levá-la a evoluir na perspectiva de transformação.

A organização dos profissionais da educação de Santa Catarina, junto às associações de classe, por melhores condições de trabalho e de salário e, conseqüentemente, por um ensino de melhor qualidade, culminou em dois fortes e importantes movimentos em torno das greves de 1983 e 1987. Na primeira, os educadores conquistaram o Plano de Carreira e a elaboração coletiva de um Plano de Educação, envolvendo a comunidade Catarinense; na segunda, o movimento fortaleceu-se como um instrumento de luta por melhores salários e como mecanismo de pressão ao novo governo para que fossem colocadas em prática as conquistas anteriores relativas à implantação do Plano de Carreira e às propostas educacionais aprovadas no Plano Estadual de Educação - 1985/1988.

No âmbito do trabalho escolar, verificamos o surgimento de grupos interessados em empreender novas alternativas pedagógicas para um ensino mais competente e em ampliar espaços dentro da escola para discussão, análise e questionamentos de sua prática.

Credita-se como efeito da pesquisa participativa a progressiva mudança de comportamento da Secretaria da Educação, no assumir de fato um planejamento não mais imposto de

cima para baixo, mas efetivamente construído com e para as bases.⁶ Nessa expectativa, também se colocam mudanças no âmbito da escola, na participação madura e responsável, na disposição de repensar a sua prática e de propor e assumir ações conjuntas.

É na possibilidade de participação organizada, com o envolvimento de todos os responsáveis na resolução dos problemas, que se poderá caminhar em direção a uma escola verdadeiramente democrática.

É este desafio permanente que nos faz desejar que esta dissertação não represente apenas o resultado de um trabalho acadêmico concluído, mas que, de algum modo, venha a contribuir para acelerar as iniciativas de elevação do saber às camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMORIM, Maria das Dores D. et. alii. A democratização da educação em Santa Catarina; Um outro estilo de diagnóstico. *Cadernos do CED*. Florianópolis, (1/2):11-222, 1985.
2. BAUDELOT, Christian & STABLET, Roger. *L'école capitalista en France*. Paris, François Maspero, 1971.
3. BRANDÃO, Carlos R. *O educador vida e morte; escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
4. BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.
5. _____. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
6. BRASIL. MEC/SEEC. *Série retrospectiva de ensino primário 1966/1970*. Rio de Janeiro, 1976.
7. _____. *Sinópsse Estatística do ensino superior 1978/1979/1980*. Brasília, 1983, vol. 6.
8. BERNSTEIN, Basil. *Classes e pedagogia: visível e invisível*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (49):26-42, 1984.
9. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
10. CARDOSO, Fernando Henrique. *Autoritarismo e democratização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

11. CARRAHER, Terezinha N. et alii. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (45): 3-19; 1983.
12. CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
13. _____. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, (4):79-110, 1979.
14. CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1985.
15. _____. *Educação e contradição*. São Paulo, PUC, 1979 (Tese de Dbutorado).
16. _____. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (40): 58-60, 1982.
17. DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1979.
18. DUTRA, Alzira H. et. alii. O avanço progressivo; uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. *Cadernos do CED*. Florianópolis, (1/2):13-107, 1984.
19. ESTABLET, Roger. A escola. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (35):93-124, 1974.
20. FIORI, Neide Almeida et. alii. *Acesso ao ensino superior; articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau*. Florianópolis, UFSC/INEP, 1980.
21. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

22. GARCIA, Regina Leite. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. ANDE, Revista da Associação Nacional da Educação. São Paulo, (3):51-55, 1982.
23. GATTI, Bernadete A. et alii. A reprovação na 1^a série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (38):3-13, 1981.
24. GEIS, Rosa Maria. *Fracasso escolar, linguagem e classe social*. São Paulo, USP, 1985 (Dissertação de Mestrado).
25. GHIRALDELLI, Paulo Jr. Reelaboração da didática e história concreta. *Educação e Sociedade*; São Paulo;(23):136-141, 1986a.
26. _____ ... A vara teimosa (debatendo com Paulo Nogueira). *Educação e Sociedade*. São Paulo, (24):116-145, 1986b.
27. GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
28. _____. *Pedagogia radical*. São Paulo, Cortez, 1983.
29. GONÇALVES, Francisca dos Santos. *A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional*. Belo Horizonte, 1981 (Dissertação de Mestrado).
30. GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
31. _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1982.
32. GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
33. IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

34. IBGE. *Censo demográfico de Santa Catarina; VIII recenseamento geral*. Rio de Janeiro, 1970.
35. _____. *Censo demográfico dados distritais Santa Catarina; IX recenseamento geral do Brasil*. Rio de Janeiro, 1982.
36. _____. *Censo demográfico: Brasil - 1970; VIII recenseamento geral do Brasil*. Rio de Janeiro, 1973, vol. I.
37. _____. *Tabulações avançadas do censo demográfico; IX recenseamento geral do Brasil*. Rio de Janeiro, 1980.
38. _____. *Anuário estatístico do Brasil/1981*. Rio de Janeiro, 1981, vol. 41.
39. _____. *Anuário estatístico do Brasil/1983*. Rio de Janeiro, 1984, vol. 44.
40. IDAC. *A observação participante: uma alternativa sociológica*. São Paulo, 1979 (Doc. nº 9), mimeografado.
41. KOCH, Zenir M. *Situação do ensino de 1º grau nas zonas rural e urbana de Santa Catarina*. INEP. *Anais do Seminário no Meio Rural*, Brasília: 260-268, jun., 1982.
42. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, 1976.
43. LELIS, Isabel A.O.M. *A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas*. *Cadernos Cedes*. São Paulo (17):27-36, 1986.
44. LEWIN, Helena. *Educação e desenvolvimento no planejamento governamental brasileiro*. *Em Aberto*. Brasília (27):17-27, 1985.
45. LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica dos professores da escola pública*. São Paulo, PUC, 1984 (Dissertação de mestrado).

46. LOPES, Eliane M.S. Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo, 1981.
47. LUCKESI, Carlos Cipriani. A avaliação educacional: pressupostos conceituais. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro (24):5-9, 1978.
48. _____. Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo. *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo (10):47-57, 1986.
49. LUDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. *Educação e seleção*, São Paulo, (16):43-49, 1987.
50. MACHADO, Maria Ilona S. *A formação e a prática do educador e sua relação com a educação das classes populares*. Rio de Janeiro, FGV, (Dissertação de mestrado), s.d.
51. MACPHERSON, C.B. *A democracia liberal; origens e evolução*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
52. MARX, K. & ENGELS, F. *Ideologia alemã I*. Lisboa, Martins, Fontes, s.d.
53. MEDIANO, Zélia D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. *Educação e seleção*. São Paulo, (16):11-20, 1984.
54. MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
55. _____. Educação escolar e classes populares; uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, (6):5-9, 1983.

56. OLIVEIRA, Osvanilde M.M. *A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau em Santa Catarina*. São Paulo, PUC, 1984 (Dissertação de mestrado).
- ◀ 57. PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. *Encontros com a Civilização Brasileira*. São Paulo:(22): 37-58, 1980a.
- * 58. _____. Perspectivas da educação brasileira. Em *Aberto*, Brasília (25):1-8, 1985.
59. _____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In BEZERRA, Aida et. alii. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980b.
- ✦ 60. PATTO, Maria Helena S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, (65):72-77, 1988.
61. PETIT, Vincent. As contradições de "A Reprodução". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (43):43-51, 1982.
62. PERRENOUD, Ph. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genebra, Paris, Droz, 1984.
63. PLANEJAMENTO participativo. Florianópolis, SE/UFSC, 1982, Mimeografado.
- ↓ ✦ 64. POPOVIC, Ana Maria. Enfrentado o fracasso escolar. *ANDE*, Revista da Associação Nacional de Educação, (2):17-21, 1981.
65. _____. et. alii. Marginalidade cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, (7):5-60, 1973.
66. RIBEIRO, Maria Luisa S. *A história da educação brasileira*. São Paulo, Cortez, 1979.

67. RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cortez, 1982.
68. _____. *Por uma nova escola*. São Paulo, Cortez, 1985.
69. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1980.
70. ROSENBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo, Loyola, 1984.
71. SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. *Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Florianópolis*. Florianópolis, UNIP/SUPAV, 1984 (Relatório da 1ª etapa da Pesquisa).
72. _____. *Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Joinville*. Joinville, FURJ/UCRE, 1985. (Relatório da 1ª etapa da pesquisa).
73. _____. *Situação do ensino de 1º grau da zona urbano-periférica de Joinville*. Joinville, FURJ/UCRE, 1986 (Relatório da 2ª etapa da pesquisa).
74. _____. *Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Criciúma*. Criciúma, FUCRI/UCRE, 1985 (Relatório da 1ª etapa da pesquisa).
75. _____. *Situação do ensino de 1º grau da zona urbano-periférica de Criciúma*. Criciúma, FUCRI/UCRE, 1986 (Relatório da 2ª etapa da pesquisa).
76. _____. *Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Chapecô*. Chapecô, 1985 (Relatório da 1ª etapa da pesquisa).
77. _____. *Situação do ensino de 1º grau da zona urbano-periférica de Chapecô*. Chapecô, 1986 (Relatório da 2ª etapa da pesquisa).

78. SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. *Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina*. Florianópolis, 1986 (Relatório da Pesquisa).
79. _____. *Democratização da educação; a opção dos catarinenses: PEE 1985-1988*. Florianópolis, 1984a.
80. _____. *Diagnóstico realidade educacional do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, UNIP/SUPAV, 1984b.
81. _____. *Plano estadual de educação 1969/1980*. Florianópolis, 1969.
82. _____. *O ensino de 1º grau em Santa Catarina*. Florianópolis, UNDI/SUDOD, (1981).
83. _____. *Plano de atividade, ensino de 1º e 2º graus*. Florianópolis, 1974.
84. _____. *Pedagogia participativa*. Florianópolis, UNOE, 1986.
85. _____. *Plano setorial de educação 1973/1976*. Florianópolis, 1975, vol. I.
86. _____. *Avanços progressivos no ensino de 1º grau*. Florianópolis, UNOE, (1981).
87. _____. Decreto nº 8.828, de 31/12/69.
88. _____. Decreto N.SE 26.09.63/712.
89. _____. Decreto N.SE 773/63.
90. _____. Decreto nº 911, de 19/12/87.
91. _____. Decreto nº 31.439-19 de fevereiro de 1987.

92. SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Decreto nº 29.790 de 29 de julho de 1986.
93. _____. Lei 6.709, de 12/12/85.
94. SANTA CATARINA. Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. *Estudo sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina*. Florianópolis, FAED/CEPE, 1967 (mimeografado).
95. SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo, Cortez, 1988.
96. SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, Durmeval T. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
97. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1985.
98. _____. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.
99. _____. *Escola e democracia: Para além da teoria da curvatura da vara*. ANDE - Revista da Associação Nacional da Educação, (3):56-64, 1982.
100. SCHEIBE, Leda. O saber fazer na escola; novos caminhos para a didática. ANDE - Revista da Associação Nacional da Educação, (5):39-41, 1982.
101. _____. *A pedagogia universitária e transformação social*. São Paulo, 1987 (Tese de doutorado).
102. SCHMIDT, Wilson. *A escolarização básica no meio rural em Santa Catarina*. São Paulo, PUC, 1988 (Dissertação de mestrado).

103. SNYDERS, Georges. *Escola classe e luta de classes*. São Paulo, Moraes, 1981.
104. _____. et. alii. *Correntes atuais da pedagogia*. Lisboa, Livro Horizonte, 1984.
105. SOARES, Magda. *Linguagem e escola; uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
106. SOUZA, Sandra M.L. *A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau*. São Paulo, PUC, 1986 (Dissertação de mestrado).
107. SUPPLY, Eduardo M. *Brasil. Campeão da desigualdade*. Folha de São Paulo, 1/7/87.
108. THIOLENT, Michel. *Notas para o debate sobre a pesquisa-ação*. Rio de Janeiro, 1982(mimeografado).
109. _____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1985.
110. VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
111. WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação*. São Paulo, PUC, 1984 (Tese de Doutorado).

A N E X O S

SIGLAS UTILIZADAS

BIRD	- Banco Interamericano para o Desenvolvimento
CEPE	- Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CODEN	- Coordenação de Ensino
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FAED	- Faculdade de Educação
FUCRI	- Fundação Educacional de Criciúma
FURJ	- Fundação Educacional da Região de Joinville
FUNDESTE	- Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OEА	- Organização dos Estados Americanos
PEE	- Plano Estadual de Educação
SEEC	- Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SE	- Secretaria da Educação
SLE	- Supervisoria Local de Educação
UCRE	- Unidade de Coordenação Regional
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDI	- Unidade de Documentação e Informática
UNOE	- Unidade Operacional de Ensino
UNIP	- Unidade de Planejamento
USAID	- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
SUDOD	- Subunidade de Documentação e Divulgação
SUPAV	- Subunidade de Pesquisa e Avaliação

GRUPO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA:

SITUAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU NA
ZONA URBANO-PERIFÉRICA DE SANTA CATARINA *

EQUIPE DE COORDENAÇÃO CENTRAL - FLORIANÓPOLIS

Vania Maria Amaral da Silveira
Zenir Maria Koch (Coordenadora)

EQUIPE DE COORDENAÇÃO LOCAL - FLORIANÓPOLIS

Arceli Marlei Volpato Gominho
Clêa Maria dos Santos Scheidt
Maria Madalena Steil Bento
Núria Rodrigues Herinques
Vania Maria Amaral da Silveira (Coordenadora)
Zélia Almira Sardá
Zenir Maria Koch

EQUIPE DE COORDENAÇÃO LOCAL - CRICIÚMA

Adamir Nuernberg (Coordenador)
EneDir Luiza Meller
Guiomar da Rosa Bortot
Hercília Eliete Cacciatori
IgneZ Tramontin
Maria Valkíria Zanete

EQUIPE DE COORDENAÇÃO LOCAL - JOINVILLE

Cheila Pereira de Oliveira
David Tarcísio B. Vegini
Ivone Jacy Moreira
Miriam M. Nogueira Gonçalves (Coordenadora)

EQUIPE DE COORDENAÇÃO LOCAL - CHAPECÓ

Isabel Chaves dos Santos
Marilene Zanini Bahú
Perci Malvina D. Rôvere
Sueli Petry da Luz (Coordenadora)

* Esta pesquisa foi realizada pela Secretaria da Educação - UNIP/SUPAV, com a participação da FUCRI e 3ª UCRE de Criciúma, da FURJ e 5ª UCRE de Joinville e FUNDESTE e 11ª UCRE de Chapecó.

RELAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA:
SITUAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU NA
ZONA URBANO-PERIFÉRICA DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS:

Colégio Estadual Presidente Roosevelt
Escola Básica Rosinha Campos
Escola Básica Hilda Theodoro Vieira
Escola Básica Silveira de Souza

CHAPECÓ:

Escola Básica Druziana Sartori
Escola Básica Eurico da Costa Carvalho
Escola Básica Jacob Gisi
Escola Básica José Motta Pires

JOINVILLE:

Escola Básica Albano Schmidt
Colégio Estadual Engº Annes Gualberto
Colégio Estadual Arnaldo M. Douat
Colégio Estadual Dr. Jorge Lacerda

CRICIÚMA:

Escola Básica Dr. José de Patta
Grupo Escolar João Frasseto
Escola Básica Maria José Hülse Peixoto
Escola Reunida Santos Dumont

TABELA 01 - BRASIL

Matrícula inicial no ensino primário e no ensino médio e taxa de escolarização na faixa etária de 5 a 19 anos, segundo os anos 1940/1960

A N O S*	MATRÍCULA ENSINO PRIMÁRIO	% CRESCIMENTO	MATRÍCULA ENSINO MÉDIO*	% CRESCIMENTO	TAXA ESCOLARIZAÇÃO
1940	3.068.269	-	260.202	78,65	-
1950	4.366.792	42,32	477.434	83,49	26,15
1960	7.458.002	70,78	1.177.424	146,61	33,37

FÔNTE: ROMANELLI, Otaíza. A história da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1980, p.64, quadro 3.

Matrícula ensino primário - 1940/1960
Matrícula ensino médio - 1940/1960

MEC/SEEC. Série retrospectiva do ensino primário 1966/1970, Rio de Janeiro, 1976.

Matrícula do ensino primário - 1970

MEC/SEEC. Série retrospectiva do ensino médio 1966/1970, Rio de Janeiro, 1977.

Matrícula do ensino médio - 1970

* Ensino Médio (1º e 2º Ciclos)

TABELA 02 - BRASIL

Matrícula no ensino superior e % de crescimento
segundo os anos 1939/1969

ANO	MATRÍCULA	% CRESCIMENTO
1939	21.235	-
1949	37.548	75,70
1959	86.603	130,64
1969	342.886	295,92

FONTE: ROMANELLI, Otaíza. A história da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1980, p.78, quadro 14.

Dados da matrícula - 1939/1969.

TABELA 03 - BRASIL

Matrícula do ensino de 1º, 2º e 3º graus e % de
crescimento - 1970/1980

A N O	M A T R Í C U L A			
	1º GRAU	2º GRAU	3º GRAU	TOTAL
1970	15.894.627	1.003.475	430.473	17.323.580
1980	22.148.809	2.823.544	628.194	25.600.547
%	39,34	181,37	145,93	115,58

FONTE DOS DADOS BRUTOS: IBGE. Anuário estatístico do Brasil, 1981. Rio de Janeiro, 1981, Vol. 42.

Matrícula do ensino de 2º grau - 1970.

IBGE. Anuário estatístico do Brasil, 1983. Rio de Janeiro, 1984, Vol. 44.

Matrícula do 1º e 2º graus - 1980.

MEC/SEEC

Matrícula do ensino de 1º grau - 1970.

MEC/SEEC. Sinótese estatística do ensino superior 1978/1979/1980. Brasília, 1983, Vol. 6.

Matrícula do ensino superior - 1980.

TABELA 04 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Fluxo de entrada e saída dos alunos de 1ª a 8ª série, segundo os anos 1962/1969

ANOS	S E R I E														CONCLUINTES			
	1ª	%	2ª	%	3ª	%	4ª	%	5ª	%	6ª	%	7ª	%		8ª	%	
1962	177.375																	
1963	186.333	49,3	87.407															
1964	179.874	49,4	92.099	37,4	66.400	27,2												
1965	174.345	51,3	92.335	37,8	70.506	29,7	48.265	22,4										
1966	173.300	55,2	96.163	41,2	74.065	32,1	55.271	24,2	39.782	10,6								
1967	176.529	57,6	99.753	44,3	77.175	36,7	57.743	26,0	45.156	11,3	18.781							
1968	182.616	58,1	102.479	46,8	81.171	38,5	63.987	29,1	46.813	13,0	21.053	15.832	7,7					
1969	188.882	59,2	108.140	47,4	83.697	42,0	66.750	32,8	50.672	15,9	23.385	18.666	8,9	13.633	7,2		12.738	
		73,8		50,2														

FONTE DOS DADOS BRUTOS: SE-SC/UNDI-SUDOD

TABELA 05 - SANTA CATARINA

Evolução da população urbana e rural, segundo os anos 1940/1980

ANOS	URBANA	%	RURAL	%	TOTAL
1940	253.717	21,5	924.623	78,4	1.178.340
1950	362.717	23,2	1.197.785	76,8	1.560.502
1960	695.347	32,3	1.451.562	67,7	2.146.909
1970	1.246.043	42,9	1.655.691	57,1	2.901.734
1980	2.154.238	59,4	1.473.695	40,6	3.627.933

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Diagnóstico da realidade educacional de Santa Catarina. Florianópolis, 1984, Quadro 01.

TABELA 06 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

População na faixa etária de 7 a 14 anos, população escolarizada e índice de atendimento, segundo os anos de 1970 a 1980

ANO	POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA DE 7 A 14 ANOS	% ATENDIMENTO
1970	663.487	538.431	81,15
1971	688.604	549.831	79,85
1972	707.449	610.301	86,27
1973	734.013	689.067	93,88
1974	758.313	600.605	79,20
1975	783.380	-	-
1976	647.413	596.710	92,16
1977	662.109	607.967	91,82
1978	677.139	608.447	89,85
1979	692.510	611.812	88,34
1980	722.334	612.205	84,75

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. O ensino de 1º grau em Santa Catarina. Florianópolis, UNDI, 1981, p.30, Quadro 3(atualizado).

População de 7 a 14 anos - 1970/1979.

População escolarizada de 7 a 14 anos - 1970/1980.

IBGE. Censo demográfico Santa Catarina: IX recenseamento geral do Brasil. Rio de Janeiro, 1982. p.82-164.

População de 7 a 14 anos - 1980.

TABELA 07 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Relação entre a população total e a matrícula, segundo os anos 1970/1980

ANOS	POPULAÇÃO TOTAL	% DE CRESCIMENTO	MATRÍCULA TOTAL	% DE CRESCIMENTO	RELAÇÃO POR 1.000/HAB
1970	2.901.734	-	610.891	-	210
1971	2.993.320	3,16	622.855	1,83	208
1972	3.089.480	6,47	689.550	12,88	223
1973	3.191.480	9,98	778.815	27,49	244
1974	3.299.200	13,70	693.019	13,44	210
1975	3.413.130	17,62	683.545	11,89	200
1976	3.533.440	21,77	688.669	12,73	195
1977	3.660.640	26,15	692.435	13,35	189
1978	3.795.020	30,78	686.436	12,37	181
1979	3.937.340	35,69	690.778	13,08	175
1980	3.627.933	25,03	689.514	12,87	190

FONTE: IBGE. Censo demográfico de Santa Catarina; VIII recenseamento geral. Rio de Janeiro, 1970, p.129.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. População de Santa Catarina 1970/1980. Florianópolis, 1976, p.1.
População total - 1971/1979 (estimativa).

IBGE. Censo demográfico de Santa Catarina; IX recenseamento geral do Brasil. Rio de Janeiro, 1982, p.2.
População total - 1980.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. O ensino de 1º grau em Santa Catarina. Florianópolis, 1981, p.28, quadro 1.
Matrícula total - 1970/1980.

TABELA 08 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Matrícula por série nos anos de 1969/1980

ANO	TOTAL	MATRÍCULA DO INÍCIO DO ANO, POR SÉRIE							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1969	553.825	188.882	108.140	83.697	66.750	50.672	23.385	18.666	13.633
1970	610.891	182.946	139.360	91.643	74.094	56.907	27.745	21.526	16.670
1971	622.055	168.162	141.123	122.423	83.793	35.835	37.695	18.638	14.386
1972	689.550	159.425	128.498	125.651	111.436	53.582	43.151	44.931	22.876
1973	777.511	176.834	148.634	136.892	123.209	68.712	49.723	43.890	29.617
1974	693.019	144.700	116.798	105.525	119.383	68.524	55.543	41.819	40.727
1975	683.545	145.728	107.783	102.290	111.055	67.179	58.625	50.186	40.699
1976	688.669	149.073	111.923	95.691	107.391	64.707	58.501	53.735	47.648
1977	692.435	155.378	111.380	98.274	100.099	62.466	57.082	53.041	54.715
1978	686.436	156.153	115.709	98.180	97.902	58.465	54.375	51.693	53.959
1979	690.778	156.037	117.610	102.109	98.619	60.832	52.214	50.226	53.131
1980	689.514	154.774	118.918	102.524	100.818	60.891	52.987	47.281	51.321

FONTE: SE-SC/UNDI/SUD00

TABELA 09 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Número de alunos evadidos por série segundo os anos de 1969/1979

ANO	S É R I E								TOTAL DE EVADIDOS	TOTAL DE MATRÍCULA INICIAL	% DE EVASÃO
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª			
1969	13.413	6.462	5.681	5.192	7.786	1.161	470	57	40.222	553.825	7,26
1970	6.295	7.943	3.496	3.969	7.886	8.386	6.697	4.655	59.327	610.891	9,71
1971	8.013	6.189	6.334	4.252	-	-	-	-	24.788	622.055	3,98
1972	8.993	3.888	3.271	3.504	2.892	421	3.609	115	26.963	689.550	3,87
1973	30.649	36.896	33.326	5.929	10.264	7.390	7.694	-	132.148	777.511	17,00
1974	12.777	9.276	8.597	11.618	6.656	4.798	4.396	4.403	62.521	693.019	9,02
1975	8.732	5.902	5.798	8.845	6.755	3.899	5.653	3.009	48.593	683.545	7,11
1976	11.161	7.544	6.040	8.109	7.266	5.712	5.354	4.976	56.162	688.669	8,16
1977	13.138	8.004	7.181	8.731	7.424	6.156	5.794	7.037	63.464	692.435	9,17
1978	13.720	8.628	6.702	7.638	6.125	4.662	5.184	6.329	58.988	686.436	8,59
1979	14.681	8.887	8.065	8.933	7.659	5.533	5.886	7.033	66.677	690.778	9,65

FONTE: SE-SC UNDI/SUDOD

TABELA 10 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Matrícula geral e fluxo de entrada e saída dos alunos de 1ª a 8ª séries, segundo os anos de 1977/1984

ANO	1ª	2ª	3ª	4ª*	5ª	6ª	7ª	8ª*
1977	155.378	111.380	98.274	90.948	62.466	57.082	53.041	50.625
1978	156.153	115.709 74,46	98.180	91.077	58.465	54.375	51.693	50.056
1979	156.037	117.610 65,71	102.109	92.100	60.832	52.214	50.226	49.727
1980	154.774	118.918	102.524	94.486 60,81	60.891	52.987	47.281	47.554
1981	149.873	119.140	103.195	94.809	62.123	52.763	47.281	44.572
1982	145.173	120.761	104.529	97.114	63.279	55.160	47.531	45.332
1983	146.830	117.435	107.040	99.108	66.678	56.308	49.710	45.887
1984	144.737	119.654	104.875	100.203	66.534	58.227	50.235	47.234

* Nas 4ª e 8ª séries não inclui recuperação.

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. O ensino de 1º grau em Santa Catarina. Florianópolis, UNDI/SUDOD, 1981 p.88.
Matrícula de 1977/1980.
SE-SC/UNDI/SUDOD

Matrícula de 1981/1984

TABELA 11 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Rendimento escolar dos alunos pesquisados em Joinville,
por série, segundo os componentes curriculares - 1984

COMPONENTES CURRICULARES	MÉDIA DAS NOTAS POR SÉRIE				MÉDIA GERAL
	1ª	3ª	5ª	7ª	
Língua Portuguesa	6,4	6,8	6,1	6,3	6,4
Educação Artística	7,6	8,1	7,0	7,3	7,4
Educação Física	7,7	8,0	7,5	7,2	7,6
Integração Social	7,1	7,1	-	-	7,1
Iniciação à Ciência e Programa de Saúde	7,1	7,1	-	-	7,1
Matemática	6,7	7,3	6,3	6,1	6,6
Religião	8,3	8,2	7,9	8,1	8,1
História	-	-	7,4	6,7	7,0
Geografia	-	-	6,5	6,5	6,5
Ciência e Programa de Saúde	-	-	6,6	6,4	6,5
Iniciação para o Trabalho	-	-	7,3	7,4	7,3
Língua Estrangeira Moderna	-	-	-	6,6	6,6
E.M.C.	-	-	-	7,0	7,0

FONTE: SANTA CATARINA. Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina. Joinville, 1985, (Relatório Preliminar da 1ª Etapa).

TABELA 12 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Rendimento escolar dos alunos pesquisados de Chapecó,
por série, segundo os componentes curriculares - 1984

COMPONENTES CURRICULARES	MÉDIA DAS NOTAS POR SÉRIE				MÉDIA GERAL
	1ª	3ª	5ª	7ª	
Língua Portuguesa	6,0	6,5	5,5	5,8	6,0
Educação Artística	6,8	7,3	6,8	8,3	7,3
Educação Física	7,0	7,3	-	-	7,2
Integração Social	6,5	6,8	-	-	6,7
Iniciação à Ciência e Programa de Saúde	6,8	6,5	-	-	6,7
Matemática	6,3	6,3	5,8	5,8	6,0
Religião	7,0	7,3	6,8	7,3	7,0
História	-	-	6,0	6,3	6,2
Geografia	-	-	6,0	6,3	6,2
Ciência e Programa de Saúde	-	-	6,5	7,0	6,8
Iniciação para o Trabalho	-	-	7,0	7,0	7,0
Língua Estrangeira Moderna	-	-	-	6,3	6,3
E.M.C.	-	-	-	7,0	7,0

FONTE: SANTA CATARINA. Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina. Chapeco, 1985, (Relatório Preliminar da 1ª Etapa da Pesquisa).

TABELA 13 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Rendimento escolar dos alunos pesquisados de Criciúma,
por série, segundo os componentes curriculares - 1984

COMPONENTES CURRICULARES	MÉDIA DAS NOTAS POR SÉRIE				MÉDIA GERAL
	1ª	3ª	5ª	7ª	
Língua Portuguesa	6,4	6,6	6,0	6,1	6,3
Educação Artística	7,3	7,4	7,0	7,4	7,3
Educação Física	7,6	7,8	7,0	6,9	7,3
Língua Estrangeira Moderna	-	-	5,6	5,9	5,7
Integração Social	7,1	6,8	-	-	7,0
História	-	-	7,1	7,1	7,1
Geografia	-	-	7,2	6,8	6,9
OSP/EMC	-	-	-	7,1	7,1
Iniciação à Ciência e Programas de Saúde	7,1	6,8	6,8	6,7	6,9
Matemática	6,6	6,7	6,2	6,2	6,5
Iniciação para o Trabalho	-	-	7,0	6,9	6,9
Educação Religiosa	7,5	7,7	7,3	7,1	7,5

FONTE: SANTA CATARINA. Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina. Criciúma, 1985, (Relatório Preliminar da 1ª Etapa da Pesquisa).

TABELA 14 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Rendimento escolar dos alunos pesquisados de Florianópolis, segundo os componentes curriculares
1982

COMPONENTE CURRICULAR	NOTAS (%)				TOTAL %
	0 - 4,9	5,0 - 6,9	7,0 - 8,9	9,0 - 10	
Língua Portuguesa	17,7	41,3	29,7	11,3	100,0
Educação Artística	4,5	19,0	46,3	30,2	100,0
Educação Física	1,4	11,5	48,1	39,0	100,0
Integração Social	5,6	34,0	35,6	24,8	100,0
Inic. para a Ciência e Prog. de Saúde	5,6	31,5	40,3	22,6	100,0
Matemática	22,9	34,4	30,4	12,32	100,0
Religião	2,0	13,3	35,0	49,7	100,0
História	8,3	35,1	36,1	20,5	100,0
Geografia	8,1	30,5	45,5	15,9	100,0
Ciência e Programa de Saúde	11,4	36,1	38,1	19,4	100,0
Iniciação para o Trabalho	2,5	13,9	35,2	48,4	100,0
Língua Estrangeira Moderna	12,4	40,4	32,6	14,6	100,0
E.M.C.	8,2	22,4	35,3	34,1	100,0

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina. Florianópolis, UNID/SUPAV, 1984 (Relatório Preliminar da 1ª Etapa da Pesquisa).

TABELA 15 - SANTA CATARINA

ENSINO DE 1º GRAU

Situação sócio-econômica dos alunos pesquisados de Florianópolis, Criciúma, Joinville e Chapecô

1984/1985

CIDADE	CATEGORIA SÓCIO-ECONÔMICA											
	A		B		C		D		E		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FLORIANÓPOLIS	1	0,3	3	0,9	33	9,3	123	34,7	194	54,8	354	100,0
CRICIÚMA	-	-	1	0,1	51	4,4	600	51,5	513	44,0	1.165	100,0
JOINVILLE	1	0,0	17	0,5	412	12,1	2.080	60,9	905	26,5	3.415	100,0
CHAPECÔ	-	-	7	0,4	186	10,2	849	46,5	774	42,4	1.816*	-
TOTAL GERAL	2	0,03	28	0,42	682	10,1	3.652	54,1	2.386	35,35	6.750	100,0

* Do total de 1.825 alunos pesquisados, 09 foram prejudicados.

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Situação do ensino de 1º grau na zona urbano-periférica de Santa Catarina. Florianópolis, UNIP/SUPAV, 1986, p.29. (Relatório de Pesquisa.