



O que torna o ensino público
brasileiro tão fraco?

O atraso histórico na educação

Maria Luiza Marcílio



O atraso histórico na educação 03

Lembranças de um aluno pobre 12

Odisséia nas escolas 13



**Instituto Fernand Braudel de
Economia Mundial**

Associado à Fundação
Armando Alvares Penteado
Rua Ceará, 2 – 01243-010
São Paulo, SP – Brasil
Tel.: 11 3824-9633
e-mail: ifbe@braudel.org.br
www.braudel.org.br

Presidente honorário: Rubens Ricupero

Conselho Diretor: Luís Carlos Bresser (Presidente),
Marcello Resende Allain (Vice-Presidente), Paulo
Andreoli, Hélio de Lima Carvalho, José Luiz Pereira
da Costa Dias, Eduardo Giannetti da Fonseca, Roberto
Giannetti da Fonseca, Francisco Gros, Antônio Corrêa de
Lacerda, Arnim Lore, Idel Metzger, Charles B. Neilson,
John Schulz, Luiza Erundina de Sousa, Beno Suchodolski,
Joaquim Elói Cirne de Toledo, David Thomas, Maarten
Albert Waelkens e Paulo Yokota.

Diretor Executivo: Norman Gall

Coordenadores: Nilson Oliveira e Patricia Mota Guedes

Patrocinadores:

ABN - Amro-Bank | AES | Alstom
Banco Lloyds | Basf | Bradesco | Brasmotor
Editora Abril | EDP | Enron | Ericsson
General Electric Foundation | Icatu Holding
Itaú | Klabin | Natura | *O Estado de S. Paulo*
Philips | Pirelli | Safra - Projeto Cultural
Siemens | Voith | Votorantim

Braudel Papers é publicado pelo Instituto
Fernand Braudel de Economia Mundial

ISSN: 1981-6502

Editor: Norman Gall
Editor Assistente: Nilson Oliveira
Versão online: Emily Attarian
Layout por Emily Attarian

Copyright 2001 Instituto Fernand
Braudel de Economia Mundial

BRAUDEL PAPERS

03 O atraso histórico na educação (Maria Luiza Marcílio)

*“O Brasil entrou no século XX com quase 70% da
população analfabeta. Até 1940, apenas 25% das
crianças com idade entre cinco e...”*

- 04 O caminho que não foi seguido
- 07 Chuva de Reformas
- 09 “Pioneiros da educação”
- 10 Escolas para todos

12 Lembranças de um aluno pobre (Mailson da Nóbrega)

*“Na cidade onde nasci no sertão da Paraíba não
havia a pré-escola. Entrava-se no primário aos seis
anos. Naquela época, início de...”*

13 Odisséia nas escolas

*“Ao organizar Círculos de Leitura na Escola Estadual
Maria Carolina Cardin, o Instituto Fernand Braudel
de Economia Mundial, líderes...”*

Braudel Papers é uma publicação
do Instituto Fernand Braudel de
Economia Mundial com o especial
apoio da **The Tinker Foundation**, **KM**
Distribuidora e *O Estado de S. Paulo*

O que torna o ensino público brasileiro tão fraco? O atraso histórico na educação

Maria Luiza Marcílio

Apesar de seu crescimento em décadas recentes, o ensino público no Brasil sofre de tal desordem e tão baixa produtividade que o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial se sentiu desafiado a realizar pesquisas de campo para analisar e encontrar soluções para essas deficiências institucionais. O primeiro de nossos Braudel Papers sobre educação tenta chegar às raízes históricas dessas deficiências.

O Brasil entrou no século XX com quase 70% da população analfabeta. Até 1940, apenas 25% das crianças com idade entre cinco e 14 anos estavam matriculadas em escolas. Muitas destas crianças ficaram sem educação porque, até o final do século XIX, quase não existiam escolas públicas. O ensino formal era dado em aulas avulsas, com um único mestre-escola, sem planos, sem programas, sem prédios escolares, sem métodos pedagógicos ou sem material de ensino. As crianças que conseguiram ser alfabetizadas, em sua grande maioria, receberam suas lições em casa, de seus pais, parentes, ou através de preceptores contratados para esse fim. Os professores ficaram sem treinamento, ensinavam da forma que podiam e com o pouco que sabiam. A Igreja no Brasil, ao contrário do que fez em outros países católicos, nunca desenvolveu escolas paroquiais.

O atraso educacional brasileiro vem de dois fatores estruturais: o colonialismo, que tornou o país dependente culturalmente, e a escravidão, que ergueu barreiras às oportunidades para o cidadão comum. A história da educação brasileira é de luta permanente contra esse legado de atraso. O ensino público no Brasil de hoje tem muitas contradições, mas também registra progressos. Desde 1932, as matrículas nas escolas primárias aumentaram 16 vezes, de 2,2 milhões para 35,4 milhões de alunos em



2001, alcançando quase todos os jovens com idade para ir à escola. A rede de estudantes, professores, escolas e suas respectivas burocracias cresceu enormemente. A matrícula em escolas secundárias multiplicou 150 vezes, de 56 mil estudantes, em 1932, para 8,4 milhões, em 2001.

Atraso na educação significa incompetência em ensinar e incapacidade em aprender. Apesar de sua importância na América Latina, o Brasil fica entre os países mais atrasados da região nos indicadores educacionais. Os gastos anuais com educação nos estados mais pobres não passam de 200 dólares por aluno. Além dos baixos investimentos, as escolas públicas no Brasil ainda sofrem de conteúdo limitado, métodos de ensino deficientes, padrão canhestro, horas de aula insuficientes, perda de

Maria Luiza Marcílio é pesquisadora de Educação do Instituto Fernand Braudel, escrevendo sobre a história da educação pública em São Paulo. Essa pesquisa conta com o patrocínio da GE Fund.

Ilustrações de Carlos Otávio Gama (South), jovem artista do Capão Redondo, periferia Sul de São Paulo.

tempo em classe, burocracia arbitrária e negligente, com absentismo endêmico e rotatividade violenta em todos os cargos. A pobreza de conhecimento e a rigidez da burocracia exerceram sua função na educação pública num sistema político clientelista. Enquanto o Brasil gasta por aluno apenas a quarta parte do que se gasta na Inglaterra no ensino fundamental e a quinta parte no ensino médio, as universidades brasileiras investem 50% mais por aluno que as inglesas até a recente desvalorização monetária, sem que os resultados qualitativos de ensino e pesquisa apareçam. Boa parte dos gastos das universidades públicas vai para as aposentadorias. Em muitos países avançados a qualidade, os métodos e a missão da educação pública estão no centro do debate político e das notícias da imprensa. A omissão da sociedade no debate sobre educação pública e a histórica falta de investimentos em recursos-humanos são evidências do atraso brasileiro na educação.

Nos primeiros 250 anos da história do Brasil, a única instituição formal de ensino implantada foi o chamado “colégio” dos jesuítas. Entretanto, os padres buscaram em primeiro lugar catequisar os índios, trabalhar a moral dos colonos e descobrir novas vocações sacerdotais. O ensino era apenas um suplemento. Pelo menos até os fins do século XVII, os colégios jesuítas funcionaram de forma precária nas principais cidades. Os poucos padres que para cá vieram viviam boa parte do tempo circulando no campo, para atender às muitas missões que iam fundando nas aldeias de índios, oferecendo apoio às autoridades coloniais na luta contra os invasores franceses e holandeses. Os jesuítas criaram, nas palavras de Fernando de Azevedo, uma “cultura de elite”. Como os nativos e escravos no Brasil colonial tiveram pouco acesso a emprego no comércio e no governo, a demanda por educação pública era quase nula.

Em 1759, o rei decretou em Lisboa a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, ao mesmo tempo em que anunciava a educação pública para todos os seus domínios. O rei determinou a criação de 17 classes de leitura, 15 de gramática em latim e seis de retórica para todo o Brasil. Mas a nova escola primária só existiu no papel até 1772, quando foram escritos seus regulamentos, estatutos, programas, métodos e textos. Depois que os jesuítas partiram, o governo de Portugal levou 13 anos para começar a construir algo parecido com um sistema de educação pública.

Os governadores das províncias e os bispos exerceram o papel de inspetores de educação,

vigiando aos professores. Eles podiam punir os professores, supervisionar o pagamento e indicar os alunos para prêmios. Os professores particulares precisavam passar por exames para ensinar em suas próprias casas. Poucos livros circulavam. A repentina expulsão dos jesuítas produziu a primeira crise na educação. Não existiam planos ou alternativas aos jesuítas.

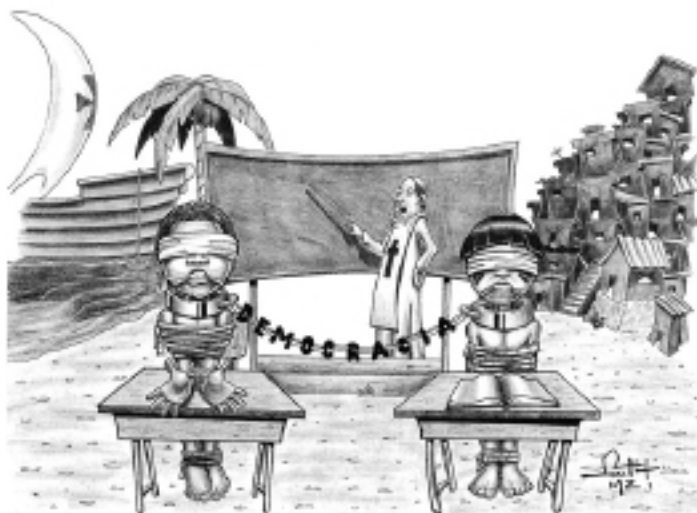
Faltando escolas formais, tutores privados educavam os meninos. Os bispos podiam vetar a escolha de professores que ensinavam aos filhos dos grandes proprietários. “Mestres régios”, geralmente ignorantes, ensinavam lições mal preparadas. A gráfica era ainda proibida na colônia, assim como a circulação de jornais, com exceção do oficial “Gazeta de Lisboa”. Em 1800, enquanto havia nos Estados Unidos 200 jornais em circulação, sendo deles 17 diários, nenhum jornal era publicado no Brasil.

Depois que a corte portuguesa chegou ao Brasil em 1808, fugindo das conquistas de Napoleão na Europa, a educação profissional tem início, com a criação das faculdades de cirurgia e economia, na Bahia; agricultura, química e desenho técnico, no Rio de Janeiro; a Escola Real de Ciências, Artes e Trabalhos Manuais, assim como a Biblioteca Nacional, Museu Nacional e a Academia Militar e Naval, todas também na então capital federal. Apesar de toda agitação cultural, a educação da população comum ainda ficou fora da pauta.

O caminho que não foi seguido

Mobilizando escravos em grandes latifúndios, o Brasil entrava no mercantilismo mundial na época do florescimento do Renascimento europeu. Na sua preocupação em educar a elite, os jesuítas no Brasil eram homens de seu tempo. O historiador italiano Carlos Cipolla escreveu: “durante milhares de anos, a capacidade de ler e escrever era monopólio exclusivo de pequenas elites. Em 1750, no começo da revolução industrial, quase 6.000 anos tinham se passado desde que os primeiros rudimentos na arte da escrita haviam sido encontrados. Entretanto, mais de 90% da população mundial seguia submersa na ignorância da escrita”. Mas famílias e governos de cidades italianas já organizavam escolas no século XIV. Paul Grendler escreveu no livro *Schooling in Renaissance Italy*:

“A comunidade escolheu o professor, pagou-lhe salários e supervisionou currículos. Um professor autônomo e os familiares dos estudantes criaram uma escola independente. Ele abriu a escola em sua casa



ou alugou espaços para ensinar todos aqueles que desejassem pagar pelos serviços... A Itália precisava de muitos escrivões, secretárias e oficiais para trabalhar em negócios privados e civis. Quando os comerciantes reconheceram a enorme utilidade do ábaco (calculadora comercial), eles quiseram ensinar estas habilidades para seus filhos e empregados. Os comerciantes que dominavam as atuais vilas ricas e cidades acreditavam na utilidade de aprender e agiram em prol desta crença contratando professores”.

A instrução formal na Europa ficou como raridade entre as camadas mais baixas. Foram os movimentos populares heréticos e reformistas da Europa, dois séculos mais tarde, que promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar a Bíblia, sem a mediação do clero. Esta seria uma característica comum aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma. Começava, então, a tomada de consciência do valor laico e estatal da instrução.

A Igreja reage. O Concílio de Trento (1545-1564) e a Contra-Reforma defendiam o controle da Igreja sobre a instrução. Como resposta à Reforma Protestante houve uma reorganização das escolas católicas. A regulamentação do ensino nas catedrais, mosteiros e conventos; do ensino da gramática, da teologia, das sagradas escrituras, sempre sob controle do bispo. Surgiram os seminários para educar e instruir o clero. Mas, sem dúvida, o exemplo mais bem sucedido de novas escolas para leigos recomendados por Trento foi a dos jesuítas. Além da formação dos próprios quadros, eles formaram as classes dirigentes.

A Reforma Protestante incentivou a interpretação direta da Sagrada Escritura pelos fiéis. Eles deveriam ler a Bíblia por conta própria, em língua local, para ter acesso direto às leis sagradas, que antes eram lidas

e explicadas pelos padres. O monge Martinho Lutero percebeu o potencial da máquina inventada por Johann Gutemberg e imprimiu 180 cópias da Bíblia em latim, em 1455, usando o que viria a se tornar um método revolucionário de reprodução de textos com tipos móveis, espalhando palavras impressas no centro da cultura cristã. Entre 1517 e 1520, cerca de 300 mil cópias dos tratados de Lutero se espalham pela Europa. Assim como os marqueteiros e políticos de hoje usam a televisão, “Lutero tinha consciência do novo poder que surgia”, segundo Elizabeth Eisenstein, no livro *The Printing Press as an Agent of Change*. “Ele já tinha demonstrado sensibilidade no mercado alemão de livros e descobriu que aquele trabalho de linguagem castiça atraía uma variada clientela”. A imprensa possibilitou grandes avanços na troca de conhecimentos entre povos e gerações. Popularizou a transmissão de informações técnicas e científicas, de boa literatura e de novos métodos de administração. As oficinas da imprensa se transformaram em ponto de encontro da nova elite de escritores e de leitores. Assim a Reforma fez de uma invenção técnica, uma obrigação espiritual. O mundo moderno acabava de nascer. “Onde havia uma maior insistência quanto à obrigação de que todos deveriam ler a Bíblia, a maturidade política chegou mais cedo”, diz Eisenstein. “O resultado mais relevante da reforma de Strasbourg foi a criação de um novo sistema municipal de educação pública, diferente do que existia na Idade Média”.

Durante o século XVIII, nas colônias britânicas da América do Norte, avanços como estes ganharam forma no conceito de *Conhecimento Útil (Useful Knowledge)*, presente na carreira de Benjamin Franklin – um dos 17 filhos de um pobre artesão de Boston que operou uma gráfica, depois virou cientista, inventor, político e embaixador na França durante a Revolução Americana. Em 1727 Franklin fundou um círculo de leitura para meninos na Filadélfia, *The Junto*, cujas regras determinavam que “todos os membros devem levantar uma ou mais questões sobre temas ligados à moral, política ou filosofia natural, para ser discutido pela Companhia, e uma vez em cada três meses produzir e ler um ensaio crítico sobre os escritos que fizeram”. No livro *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties* (1994), o historiador Joseph Kett recorda a crença comum de que “o nível social não deveria ser um empecilho à educação, que os artesãos mereciam receber instrução da mesma qualidade à recebida por profissionais liberais e comerciantes, e que o *Useful Knowledge*, uma mistura de ciência e prática, possuía

um potencial único para melhorar a sociedade”. Um dos meios que o popularizou o foi a proliferação das bibliotecas públicas nos EUA.

Não existiam bibliotecas públicas no Brasil colonial. As autoridades em Lisboa proibiram a imprensa e universidades. Enquanto as universidades eram criadas na América Espanhola em pleno século XVI, no Brasil a primeira universidade aparece apenas no ano de 1920. As bibliotecas particulares eram raras e pobres. As mais sortidas pertenciam aos conventos e mosteiros e eram de acesso difícil. Algumas poucas pesquisas calcadas em inventários coloniais constataram a raridade de livros entre os proprietários, grandes e pequenos. A maioria dos livros encontrados nos testamentos era devocionários, confessionários, vida de santos, sermões. Raramente encontrou-se a Bíblia. Poucos traziam literatura profana, trabalhos didáticos, filosóficos ou históricos.

Uma tentativa bem sucedida de ensino público gratuito, pouco dispendioso para os governos, atingindo grande número de meninos, surgiu na Inglaterra no final do século XVIII, pela iniciativa privada. Passou a ser conhecido como sistema pedagógico de ensino mútuo ou como método monitorial. Alguns adolescentes (monitores), inspecionados por seus mestres, ensinavam outros adolescentes. O método monitorial começou com o pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) em Madras, na Índia, em 1789, ensinando aos soldados ingleses. Na mesma época, o quacre Joseph Lancaster (1778-1838), abria em Londres, em 1798, uma escola para crianças pobres. Muitos acreditavam se tratar de uma descoberta genial, capaz de resolver o desafio da educação em massa, dos pobres, sem grandes gastos. O método monitorial se parece com a função do *repetitore*, assistente de professores e treinadores, que na Itália renascentista ocupavam a mais baixa posição na pirâmide do ensino, ajudando alunos a memorizarem regras gramaticais e funções aritméticas. O método difundiu-se rapidamente pelos Estados Unidos, África do Sul, Índia, Austrália e toda Inglaterra e para vários países da Europa e depois para a América Latina.

No Brasil este sistema de instrução primária teve um percurso próprio. O ensino primário público não mereceu a atenção pessoal do Rei D. João VI. Ele incumbiu o Conde da Barca, ministro Antonio de Araújo, de buscar um meio de “dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas”. O Conde tinha simpatia pelo sistema lancasteriano de educação, e preocupava-se com a difusão da instrução pública no Brasil. Um professor foi enviado

à Inglaterra para aprender o método. O Conde, além disso, fazia aplicar o método monitorial em caráter experimental, aos escravos, de ambos os sexos, no Rio de Janeiro. A partir daí o método propagou-se. O governo decidiu, em 1822, implantá-lo no Arsenal do Exército, para alfabetizar os soldados. Os militares foram os primeiros professores do método nas províncias.

Após a Independência, as elites discutiam, pela primeira vez, as bases de uma educação nacional na Constituinte de 1823. A Constituição de 1824 fazia as primeiras promessas de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, ou Lei Geral do Ensino, de 1827, implantou o método monitorial no Império, e propôs a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano nas capitais de províncias e cidades, vilas e lugares populosos onde for possível. Por essa lei foram criadas, pela primeira vez, as escolas públicas de meninas.

Mas um novo golpe contra a instalação de um sistema geral de ensino primário e médio ocorreria em 1834, quando um Ato Adicional transferia para as Assembléias Provinciais o encargo de regular a instrução, um aspecto do federalismo brasileiro que sobrevive até hoje. O governo central ficaria responsável apenas pelo ensino superior e ensino em geral na Capital da Corte. Fernando de Azevedo, no livro *Cultura Brasileira*, considera o Ato de 1834 como “um golpe contra todas as possibilidades de se criar a unidade orgânica do sistema (de educação pública) em formação e que, na melhor das hipóteses, as novas medidas levariam a uma pluralidade de sistemas estaduais, todos eles inevitavelmente incompletos”. O ensino público se manteria anárquica por todo o século XIX.

Em 1837 o governo central havia fundado o Colégio Pedro II para educar a aristocracia, focado na área de humanidades. Nascia com o propósito de servir de padrão para os demais colégios que se implantariam no país. Em quase todas as capitais de províncias foram sendo criados, depois dos anos 1840, Liceus ou Ateneus buscando imitar o Colégio padrão do Rio de Janeiro. Todos foram precariamente montados, reunindo num só local as aulas avulsas de primeiras letras e do ensino secundário.

Em 1835, criava-se em Niterói a primeira Escola Normal, dentro dos modelos europeus, para formação de professores primários. Mas essa formação era feita sem qualquer método. Uma Escola Normal destinada à preparação de professores de primeiras letras foi criada na cidade de São Paulo no ano de 1846,

somente para meninos, com apenas um professor. Dez anos depois o presidente da Província refletia sobre a Escola Normal: "... nenhuma utilidade tem prestado e de certo nada se podia esperar dela à vista dos vícios salientes com que foi estabelecida". Lamentava ainda em 1855: "O que há ali é análise gramatical, algumas operações de aritmética, certas explicações de religião e principalmente a lógica e a leitura tão superficial que em nada se aproveita". A segunda fundação deu-se em 1875, tendo uma seção masculina que funcionou num anexo à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, para ser novamente fechada em 1878. Uma seção feminina fora criada no mesmo ano, funcionando numa única sala do Seminário da Glória, onde nesse ano matricularam-se 14 educandas, todas órfãs.

A indigência na formação dos professores se devia à falta de uma escola normal e aos baixos salários. O presidente da Província de São Paulo relatava em 1842 que "a escassez dos ordenados obsta a que as cadeiras de primeiras letras e de gramática latina sejam providas de pessoas que tenham as necessárias habilitações:... ora, as pessoas inteligentes querem antes abrir escolas particulares". Acrescentou em 1844: "De material didático nem sombra... havia meninos tão pobres que deixam de escrever por não terem papel... É doloroso saber que um jovem, talvez dotado de perspicácia, deixa de aperfeiçoar-se em escrituração, fica privado de estudar gramática da Língua Nacional, só porque seus pais não podem, por sua indigência, comprar-lhes alguns cadernos de papel, uma Gramática". Em 1858, outro governador lamentava: "A Província não possui os prédios precisos, nem receita tão elevada que lhe seja dado mandá-los construir... Ora, pagar mal ao magistério de primeiras letras e sobrecarregá-lo ainda, quer com o aluguel da sala para a escola, quer com a despesa de aquisição dos móveis e utensílios, sem os quais é impedida de funcionar, é fato sobremodo inadmissível".

Pelo primeiro censo brasileiro, de 1872, o país possuía cerca de 10 milhões de habitantes. Estavam matriculados na escola primária apenas 150 mil alunos. Uma novidade importante era a criação das escolas americanas protestantes: a Escola Presbiteriana de São Paulo (1870), elementar; e em 1880 a secundária, ambas do Mackensie College; o Colégio Metodista de Piracicaba (1885) para meninas; o Colégio Americano de Porto Alegre (1885), também metodista. Estes missionários reproduziram no Brasil alguns princípios das escolas americanas, com a mesma organização, métodos e por meio da criação

de bibliotecas. Eles trouxeram professores de escolas primárias e secundárias, treinados nas faculdades dos Estados Unidos.

Chuva de reformas

Enquanto isso, na educação pública, começava a era das Reformas por decreto, uma obsessão jurídica das autoridades brasileiras. Estas reformas eram estéreis e contra-producentes, refletindo a enorme distância que separava os burocratas da educação dos que realmente trabalhavam nas trincheiras do sistema escolar. Mudanças burocráticas e legais tentavam encobrir o baixo investimento em educação.

Mais de um século depois, a escala da desordem cresceu com a multiplicação das escolas. Em livro intitulado *The Means of Our Salvation: Public Education in Brazil, 1930-1995*, David Plank, da Universidade Estadual de Michigan, constatou que "a proliferação de um sistema relativamente autônomo de escolas causou confusão administrativa, abdicação de responsabilidades, fracasso na cobrança de resultados e freqüente duplicação de esforços. Em muitos municípios, escolas administradas pelo estado funcionavam nas mesmas ruas e às vezes no mesmo prédio que as comandadas pelas autoridades locais. As escolas privadas muitas vezes dividiam as suas dependências e professores com as públicas, recebendo subsídios públicos das autoridades... As metas dos burocratas podiam incluir trabalhos para seus clientes, ou a direção de recursos e subsídios públicos para aliados e eleitores".

Ao final do Império acontece a abolição da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, um ano depois, reforçando a crença no progresso nacional. A educação pública entra em uma fase de otimismo com a expansão da rede de escolas primárias.

Surgem na paisagem urbana os primeiros prédios escolares especialmente concebidos para o ensino. Em São Paulo, é construído na Praça da República o monumental edifício da Escola Normal Caetano de Campos, que atualmente hospeda a burocracia da Secretaria Estadual de Educação. Em diversos lugares, surgem novos prédios dos Grupos Escolares, de construção sólida, artisticamente concebidos pelos melhores arquitetos, situados em pontos estratégicos da cidade, que logo se tornaram paradigmas para toda a nação.

Começava a surgir uma geração de pedagogos, alguns formados nas melhores escolas dos Estados Unidos, que traziam novos métodos de ensino e organização escolar. A multiplicação de jornais e

livrarias, o surgimento de editoras, de bibliotecas públicas e particulares, de museus e teatros, reforçavam a vida cultural de muitas capitais de Estado. Assim o ensino público se fortalece, com as primeiras batalhas contra o analfabetismo, a preparação sistemática do professor e a extensão do ensino aos filhos dos operários, pobres, imigrantes e ex-escravos. Os esforços para a expansão do ensino elementar coincidiam com a fase de forte crescimento urbano e demográfico.

A Constituição de 1891 manteve o ensino descentralizado, consagrando o princípio federativo estabelecido pelo Ato Adicional de 1834. O governo central tornava-se assim incapaz de organizar e coordenar as escolas no Brasil, como acontecia na Europa e no Japão. Só algumas poucas regiões mais prósperas podiam melhorar seus sistemas de ensino.

As idéias positivistas de Augusto Comte apesar do sectarismo, na área de educação traziam novidades ao tentar introduzir tendências científicas no nosso ensino. Essas idéias



estavam presentes na Reforma de Benjamim Constant Botelho de Magalhães, ministro do efêmero Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (1890-1892). Porém não conseguiu ampliar para toda a nação o currículo dividido em séries, desenvolvido em 1893 nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo.

As reformas de ensino se sucediam de forma implacável, pelo menos no papel, num ritmo de quase uma por década. Em 1901, decretava-se a chamada Reforma Epitácio Pessoa para padronizar o ensino secundário. Todos os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, deveriam ser equivalentes ao Ginásio Nacional (ex-Colégio Pedro II). Esta regra irrealista ajudou a disseminar a fraude e a corrupção. O interesse dos pais que queriam que seus filhos tivessem um diploma secundário o

mais rápido possível convergiram com a ambição dos donos de escolas privadas. Uma indústria de títulos se espalhou pelo Brasil, oferecendo diplomas secundários para adolescentes ignorantes da mesma forma que as indulgências papais eram vendidas por padres aos pecadores antes da reforma protestante. Problemas ligados aos colégios privados e ao oportunismo ainda persistem hoje.

A autonomia dos colégios privados aumentou em 1911, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Básico e Superior, uma reforma positivista que concedeu “amplas autonomias” ao ensino superior. Desaparecia a necessidade de um curso secundário modelo. Cada aluno podia escolher o seu mestre e qualquer cidadão podia lecionar nos estabelecimentos oficiais. Os estudantes podiam também fazer quantas lições desejassem.

Em 1915, uma nova lei de ensino, a quarta reforma republicana, reintroduziu a tarefa disciplinadora e de aperfeiçoamento do governo central na instrução secundária. O Colégio Pedro II no Rio assumiu novamente seu papel de modelo. As licenças para as escolas funcionarem foram canceladas e os testes de admissão passaram a ser aplicados nas escolas secundárias.

A imposição de mudanças de cima para baixo, sem debate, sem a participação do professorado e da sociedade, acabou em confusão. O total de analfabetos entre os brasileiros acima dos 15 anos ficava em torno dos 70% em 1900, mantendo o mesmo nível 20 anos depois. O número de escolas públicas secundárias chegou a diminuir entre 1907 e 1912, de 31 para 26.

Uma outra Reforma em 1920 visava a combater o analfabetismo e difundir a escola primária integral. Produziu avanços pedagógicos em alguns estados. Em São Paulo, o primário obrigatório e gratuito passou a ser ministrado em dois anos nas escolas rurais. A idade escolar foi estabelecida de sete a nove anos. A reforma baiana de Anísio Teixeira (1928), marchava para uma escola primária integral, gratuita e obrigatória, de duração de quatro anos para as escolas urbanas e de três anos para as rurais. A reforma do Rio de Janeiro (1827-28) focalizou a função social da escola. Ampliou o tempo de escolarização primária e o tornou o ensino obrigatório. A moderna escola primária brasileira finalmente estava sendo organizada. As Escolas Normais se tornaram profissionalizantes, com objetivo de preparar pedagogicamente o professor primário.

Uma nova reforma foi baixada por decreto em 1925. O Departamento Nacional de Ensino é

criado no Ministério da Justiça para dar um rumo mais coerente ao quadro do ensino. Pela primeira vez, mexia-se na estrutura do ensino fundamental. Os exames preparatórios são suprimidos e passa-se a exigir o curso secundário seriado e regular completo, para admissão nos vestibulares das escolas superiores. Esta reforma institui o ensino ginásial seriado. A frequência tornou-se obrigatória e por seis anos.

“Pioneiros da educação”

No final da década de 20, um movimento para modernizar a educação desencadeou uma primeira luta ideológica que culminaria na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, que ajudou a redefinir o papel do Estado na educação.

O movimento escolanovista inspirava-se nas idéias do professor John Dewey, da Teachers College, Columbia University, que apontava a ligação entre democracia e educação na prática da cidadania. O ponto de partida foi a observação; o professor deveria colocar o aluno em contato constante com as coisas e fatos, ensinando-o a desenvolver a capacidade de observação. O Manifesto dos Pioneiros tentava chamar a atenção para a relação entre educação e desenvolvimento, opondo-se à improvisação das reformas esparsas. O manifesto propõe a unificação de toda a estrutura nacional, da pré-escola à universidade, para acabar com a duplicidade do sistema de ensino, que dividia o ensino primário e profissional, para os pobres e o ensino secundário e superior, para os ricos.

Surgiam, finalmente, as primeiras quatro universidades brasileiras: do Rio de Janeiro (1920), de Minas Gerais (1927), de Porto Alegre (1934) e a Universidade de São Paulo (1934). Em 1953 já existiam 15 universidades. As Faculdades de Filosofia cresciam mais rapidamente, preparando professores para a escola secundária.

Logo depois da Revolução de 1930, que findou a República Velha, o governo federal cria o Ministério da Educação e da Saúde Pública (1931) e o Conselho Nacional de Educação. O ministro inicia uma nova série de reformas e contrata algumas novas lideranças educacionais, que prontamente são barrados sob a acusação de serem “materialistas” e “comunistas”. A Constituição progressista de 1934 é considerada uma vitória pelo movimento renovador “Nova Escola”, fruto em grande parte dos debates iniciados nos anos anteriores. Responsabilizou a União a fixar uma política nacional em matéria de educação

nacional e para coordenar e fiscalizar a sua execução, proclamando o ensino primário direito de todos. Tornou o ensino secundário mais democrático e ampliou o total de vagas disponíveis. Se em 1930 havia 40 mil alunos no ensino secundário, em 1936, dois anos depois da nova Constituição seu número elevava-se para 160 mil. Fixou também que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados 20%. De acordo com o historiador Robert Levine, contudo, “uma boa parte dos fundos não era entregue ao sistema escolar ou, pior, era roubado”. As autoridades de Goiás, com 83% de analfabetos, tentaram mostrar progresso adotando um rigoroso currículo para as escolas secundárias, poucas das quais existiam na região. No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira lançou programas de profissionalização. Aumentou as matrículas, mas foi despedido durante uma onda de repressão política. Sob o pretexto de combater o comunismo e de manter a unidade e a segurança nacional, Vargas desfechou golpe, criando o Estado Novo ditatorial, em 1937.

A Constituição autoritária de 1937 ressuscitou a reforma fragmentada. Mas também ampliou o ensino técnico e vocacional, estabelecendo cooperação entre a indústria e o Estado, obrigando as empresas a criarem “escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e de seus associados”. Entre 1942 e 1946 surgiram decretos-leis para restaurar a velha concepção elitista e enciclopedista do ensino secundário.

Em 1949 havia 540 Escolas Normais no país, operadas pelos Estados. O vai-e-vem continuou com a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgadas logo após a queda de Getúlio Vargas, 1946, que centralizaram novamente a supervisão. Foram estabelecidas metas bem definidas para o Curso Normal: i) prover a formação do pessoal docente às escolas primárias; ii) habilitar administradores escolares destinados às mesmas; iii) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

A expansão industrial durante a Guerra Mundial na década de 40 criou novas exigências para ensino profissionalizante. O Governo estabeleceu, em convênio com as indústrias e depois com o comércio, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e depois, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – para operar as escolas de aprendizagem profissionalizante em todo o país. A redemocratização e a Constituição de 1946 não modificou o domínio do Ministério da

Educação na contínua disputa entre governo federal e estadual pelo controle das escolas.

A Constituição de 1946 fez caber à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Gastos mínimos para a educação virarem lei: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados e os Municípios, nunca menos de 20% dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Nas décadas do pós-guerra, estas metas de gastos foram minadas pela inflação crônica e instabilidade política.

Uma nova reforma educacional enviada ao Congresso em 1948 provocou uma batalha ideológica. Só depois de 13 anos, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada, poucos meses após a renúncia do presidente Jânio Quadros. O projeto original acabou totalmente mutilado.

De toda maneira, a nova lei representou um avanço. Pela primeira vez o sistema escolar foi legal e conceitualmente unificado. De 1945 a 1964, tornou-se mais institucionalizado. Em 1951, a Fundação Capes (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior) foi criada para financiar o treinamento de professores. Em 1961 surge o Conselho Federal de Educação. Alfabetização de adultos aumentou em campanhas, enquanto cresceram as matrículas em escolas primárias e secundárias.

Escolas para todos

A Constituição de 1988, como é praxe, anuncia: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. A nova Carta garante a coexistência de escolas públicas e privadas; a valorização do magistério público, garantindo aos professores plano de carreira e piso salarial, e ingresso apenas por concurso público de provas e títulos, e garantia de padrão de qualidade. A União aplicará, anualmente, 18%, e os estados e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos na educação.

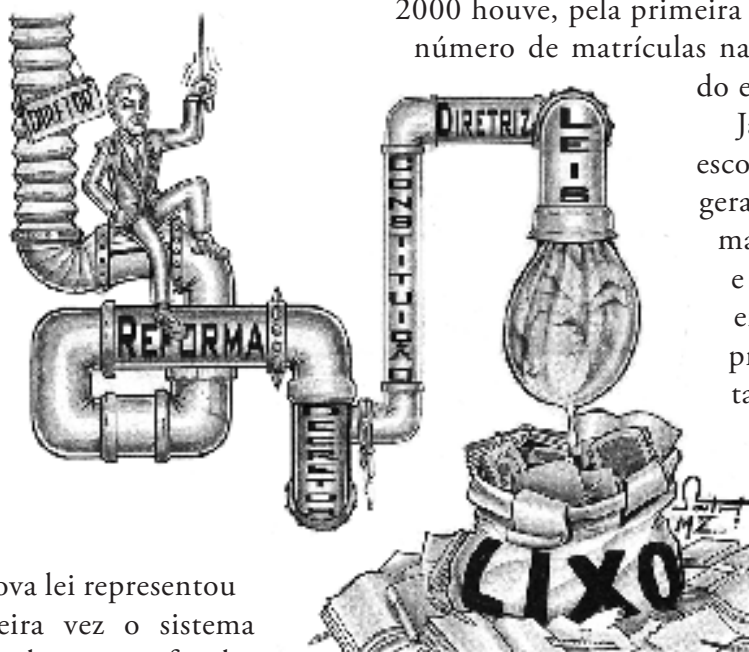
A Constituição de 1988 estabeleceu como data para acabar com o analfabetismo no Brasil o ano 1998. Em 1996 havia ainda 15% de analfabetos

na população acima de 15 anos, concentrados entre idosos e no Nordeste. Só 4% de pessoas entre 15 e 14 anos de idade são analfabetos, porém esses dados fogem do problema do analfabetismo funcional: os que podem assinar mas não podem fazer outro uso da palavra impressa. A redução do crescimento demográfico desde os anos 70, abre uma oportunidade ímpar para sanear os crônicos problemas educacionais de deficiência no ensino básico. A população com idade entre 6 e 10 anos vem diminuindo desde o começo dos anos 90. No ano 2000 houve, pela primeira vez, uma diminuição no número de matrículas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Já não há mais falta de escolas, de uma maneira geral. O que se observa é a má distribuição das escolas e a péssima qualidade do ensino. Permanece o grave problema das elevadas taxas de repetência e de evasão da escola, baixos salários e treinamento deficiente dos professores, grande rotatividade de funcionários e desordem burocrática.

O Ministério da Educação em 1996 informou que 70% dos alunos das séries finais do 1o. e do 2o. Graus não sabiam solucionar problemas matemáticos elementares. Só a metade podia formar juízo próprio sobre o que lia.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), redefinido no Plano Político Estratégico do Ministério da Educação (1995-98) tem como metas: a redução dos índices de evasão e repetência, de modo que no mínimo 80% das gerações escolares possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento e cumprindo uma trajetória escolar regular; a valorização dos cursos de licenciatura e da escola normal, melhorando sua qualidade; a reestruturação do ensino médio e reforma curricular; a promoção da autonomia e melhoria do desempenho institucional no ensino superior público; a ampliação progressiva da participação percentual do Estado na educação, de modo a atingir o índice de 5,5% do PIB. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece a seqüência que prevalece nas escolas hoje: (1) pré-escola para crianças acima de seis anos (2) ensino fundamental para crianças de oito



anos (3) ensino médio de três anos (4) universidade ou cursos profissionais avançados.

Desde 1995 o Brasil tem contado com os serviços do atual ministro da Educação Paulo Renato e Souza, quem mais tempo permaneceu neste cargo, com exceção de Gustavo Capanema (1934-1945), na era Vargas. Desde 1995 o Brasil tem contado com os serviços do atual ministro da Educação Paulo Renato e Souza, quem mais tempo permaneceu neste cargo, com exceção de Gustavo Capanema (1934-1945), na era Vargas. Ao mesmo tempo em que muitas frustrações permanecem, algumas metas têm sido conquistadas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valores do Magistério (FUNDEF), criado pelo Governo federal em 1997, investe anualmente um piso de R\$ 363 (US\$ 180) nas regiões mais pobres, transferindo as verbas federais para Estados e municípios aplicarem em melhoria de salários, treinamento de professores, manutenção da escola e desenvolvimento. Pesquisa feita por Marcos Mendes, do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, mostra que o FUNDEF tem ajudado no esforço das cidades a assumir o ensino primário, aumentou a qualificação dos estudantes e expandiu a quantidade de matrículas e de horas de aula. Entre 1996 e 2000, uma grande mudança se observou nas matrículas das escolas primárias, onde o total de alunos na escola por pelo menos quatro horas, subiu de 21% para 41%. Ao mesmo tempo, o total de professores aumentou em 23%, incorporando muitos profissionais com educação superior. Apesar do FUNDEF ter alcançado seus melhores resultados nos estados mais pobres da região Nordeste, foi também nestes estados onde apareceu a maior concentração de fraudes e desvios no programa, de acordo com uma investigação feita pelo Congresso. Em São Paulo, repetência e evasão estão reduzidos por causa da política de promoção automática de alunos. Na verdade, São Paulo é um dos poucos Estados onde o desempenho dos alunos do nível fundamental e médio piorou em Matemática e Português, segundo um programa nacional de avaliação.

A experiência brasileira não foi motivada pelo entusiasmo de grupos religiosos nem por iniciativas locais, presentes nos países avançados. Os problemas

nas escolas se misturam com outros frutos da fraqueza generalizada das instituições públicas brasileiras. Estabelecer padrões nacionais principalmente para professores e policiais é uma tarefa complicada. São raros os esforços feitos para desenvolver lideranças em educação e segurança pública, nas instituições nacionais, através de treinamentos especiais. Arranjos institucionais puderam ser feitos como no Serviço Administrativo da Índia, uma elite do serviço público, selecionado com rigor profissional, para alternar períodos de serviço em postos dos governos federal e estaduais. A história mostra que a política educacional brasileira costuma mudar de modo abrupto e constante, oscilando entre fases de fervor e negligência, geralmente se acomodando no padrão tradicional de cultura burocrática e política. Grandes diferenças ocorrem entre as regiões do Brasil. “O sucesso nos anos recentes do crescimento das matrículas fica em que a qualidade, ainda baixa, não tem piorado”, diz Cláudio de Moura Castro, ex-assessor em educação no Banco Inter-Americano de Desenvolvimento, agora liderando um programa privado de educação de adultos em Belo Horizonte e Curitiba. “Os indícios mais claros de sucesso estão nos estados mais ricos: Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul”.

Os problemas de qualidade exigem ousadia tenacidade. Desde 1992 Minas Gerais tem reduzido sua burocracia central e transferido poderes de contratação e gastos aos diretores de escolas sob controle de Associações de Pais e Mestres, que escolhem diretores entre os três primeiros colocados em concursos públicos. Essa estrutura de controle local está sendo aplicada em outros estados. Politização das autoridades locais das escolas pode comprometer o controle de qualidade, mas o governo federal pode oferecer testes nacionais como base para contratar professores e diretores em troca de mais apoio financeiro. Esse apoio pode ser canalizado para treinamento de professores nas regiões de pior desempenho. Se o Brasil pode reduzir seu enorme encargo de aposentadorias, muito pesado para uma população tão jovem, pode investir mais para educar as gerações novas. O dilema brasileiro tem sido decidir o nível de competência que é aceitável para o futuro de sua população e economia.

Lembranças de um aluno pobre

Mailson da Nóbrega

Na cidade onde nasci no sertão da Paraíba não havia a pré-escola. Entrava-se no primário aos seis anos. Naquela época, início de 1949, havia uma escola mantida pelo Estado (Grupo Escolar), onde concluí o curso em 1954. Apenas uma pequena parte das professoras (não havia homens ensinando) provinha de escolas normais. Não sei por que, mas a escola normal na Paraíba era naturalmente associada ao sexo feminino. A maioria possuía apenas o curso primário e muitas conseguiam o emprego por indicação política. Meu pai, alfaiate, intuiu que o Grupo Escolar não era suficiente e resolveu enviar-me para a única escola particular da cidade, que possuía uns 10 a 15 alunos. Eu estudava pela manhã nela e à tarde ia para o Grupo Escolar.

No ensino secundário (médio), a escola pública era considerada a melhor na Paraíba, mas existia apenas em João Pessoa, Campina Grande e talvez Patos, as três cidades mais importantes. O Liceu Paraibano, da capital, era freqüentado pela elite. Era muito difícil conseguir uma vaga. Havia influência política para passar à frente na fila. As melhores escolas particulares eram as mantidas por organizações católicas (freiras e maristas) e pouco acessíveis aos pobres. A saída foi procurar uma escola que estava nascendo, sem muito prestígio, mas promissora na opinião de amigos. Era o Colégio Lins de Vasconcelos, fundada por um professor de matemática e amante do Esperanto (o

professor Nery), que se tornou famosa depois.

Não sei como é a situação, pois saí da Paraíba em 1968 e não acompanhei a evolução da educação no Estado. Lembro-me apenas de um episódio no início dos anos 80, quando eu já era uma pessoa conhecida e com muitos amigos no governo estadual. Meus pais já não podiam pagar uma escola particular e meus irmãos não conseguiam entrar numa escola pública. Minha mãe pediu-me que eu falasse com o governador para que ele fizesse um "cartão" (uma espécie de carta) recomendando a matrícula. Ela tinha certeza de que funcionaria. Recusei-me a engrossar a lista dos influentes e resolvi provar à minha mãe que se poderia conseguir a vaga sem interferência política. Fui para a fila da escola com meu irmão às 5h da manhã. A fila já dobrava o quarteirão e começou a andar vagarosamente por volta das 9h. Quando cheguei nas proximidades da recepção, notei o entra e sai de carros, alguns deles oficiais. Mais perto observei que eles traziam pessoas que furavam a fila munidos de "cartões". Quando chegou a nossa vez, as vagas estavam esgotadas. Decidi romper com meus princípios, falei com o governador (eu já era "autoridade" federal) e ele me deu um "cartão" com o qual meu irmão foi matriculado. Hoje, aumentou o número de escolas de ensino médio do Estado, os professores têm melhor qualificação, mas acho que no restante pouca coisa mudou desde o meu tempo.

Mailson da Nóbrega, é membro do Instituto Fernand Braudel, e foi ministro da Fazenda do Brasil (1988-90).



Odisséia nas escolas

A Escola Estadual Maria Carolina Cardin fica atrás de um muro de concreto que percorre uma rua inclinada no bairro de Campanário, um dos mais violentos de Diadema, cidade da Grande São Paulo com uma das maiores taxas de homicídios do mundo. Apesar das pichações nas paredes das salas de aula e das invasões e depredações constantes do ginásio, a escola se encontra em melhor situação do que muitas na periferia de São Paulo. Os corredores permanecem limpos, enfeitados com pinturas dos alunos nas paredes. A arquitetura do prédio mantém sua fachada original, graciosa, pintada com cores brandas. Parece ainda conseguir manter a idéia de educação pública como algo sagrado na cabeça dos filhos de migrantes, que passam pelos portões de aço na entrada da escola, imponentes, mas que não conseguem evitar a invasão dos delinqüentes na escola. Tivemos a oportunidade de conhecer alguns alunos e professores do colégio, gente animada e corajosa, ansiosos em se livrar da passividade e rotina.

Ao organizar Círculos de Leitura na Escola Estadual Maria Carolina Cardin, o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, líderes comunitários e membros da Câmara de Vereadores buscavam dar uma pequena contribuição para melhorar a qualidade da educação pública e reverter a cultura de desordem e violência nas escolas públicas da periferia da Grande São Paulo. Cerca de 80 jovens embarcaram conosco numa Odisséia para ler juntos, todos os sábados à tarde, clássicos como Fernão Capelo Gaivota, de Richard Bach, O Banquete de Platão e a própria Odisséia de Homero. Além dos Círculos de Leitura, professores, pais de alunos, líderes comunitários e vereadores de diferentes partidos se mobilizaram para oferecer aulas de computação e para formar um coral para a escola. A pedido da coordenadora pedagógica, passamos a fazer também círculos de leitura para os professores, encontros semanais onde era lido O Banquete, de Platão. Os adolescentes se entusiasmaram com nossos Círculos, jovens

inteligentes e ambiciosos, que mereciam mais respeito e atenção do que vinham recebendo no dia a dia escolar, onde recebiam poucas instruções para praticarem a leitura, não tinham tarefas para casa nem faziam discussões em classe sobre o que o professor escrevia na lousa.

Ao ler os clássicos, os jovens passaram a conhecer mitos e temas que vem ocupando a cabeça da humanidade por milhares de anos. Tivemos a oportunidade de ler e discutir algumas passagens do livro comparando com os desafios cotidianos que eles enfrentam. Consideramos o hábito de ouvir e refletir tão importante quanto o de ler e discutir. No final de cada sessão, lemos poemas e textos trazidos e geralmente feitos pelos garotos. Uma vez por mês, organizamos passeios culturais, que incluem visitas a concertos sinfônicos, livrarias, museus, parques e teatros.

Nosso Círculo de leitura é apenas uma das muitas iniciativas comunitárias espalhadas nas escolas da Grande São Paulo, tentando ajudar a

educação pública a superar suas dificuldades. Embarcamos neste esforço com o mesmo espírito dos programas oficiais da secretaria da Educação, como o projeto “Parceiros do Futuro”, envolvendo a comunidade e a internet no processo de ensino. Ficamos chocados quanto recebemos a notícia de que nosso projeto havia sido expulso do Maria Carolina. Autoridades locais da educação nos impediram de trabalhar por conta de intrigas e de detalhes burocráticos. Depois de dois meses de encontros com autoridades escolares de todos os níveis hierárquicos, reforçados pela ajuda de políticos influentes que intercederam em nosso favor, finalmente fomos autorizados a reassumir nosso trabalho na escola. Tanto a comunidade quanto a burocracia escolar aprenderam com esta experiência, que vamos detalhar mais abaixo.

Na *Odisseia* de Homero, o herói Ulisses enfrentou muitos perigos e tentações: do monstro Cíclope, dos Lotófagos, as Sereias, Cila e Caribdes e a descida a Terra dos Mortos. Na sua *Odisseia* nas Escolas, os alunos e professores da rede Estadual enfrentam perigos também: assassinatos, ameaças de morte, tráfico de drogas, alunos armados nas aulas e corredores, vandalismo, guerras de comida, danificação de carros dos professores e diretores, invasão das escolas para roubar computadores e a merenda. Sabemos que muitos sistemas de ensino público no mundo sofrem problemas de violência. Mas ficamos espantados ao saber que, num sistema escolar gigantesco como o do Estado de São Paulo, com sete milhões de alunos e 300.000 funcionários, não existe sequer um profissional especializado em abordar problemas de segurança das escolas, para aconselhar professores, diretores e alunos a como enfrentar ameaças nas classes, nos corredores e entradas de escolas. Abaixo mostramos a forma como nosso grupo de lideranças populares e vereadores se envolveram nos trabalhos na Escola Maria Carolina:

1) O Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial desde junho de 2000 vinha trabalhando num projeto piloto apoiado pelo Banco Mundial para mobilizar as lideranças da sociedade civil a fim de entender e reduzir a violência em Diadema, que em 1999 registrou um dos mais altos índices de homicídio do mundo. Começamos este trabalho com uma Assembléia de Cidadãos contra a Violência, presidida pelo prefeito de Diadema, com a participação dos chefes da Polícia Militar

e Civil locais, assim como empresários, religiosos e lideranças comunitárias. Todos os meses nós analisamos tendências e eventos ligados à segurança pública e discutimos soluções para estes problemas. Professores constantemente vinham a estes encontros em busca de socorro para os problemas de violência escolar.

2) O problema ganhou caráter de urgência depois da noite de 12 de março de 2001, quando um estudante foi morto com um tiro na cabeça do lado de fora de uma sala de aula na Escola Átila Ferreira Vaz. No dia 23 de março, outro aluno foi morto a tiros na entrada da Escola Nicéia Albarello Ferrari quando retornava de uma excursão da escola. No dia 11 de abril, dois menores foram presos por portar revólveres dentro da Escola Antonieta Borges. No dia 17 de abril, dois estudantes foram feridos a bala dentro da Escola Mércia Artimos Maron.

3) O Fórum mensal criou então uma comissão especial para abordar a violência nas escolas de Diadema, composta pelos dois chefes de polícia local, o Coordenador da Defesa Social da prefeitura, três membros da Câmara de Vereadores de partidos políticos diferentes, a presidente do Conselho Municipal de Educação e representantes do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. Obtivemos das autoridades de educação locais uma lista do que consideravam ser as 10 mais violentas escolas de Diadema, e pedimos autorização para visitá-las a fim de discutir estas questões com professores e diretores. Esta autorização foi negada pela Dirigente Regional de Ensino, cujo marido, um policial militar, foi assassinado a tiros na frente de uma das escolas. Ela disse que nossas visitas a escolas teriam que ser aprovadas pela secretaria Estadual de Educação.

4) No dia 26 de abril, nos reunimos por duas horas com a Secretária de Educação, Rose Neubauer, e pedimos autorização para conduzir entrevistas nas escolas e realizar um projeto piloto que desenvolvesse estratégias locais para lidar com a cultura da violência e desordem. A Secretária nos pediu uma proposta do projeto por escrito e prometeu uma resposta rápida. Entregamos nossa proposta no dia 17 de maio mas nunca recebemos uma resposta, apesar de nossas repetidas tentativas por telefone e por escrito.

5) Em maio, outro grupo de professores veio ao Fórum pedir ajuda para lidar com problemas

de violência escolar. Em resposta, os dois chefes de Polícia, membros da Câmara de Vereadores, líderes comunitários e representantes do Instituto Fernand Braudel visitaram nove escolas ao longo de seis semanas para identificar uma escola cujos professores e administradores quisessem receber um projeto piloto, voltado à promoção de um ambiente escolar mais seguro através do enriquecimento do aprendizado e das atividades extracurriculares.

6) Uma das escolas visitadas era a Maria Carolina. A diretora e os professores nos receberam com entusiasmo e nos pediram ajuda para melhorar o ambiente escolar. Realizamos uma série de reuniões com pais, alunos, professores, líderes de associações de bairro e a Direção da escola, para analisar os problemas e possíveis soluções. Recebemos a aprovação do Conselho de Escola para iniciar sessões do Círculo de Leitura e aulas de informática aos sábados na escola para um total de 121 alunos, começando no dia 11 de agosto. Os 10 computadores da instituição não eram usados nos dias de semana porque não existiam professores especializados e por causa do problema de roubos freqüentes dos equipamentos das escolas estaduais. A pedido dos estudantes, começamos a formar um grupo coral nas terças e nas quintas. A empresa General Eletric, patrocinadora do nosso Círculo de Leitura, ofereceu aulas de inglês para 15 alunos nas sextas.

7) Após a cobertura pela mídia local da visita de um representante do Banco Mundial ao Maria Carolina, a supervisora escolar veio às atividades de sábado para dizer que nosso trabalho seria ilegal e que nossas aulas de computação consumiam eletricidade na escola. Na terça, um dia depois de um aluno de 13 anos ter atirado em uma professora enquanto ela escrevia no quadro negro na cidade vizinha de Santo André, a diretora do Maria Carolina barrou nosso projeto alegando irregularidades. Dois professores eram voluntários nos círculos de leitura aos sábados, mas o Instituto decidiu pagar uma pequena ajuda de custo para complementar o salário e tornar o compromisso deles mais profissional. Em um encontro turbulento do Conselho Escolar, diversos professores e a zeladora da escola pediram



para entrar na folha de pagamento do Instituto. A diretora disse que estava sob forte pressão das autoridades burocráticas locais para encerrar o projeto.

8) Preocupados em respeitar o compromisso assumido com alunos e pais, os patrocinadores do projeto perguntaram se poderiam continuar o trabalho. Uma longa série de encontros de duas horas seguiu em diferentes níveis da burocracia escolar, que acabaram produzindo quatro versões diferentes de uma petição solicitando aval para os Círculos de Leitura e aulas de computação. Os encontros e petições consumiram um enorme tempo na agenda dos vereadores, comunidade local e de integrantes do Instituto. Certamente nunca uma seqüência de reuniões como esta foi feita para discutir um episódio de violência nas escolas. Nosso projeto foi autorizado a voltar para as escolas somente depois da intervenção a nosso favor de políticos influentes junto à Secretaria da Educação. Podemos imaginar o que acontece com outras iniciativas locais que não possuem o mesmo suporte político que tivemos. Até mesmo a Rede Globo enfrentou resistência entre professores e administradores escolares, se envolvendo em conflitos com aqueles que, segundo a revista Educação (setembro de 2001), “temiam a crescente indiferença do Estado diante de um dos maiores programas voluntários de educação”, o projeto Amigos da Escola em mais de 25.000 unidades.

Nossa Odisséia na busca de caminhos para desenvolver a excelência na escola pública não será uma jornada simples, mas será uma Odisséia digna de ser vivida. Apesar das dificuldades institucionais, a grande quantidade de iniciativas da sociedade civil tem aumentado ainda mais. Em resposta ao clamor público diante dos atos de violência nas escolas ocorridas na periferia de São Paulo, a Secretaria de Educação disse que tentaria fortalecer e facilitar os projetos comunitários. Autoridades têm solicitado ajuda ao Instituto Fernand Braudel no desenvolvimento de políticas ligadas à violência nas escolas. Estamos ansiosos para contribuir e aguardamos dias melhores na educação brasileira.