

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA EM MAIS DE MEIO SÉCULO

EDUCATION AND SOCIETY IN THE AMAZON IN MORE THAN A HALPH OF A CENTURY

Violeta Refkalefsky Loureiro
Universidade Federal do Pará

Resumo

O estudo procura mostrar como evoluiu a educação na Amazônia nos últimos 60 anos. Passando da economia extrativista em que as raras escolas da região ofereciam para a maior parte dos poucos habitantes que estudavam, apenas o curso primário de 4 anos, e entendia as habilidades de ler, escrever e contar como sendo as necessidades básicas do cidadão. Enfoca o modelo educacional adotado durante a ditadura, o processo de urbanização, a explosão das massas em busca de vagas nas escolas nos anos 70/80 e; e também o surgimento de um fosso entre escola pública e privada. Aponta conquistas na educação pela sociedade, mas também as desigualdades regionais que persistiram e estão expressas claramente nos indicadores de educação da região face às outras regiões brasileiras. Analisa a gradativa percepção, pela sociedade, da educação como um precioso capital humano e como um dever do Estado. E como a sociedade compreendeu que o indivíduo que não consegue usufruir do direito a uma educação de boa qualidade está sendo condenado à exclusão social, à desigualdade e à pobreza.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Amazônia.

Abstract

This study aims at showing how the Education in the Amazon has evolved throughout the last 60 years. Its development has ranged from an exploitation economy, in which a scarce number of schools did offer for the great majority of a few inhabitants who studied, solely the four-year elementary stage and understood the abilities of reading, writing and counting as basic necessities of a citizen. It focuses on the educational model adopted during the military dictatorship, the urbanization process, the big boom towards the search for enrollment opportunities in the schools during the 70s and 80s decades; and also the abyss formed between the private and public schools. It points out both the advances in education accomplished by the society and the regional inequalities which persisted and are clearly expressed in the educational statistics and figures of the region, contrasted to the other Brazilian regions. The study also analyzes the society's gradual reasoning of the education not only as a precious human capital but also as a State duty. Another relevant aspect depicted is how the society has realized that the individual who is unable to benefit from a good education is sentenced to social exclusion, inequalities and poverty.

Keywords: Education. Society. Amazon.

1. O cenário da educação nos anos 40 e 50

1.1. Economia extrativista e educação

Nos anos 40 e 50 a educação refletia as necessidades de grupos sociais ligados ao sistema produtivo muito pouco diversificado que vigia da região amazônica - o extrativismo (animal, vegetal e mineral). Nele, a maior parte das atividades produtivas podia ser executada pela população dentro do mundo pouco letrado que era a Amazônia na época: a pesca, a caça de animais para a venda do couro e das peles; o garimpo de diamantes e ouro, a coleta dos mais diversos produtos florestais como a castanha-do-Pará, a borracha, os óleos vegetais, resinas e essências vegetais, as madeiras e inúmeros outros produtos derivados, especialmente aqueles procedentes da floresta¹. Da população economicamente ativa 41% trabalhavam em atividades extrativas, ou no beneficiamento desses produtos, na pequena agricultura e na pecuária. Assim, eram as atividades ligadas ao extrativismo, aquelas que ocupavam a maior parte da população e estas eram desenvolvidas passando ao largo da educação escolar.

Outro grande contingente (45% da população economicamente ativa) era formado pelas pessoas que se dedicavam às atividades domésticas das famílias e escolares. A quase totalidade era constituída por mulheres que faziam tarefas domésticas, sem remuneração²; outras, em menor número, trabalhavam nas poucas escolas existentes.

As cidades ofereciam os poucos serviços existentes, razão porque nelas se concentrava a maior parte das escolas. As cidades maiores veiculavam os negó-

cios de maior porte ligados ao extrativismo, atuando como entrepostos comerciais: exportavam em bruto ou beneficiavam a produção que vinha do interior e revendiam para as cidades menores os produtos industrializados que adquiriam nos centros mais desenvolvidos do país, de onde chegavam à região por navios.

As cidades menores incumbiam-se dos negócios de menor porte, como o comércio através dos regatões - barcos que vendiam produtos industrializados, como se fossem lojas - percorrendo os meandros dos inúmeros rios da região, fossem eles largos ou estreitos, profundos ou salpicados de praias, de águas escuras, barrentas ou cristalinas, em meio a uma região que ainda era plenamente verde e bastante isolada do resto do Brasil.

A administração pública e outras atividades urbanas como as de defesa e segurança, que poderiam exigir uma formação mais prolongada eram insignificantes no total da população economicamente ativa (apenas 2%)³. Políticos, fazendeiros, seringalistas, exploradores de ouro e diamante, comerciantes em geral e outros membros de prestígio na sociedade exerciam suas atividades produtivas sem que tivessem, sequer, o curso ginasial (que equivalia, grosso modo, aos 4 últimos anos do atual ensino fundamental).

Nas paisagens esverdeadas do interior da região havia poucas escolas e raras ofereciam as séries mais avançadas de ensino primário. Em muitas das povoações ribeirinhas uma professora dedicava-se à tarefa de "desemburrar" os alunos, ensinados em algumas poucas cartilhas. Alguns deles, poucos entretanto, após esta fase matriculavam-se no curso primário, disponível nas cidades de maior porte e nas sedes dos municípios mais destacados economicamente. O curso ginasial (de 4 anos, que se seguia ao primário), existia apenas nas capitais dos estados e territórios federais e nas cidades maiores, como Santarém.

¹ Havia também a pecuária extensiva do gado solto nos campos naturais e nos alagados e a pequena produção agrícola. As cidades ofereciam serviços e comercializavam a produção que vinha do interior e revendiam os produtos que importavam dos centros mais desenvolvidos.

² IBGE. R.J. *Censos Demográficos de 1940*.

³ Idem.

De uma forma ou de outra, tratava-se de um universo predominantemente não letrado, onde a educação formal não se afigurava como uma necessidade básica para todos os cidadãos e onde as escolas não sobressaíam no espaço físico nem na vida social. Não que ler e escrever não fosse um valor significativo nesse mundo de verdes e águas. Ao contrário disso, dada a dificuldade de estudar, o domínio da leitura e da escrita funcionava como um símbolo de erudição, um traço que caracterizava algumas famílias de maior renda ou prestígio político.

É que a economia extrativista sobrevivia sem exigir do homem e da mulher da região uma educação mais sólida e estruturada; ao invés disso, cobrava-lhe uma intensa articulação e um vasto conhecimento da natureza amazônica.

Assim sendo, em 1940, segundo dados do IBGE⁴, apenas 33% da população total da região sabiam ler e escrever. O percentual aumentava um pouco mais quando se tratava de saber apenas ler. Mas, acima dos 18 anos apenas 10% da população sabiam ler e escrever. Muitos adultos que haviam freqüentado a escola em criança, quando adultos, já haviam desaprendido de ler e escrever; isto ocorria, de um lado, devido à falta de informação escrita no cotidiano das pessoas, que as obrigasse a ler com freqüência; e de outro, porque as atividades produtivas naqueles anos não exigiam esse esforço para a maior parte dos trabalhadores. Assim, era comum na época alguém ter aprendido a ler e escrever durante a infância ou adolescência e ter retornado à condição de analfabeto quando adulto.

"Estudar" significava conquistar o domínio sobre as competências relativas à leitura, à escrita e às quatro operações básicas da matemática. E quanto a este

objetivo, a antiga escola primária obtinha êxito na tarefa a que se propunha, pelo menos para a maioria dos estudantes que nela ingressava. No entanto, poucos (em relação à população total) tinham a oportunidade de sentar nos bancos escolares.

Em 1940 apenas 11% da população estavam recebendo ensino formal, seja numa escola regular, seja de ensino profissionalizante⁵. Muitos abandonavam a escola assim que aprendiam a ler e escrever; outros estudavam em casa até dominar a leitura, a escrita e as 4 operações matemáticas, sem nunca se matricular numa escola ou fazer um curso regular. E apenas 4% da população com 10 anos e mais tinham um diploma qualquer de estudos completos⁶ e desses, quase 4/5 possuíam apenas o diploma do Primário Elementar, isto é, com 4 séries apenas. As pessoas com nível superior correspondiam a apenas 0,26% da população com 10 anos e mais.

Na época, a educação escolar não era visualizada como uma via imprescindível de inserção do indivíduo na sociedade, posto que a maior parte das atividades produtivas não pressupunha este requisito e a população era predominante rural.

Embora a educação fosse considerada como um valor intelectual relevante para a formação das pessoas, esse valor tornava-se, realmente essencial, quando alguém pretendia dedicar-se a uma profissão específica que exigia uma formação em nível superior. Ou para exercer o magistério primário, que requeria o antigo Curso Normal, procurado pela maior parte das poucas mulheres que ingressavam numa vida profissional.

Mas, no geral, a educação escolar não era considerada como elemento fundamental da inclusão plena de alguém na sociedade ou de sua exclusão dela, posto que as principais atividades econômicas, pelo menos aquelas ligadas ao extrativismo e à vida no interior, podiam ser exercidas sem qualquer escolaridade

⁴ IBGE. Censo Demográfico, 1940. À época não existia o conceito de Amazônia Legal. Os dados referem-se, portanto, aos estados e territórios federais da Amazônia clássica, ou geográfica, como todos os demais dados de 1940/50 e 60. Após a criação da Amazônia Legal, os dados se referem a esse novo conjunto.

⁵ IBGE. Censo Demográfico, 1940.

⁶ IBGE, *idem*.

maior.

A situação da educação na época pode parecer hoje, extremamente negativa, no entanto, é preciso entender e relativizar um pouco a questão: em primeiro lugar, porque a educação não era imprescindível para a própria sobrevivência do indivíduo como é hoje, dada a já mencionada natureza das principais atividades produtivas da época; em segundo lugar, porque naquela fase, a reduzida escolaridade da população em geral, não tinha como hoje, uma relação direta com a condição de pobreza do indivíduo, nem com sua inserção ou marginalização na sociedade; em terceiro lugar, porque a escola pública não apresentava uma diferença significativa em relação à escola privada, em termos de qualidade do ensino; não havia, como hoje, uma clara dicotomia entre ensino público e privado, característica que hoje, em todo o Brasil, é altamente responsável pela reprodução da desigualdade social e cultural. Além disso, um número significativo de escolas privadas era ligado a instituições religiosas e assistenciais, atuando gratuitamente, nos moldes das escolas públicas⁷.

1.2. Ler, escrever e contar - necessidades básicas da educação na época

Nos anos 40/50 os recursos culturais como jornais, revistas, livros, cinemas e teatros eram escassos e estavam concentrados nas cidades de porte médio e nas capitais. As comunicações eram precárias e os materiais impressos, de qualquer natureza, não eram abundantes. Raros títulos de livros escolares para a língua portuguesa estavam disponíveis para o exercício da leitura e escrita nas escolas da região e, por isto, os poucos que existiam freqüentavam assiduamente

te os bancos escolares no antigo curso primário. Os mais conhecidos eram: *Meu Tesouro*, *Pátria Minha* e *Nosso Brasil*.

Em algumas cidades da região era comum o uso de duas cartilhas bastante conhecidas, intituladas *Cartilha Série A* e *Leituras Manuscritas*⁸. Elas apresentavam textos escritos com as mais diversas formas de caligrafia, ao lado do texto em letra de imprensa. Com isto, o aluno conquistava a habilidade de entender as mais diferentes e difíceis formas de escrita da língua.

É importante mencionar, entretanto, que mesmo antes dos anos 60 alguns educadores arrojados se antecipavam às demais na preocupação com o conhecimento e a valorização da região, produzindo e publicando livros didáticos de sua autoria. Um desses livros era a *Cartilha Paraense*. Outro, o livro didático de leitura e escrita *Amazônia*, de autoria da professora Oneide Tavares (Pará), ambos destinados a alunos de 1ª à 4ª série do curso primário. Não se tem registro de experiências semelhantes nas demais unidades da Região (na mesma época), mas é provável que vários educadores tenham-se envolvido em aventuras semelhantes noutros espaços da Amazônia.

Se esta restrição de títulos e de livros implicava em dificuldades e limitações no ensino dentro de uma rede de ensino (predominantemente público), de qualquer forma, sob o ponto de vista cultural, ela funcionava como um valioso elemento de unidade entre as milhares de crianças da região; da mesma forma acontecia com os currículos e programas escolares (unificados para todo o Brasil) e com os poucos títulos de livros disponíveis para as diversas disciplinas que integravam esses programas. Assim sendo, todos estudavam nos mesmos livros, declamavam os mesmos poemas nas festividades escolares e lidavam com os mesmos problemas.

⁷ Hoje, a maioria das escolas religiosas recebe apoio do poder público para poder prestar seus serviços à comunidade. Em numerosíssimos casos o poder público remunera o pessoal, fornece livros didáticos, merenda escolar, paga água, luz, telefone e insere a escola conveniada com instituições religiosas ou ONGs que mantêm escolas, na rede dos programas nacionais.

⁸ Entrevistas realizadas no ano 2000 com a professora Maria Helena Tavares, Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Pará.

Até por volta dos anos 60 a escola primária tinha seus interesses centrados no desenvolvimento das competências do aluno para ler, escrever e dominar as quatro operações da matemática. As escolas com curso ginásial (com 4 anos), limitavam-se às capitais e às poucas cidades de porte médio.

A escola primária apresentava algumas características que a tornaram única, num certo momento da história da educação brasileira. Como o aluno passava um tempo muito curto de sua vida na escola, era possível ter um número reduzido de alunos por sala de aula. Esta situação permitia que professores e dirigentes de escolas tivessem uma relação mais próxima com os alunos, conhecendo grande número deles e acompanhando-os a cada passo do seu desenvolvimento intelectual.

Os alunos somente ingressavam na 1ª série após terem dominado alguns princípios básicos da leitura e escrita, o que ocorria em série ou séries que antecederiam o curso primário, ou seja, no chamado pré-primário.

Não que tudo fosse flores. Aliás, nada era fácil; ao contrário, o material informativo e didático disponível era reduzido e pobre; as cartilhas do pré-primário apresentavam, em sua maioria, frases absurdamente soltas e descontextualizadas como "*Ivo viu a uva*", ou "*A ema é da ama*", que exigiam um esforço de imaginação fantástico por parte de professores que, jamais tinham visto uma uva ou uma ema na região e que estranhavam os nomes de animais e coisas mencionados nos livros mas inexistentes na região.

Devido a essas dificuldades, muitos alunos podiam permanecer no pré-primário por mais de 1 ano. Alguns aprendiam a ler em um ano, outros em dois. Mas havia casos em que, aos 9 anos o aluno ainda não havia ingressado na 1ª série do primário.

Como o eixo da vida da escola estava centrado na leitura e na escrita, os professores desempenhavam suas tarefas voltados para esse elemento norteador. O melhor professor era aquele que conseguia maior sucesso na difícil

tarefa de ensinar a ler e a escrever, usando de sua imaginação, criatividade e trabalho, superando as enormes dificuldades que enfrentava nesse mundo magnificamente verde, abundante em sua natureza, mas de escassos recursos pedagógicos.

Na época, nem a escola primária, nem as famílias, estavam preocupados com problemas que hoje afetam e perturbam a sociedade brasileira e, em especial, a vida das crianças e jovens, tal como afastar as crianças da rua mandando-as para a escola. A escola também não se propunha a habilitar para uma profissão; nem exercia os vários papéis que hoje se espera dela. Ela existia e gozava de prestígio social porque era indispensável para ensinar a ler, escrever e contar.

Da mesma forma, os professores primários estudavam, preparavam suas aulas e voltavam suas expectativas para o sucesso do aluno nessas competências específicas. E o próprio Curso Normal, ponto terminal da formação da maior parte dos professores, voltava seus interesses, também ele, para o domínio da leitura e escrita.

As normalistas, com suas saias azuis pregueadas, passeavam nos sonhos das adolescentes e de seus pais, que aspiravam para suas filhas a profissão de professora, valorizada socialmente e compatível com a vida familiar. As professorinhas estavam presentes de forma viva no imaginário das crianças e gozavam de um mágico prestígio social, que aumentava, dependendo da capacidade, maior ou menor, de cada uma delas, de fazer as crianças compreenderem a mágica das letras, sílabas e palavras, para que as crianças pudessem exibir à comunidade, o mais rápido possível, sua capacidade de ler. Dessa forma, a comunidade e o universo escolar aspiravam e respiravam um projeto intelectual comum - vivenciar a fantástica aventura social de ler e escrever.

2. Urbanização e necessidade de formação para os mercados urbanos - os anos 60/70/80

2.1 A explosão das massas em busca de vagas nas escolas

As grandes transformações na educação da região e na forma como se organizava a antiga escola primária têm início, a meu ver, nos anos 70. A população total da região cresce em ritmo vertiginoso face às migrações para a Amazônia⁹. E as populações urbanas começam a aumentar rapidamente e sem cessar, dado o processo de concentração da terra no interior da Amazônia e em outros pontos do Brasil¹⁰. E esta se fez acompanhar da expulsão das populações do campo, que até então aí habitavam, pelas mais diversas formas, desde as pacíficas, até as mais violentas. As terras públicas e privadas da região vão sendo postas à venda de forma acelerada para ceder lugar aos projetos e atividades responsáveis pela "modernização" da região, segundo as novas políticas públicas para a região. Estradas são abertas; grandes grupos econômicos vão assumindo a propriedade das terras, antes livres, na região. E os antigos moradores dessas terras interioranas vão sendo delas desalojados e migrando para as cidades.

Caboclos, ribeirinhos em geral, que jamais haviam se perguntado para que servia um título da terra onde sempre haviam vivido sob a condição de posseiros, subitamente viram seus direitos violados e suas terras ocupadas,

como resultado do processo de "modernização" que norteava a busca do "Brasil Grande", uma aspiração da ditadura militar. Essas populações rurais expulsas do campo dão início a incessantes movimentos migratórios rumo às cidades. Ao chegarem nelas, passam a exigir, em medida crescente, e com urgência, escolas, unidades de saúde, emprego, segurança e outros serviços básicos indispensáveis à vida nas cidades.

A reforma do ensino do início dos anos 70 já reflete a necessidade de habilitar o indivíduo para a vida urbana e de acomodar as massas que acorriam às cidades brasileiras e amazônicas. A tradicional escola primária precisava ajustar-se, de imediato, à realidade das intermináveis e inquietas filas de pais e crianças saídos do interior, que batiam às portas de escolas, exigindo vagas.

A urbanização do país, que tem seu ritmo acelerado a partir dos anos 60 e continua aumentando sem cessar, inclusive na Amazônia, coloca a educação num outro patamar, isto porque a cultura da cidade exige conhecimentos muito diferentes daqueles exigidos pela cultura do campo¹¹. Ela assume uma posição mais elevada na escala de valores para a sociedade. Isto porque a cidade é um espaço social onde a informação letrada se torna imprescindível para o trabalho e para a vida em geral.

E assim, mesmo sem grande debate sobre a questão, a sociedade vai, gradativamente, percebendo a educação como um modo através do qual o indivíduo pode obter emprego nas atividades que as cidades oferecem, com as qualificações da educação formal que elas exigem. E começa a ser entendida, cada vez mais, como um capital humano que, embora sendo intangível, era eficaz para a obtenção de melhores posições sociais, funcionava como elemento de prestígio social e mesmo como veículo de ascensão social. Vai ficando claro para a sociedade, que o acesso à educação corresponde, também, ao acesso a tra-

⁹ Em 1940 a população total da região era de 1.462.420 habitantes; em 1960 havia ascendido a 2.561.782 e 20 anos após (1980) havia dobrado - 5.880.268. Fonte: IBGE, *Estatísticas Históricas do Brasil*, RJ., 1987, vol. 3, p. 28-36.

¹⁰ Em 1960 a população rural da região correspondia a 63% da população total mas, na verdade, boa parte do que era considerado zona urbana não passava de povoados que se constituíam em sedes de municípios e que tinham características mais rurais que urbanas. Em 1980 mais da metade da população - 51,6% - já estava classificada como urbana. E as cidades tinham já características muito mais urbanas, de fato. IBGE, RJ., *Censos Demográficos de 1960 e 1980*.

¹¹ FERRERO, Emilia. *Com Todas as Letras*: S.P., Editora Cortez, 2003, p.57.

balhos mais qualificados, mais bem remunerados e de maior prestígio social.

De fato, com a urbanização a educação passa a ser um veículo necessário de inserção na vida social da cidade e mesmo uma das poucas vias de ascensão social dos indivíduos. A compreensão da educação sob este novo ângulo, faz com que ela inicie uma espiral crescente de valorização no contexto social.

Face à velocidade com que a sociedade brasileira se urbanizou, criou-se um enorme hiato entre os numerosos alunos que buscavam a escola nos anos 70/80 e os que, realmente, tinham acesso a ela¹². O acesso à escola, disponível para uns, mas não para todos, tem um impacto mais forte sobre as camadas pobres da sociedade, aumentando a desigualdade entre aqueles que prosseguem nos estudos, alcançando níveis mais altos de ensino e aqueles que, ficando de fora da escola vão, igualmente, ficando marginalizados da vida social.

Na lacuna entre a crescente demanda por vagas na escola pública e sua reduzida disponibilidade nos anos 70/80, vai-se ampliando o ensino através da escola privada. E com ela, acentuando-se a desigualdade social entre aqueles que podem pagar uma escola privada e ingressam em melhores escolas e os desfavorecidos, que brigam por uma vaga na escola pública, cuja qualidade vai-se tornando cada vez mais duvidosa. Em 1982 a reprovação na 1ª série do Primeiro Grau no Brasil atingia 52% e nas regiões norte e nordeste chegava a percentuais maiores¹³.

A acelerada urbanização da vida brasileira vai deixando à margem do progresso um contingente humano cada vez

mais numeroso, sem os direitos sociais coletivos garantidos, dentre os quais o direito à educação. Se antes a educação não era indispensável para a inserção na vida social, no mundo da cidade sua falta corresponde a uma forma de exclusão social completa: exclusão em termos de trabalho e renda (isto porque a quase totalidade dos empregos urbanos exige um patamar mínimo de educação formal, com exigências que vêm crescendo cada vez mais), não participação na vida cultural da cidade e desigualdade em relação aos demais. Significa mesmo, uma incapacidade do cidadão exigir outros direitos humanos básicos, a que faz jus. Assim é que a educação precária e a pobreza fundiram-se de forma inseparável, como elementos inerentes da exclusão social moderna.

2.2. A escola pública na Amazônia perde a antiga prática de alfabetizar

Face às pressões por vagas nas escolas, o governo brasileiro toma a iniciativa de propor ao Congresso uma reforma do ensino, com vistas a descongestionar o sistema e possibilitar a expansão do acesso à escola pública. A Lei de Diretrizes e Bases-LDB, de 1971 (lei no. 5692) reformula a educação básica, encurtando a permanência do aluno na escola. Funde o Ensino Primário e o Ginásio (que antes somavam 9 anos), criando o Ensino de 1º. Grau, com 8 anos. Da soma resultou a diminuição de 10 anos (contando com o pré-primário) para 8 anos obrigatórios, com uma subtração de dois anos.

Mas, a meu ver, o problema mais grave da reforma do ensino introduzida pela LDB/71 parece ter sido o de não tentar corrigir as limitações e deficiências do pré-primário, melhorando os processos pedagógicos e sociais que operavam no sentido de diminuir sua eficiência e alongar sua duração. Esta última era, muitas vezes, prolongada pela dificuldade que tinham alguns professores de alfabetizar crianças antes do ingresso do aluno no curso primário. Muitos professores do pré-primário não dominavam

¹² Só para dar uma idéia, em 1960 mais de 60% da população brasileira habitavam na zona rural. O Censo de 2000 mostra que atualmente, a situação inverteu-se completamente, inclusive na Amazônia: agora, aproximadamente 67% da população da região vivem nas cidades e vilas e apenas 33% na zona rural.

¹³ Philipp R. Fletcher e S. Costa Ribeiro. *PROFLUXO: Uma Realidade Educacional do Brasil* - aplicativo para microcomputadores (Brasília, 1986, Tabela 1.5.2). In: RIBEIRO, Sérgio Costa. *A Pedagogia da Repetência*. Revista Estudos Avançados - S.P., USP, vol5., nº. 12, maio/agosto 1991.

métodos adequados de alfabetização, ensinavam sem material pedagógico e sem estar capacitados especialmente para a difícil tarefa de alfabetizar, tarefa que eles próprios aprendiam no convívio profissional com professores mais experientes.

A reforma procurou "cortar o mal pela raiz": ignorou as dificuldades da pré-escola e estabeleceu a entrada das crianças com 7 anos na 1ª série, diretamente na 1ª. série, independentemente do amadurecimento intelectual de cada uma e das diferenças individuais.

Aos 7 anos as crianças passaram a ingressar na 1ª série da escola pública. Antes de atingirem esta idade, a LDB/71 deixou-as aos cuidados da fada madrinha (na pressuposição de que cada criança deveria ter uma!), entidade espiritual que se tornou responsável por introduzir as crianças com menos de 7 anos nos processos de leitura e escrita. O Brasil tornou-se, sob este aspecto, um país com uma enorme originalidade educacional!

A LDB/71 tornou obrigatório o ensino para a faixa de 7 a 14 anos. Esta medida trouxe consigo ao lado deste benefício, algumas conseqüências perversas. Na prática, ela correspondeu a desobrigar os governos estaduais e municipais de oferecer as séries e turmas de pré-primário, que abrigavam as crianças com 6 anos e menos, idade em que se alfabetizava ou se pré-alfabetizava as crianças antes delas entrarem na 1ª série do primário; agora, o ingresso à 1ª série do ensino fundamental ficava vinculado à idade cronológica - 7 anos, independentemente de qualquer requisito mais específico. Emília Ferrero, uma das mais ilustres teóricas sobre o processo de alfabetização (e inúmeros outros autores que compartilham do mesmo ponto de vista teórico), ressalta a enorme importância da educação pré-escolar na formação intelectual e emocional da criança e da alfabetização na vida social do indivíduo¹⁴. Pois bem, foi justamente esta fase da infância,

estruturadora da formação global da pessoa, que a lei desobrigou o Estado de dar assistência.

Embora não tivesse esta clara intenção, a obrigatoriedade do ensino restrito a uma faixa específica de idade (7 a 14 anos), levou os governos dos estados com dificuldades financeiras a oferecerem o ensino escolar limitado a este mínimo estabelecido por lei, e a sentirem-se desobrigados de oferecer o ensino pré-escolar¹⁵.

Como a repetência tornou-se elevada nas séries iniciais, um número expressivo de alunos desistia de chegar às séries mais avançadas do ensino fundamental, abandonando a escola, ou chegando ao final dele muito depois dos 14 anos.

Esta era a situação dos estados da região, os quais enfrentavam grandes dificuldades financeiras, posto que se encontravam todos eles afogados pela demanda por novas vagas, decorrentes das migrações internas do interior da região para as cidades e, principalmente, de outras regiões brasileiras para a Amazônia, que viu multiplicada sua população total em poucos anos, atraídas pelos "grandes projetos" e pelas políticas que, na época, propunham a modernização da região pelos governos federal e estaduais.

Para se ter uma idéia da pressão populacional que as migrações exerceram naquele momento sobre a região, note-se que entre 1970 e 1980 a população total da região¹⁶ quase dobra, o mesmo acontecendo nas duas décadas se-

¹⁴ Ver por exemplo: FERRERO, E. e TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.; FERRERO, E. *Reflexões Sobre a Alfabetização*. S.P.: Cortez Editora, 1992 (2ª. ed.); FERRERO, E. *Alfabetização em Processo*. S.P.: Cortez Editora, 8ª. ed., 1992.

¹⁵ Embora não se possa responsabilizar o fracasso escolar apenas pela falta do ensino pré-escolar, já que a qualidade do ensino pré-escolar é igualmente importante. Cf. AZEVEDO, Ma. Amélia e MARQUES, Ma. Lúcia. *Alfabetização Hoje*. S.P.: Cortez, 1994, p. 17.

¹⁶ Incluídos totalmente o Maranhão e o Mato Grosso, quando se trata da Amazônia Legal, pela impossibilidade de desmembrar os dados relativos às partes desses estados que a integram; o Tocantins está incluído desde 91, tanto na Amazônia clássica quanto Legal, posto que, embora criado depois do Censo/91, apresenta dados relativos à área que veio a constituir o estado.

guintes. A população total da região, que era de 4,1 milhões em 1970 chega a 6,7 milhões em 1980, a 10,0 em 1991 e a 12,1 milhões em 2000, considerando-se a Amazônia geográfica; ou 11,6 em 1980, 16,9 em 1991 e 21,0 milhões em 2000, arredondadamente, considerando-se os estados que integram a Amazônia Legal. Sendo que, desse contingente, 67% da população já habitavam cidades e vilas, neste último ano¹⁷.

E assim, os estados da região desobrigaram-se das classes de 6 anos, antes responsáveis pela iniciação da criança no processo de leitura e escrita. Dessa forma, a alfabetização ficou sem um lugar definido nas escolas da rede pública. Algumas escolas ainda mantiveram suas classes de pré-escolar; mas as novas escolas foram criadas já sob o novo modelo - apenas de 1ª à 4ª série, ou mesmo, estendendo-se até a 8ª, mas a maioria, sem as classes preparatórias para a leitura e escrita antes dos 7 anos.

Em numerosos casos, a partir daí, as crianças pobres vinham diretamente do lar para a 1ª série, onde se misturavam àquelas que tinham já alguma iniciação nos processos de leitura e escrita.

Esta heterogeneidade ainda permanece até hoje, afetando negativamente nos indicadores educacionais da região. Ela passou a caracterizar as 1as. séries das escolas públicas na região. Isto tornou extremamente difícil o trabalho dos professores nesta série e nas seguintes, que passam a apresentar baixo rendimento escolar, com elevadas taxas de reprovação e repetência.

Como consequência da desobrigação de manter as turmas de pré-escolar, os cursos de formação de professores (magistério de 2º grau) para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª), igualmente ajustaram-se às novas determinações legais. E assim, diminuíram, eles também, a ênfase nas metodologias e práticas de alfabetização que

antes integravam seus currículos e constituíam o centro de suas preocupações.

A reforma do ensino de 1971 trouxe consigo, a meu ver, pelo menos cinco consequências perversas para a educação, a infância e a sociedade brasileiras como um todo:

a) A citada redução ou supressão (pelos governos estaduais e municipais) das classes responsáveis pela alfabetização de crianças antes dos 7 anos resultou em que os municípios e estados mais pobres da Federação (entre eles os da Amazônia), passaram a oferecer apenas as séries mínimas obrigatórias, com uma flagrante deterioração do ensino público.

b) Elevadas taxas de reprovação e repetência na 1ª e na 5ª séries. A reprovação tornou freqüente o fenômeno da multi-repetência na 1ª série (para aqueles que teimavam em permanecer na escola e em aprender a ler nas confusas, populosas e heterogêneas turmas de 1as. séries); além de congestionar a demanda por vagas nas séries iniciais do ensino fundamental. Na 1ª série a reprovação em numerosos municípios da Amazônia ultrapassava a taxa de 50% ao ano, situação que permaneceu sem grandes variações por mais de 30 anos, provocando um aumento do abandono da escola, por desestímulo.

c) A reforma ampliou a desigualdade entre as classes sociais, já que as crianças de classes economicamente mais favorecidas passaram, cada vez mais, a estudar em escolas privadas e a ter desempenhos muito diferentes umas das outras: enquanto a repetência nas classe de renda alta era de 37%, nas classes urbanas de renda baixa subia para 64% e para 74% nas classes po-

¹⁷Censos Demográficos IBGE; números arredondados.

bres das zonas rurais¹⁸. As escolas da rede privada não só continuaram a oferecer turmas de pré-escolar para idades cada vez mais precoces, como introduziram métodos mais aperfeiçoados e eficazes de ensino da leitura, fazendo disso seu grande diferencial de qualidade em relação à escola pública e estabelecendo, assim, um flagrante contraste com ela.

d) Acentou as desigualdades regionais entre estados mais abastados do país (que continuaram a oferecer turmas de pré-escolar) e os estados e municípios e aqueles da Amazônia, que ofereciam apenas as séries mínimas de estudo previstos em lei.

e) E finalmente, cavou um fosso entre a escola pública, que teve seu ensino deteriorado e degradado e a escola privada, que conseguiu manter sob controle a capacidade de ensinar a ler e a escrever.

2.3 O fracasso escolar estigmatizando e desestimulando as crianças pobres

No longo período que se estende dos anos 70 a meados dos anos 90 a educação básica na pública se caracteriza pela expansão da rede. Esta expansão foi acompanhada pelo fracasso escolar de grande parte dos alunos, que ficava retida nas séries iniciais do ensino fundamental, pelo baixo percentual de alunos que chegava ao final da 8ª série e, menor ainda, daqueles que ascendiam ao Curso Médio.

O rápido processo de urbanização brasileiro foi estabelecendo, de um lado, a valorização da educação como um pre-

cioso capital humano. Mas, de outro lado, as condições sob as quais se processou a expansão e o ingresso na escola foram estabelecendo, silenciosamente, limitações ao desenvolvimento de enormes contingentes humanos, que foram ficando marginalizados da sociedade, seja pela falta de acesso à educação, seja ou pela má qualidade da educação que recebiam.

Assim sendo, um processo de desenvolvimento social integral, que busque uma real diminuição da desigualdade, deve passar necessariamente, pelo acesso a uma educação de qualidade; que seja útil para a vida cotidiana, para o exercício pleno da cidadania e como via de acesso futuro a um emprego digno. Deve ser capaz de atrair ou mesmo, empurrar para dentro e manter crianças e jovens numa boa escola, resgatando as massas hoje excluídas da educação e da cultura em geral.

No início dos anos 90 o cenário da educação brasileira e regional era desolador: 81% das matrículas dos alunos do ensino fundamental do país concentravam-se nas zonas urbanas. Na região amazônica esses percentuais ainda eram mais elevados, embora existisse um número expressivo de escolas de apenas uma única sala de aula à beira de rios, espalhadas pelo interior dos diversos estados.

Ainda existem milhares dessas escolinhas de uma única sala de aula com classes multisseriadas (onde estudam, numa só sala, alunos de diversas séries, sob a tutela de um único professor). Nessas escolinhas, que pontilham os rios e lagos da Amazônia, estavam matriculados 661 007 alunos somente nas primeiras séries do ensino fundamental, no ano 2000¹⁹. De toda forma, essas crianças estão numa escola. As construções são muito precárias, mas 96% delas têm água encanada e 75% luz elétrica.

¹⁸ PROFLEXO, cálculo realizado com base em dados da PNAD, 1982. Ribeiro, op. cit.

¹⁹ Alunos matriculados em escolas de 1 única sala, por estado: AC(25 870), AP (3 055), AM (68 931), MA (207 676), PA (269 316), RO (35 995), RR (5 750), TO (25 128), MT (19.286). MEC/INEP. Censo Escolar 2000.

Nessas pequenas escolas os alunos permaneciam (e permanecem ainda) anos a fio em classes multisseriadas, na tentativa de aprender, ao menos, a ler e escrever. Muitas delas funcionavam (e ainda funcionam) nas próprias casas da professora (quase sempre leiga), que atua sem qualquer orientação ou apoio pedagógico, com aulas de poucas horas de duração por dia, poucos dias ao ano e intercaladas de interrupções.

Nessas classes multisseriadas a professora ministra as aulas, ao mesmo tempo em dá assistência aos seus próprios filhos pequenos, prepara a comida da família, atende à porta, fala com vizinhos, etc. Nesse ambiente absolutamente inadequado a uma educação de qualidade, crianças das mais variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem procuram realizar, com sua professora, o milagre de dominar a leitura, a escrita, a compreensão dos textos e da vida.

No início dos anos 90 o déficit de vagas nas escolas de ensino fundamental da região girava em torno de 23% somente na faixa de 7 a 14 anos; a repetência nas 1^{as}. séries variava entre 35% a 50%; a repetência média nos 8 anos do ensino fundamental era de 23%, taxa que se somava à de uma evasão escolar média de 22%.

O fracasso escolar assumiu uma proporção tal, que em 1975 apenas as 4 primeiras séries iniciais do ensino fundamental concentravam na Amazônia e no Nordeste uma média de 80% do todos os alunos nele matriculados²⁰. Manifestava-se uma grave crise. O engarrafamento nas séries iniciais devido ao baixo aproveitamento obrigava à construção de mais salas e de mais escolas para possibilitar o ingresso de crianças com 7 anos. Enquanto isso as salas destinadas às séries mais avançadas abrigavam poucos alunos, ficando quase vazias. Além de provocar o desestímulo dos alunos, pais

e professores, a crise gerava uma enorme e desnecessária despesa para os governos.

Mesmo quando se considerava apenas o aspecto quantitativo (que havia sido um dos motivos básicos da reforma de 1971), os números davam à educação o aspecto de um quadro de tristes cores (aliás, as mesmas em que estava submersa a cultura, também ela obscurecida pelas sombrias cores da ditadura militar).

2.4 Aprendendo sem livro e sem merenda escolar

Quanto à qualidade da educação básica, a situação na rede pública, que abrigava, na região, mais de 90% da população escolar, se afigurava com igual gravidade: crianças estudando em classes superlotadas, chegando à 4^a série com um nível de leitura, escrita e compreensão incipientes, preenchimento dos cargos de direção das escolas sem critério pedagógico, elevada incidência de professores leigos (muitos com o ensino fundamental incompleto), baixa escolaridade dos professores em geral, ausência de propostas pedagógicas consistentes.

Não havia, também, políticas e diretrizes educacionais minimamente objetivas e continuadas. Enfim, as carências da educação eram de tal ordem, que os sistemas escolares acabavam por funcionar em completo desrespeito aos direitos e deveres constitucionais.

Somava-se a isto uma tímida distribuição de livros didáticos pelo governo; limitava-se esta a algumas áreas do centro-sul. Na Amazônia, somente recebiam livros as escolas das capitais e algumas de porte médio, como Santarém. E assim, a qualidade do ensino privado tende a uma melhora e vai-se distanciando daquela do ensino público e acentuando a desigualdade social na região.

Ao lado, disso registrava-se uma completa irregularidade na distribuição da merenda escolar que, além do mais, era de péssima qualidade (já que as compras eram centralizadas pelo MEC, que as redistribuía pelo resto do Brasil); na época, a chamada merenda escolar consistia,

²⁰ MEC/INEP. In: Subsídios Para a Elaboração do Plano Nacional de Educação. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 3, vol1. Brasília, 1997.

basicamente, em aquisições oriundas dos acordos do governo brasileiro com o governo americano, através do programa intitulado Aliança para o Progresso, firmado durante a ditadura militar.

No caso da Amazônia, mesmo nas capitais e cidades de médio porte, devido às distâncias e à dificuldade de transporte e armazenamento, a merenda chegava irregularmente (quando chegava) e, com frequência, estava com prazo de validade vencido ou deteriorada. Face a isto, não era solicitada pelos governos locais e, muito menos pelas crianças, que se queixavam do sabor dos produtos, pouco variado e diferente daqueles aos quais estavam acostumadas. Quando tudo corria bem, era distribuída alguns poucos dias por ano.

2.5 A sociedade civil pressiona os governos e vai abrindo caminho para as crianças e os jovens

De uma forma ou de outra, apesar das dificuldades que enfrentava face às deficiências do sistema educacional, a sociedade civil vai-se organizando e pressionando os governos pelo aumento de vagas nas escolas, do que resultou um aumento expressivo das taxas de escolarização. Essas taxas partem de níveis incrivelmente reduzidos nos anos 40 e chegam a 1990 com mais ou menos 70% das crianças em idade de 7 a 14 anos matriculadas nas 4 primeiras séries do ensino fundamental nos estados da Amazônia²¹.

Como o acesso à escola para crianças e jovens foi aumentando, o analfabetismo foi-se reduzindo nos grupos jovens e se concentrando nos grupos de maior idade. Em 1999, por exemplo, enquanto nas camadas de jovens (15 a 19 anos) a média de analfabetos era de apenas 3,4% para a região, nas camadas mais avançadas (50 ou mais) esse percentual

era de 37,3%²².

O grande desafio do início dos anos 90 era conseguir a universalização do ensino fundamental para todas as crianças de 7 a 14 anos. Capacitar professores para o ensino fundamental era parte do mesmo desafio: no início da década, 31% dos professores da Amazônia possuíam apenas o curso primário incompleto (!) ou completo; e só 15%, em média, tinham curso superior, muitos dos quais, não eram professores licenciados²³.

O desafio parecia intransponível, face à desigualdade de recursos orçamentários disponíveis para a educação entre os estados e municípios mais ricos do país e aqueles com limitações orçamentárias, grupo no qual se incluíam os da Amazônia.

2.6 A ideologia do desenvolvimento e da modernização

Desde o governo Juscelino Kubitschek o Brasil perseguia um modelo de desenvolvimento baseado em alguns pontos-chaves: a idéia de que o desenvolvimento do país deveria ser feito através da industrialização, com o abandono das formas "arcaicas" de produção, como era considerada a agricultura; o entendimento era o de que ele se processaria por etapas evolutivas, das quais a agricultura seria uma etapa anterior à industrialização, devendo por isto, ser superada o mais rapidamente possível, para possibilitar a passagem ao estágio superior, considerado mais "moderno"; outro era a pressuposição de que o crescimento econômico teria a capacidade de provocar, como consequência, o desenvolvimento na esfera social e que o primeiro se espalharia pelas mais diversas áreas sociais, produzindo, como

²¹ MEC/INEP/SEEC. Situação da Educação Básica no Brasil. Brasília, 1999.

²² Números da Educação no Brasil 1994-2000.MEC/INEP. As médias para os dois grupos eram, respectivamente, para o mesmo ano: AP (9,5 e 27,9%); AC (3,1 e 38,8%); AM (3,6 e 25,6%); MA (10,8 e 58,9%); PA (12,4 e 29,3%); TO (4,8 e 49,4%); RO (0,4 e 33,7%); RR (1,4 e 26,7%); MT (4,9 e 42,5%).

²³ MEC/INEP/SEEC. Situação da Educação Básica no Brasil. Brasília, 1999.

resultado, a elevação dos padrões de vida da população.

Ao instalar-se a ditadura militar, o ideário desenvolvimentista foi acrescido, ou transformado, numa busca do desenvolvimento pela via da "modernização" das instituições. Partia-se do pressuposto de que o crescimento econômico livraria o país dos riscos do comunismo. E também, que o mesmo dependia de capitais, trabalho, infra-estruturas e domínio da técnica. Os pressupostos e pilares do ideário do desenvolvimento, anteriores à ditadura, somaram-se àqueles da "modernização" que a ditadura pregava; e tiveram repercussões na área educacional, como não podia deixar de ser, já que influenciaram todos os aspectos da vida nacional.

A reforma do ensino de 1971 refletiu a preocupação de estruturar um sistema educacional voltado para a preparação de mão de obra para engajar-se no mercado de trabalho urbano. Assim, surgem os cursos de preparação para o trabalho, vinculados ao ensino fundamental e os cursos técnicos de ensino médio (contabilidade, administração, secretariado e outros). O objetivo era o de criar escolas e instituições voltadas para a formação de técnicos para o mercado. Somente aqueles mais talentosos deveriam prosseguir rumo à universidade. E para isto existiam, ao lado dos cursos médios profissionalizantes, os cursos médios de formação geral, que se dirigiam, principalmente, às chamadas profissões liberais.

A concepção de educação era, na época, muito diferente da que se tem hoje. Daí porque, a formação de "técnicos" de nível médio e outros profissionais de formação específica, mediana, atuando como auxiliares dos níveis mais elevados, não levou em conta os primeiros sinais das grandes transformações pelas quais o mundo do trabalho começaria em breve a passar. A partir de meados de 70 os antigos ofícios e postos de trabalho vão sendo, gradativamente, substituídos por funções cada vez menos estruturadas, menos rígidas, que passam a exigir do trabalhador moderno mais iniciativa, imaginação, capacidade

de tomar decisões e resolver de problemas. E, para isto, a formação do técnico de nível médio, nos moldes oferecidos no Brasil (com base na LDB/71), e mesmo a formação no curso médio, conhecida como "formação geral" (dada através do médio não profissionalizante) foi ficando, muito cedo, descompassada e obsoleta em relação às necessidades do mercado de trabalho.

A formação em nível médio, pobre em ciências, no domínio da língua e da cultura em geral, somente reforçou a antiga e crônica dependência científica e tecnológica do país em relação aos países centrais, que continuaram a dominar e a desenvolver, sem cessar, a ciência e a tecnologia de ponta e a ministrar conhecimentos científicos em todos os níveis de ensino.

Além disso, esta formação bifurcada em uma área profissionalizante e outra de formação geral, propiciou a acumulação de saber e de capital cultural²⁴ pelas elites, enquanto as demais classes sociais deveriam ocupar-se de trabalhos práticos ou ao trabalho no mercado informal. Assim, a reforma contribuiu para distanciar mais ainda as classes sociais no Brasil e na região, ao invés de proporcionar idênticas oportunidades intelectuais para todos os segmentos sociais, democratizando a educação.

O novo mundo do trabalho foi evidenciando a inutilidade da formação estrita e específica das áreas profissionalizantes; e ainda quando se tratava da formação geral, esta era pobre teoricamente, fragmentada e descolada da realidade e interesses regionais. Tratava-se de uma educação concebida como se o mundo econômico e a vida social fossem pouco dinâmicos, quando a região passava por profundas e rápidas mudanças.

A verdade é que o trabalho foi ficando, cada vez mais, condicionado à modernização científica e tecnológica,

²⁴ Para capital cultural ver. BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. R.J.: Bertrand Brasil, 2003, p. 233.

exigindo uma enorme capacidade de adaptação às suas novas formas. Profissões tradicionais desapareceram, quase todas se modificaram, passando a utilizar-se, preferentemente, das competências pessoais, que se valem da tecnologia moderna e da cultura geral do indivíduo. O trabalho vem requerendo, cada vez mais, uma desenvolvida capacidade individual de resolver problemas, do indivíduo ser flexível e adaptar-se à constante modernização de aparelhos, máquinas, instrumentos. Além disso, requer que o trabalhador moderno se ajuste às mudanças da sociedade, que se torna cada vez mais complexa, e que vai deixando o estreito círculo da vizinhança e das relações comunitárias, para se converter numa infinidade de clientes e consumidores anônimos, pulverizados num espaço amplo e globalizado, exigente de serviços cada vez mais competitivos.

O fracasso do tipo de educação básica que vigiu até a implantação da LDB/96, resultou, também, numa nova concepção de educação. Esta nova concepção passou a impor-se não apenas no Brasil, mas em boa parte do mundo ocidental.

Hoje, a educação é concebida como o desenvolvimento de competências e habilidades gerais do indivíduo, voltadas para sua integração como ser num mundo moderno, onde a tecnologia e a ciência evoluem sem cessar. E este mundo exige que ela esteja permanentemente atualizado, capaz de adaptar-se e ajustar-se a essas novas exigências da vida social moderna.

Mas, a reforma dos anos 70 tinha sido norteadada pelos princípios anteriormente mencionados - formação para o trabalho urbano, concebido sob a forma de ofícios repetitivos e pouco criativos. E, enquanto a sociedade brasileira se modernizou rapidamente e com ela os recursos tecnológicos, o sistema educacional brasileiro ficou comprimido por longos anos, apertado por uma legislação em que ele não mais cabia e atrasado face às necessidades de uma sociedade e de um mercado de trabalho que haviam avançado muito em relação a ele.

3. As grandes conquistas

3.1 As bases legais que possibilitaram as mudanças

A sociedade brasileira chega aos anos 90 esgotada nas lutas pelo acesso à educação pública e agastada com os insucessos da mesma. E sobretudo, impaciente por resultados mais eficazes na educação escolar. Mas, em compensação, após duas décadas de luta à porta das escolas, era agora uma sociedade mais amadurecida, politicamente, e mais preparada para exigir as mudanças que já tardavam de muito na educação.

Duas medidas possibilitam dar início a uma onda de mudanças na educação:

A aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº. 14/96, que cria o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF;

A aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional- LDB (lei nº. 9394/96).

A lei de criação do FUNDEF constitui-se num passo decisivo para garantir a expansão do ensino fundamental, aproximando-o, poucos anos depois, da universalização.

Formado com 15% das receitas de impostos dos estados (FPE/ICMS/IPI) e dos municípios (FPM/ICMS/IPI-exp.), o FUNDEF constitui-se num fundo de redistribuição de recursos, entre municípios e estados, de acordo com o alunado matriculado no ensino fundamental, em escolas públicas das diversas redes. Os recursos totais oriundos dessas receitas são divididos pelo número de alunos matriculados (no ano anterior) em cada escola pública de todo o Brasil. Paralelamente, os setores econômicos do Governo Federal estabelecem um valor em reais, para vigir como custo-mínimo-aluno ao ano. Quando o valor encontrado como resultado da divisão entre o total da arrecadação desses impostos pelos alunos matriculados se situa abaixo do custo-mínimo estabelecido por aluno ao ano, os recursos do Fundo são comple-

mentados pela União, até atingir esse valor mínimo anual por ano.

Isto não significa que o custo-aluno seja idêntico em todo o Brasil. O estado ou município que, além daqueles impostos têm outras receitas derivadas e outras fontes, pode alcançar um gasto por aluno muito superior ao mínimo fixado. No caso da Amazônia, muito poucos municípios superam o mínimo estabelecido anualmente.

De qualquer forma, a medida permitiu, subitamente, que municípios da Amazônia que gastavam a irrisória quantia de apenas 33 reais/ano por aluno (como Abaetetuba, no Pará), passassem, ainda em 1997²⁵, para 315 reais ao ano. Este valor, se não era, ainda, suficiente para garantir uma educação de qualidade, de qualquer forma, era um valor quase 10 vezes superior àquele que anteriormente a prefeitura despendia com cada um dos alunos matriculados. O exemplo citado era um caso gravíssimo, no entanto, muitos municípios encontravam-se em situação semelhante.

Uma das conseqüências mais notáveis do FUNDEF foi o súbito interesse dos prefeitos em matricular o maior número de alunos possível, já que a cada aluno correspondia uma cota-parte de recursos. Assim, prefeitos que antes se viam pressionados pela comunidade, que lhes solicitava novas vagas nas escolas e que se viam constrangidos pela impossibilidade de fazê-lo, encontraram no FUNDEF a possibilidade imediata de reverter a situação em favor da comunidade e de valorização do seu próprio conceito junto a ela. Dessa forma, muitas escolas passaram a matricular alunos com 6 anos no ensino fundamental, antecipando o ingresso dos alunos na escola.

O FUNDEF resultou numa corrida por matrículas (com uma respectiva oferta de vagas) sem precedentes no país e levou os índices de todos os estados da

região a se aproximarem da universalização do ensino fundamental. Assim, a taxa de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos no ensino fundamental que, em meados da década (1994) era de 88% para a região, chega ao ano 2000 atingindo a média regional de 96% (95,81%), o que significa um crescimento notável para um período de tempo tão curto.

3.2 A interiorização do ensino superior

A interiorização do ensino superior alcançou, em pouco tempo, uma proporção impensável noutras épocas. Isto porque a LDB atual exige que, em dez anos, contados a partir de 1997, os professores das diversas redes tenham seus diplomas de curso superior, para se habilitarem a lecionar em qualquer um dos níveis do ensino fundamental (e não apenas de 5ª a 8ª e ensino médio, como era até então).

Como parte dos recursos do FUNDEF podem ser aplicados à capacitação de professores leigos, as prefeituras estão conseguindo pagar pelos custos da formação superior de seus professores. Assim, o FUNDEF possibilitou às secretarias de educação disporem de recursos específicos destinados à formação de professores leigos. Com base nesses recursos as universidades e instituições de ensino superior em geral, tanto privadas como públicas, puderam interiorizar-se e, em convênio com as prefeituras, oferecer cursos em mais de uma centena de cidades do interior da Amazônia, especialmente nas áreas das licenciaturas, aumentando o número de alunos matriculados.

Dessa forma, a expansão do ensino superior tomou proporções inimagináveis até poucos anos atrás. A título de exemplo, no Pará, são hoje oferecidos cursos superiores em mais de 100 dos seus 143 municípios (especialmente nas áreas da educação e das licenciaturas, mas não exclusivamente nelas). E a tendência é de expansão em todos os estados da Amazônia, se a vigência do FUNDEF (com término previsto para 2007) for prorrogada, como se espera.

²⁵ O Estado do Pará foi o primeiro a adotar o FUNDEF, devido ao interesse manifestado e face à precária situação financeira da maioria das prefeituras. Nos outros estados brasileiros a medida somente foi implantada no ano seguinte.

Esta interiorização vem possibilitando, também, uma melhoria dos quadros administrativos das prefeituras, especialmente nas secretarias municipais de educação, dado que os novos programas educacionais passaram a exigir pessoal mais qualificado no gerenciamento dos mesmos.

Na verdade, os novos programas educacionais passaram a exigir das prefeituras quadros de pessoal com nível superior em várias funções, como profissionais para a administração geral, a contabilidade, o gerenciamento do sistema educacional e mesmo das escolas.

Os estados da Amazônia atingem o ano 2000 com um total de 142.066 alunos matriculados no ensino superior²⁶. Mais importante que isto, é o ritmo acelerado de crescimento anual desses números entre 2000 e 2003, o que tende a prosseguir durante alguns anos ainda. Isto passou a ocorrer, pelo fato de ter decorrido o tempo necessário para a maturação dos procedimentos necessários ao funcionamento desses cursos no interior, processo que demora, em média, 2 anos. Estima-se em torno 200.000 alunos em 2003 espalhados pelas capitais e cidades interioranas; e, se as matrículas no ensino superior já vêm crescendo a um ritmo acelerado, elas ainda tendem a aumentar nos próximos anos, permitindo a formação de pessoal que hoje já atua nas escolas sem habilitação, bem como o ingresso futuro de alunos que estão cursando ou concluindo o ensino médio.

É evidente que não haverá tempo, no prazo de 10 anos estabelecido por lei (1997/2006), para a formação de todos os leigos em atuação na região. Contudo, a largada inicial foi dada e, se forem consideradas as especificidades da região, certamente, esse prazo será dilatado, com vistas a atender às situações da Amazônia e do nordeste brasileiro.

A impressionante expansão do ensino superior na Amazônia deve ser, entretanto, entendida em suas devidas proporções: ela se circunscreve, praticamente, ao ensino e, neste campo, à formação de licenciados para as escolas da rede pública. Outras funções tradicionais da universidade, associadas ao progresso e à geração do saber, como a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico e as atividades de extensão não acompanharam nessa marcha para o interior. Assim, o reconhecido papel da universidade como um dos mais notáveis veículos de geração e transmissão de conhecimento científico e tecnológico que se conhece no mundo moderno, não vem sendo exercido em sua plenitude, quando se fala, aqui, na expansão do ensino superior na região.

3.3 A expansão de matrículas da 5ª à 8ª série congestionada a entrada do ensino médio

O crescimento das matrículas no ensino fundamental decorrente dos recursos do Fundef e de medidas complementares se deu, principalmente, pela implantação das séries de 5ª a 8ª em cidades e vilas interioranas (que requeriam, desde a LDB anterior, professores com formação superior). Isto possibilitou a conclusão do ensino fundamental por milhares de crianças (mesmo considerando o elevado índice de reprovação até o final do curso). Em poucos anos esta expansão desencadeou uma procura por vagas no nível seguinte de ensino - o médio.

Desencadeado o processo, os estados foram forçados a ampliar suas redes de escolas de ensino médio, que se estenderam para centenas de cidades e vilas interioranas, já que muitos dos concluintes do ensino fundamental passaram a exigir dos governos o prosseguimento nos estudos.

O mesmo começa a ocorrer com os novos concluintes do ensino médio, que pretendem ascender até o curso superior, seja por desejo pessoal de aperfeiçoamento, seja por pressões da recente exigência legal. Vai-se formando, gradati-

²⁶ Censo Escolar 2000. MEC/INEP.

vamente, uma numerosa clientela que pressiona a expansão do ensino médio e de concluintes do ensino médio, que forcem o acesso ao ensino superior.

O aumento das conclusões do curso fundamental foi, também, possibilitado pela substituição da antiga lógica da reprovação, que até então predominava, pela do aproveitamento. Sob a vigência da LDB anterior, o aluno do ensino fundamental (da 5ª à 8ª série) ou do ensino médio, que ficava retido por falta de aproveitamento numa das muitas disciplinas (mais de 10) que integravam o seu currículo escolar, era obrigado a repetir todas as disciplinas no ano seguinte, embora tivesse tido insucesso em apenas 1 ou 2 delas.

Este penoso processo de reprovação e repetência, que levava em conta mais o fracasso que o sucesso, foi completamente invertido pela LDB/9394. A partir de então, o aluno que não tem sucesso numa ou mais disciplinas, fica retido apenas nela ou nelas, prosseguindo nos estudos relativos à série seguinte, com dependência de disciplinas da série anterior. Este simples procedimento permitiu descongestionar vários pontos de estrangulamento no sistema, tornando o fluxo de alunos mais regular. O ganho maior, contudo, foi estabelecer uma relação mais positiva entre o aluno e sua escola, em substituição à relação anterior, punitiva e frustrante que, frequentemente, levava o aluno ao de-sentimento e ao abandono do curso, precocemente.

3.4 Programas nacionais conseguem chegar às beiras de rios da Amazônia.

Outras conseqüências importantes, a meu ver, podem ser atribuídas, ou foram desencadeadas pelo FUNDEF. As escolas são obrigadas a registrar cada aluno matriculado e prestar sobre ele e sobre a escola informações básicas, para se habilitarem a receber os recursos correspondentes a cada um deles; tais informações são encaminhadas às secretarias de educação e finalmente, ao MEC. Dessa forma, o planejamento e o gerenciamento dos programas nacionais, esta-

duais e mesmo municipais têm melhorado consideravelmente, face à disponibilidade de números e registros.

Por outro lado, esta exigência do FUNDEF tornou possível a realização de estatísticas censitárias bastante confiáveis, aperfeiçoando grandemente as informações educacionais. Novas estatísticas sobre a educação básica possibilitaram a formação de um invejável banco de dados, que tem servido ao planejamento da educação pelos órgãos gestores em todos os níveis (do MEC a qualquer escola, por menor que seja), e para a elaboração de estudos educacionais que antes não eram possíveis.

A existência de estatísticas confiáveis tornou possível, não só ratear mais equitativamente os recursos do FUNDEF, como também serviu de base para o planejamento de outros programas educacionais que dependiam, dentre outras condições, de um acervo atualizado e mais confiável de dados. Destaco, aqui, especialmente a distribuição do livro didático e a merenda escolar (esta última com um valor individual ainda muito baixo, é verdade), que passaram a ser programados a partir do número de alunos registrados em cada uma das milhares de escolas existentes em todo o Brasil, o que inclui cada escolinha de beira de rio na Amazônia.

É evidente que a sensível melhoria de dois programas fundamentais (livro didático e merenda escolar) não se deve ao simples aperfeiçoamento das estatísticas, mas principalmente, ao fato da responsabilidade do ensino fundamental ter sido repassada aos municípios, com os respectivos recursos indispensáveis para exigir responsabilidades recíprocas.

A municipalização do ensino fundamental gerou uma descentralização de ações antes centralizadas em Brasília, permitindo um fluxo mais ágil dos materiais, estoques e recursos financeiros que devem chegar às escolas e um maior controle na distribuição destes pelos estados e municípios.

Para cada criança constante das estatísticas do Censo Escolar anual do MEC, corresponde uma cota-parte de recursos destinada à manutenção do ensi-

no, à aquisição de livros didáticos (para as diversas disciplinas obrigatórias do ensino fundamental, da 1ª à 8ª série) e à merenda escolar diária. São milhares de livros distribuídos anualmente e com regularidade, antes do início de cada ano letivo.

Dessa forma, dos 3 a 4 títulos disponíveis em língua portuguesa (mas não doados pelo MEC) em 1940, chega-se hoje a cerca de dezenas de títulos somente em língua portuguesa.

O catálogo geral de livros é distribuído para cerca de 10 mil escolas na Amazônia, apresentando livros para as disciplinas da Base Comum Nacional do ensino fundamental; os títulos apresentados são analisados por especialistas e classificados segundo vários critérios, com vistas a ajudar o professor na escola dos títulos que melhor atendam às suas necessidades e interesses. No ano 2000 havia dezenas de títulos somente em língua portuguesa, incluindo dicionários e gramáticas; naquele ano foram distribuídos mais de 2 milhões de livros em toda a região o que, se ainda não é suficiente para converter, por si só, alunos e professores em leitores, é um número considerável que, aliás, representa mais que o dobro dos livros didáticos vendidos pelas empresas privadas e mais de 60% de todo o mercado editorial da região²⁷.

É evidente que, muitas vezes, o desinteresse de alguns governantes, dirigentes de secretarias de educação ou mesmo de professores faz com que os livros didáticos fiquem estocados ou empilhados num canto, e sem a devida distribuição. Outras vezes, são distribuídos mas não utilizados por muitos dos professores, por falta de treino no seu uso ou mesmo de interesse. Mas, eles chegam regularmente, das capitais às mais recolhidas escolas de beiras de rios, possibilitando ao professor consciente e interessado, o uso desse precioso recurso didático, que já foi tão raro na região.

3.5 Experiências locais modificam o cenário regional

Mas, além dos programas nacionais, a região passou a ser o cenário de inúmeras experiências, algumas locais, outras mais amplas, empreendidas no esforço de vencer os obstáculos e ultrapassar as dificuldades impostas pelo vasto e maravilhoso mundo de verdes e águas que a caracteriza.

Em todos os estados registram-se, nos anos mais recentes, inúmeras ações desencadeadas por governos estaduais, por instituições não governamentais, e mesmo, por iniciativas individuais voltadas para a superação de limitações crônicas ou problemas novos na educação. Algumas delas são exemplares e atingem um número considerável de crianças e jovens que vivem no interior da região.

Destacaria apenas algumas, como Sistema Modular de Ensino. No Pará, há duas décadas, professores distribuídos em grupos correspondentes às diversas disciplinas dos currículos escolares, percorrem as vilas e localidades do interior, ministrando aulas de forma intensiva. São caracóis da educação, que levando seus livros nas costas percorrem o interior, deixando em cada canto onde se encontram jovens sem escolas (de 5ª a 8ª e curso médio), uma trilha de conhecimento e uma parte de cada um deles, através dos programas curriculares que ministram.

As equipes de professores que iniciaram o trabalho pioneiro de interiorização há 20 anos foram ampliadas e passaram a atingir, no Pará, uma média de 191 localidades interioranas (entre cidades, vilas e povoados) e 28.406 alunos em 2003²⁸. E continuarão palmilhando esses caminhos do saber, até que uma escola se instale nas trilhas que eles vêm deixando ao longo desses anos de trabalho e vida.

No Amazonas escolas-barco percorrem os grandes rios, levando nelas salas flutuantes, onde a vida escolar vai desli-

²⁷ Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. FNDE.MEC.

²⁸ Sendo 26.247 no ensino médio e 2.159 no ensino fundamental.

zando nas águas, em meio a professores, coletes salva-vidas, quadros-negros, livros, vídeos e antenas parabólicas.

Escolas voltadas para a educação escolar indígena vêm sendo criadas em todos os estados da região. Quando não, escolas mistas abrigam índios e alunos não-índios, que estudam fora das aldeias. Em 1999 havia 47.232 alunos índios matriculados em 786 escolas na Amazônia geográfica e 67.267 alunos e 1069 escolas na Amazônia Legal²⁹.

Nas escolas indígenas professores que conhecem a cultura e o idioma da tribo, internalizam-se por meses a fio nas aldeias, numa convivência escolar muito original, que se constitui num misto de integração social, amizade, magistério e vivência cultural compartilhada.

Outra experiência exitosa é a de nuclear escolas segundo porte, num sistema tal que, para várias escolas de pequeno porte, uma maior, situada numa vila ou localidade que corresponde a um ponto estratégico de convergência das demais, possibilita às crianças o ensino das séries e níveis mais avançados de estudos. E assim, as crianças maiores e jovens, que concluem seus estudos na escola menor deslocam-se de barco, canoa, bicicleta, ônibus ou outras formas de transporte para a escola maior, onde são oferecidas séries mais avançadas. Os diversos estados da região vêm, gradativamente organizando seus sistemas de forma nuclear, aumentando as possibilidades de acesso à escola e de continuidade de estudos.

Outra experiência interessante é a que vem ocorrendo através da implantação das casas familiares rurais e as casas família-agrícola, organizadas por sindicatos de trabalhadores rurais, geralmente com algum apoio governamental e de

instituições não governamentais estrangeiras. Estudando nelas, os jovens de famílias da zona rural não precisam abandonar seus lotes de terra, para estudar; freqüentam as aulas durante 15 dias na escola, onde aprendem os conteúdos curriculares das disciplinas obrigatórias, além de terem acesso às teorias e às práticas do trabalho agrícola. Durante os 15 dias em que ficam nos lotes aplicam os conhecimentos adquiridos e anotam situações problemáticas a resolver, quando de volta à escola. Esses conhecimentos são devolvidos, depois, sob a forma de benefícios, para a produção familiar no lote, quando retornam a ele 15 dias depois. E assim sucessivamente, ao longo do ano agrícola e civil.

Importante, a meu ver, é que, se bem que a Amazônia seja uma região com conhecidas e reconhecidas peculiaridades, no que concerne à sua natureza ímpar de verdes e águas, às longas distâncias a percorrer, às chuvas sazonais e outras mais, não tem havido até hoje, programas federais especificamente destinados a ela, com recursos e características que lhes sejam próprios. E assim, em meio a uma magnífica natureza, que impõe dificuldades de igual monta, governantes e habitantes vêm abrindo caminhos, em meio a dificuldades e carências, para crianças e jovens estudarem, da forma como eles podem oferecer a eles e da forma como estes conseguem aproveitar as oportunidades que se lhes apresentam.

3.6 O FUNDEF - ganhos e omissões na educação básica

O FUNDEF possibilitou a municipalização de programas antes federalizados e assim, melhorou o atendimento direto às crianças e jovens, com programas, como o livro didático, a merenda escolar e outros. Contudo, novamente aqui, nem tudo são flores. O dinheiro correspondente a cada aluno se reporta à matrícula do ano anterior, o que deixa sem cobertura financeira os novos alunos que ingressam a cada ano em curso; apesar dos mecanismos de controle instituídos, são freqüentes as denúncias de

²⁹ Estavam assim distribuídos, segundo alunos e escolas, por estado: Rondônia (2 144 e 48); Amapá (2541 e 75); Amazonas (26.029 e 370); Roraima (6. 644 e 135); Pará (5. 555 e 62); Tocantins (2.326 e 58); Maranhão (6.148 e 138); Mato Grosso (6. 887 e 145). Censo Escolar Indígena, 1999. MEC/INEP.

prefeitos desviando recursos do FUNDEF em todo o Brasil. E, apesar da atuação das Câmaras de Deputados e do Ministério Público no combate ao desvio, esse mal da vida político-administrativa brasileira não tem poupado nem mesmo as crianças, em suas porções diárias de merenda escolar.

Dois problemas são igualmente graves: embora o FUNDEF seja um fundo de caráter distributivista, na prática, ele não exerceu plenamente o papel para o qual foi concebido. Isto porque desde sua instituição, as equipes econômicas do Governo Federal têm fixado o valor do custo-aluno absolutamente abaixo daquele realmente necessário para a manutenção do aluno, garantindo-lhe uma educação de qualidade.

Esta fixação do custo-aluno em nível baixo pelo Governo Federal decorre do seu interesse em não concorrer com recursos próprios para complementar os recursos do FUNDEF, o que ocorreria se o custo-aluno fosse mais alto e mais condizente com as necessidades da educação. Assim, na prática, são os estados e municípios mais bem aquinhoados financeiramente que redistribuem entre os demais os recursos que antes dispunham, sozinhos, para gastar com a educação de seus habitantes, enquanto se reduz, a cada ano, a complementação de recursos federais para o fundo.

O aluno da zona rural é ainda mais penalizado pelo baixo valor do custo-aluno, posto que, sem recursos suficientes para cobrir as despesas de um transporte escolar seguro, as prefeituras valem-se dos únicos meios que lhes são disponíveis para levar os alunos à escola. Assim, são freqüentes as cenas de crianças e jovens deslocando-se para a escola em caminhões e velhos ônibus abarrotados, ou em embarcações inseguras, sem coletes salva-vidas, amontoados em barcos e canoas que trafegam em rios, furos e igarapés, nos meses chuvosos da região, correndo risco de vida, simplesmente para poderem freqüentar as aulas.

Outro problema grave é que o

FUNDEF não atinge o pré-escolar. Dessa forma, o crônico problema da reprovação e da multi-repetência nas séries iniciais do ensino fundamental pela falta de preparação para a leitura e a escrita, que se arrasta por mais de 30 anos na educação brasileira, ainda persiste. Dado que os municípios não dispõem de recursos para arcarem com o pré-escolar, as matrículas nesse nível de ensino têm ficado muito aquém do necessário, sinalizando com futuras reprovações nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim é que, em torno de 1,5 milhão de crianças de 4 a 6 anos de idade existentes na região, apenas 30% estavam matriculadas em classes de pré-escolar³⁰.

3.7. A LDB - ganhos e omissões na educação básica

Quanto à LDB/96, o outro instrumento legal que possibilitou mudanças estruturais na educação brasileira nos anos recentes, ela não chega a expressar o perfil almejado pelos educadores brasileiros durante os penosos 8 anos em que a mesma tramitou no Congresso Nacional e quando foi debatida pelos mais diversos setores da sociedade. Mas apresenta, sem sombra de dúvida, avanços e possibilidades consideráveis, permitindo um rearranjo e uma possível melhoria da educação brasileira, especialmente no que concerne à educação básica, que inclui a educação infantil³¹, o ensino fundamental e o ensino médio.

Alguns dos seus princípios são exemplares no que se refere a essas mudanças positivas:

Estabelece responsabilidades com a educação específicas para a União, os estados e os municípios, ficando atribuída à primeira a obrigação com o ensino superior e o apoio às demais esferas nos

³⁰ Censo Demográfico 2000-IBGE. Censo Escolar, 2000. MEC/INEP.

³¹ Integrada por creches, que deveriam atender às crianças de 0 a 3 anos e pré-escolar, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

outros demais níveis de ensino; aos estados compete o ensino médio e a cooperação com os municípios na manutenção do ensino fundamental, até que estes tenham condições de se manter integralmente; aos municípios cabe a responsabilidade com o ensino fundamental e a educação infantil (onde se inclui o ensino pré-escolar); isto significa que nenhum município pode, a partir daí, abrir escolas de curso médio ou curso superior, sem antes ter suprido as enormes necessidades com o ensino fundamental e a educação infantil. Da mesma forma com o estado, no que se refere às suas responsabilidades com o ensino médio.

Estabelece que despesas podem (art. 70) e quais não podem (art. 71) ser consideradas como gastos com a manutenção e o desenvolvimento da educação, o que contribuiu enormemente para diminuir o deslocamento de recursos destinados à educação para outros setores, como a urbanização, a pesquisa não vinculada diretamente ao ensino, as subvenções assistenciais, desportivas, culturais, etc, aumentando, dessa forma, os recursos destinados à educação;

Confere maior importância aos aspectos pedagógicos da educação, garantindo grande margem de autonomia para as escolas, no que se refere à programação de seus calendários escolares, às formas de avaliação do aluno, ao desenvolvimento de conteúdos curriculares, etc; retira a ênfase que anteriormente havia nos sistemas de gerenciamento da educação, valoriza a proposta pedagógica da escola e o aluno se converte no elemento central da reforma.

Mas, uma lacuna da maior gravidade da LDB atualmente em vigor, a meu ver, reside no fato de não ter prolongado o ensino fundamental para 9 anos, atingindo assim, as crianças de 6 anos de idade e corrigindo ou minorando um gravíssimo problema que já se arrastava por quase 30 anos.

Algumas escolas matriculam crianças com 6 anos na 1ª série, outras não o fazem; de qualquer maneira, os conteúdos programáticos da primeira série partem da pressuposição que o aluno já fez

progressos relativos à leitura e à escrita nos anos anteriores o que, na verdade, ocorre com apenas uma parte reduzida dos alunos que ingressam na 1ª série das escolas da rede pública na região. Dessa forma, o problema básico da alfabetização deficiente (que se arrasta e afeta toda a formação do estudante), continua irresoluto.

Quando o projeto de lei tramitava no Congresso Nacional, um pesado lobby do governo federal junto aos deputados e senadores conseguiu sustar a proposta de extensão do ensino fundamental para 9 anos, prevista e requerida pela sociedade há muito. A alegação do Governo Federal era a da impossibilidade de arcar com os custos decorrentes da inclusão das crianças de 6 anos ensino fundamental (que o obrigaria a concorrer com uma complementação maior junto ao FUNDEF).

Isto se deu pelo fato de que, a partir dos anos 90, especialmente na segunda metade da década, o Estado brasileiro intensificou seu empenho em levar a cabo políticas de estabilidade da moeda, tomando este objetivo como um pré-requisito indispensável ao desenvolvimento.

No esforço de superar as várias crises financeiras que vêm afetando o país nos últimos anos e, principalmente na última década, o Brasil vem-se utilizando de recursos financeiros que, noutras circunstâncias, destinaria a outras finalidades. O resultado último tem sido: a) a falta persistente de investimentos, que seriam necessários ao desenvolvimento; b) o corte de recursos em programas e ações, especialmente os da área social.

E assim, as crianças de 6 anos foram penalizadas, em favor do equilíbrio das contas nacionais. O ensino fundamental permaneceu com 8 anos e a pré-escola continuou deficiente e com uma oferta muito reduzida de vagas, prenunciando o fracasso escolar do aluno nos anos seguintes.

É preciso considerar que as políticas de estabilização da moeda são indispensáveis na vida de qualquer país. No entanto, o que aqui questionamos é que elas não devem inviabilizar, concorrer ou

excluir, necessariamente, a realização de um projeto nacional ou regional de desenvolvimento, nem cercear os direitos mínimos do homem moderno no que se refere à cidadania plena, o que inclui o direito à educação de qualidade.

Entendemos que todo esforço de estabilização da moeda terá sido inútil se a crise social - que vem no Brasil acompanhada do desemprego, da pobreza, do baixo nível de educação e, sobretudo, de uma crescente violência urbana - não for minorada.

O que se percebe, com nitidez cada vez maior, é que o projeto neoliberal que hoje é adotado por grande parte dos países do mundo ocidental, revela uma tendência de atrelar o social ao econômico, fixando sua prioridade no segundo, como se este fosse o pressuposto e a condição para alcançar o primeiro. Toma como pressuposto a idéia de que o econômico teria o poder de "arrastar" consigo o social em direção ao desenvolvimento. Entretanto, a história recente dos países latinoamericanos, que têm tentado essa via, não tem demonstrado sucesso, já que o econômico não tem a capacidade, por si só, de induzir ao desenvolvimento social. Ou seja, o simples crescimento econômico não se faz acompanhar da redução da pobreza e da desigualdade. Até pelo contrário, o que se tem observado é uma permanência da concentração de renda, um aumento da violência, como decorrência da exclusão social, da qual a falta de educação adequada é um componente fundamental.

Assim, os recursos para educação não têm crescido na proporção da necessidade de uma sociedade moderna, que atravessou a transição de um século para o outro, arrastando consigo indicadores inaceitáveis no presente momento histórico.

No final dos anos 90, face à persistência da reprovação e da repetência nas séries iniciais do ensino fundamental, o MEC implantou um programa nacional especialmente destinado a minorar o problema. Trata-se do programa Classes de Aceleração da Aprendi-

zagem, que se destina, exatamente, a vencer as barreiras da aprendizagem inicial de alunos multi-repetentes, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Portanto, volta-se apenas para aqueles alunos que já vêm se defrontando há anos com as adversidades e falhas de um sistema como o da educação pública brasileira, ficando reprovados sucessivas vezes. São meninos e meninas que não se deixaram abater pelas sucessivas reprovações, permanecendo nas escolas, apesar do sistema educacional ser desfavorável a eles.

4. Velhos e novos desafios

4.1 Velhos e persistentes desafios num mundo novo

Os desafios que se apresentam, hoje, na educação na região são de várias ordens, sendo alguns deles novos e outros antigos e persistentes. São antigos, mas exigem ações urgentes: os elevados índices de reprovação e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental. (Embora este seja um problema presente nos quatro cantos do país, torna-se acentuado nos estados da região devido às dificuldades financeiras que os mesmos enfrentam há décadas, o que vêm mantendo inalterados os indicadores que revelam as desigualdades regionais).

Desde os tempos da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia-SVPEA (anos 50/60), os recursos atribuídos por lei à região jamais lhe foram transferidos na devida medida. Até pelo contrário, embora tenha havido vários planos, programas e projetos visando o desenvolvimento da Amazônia e a redução das desigualdades face às demais regiões brasileiras nas últimas 4 ou 5 décadas, na verdade, os estudos apontam o fato de que a União sempre retirou dela mais recursos do que nela investiu. Assim, as desigualdades em relação às outras regiões brasileiras não diminuíram.

Resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB, do Ministé-

rio da Educação³², evidenciam que os alunos de todas as redes de ensino dos estados da Amazônia têm nível de desempenho na leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos de língua portuguesa muito abaixo daqueles obtidos pelos alunos dos estados das regiões sul, sudeste, centro-oeste, ficando muito próximos daqueles do nordeste brasileiro, como os mais deficientes do país³³.

Pesquisa realizada pelo SAEB em 2002 (com resultados amplamente divulgados pela imprensa em set/2003)³⁴, permite inferir que a dificuldade de leitura e escrita é, talvez, o problema mais evidente, mais grave e mais persistente da educação básica brasileira. Dados muito recentes (SAEB/2003) mostram que 64% dos alunos da 5ª série do ensino fundamental não sabem ler nem escrevem um texto minimamente fluente e compreensível. Além disso, muitos dos que lêem não sabem interpretar o que leram. E mais- estes são dados nacionais; quando se analisa a Amazônia e o nordeste brasileiro, os indicadores são ainda superiores aos da média nacional.

Este problema, que se estrutura nas séries iniciais, tem um rebatimento em toda a trajetória escolar da criança, do jovem e pela sua vida afora. A questão tem muitas de suas causas situadas no âmbito da educação - entrada tardia dos alunos no ensino fundamental; ausência de uma pré-escola comprometida pedagogicamente com o desenvolvimento intelectual da criança, especialmente no que concerne ao processo de iniciação à leitura e escrita; formação de professores deficiente; persistência de milhares de escolinhas com classes multisseriadas,

onde atuam professoras leigas, muitas das vezes sem terem, sequer, o ensino fundamental completo; transporte escolar inexistente ou insuficiente para deslocar os alunos para escolas maiores e de melhor qualidade; desestímulo dos profissionais da educação para atuarem de forma competente em meio a um ambiente profissional adverso: escolas com poucos recursos pedagógicos, planos de carreira pouco estimulantes, salários extremamente baixos.

Além do âmbito puramente educacional, esta situação crônica está ligada a vários outros fatores sociais: baixo nível cultural da população, do que resulta um acesso reduzido aos meios de comunicação escritos (jornais, revistas, etc); hábito pouco desenvolvido da leitura em geral (romance, conto, etc); este problema, por sua vez, tem a ver com o nível de renda da população, que limita a assimilação desses elementos na vida cotidiana; à falsa idéia, disseminada pelo senso comum, de que a língua portuguesa é de difícil aprendizagem, quando na verdade, o problema é uma reduzida familiaridade das pessoas com as letras, o que, evidentemente, dificulta a aprendizagem de qualquer língua. Como resultado de todo esse círculo de condições limitativas, as crianças têm dificuldade de aprender a ler e a escrever; outras aprendem e, posteriormente, tornam-se analfabetas, pela falta de contato com a leitura no seu dia-a-dia; adultos são alfabetizados, mas desaprendem posteriormente, e logo atrás deles, crianças que se alfabetizaram tornam-se analfabetos em poucos anos..

Quando adulto, o baixo domínio da língua falada e escrita limita as possibilidades do indivíduo agir socialmente, como cidadão participativo na sociedade; como alguém, minimamente capaz de defender seus direitos básicos, de articular-se junto às instituições sociais, que exigem na vida moderna a comunicação formal escrita, nas situações mais simples da vida cotidiana.

No que diz respeito ao rendimento em matemática, os resultados são ligeiramente superiores aos dos estados do nordeste, mas inferiores aos dos demais

³² Programa através do qual o MEC avalia o desempenho de alunos em todas as redes e em todos os estados brasileiros a cada dois anos, com base em critérios rigorosos, aplicados às disciplinas português, matemática, física, química e biologia.

³³ MEC/INEP. SAEB/2001. Relatório - Língua Portuguesa.

³⁴ MEC/INEP/SAEB, 2002.

estados brasileiros³⁵.

No que concerne à pré-escola, a ausência ou insuficiência de recursos financeiros da maior parte dos municípios da região atua no sentido de converter a pré-escola pública, quase sempre, numa escola de cunho mal seu importante papel social e onde os alunos apresentam um fraco rendimento intelectual. Na verdade, não só as prefeituras (a quem está afeta a pré-escola) são pobres; a renda da população dos estados da região é muito baixa: em 1995, por exemplo, mais de 40% das crianças de 0 a 14 anos viviam em famílias com renda per capita de menos de ½ salário mínimo³⁶. Portanto, as famílias pouco podem fazer pela educação de seus filhos, já que também elas são penalizadas pela insuficiência de recursos nos mais diversos aspectos da vida, inclusive o cultural. Cabe ao Estado brasileiro assumir uma posição diferenciada em relação à Amazônia (e, evidentemente, aos estados do nordeste), se quiser ver minoradas as desigualdades entre suas diversas regiões.

Ainda no que se refere à educação básica, o congestionamento no ensino médio vem forçando a ampliação do número de vagas através de escolas de má qualidade, reiterando a desigualdade entre as classes sociais. Fica evidente a necessidade de complementação de recursos financeiros, pelo menos, para a educação nos dois extremos da educação básica: educação infantil e ensino médio, sem o que, os índices de reprovação e repetência acabam anulando grande parte do esforço e do investimento dos municípios e estados em seus respectivos sistemas educacionais.

Por parte da União várias ações, se realizadas, atuariam como medidas muito positivas e impulsoras, no sentido de melhorar a educação na Amazônia, tais como:

- a) o reajuste (com uma elevação real) do valor do custo-alu-

no no ensino fundamental, levando em conta as especificidades desta vasta região;

- b) o apoio sistemático e expressivo no financiamento de transporte escolar, segundo regras compatíveis com as peculiaridades regionais (especialmente no que tange às longas distâncias, à navegação em rios e igarapés, à má qualidade das estradas vicinais e às chuvas).

4.2 Novos desafios um novo jeito de ensinar, numa nova escola, para um aluno-cidadão do mundo

4.2.1 Um ponto de partida para todas as mudanças - ensinar pensando numa educação voltada para a vida do aluno em sociedade.

Um desafio mais amplo, mas de natureza um tanto fluída é, entretanto, dos mais importantes: consiste na modificação do foco da educação escolar, que deve deixar de ser, simplesmente, o ensino de conteúdos curriculares. Isto significa mudar a própria finalidade da educação básica, tornando-a mais útil para o aluno - na medida em que buscar, cada vez mais, sua formação para a vida em sociedade, e não apenas para ajudá-lo a ultrapassar, com sucesso, as avaliações escolares.

A idéia é de proporcionar uma educação para a vida e para o mundo, e não para dentro da escola. Trata-se de implantar uma educação escolar que encare o aluno como pessoa, como um indivíduo que precisa desenvolver-se intelectual, moralmente, afetivamente e fisicamente para agir na sociedade em que está inserido. Daí porque os conhecimentos que integram a educação escolar devem articular-se do ponto de vista social, político, econômico e cultural com a sociedade em que vive o aluno.

Isto é indispensável para que o estudante saído de uma escola pública tenha condições idênticas às dos demais

³⁵ MEC/INEP. SEAB/2001. Relatório - Matemática.

³⁶ UNICEF/Brasil. Indicadores Sobre Crianças e Adolescentes - 1991-96.

para enfrentar e concorrer no mercado de trabalho. Segundo essa concepção de educação, os conhecimentos transmitidos pela escola serão tanto mais úteis quanto mais eles consigam dotar o aluno das capacidades indispensáveis para a vida em sociedade.

Este desafio tornou-se amplamente conhecido e começou a ser largamente difundido durante a década de 90, quando o UNICEF divulgou-o, após ter sido o mesmo recomendado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia³⁷. Sua aplicação desencadeou uma onda de mudanças na educação, que se vem processando em vários países do mundo.

Essas mudanças objetivam desenvolver a capacidade do aluno-indivíduo resolver problemas novos que aparecem em sua vida cotidiana. Isto ocorre, na medida em que o aluno compreende que os conhecimentos teóricos servem para explicar fenômenos naturais e fatos sociais; em que ele aprende a vincular teoria à realidade, teoria à prática, ao invés de considerar a teoria como algo descolado da realidade, como um conhecimento que serve somente para ser testado na escola, sob a forma de avaliação.

Enfim, escola e o currículo devem se converter em espaços de construção de saberes, competências e habilidades do indivíduo, e não apenas de transmissão de conhecimentos (que, aliás, se desatualizam rapidamente).

A escola precisa voltar-se para o aluno, enxergando-o como pessoa inserida numa sociedade viva, dinâmica e exigente. E ensinar esse aluno, tomando como ponto de vista os requisitos que a sociedade exige dele.

Mas, para que isto aconteça, é preciso que a educação e a escola corrijam o antigo e arraigado vício de voltarem-se para dentro de si mesmas se inclinarem para a formação e a aprendizagem do aluno para a vida em sociedade.

4.2.2 Mudança no objetivo da educação escolar: desenvolver habilidades e competências, ao invés de valorizar conteúdos cristalizados

Na verdade, o desafio anteriormente citado (educar para a vida) exige que se mude o próprio objetivo da educação escolar, que deixaria, cada vez mais, de ser a simples apreensão de conteúdos, de conhecimentos retidos pelo aluno por memorização e outros recursos similares. O objetivo da educação, ainda segundo proposta da Conferência Mundial Sobre Educação/91, se converteria num esforço para desenvolver no aluno habilidades e competências necessárias para que ele possa atuar como ser ativo, num mundo que se atualiza e se moderniza a cada dia.

Trata-se de adquirir competências gerais, que habilitem o indivíduo a atuar num mundo onde os conteúdos memorizados não têm mais a importância que tiveram num passado ainda recente, quando o desenvolvimento científico e tecnológico se desenvolvia e se propagava no mundo com muito menor rapidez.

Hoje, o mundo requer das pessoas a capacidade de se comunicar adequadamente e pelas mais diversas vias tecnológicas; de adaptar-se a cidades diferentes, dada a velocidade da integração entre cidades e países; a postos de empregos diferentes, dentro de amplas áreas de atuação; a mudanças tecnológicas rápidas. Exige que a capacidade adaptativa do indivíduo possibilite mobilidade em busca de trabalho e melhoria de vida. Isto porque no mundo atual, a capacidade de resolver problemas e de assumir posturas novas e adequadas aos diversos momentos são tão ou mais importantes que a soma de conteúdos curriculares, quando estes são adquiridos e organizados intelectualmente de forma cristalizada e rígida.

O que se espera é que a aprendizagem na escola tenha como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências gerais; isto é, de capacidades necessárias para a vida do aluno em so-

³⁷ Conferência Mundial sobre Educação para Todos. UNICEF House, New York, EUA, 1991.

cidade.

Para tal, é necessário que certas habilidades específicas e instrumentais sejam desenvolvidas, entre elas a capacidade de se expressar oralmente, de ler, entender e de criticar um texto lido, seja ele uma notificação de um órgão público qualquer, um aviso da prefeitura, uma correspondência, um conto, um romance, um poema, um jornal, um formulário.

É evidente que esta concepção de uma educação e uma escola para a vida em sociedade implica numa mudança radical (no sentido de algo que atinge a natureza de ambas). Isto não significa que o professor seja obrigado a utilizar, necessariamente, materiais pedagógicos caros e inacessíveis à escola pública. Mas, é fundamental que os recursos por ele utilizados estimulem a reflexão, a crítica, a capacidade de argumentação, de elaborar propostas e a boa e adequada expressão oral e escrita.

4.2.3 Metodologias de ensino voltadas para aumentar a autonomia do indivíduo no mundo moderno

Um dos objetivos de introduzir novas metodologias de ensino é o de possibilitar ao indivíduo a capacidade de continuar a estudar e a aprender, mesmo depois de ter saído dos bancos escolares; isto significa dizer que a escola deve ensinar o aluno, pensando-o como um ser social, ajudando-o a ter autonomia para buscar respostas para a compreensão dos fatos e fenômenos; trata-se de dar ao aluno condições de "aprender a aprender"; de garantir-lhe a preparação básica para o trabalho e a cidadania, como indivíduo ativo, para que ele possa continuar aprendendo, ao longo de sua vida, de modo a adaptar-se com flexibilidade às novas condições de ocupação e/ou fazer aperfeiçoamentos posteriores.

4.2.4 Transformando a escola num espaço privilegiado para o desenvolvimento da reflexão, da discussão e da crítica da informação que circula no mundo

Para recuperar a importância e o prestígio social que teve no passado, a escola precisa, agora, deixar de ser o lugar do conteúdo e da memorização, para converter-se no lugar onde a informação é discutida, criticada, analisada; lugar onde o aluno pode refletir (com base em conhecimentos sistematizados e científicos, sobre os fenômenos naturais e os fatos sociais), discutir e manifestar-se sobre o mundo atual (as mudanças econômicas, sociais, os avanços científicos e tecnológicos e suas conseqüências sobre a vida social); lugar onde os avanços teóricos da ciência e da tecnologia moderna são ensinados e demonstrados a partir de exemplos e de vinculações com objetos e situações da vida cotidiana da sociedade em que o aluno vive. Neste sentido, é preciso construir uma nova relação professor-aluno e professor-conhecimentos a transmitir (ao aluno).

Agora, mais do que nunca, a ciência e a tecnologia impregnam a vida social moderna em todos os espaços. A teoria não está confinada aos livros; está presente e se materializa nos objetos da casa, da escola, na rua, etc, possibilitando inúmeras articulações entre teoria/tecnologia/realidade. A ciência, sob a forma de teoria e de tecnologia, encontra-se encorporada em objetos que apresentam um grande grau de complexidade e sofisticação, mas que já estão perfeitamente assimilados por nós e com os quais convivemos diariamente.

Enfim, a escola deve ser o lugar onde o aluno aprende, ao mesmo tempo em que forma sua opinião como cidadão do mundo. Tornou-se mais necessário do que nunca que os professores se utilizem de práticas pedagógicas estimuladoras da reflexão dos alunos, dos debates, da expressão de idéias, da crítica e da prática de aceitar e saber conviver com pontos de vista diferentes.

Essa mudança de concepção do objetivo da escola têm por base a com-

preensão de que, no mundo moderno, a capacidade cognitiva do indivíduo constitui-se num recurso para o desenvolvimento, tão importante quanto o capital que se apresentava para nós, até pouco tempo atrás, apenas sob suas formas tradicionais - como dinheiro, bens materiais ou papéis do mercado financeiro.

4.2.5 Transformando a escola pública brasileira num lugar de formação de valores éticos e sociais.

À medida que a escola pública brasileira foi ficando defasada em relação à sociedade e com turmas cada vez mais numerosas, e que os salários foram ficando desgastados, os professores passaram a se sentir, cada vez mais, responsáveis por suas disciplinas individuais, o que já consome grande parte de suas energias; e cada vez menos responsáveis pela formação integral do aluno, como pessoas.

Assim, a escola foi perdendo de vista, em sua história recente, o objetivo de atuar como instituição formadora de valores éticos e sociais do aluno para a vida em sociedade. E foi-se concentrando, cada vez mais, em conhecimentos específicos das diversas disciplinas.

No entanto, é importante que a educação escolar volte a se preocupar com o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo nessa preocupação, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; isto significa gerar condições do indivíduo posicionar-se de forma crítica, responsável e construtiva diante da desigualdade, das injustiças sociais e dos preconceitos.

Quando se diz que a escola, de um modo geral, não está conseguindo preparar o aluno para a vida em sociedade, quer-se dizer com isto que a educação escolar é insuficiente para que o aluno desenvolva valores éticos, costumes e atitudes esperadas socialmente, que a família atual, especialmente nas classes desfavorecidas, não consegue mais transmitir (ela sozinha) para a criança e o jovem. Isto porque na família

moderna, e, em especial naquelas das classes desfavorecidas, os pais trabalham e as crianças e jovens ficam sem atividades culturais, desportivas e sem estímulos científicos que compensem a carência de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e outros que a família pobre não consegue proporcionar aos filhos. É preciso que a escola se converta num lugar onde se constroem e reconstroem valores e hábitos sociais.

5. Alguns comentários à guisa de conclusões

Nos últimos 60 anos a educação evoluiu consideravelmente na Amazônia, quando se leva em conta as circunstâncias em que a mesma se processou: sem a atenção da União para as peculiaridades regionais, elementos que acarretam um aumento de custos e maiores dificuldades em relação às demais regiões brasileiras.

Assim, avanços e ganhos houve, e grandes. Mas as desigualdades regionais persistiram. Os programas nacionais ao longo de 60 anos não atentam para as particularidades da região. Foram concebidos e executados ignorando as peculiaridades e diferenças regionais, como se o país fosse um todo idêntico e não um mosaico das ricas e enormes diferenças sociais, econômicas e geográficas em que ele, de fato, se constitui.

No que se refere à educação, a Amazônia tem sido tratada pela União, como o tem sido em todos os momentos de sua história: diferente e rica de possibilidades, quando se trata do aproveitamento de suas riquezas em favor do todo nacional; igual às outras regiões, quando se trata de aplicar nela recursos financeiros adicionais, compatíveis com a grandeza e as peculiaridades que lhes são próprias. Assim, aborda de forma igual realidades que não apenas são diferentes em inúmeros aspectos, como são também desiguais, em muitos outros. Ao invés de conferir à mesma um tratamento diferenciado, que atente para suas especificidades e sua monumentalidade, a União e mesmo o país, que dela tanto se orgulham, não encaram, nem assu-

mem programas compatíveis com sua grandeza e suas peculiaridades.

O resultado, é uma histórica persistência da desigualdade social e regional, que sobrevive aos esforços e políticas locais e que continua se expressando nos indicadores da educação da região face a outras regiões brasileiras.

A meu ver, portanto, os desafios que a educação impõe parecem não estar situados, ou circunscritos apenas ao âmbito da educação. Eles requerem uma articulação nação/região diferente daquela que vem sendo historicamente mantida entre ambas. É necessário romper a política de invisibilidade das diferenças regionais, que a nação tem sustentado em relação à Amazônia, quando se trata de conferir a ela recursos específicos e mais volumosos que os habituais. Não que não haja recursos extraordinários para a região; há e muitos, quando se trata de investimentos que se revertem em benefício do todo nacional ou ainda, mais do interesse nacional que regional. Poucos, entretanto, são os programas especificamente voltados para ela própria, pensados como algo distinto. De toda forma, a criação do FUNDEB e a extensão do Ensino Fundamental para 9 anos abrem uma nova fase da educação na região.

Depreende-se do quadro geral, que a questão da educação se vê como que encapsulada numa questão mais abrangente - a chamada questão regional. São, portanto, duas ordens de problemas que se superpõem e que precisam ser equacionadas, simultaneamente.

Resolver essas duas questões, imbricadas entre si, exige da sociedade e do Estado, um empenho persistente e incansável na execução de programas e ações conjuntos e regionalmente diferenciados. Isto se impõe, quando se pensa numa educação voltada para o desenvolvimento e não apenas confinada aos muros da escola. Sob este aspecto, a educação implica numa construção política abrangente. Trata-se de um empreendimento de política social, que é coletivo e que é indispensável, se quisermos, de fato, eliminar ou, pelo menos, reduzir

consideravelmente as desigualdades regionais que desfavorecem a Amazônia no campo da educação e proporcionar aos seus cidadãos a plenitude da cidadania moderna, com usufruto de uma vida melhor e mais digna para todos.

Referências

AZEVEDO, Ma. Amélia e MARQUES, Ma. Lúcia. *Alfabetização Hoje*. S.P.: Cortez, 1994.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD*. FNDE.MEC.

_____. *Censo Escolar*. MEC/INEP.2000

_____. *Censo Escolar Indígena*. MEC/INEP.1999.

_____. *Censo Demográfico*. R.J.IBGE. 2000.

_____. *Censos Demográficos de 1940*. R.J.IBGE.

_____. *Estatísticas Históricas do Brasil*. Vol. 3. R.J., 1987,

_____. *Censos Demográficos de 1960 e 1980*. R.J.IBGE.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. R.J.: Bertrand Brasil, 2003, p. 233.

FERRERO, Emilia. *Com Todas as Letras*. S.P., Editora Cortez, 2003.

MEC/INEP/SAEB, 2002.

_____. SAEB. Relatório - Língua Portuguesa. 2001.

_____. SEAB. Relatório - Matemática. 2001.

_____. *Censo Escolar 2000*.

_____. SEEC. *Situação da Educação Básica no Brasil*. Brasília, 1999.

_____. *Subsídios Para a Elaboração do Plano Nacional de Educação*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 3, vol.1. Brasília, 1997.

RIBEIRO, Sérgio Costa. *A Pedagogia da Repetência*. Revista Estudos Avançados - S.P., USP, vol5., no. 12, maio/agosto 1991

Philipp R. Fletcher e S. Costa Ribeiro. *PROFLUXO: Uma Realidade Educacio-*

nal do Brasil - aplicativo para microcomputadores (Brasília, 1986, Tabela 1.5.2). In.: FERRERO, E. e TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

_____. *Reflexões Sobre a Alfabetização*. 2 ed. S.P: Cortez Editora, 1992.

_____. *Alfabetização em Processo*. 8 ed. S .P: Cortez Editora, 1992.

UNICEF/Brasil. *Indicadores Sobre Crianças e Adolescentes* - 1991-1996.

_____. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. UNICEF House, New York, EUA, 1991.

Violeta Refkalefsky Loureiro

Pós-doutora em Desenvolvimentos Alternativos pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutora em Sociologia do Desenvolvimento pela Universidade da Sorbonne Nouvelle - Paris III. Mestre em Sociologia pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará.

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006

