
EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES: O QUE MUDOU NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

*Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos
Doutora em Educação*

*Professora Adjunta do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação/
Universidade Católica de Petrópolis*

RESUMO

A comunicação discute as políticas públicas que vêm sendo propostas e os tipos de ações que elas têm originado no campo da educação de classes populares no Brasil, do período colonial até nossos dias. Enfoca particularmente as mudanças mais recentes, ocorridas na legislação, a partir do período de redemocratização da sociedade brasileira dos anos 80: a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Observa que simples modificações na legislação não se fazem acompanhar, imediatamente, de mudanças na prática dos educadores. Essas só ocorrem, de fato, quando existe conscientização das propostas por parte dos mesmos, o que requer, na maioria das vezes, uma mudança de mentalidade. Somente uma transformação a este nível poderá alterar as práticas educativas, dando lugar a um autêntico favorecimento da educação de classes populares.

Palavras-chave: política educacional, educação popular, história da educação brasileira.

A preocupação com a educação e escolarização das crianças oriundas de classes populares é bastante recente na sociedade brasileira. Uma rápida incursão pela história de nossa educação nos faz perceber a estreita relação de funcionalidade entre ela e os interesses políticos e econômicos de sucessivos governos. Desde sempre, a educação, mesmo a de primeiras letras, foi e continua a ser caracterizada por um certo elitismo e pela exclusão das crianças e jovens oriundos de classes populares.

No período colonial, onde o maior interesse era a cristianização e civilização, a educação foi entregue aos religiosos, predominantemente aos jesuítas. O ensino voltava-se para os filhos de colonos brancos e de caciques indígenas (Paiva, 1983). Quanto à população negra, aos escravos, não se permitia o estudo. Sua catequização se dava por meio de sermões, onde eram chamados a praticar a moral cristã. Com este sistema, estava garantido o domínio social, cultural e econômico de uma minoria letrada, o que atendia aos interesses tanto da elite colonizadora quanto da Coroa portuguesa (Ribeiro, 1982, pp. 29-31).

A preocupação com os “deserdados” da sociedade e sua prole era alvo de outra forma de assistência – a caridade –, cuja atuação, sob a égide da Igreja Católica, começa quase junto com o descobrimento do Brasil e predomina até meados do século XIX.¹ As crianças pobres e os “expostos” ou “órfãos da terra” – filhos de brancos com índias ou negras escravas e os filhos ilegítimos – eram entregues aos cuidados de religiosas nas Santas Casas de Misericórdia e outras instituições do tipo asilar. Sua educação centrava-se no aspecto moral, na salvação da alma (Rizzini, 1993, pp. 50-3).

¹*Deserdados – nesta categoria incluíam-se escravos, mulatos alforriados e homens livres não-proprietários de terras, que viviam como agregados e dependentes dos grandes senhores ou de uma economia de subsistência.*

A primeira tentativa de mudança no quadro educacional ocorreu no século XVIII. O período das Reformas Pombalinas² foi marcado pelo ciclo econômico da mineração e surgimento de uma camada média e de um mercado interno no Brasil. A ampliação do aparelho administrativo exigia uma preparação elementar, dando origem à necessidade de uma instrução primária³ dada na escola e não mais na família. A reforma da instrução provocou a expulsão dos jesuítas em 1759, inaugurando o ensino público, financiado pelo e para o Estado, em Portugal e suas colônias (Ribeiro, 1982, pp. 38-9).

O ensino secundário deixou de ser organizado em forma de curso para adotar a forma de aulas avulsas (régias). Os cursos superiores continuaram a ser realizados em Coimbra e outras universidades européias, sendo inacessíveis às classes populares. Nesse período, aumentou o número de crianças abandonadas nas “rodas”,⁴ tanto por razões econômicas quanto morais (filhos ilegítimos). A maioria morria (435 de 656), e os que sobreviviam eram entregues a criadeiras externas até os oito ou nove anos de idade, quando eram encaminhadas não à escola, mas ao trabalho em fazendas e oficinas ou ao Arsenal da Marinha. O destino dos filhos de pobres passa a ser definido pelos Juízes de Órfãos a partir de sua criação, em 1775 (Couto e Melo, 1998, pp. 20-3).

A vinda da família real, em 1808, provocou a abertura dos portos ao comércio internacional, marcando o início da desagregação do sistema colonial. Inaugurou-se o ensino superior no Brasil, em complementação ao ensino primário e secundário. A autonomia política conseguida em 1822 foi cimentada com a Constituição de 1824. No artigo 250, está presente pela primeira vez a idéia de um sistema nacional de educação, composto de escolas primárias (gratuitas), ginásios e universidades distribuídos por todo o território nacional. As mulheres ganham escolas específicas, onde, além de aprenderem a ler, escrever e as operações aritméticas, aprenderiam também a costurar e bordar (Araújo, 1993, p. 70). Mas a idéia de um sistema de educação só se concretizou de fato em relação às escolas de primeiras letras. Como a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, a clientela da escola estava reduzida aos “homens livres”, alijando-se assim a maioria da população e mantendo-se o caráter aristocrático do ensino brasileiro.

O aumento na população das cidades, particularmente do Rio de Janeiro, por sua condição de sede do governo, provocou queda na qualidade de vida e aumento da criminalidade. A Casa de Correção, criada em 1850, constituía-se em depósito humano para todo tipo de desajustamento social, inclusive para crianças e adolescentes. O aumento da criminalidade propiciou maior rigor na lei: o simples ato de assobiar ou perambular pelas ruas era considerado crime passível de internação. Em 1861, foi criado o Instituto de Menores Artesãos na Casa de Correção da Corte, evidenciando uma preocupação com o preparo para o trabalho dos filhos de classes populares, que constituíam a maioria da população jovem encarcerada. Não há menção à sua escolaridade: a preocupação

²Reformas Pombalinas – nome dado à série de reformas econômicas e culturais ocorridas em Portugal após a ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de Ministro de D. José I (1750), que também atingiram a colônia.

³Por ensino primário entenda-se as escolas de primeiras letras, encarregadas da difusão da leitura escrita e cálculo e do preparo para o ensino secundário – de caráter literário e de iniciativa privada em sua maior parte. O ingresso para os cursos superiores dava-se por meio de cursos preparatórios e exames parcelados.

⁴Dispositivo cilíndrico giratório que permitia que a criança fosse nele depositada sem que os que estivessem no lado interno do muro pudessem identificar o depositante. O sistema da roda foi inaugurado no Rio de Janeiro em 1738 e perdurou até 1948. Este sistema permitiu contabilizar o número de crianças abandonadas na época: em média 135 ao ano, entre 1769 e 1798 (Couto e Coelho, 1998, p. 23).

maior continuou sendo com sua educação moral e religiosa e com a aprendizagem de um ofício (Couto e Melo, 1998, pp. 24-6).

A difusão da lavoura cafeeira, após 1840, provocou uma urbanização no interior do país, além de outras mudanças sociais. Quanto ao aspecto educativo, contudo, a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma exportadora-urbana-comercial dispensou a oferta de instrução primária à totalidade da população. A maior parte do povo brasileiro ainda se encontrava fora da escola, por falta de condições e interesse de nela ingressar e permanecer, já que as atividades econômicas desenvolvidas não exigiam escolarização e inexistia uma tradição familiar de escolaridade (Ribeiro, 1982, p. 60).

Na primeira metade do século XIX, a organização escolar brasileira apresenta “graves deficiências quantitativas e qualitativas” (idem, p. 51). A educação de classes populares é considerada supérflua e desnecessária. A política oficial adotada em relação aos filhos de pobres é a separação destes de suas famílias – consideradas incapazes de educá-los – e seu internamento compulsório em asilos. A pobreza passa a ser considerada crime, punível com a perda da liberdade.

Em suma, a educação brasileira no final do período imperial pode ser classificada como voltada para as elites, já que a maioria da população era composta de escravos, que, por sua condição, estavam excluídos da escola; e para uma minoria de grandes proprietários rurais, aos quais se reservavam todos os benefícios de uma educação clássica de caráter humanista. O setor não contou com verbas suficientes para assegurar um atendimento, nem mesmo elementar à totalidade da população em idade escolar. Tampouco houve uma distribuição racional de escolas por todo o território nacional. Por fim, o ensino técnico agrícola permaneceu apenas em nível de ensaio e as inovações didático-pedagógicas limitaram-se às escolas protestantes.

O discurso adotado em relação aos filhos de pobres era o caritativo: estes eram vistos como objeto de caridade cristã. Inexistia a preocupação com sua educação formal: havia apenas uma forte preocupação com sua educação moral e religiosa, com a salvação de suas almas. “A pobreza, até o século XIX, pertencia ao domínio absoluto da Igreja” (Rizzini, 1993, p. 49).

A PRIMEIRA REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO DOS POBRES

No período republicano inicial, a influência positivista torna-se mais marcante. Há um crescimento das camadas médias e de sua participação na vida pública, ao lado de setores tradicionais: as elites agrárias. Não devemos esquecer que a República foi proclamada em 1889 por elementos da camada média, com apoio da camada dominante ligada à elite cafeeira. Adota-se o modelo político de governo descentralizado norte-americano. Na área educacional, o positivismo se expressa na Reforma Benjamin Constant de 1890. Esta termina por dotar o ensino de um caráter enciclopédico, ao simplesmente acrescentar as matérias científicas às tradicionais (Ribeiro, 1982, pp. 70-3).

A questão da ampliação da escolaridade às camadas populares permanece intocada. O aumento da massa de “despossuídos”, resultante da extinção da escravatura, ocasiona um aumento dos atos infracionais e do abandono de crianças. A partir dessa época, ciências como Medicina, Economia, Educação e a recém-surgida Sociologia passam a eleger alguns aspectos do pauperismo como objeto de estudo. Surge uma forma alternativa de assistência: a filantropia.

Esta condena a desorganização e a falta de cientificismo da caridade. Os adeptos do modelo caritativo, por seu turno, acusam a filantropia de impiedade e falta de fé. Mas as diferenças entre

os dois modelos de assistência aos pobres dão-se mais em discurso do que na prática. Ambos defendem o afastamento das crianças de seu meio sociofamiliar pela internação em instituições asilares, mantidas pelo Estado ou por organizações religiosas. O conflito entre os dois modelos acaba sendo superado nas décadas seguintes pela acomodação entre as disparidades, cada um absorvendo técnicas e visões do outro, “a ponto de se tornarem modelos assistenciais compatíveis” (Rizzini, 1993, p. 47).

A maioria da população brasileira continuava alijada da escola. A escolaridade não era considerada importante para este segmento da população, visto que o futuro vislumbrado para ela era o trabalho manual semi-especializado ou sem especialização. As crianças pobres eram encaminhadas diretamente ao mundo do trabalho, como forma de completar a educação iniciada na família ou no asilo, desde a tenra idade de sete anos.

Reforçando a mentalidade de que os “despossuídos”⁵ e seus filhos precisavam de controle rigoroso, o Juizado de Órfãos desempenhou papel importante nesta tarefa, ao resgatar a dignidade dessas crianças por meio do trabalho, encaminhando-as para instituições caritativas ou filantrópicas que tinham a função de tentar readaptar os pobres ao convívio social. Exemplos dessas associações eram os asilos de órfãos, os liceus de artes e ofícios e outros afins, que funcionavam em regime de internato ou semi-internato. Os meninos eram treinados em ofícios⁶ visando ao futuro trabalho em fábricas; as meninas, como se esperava, eram habilitadas em “prendas do lar”. As instituições recebiam órfãos, desamparados e também crianças consideradas de “mau comportamento” por seus tutores ou responsáveis (Azevedo, 1996, pp. 14-7).

Às crianças não restavam muitas opções, além de suportar maus-tratos e exploração, ou fuga para as ruas, já que não tinham para onde ir. Pensando nos riscos à ordem social que representavam essas levas de inadaptados, foram criados institutos disciplinares no início do século XX. Antes do surgimento destes, os menores eram encaminhados às prisões comuns de adultos. Os institutos disciplinares destinavam-se a “incutir hábitos de trabalho, educar e fornecer instrução literária e profissional, esta última de preferência agrícola” aos menores criminosos, corrompidos e abandonados, “preparando-os para o futuro, pelo sentimento de amor ao trabalho, e pela instrução profissional”. Dessa forma, levas de menores eram encaminhados pelas famílias, tutores, contratantes e polícia para “correção”, com o aval de juízes de órfãos (Azevedo, 1996, pp. 30-1). Nos institutos, predominava um severo regime de trabalho, com horários rígidos, onde obediência e submissão eram valorizadas, segundo o modelo da “panóptica” de Foucault (1987). A maioria das crianças e jovens era abandonada à própria sorte, só deixando o instituto ao completar 21 anos de idade, ou mediante fuga.

No século XX, tanto a caridade quanto a filantropia passam a se preocupar com a prevenção de desordens sociais, criando, assim, instituições asilares voltadas exclusivamente para a “recuperação” da infância desvalida. A educação é utilizada pela assistência filantrópica para atingir seus fins, dando origem ao termo “educação profissional”. Surgem instituições agrícolas ou agrícolas/industriais, de caráter filantrópico, dedicadas à recuperação de jovens pela via do trabalho e da

⁵Desprovidos de propriedades ou de renda. Naquela época, só votava quem era proprietário e, portanto, tinha dinheiro e tempo para educar-se e educar a prole.

⁶Entendidos como trabalho, ocupação, função. Os ofícios mais comumente encontrados no período são os de canteiro, correio, carpinteiro, encadernador, ferreiro, funileiro, marceneiro, pedreiro, segeiro, serralheiro e tanoeiro (Couto e Coelho, 1998, p. 26).

vida ao ar livre: são as colônias, patronatos, institutos agrícolas e industriais. Vocacionadas para o atendimento à “gente desclassificada”, essas instituições dedicavam-se a isolar menores pobres e engajá-los em atividades como exercícios físicos, agricultura, criação de animais, ofícios, artes e instrução elementar (Rizzini, 1993, pp. 70 e 74).

As diversas reformas educacionais que se seguiram à Proclamação da República não passaram de transplantes culturais, que não chegaram a atingir os objetivos propostos. Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85%, baixando para 75% na década seguinte. Em 1929, mais da metade (65%) da população brasileira de 15 anos ou mais havia sido excluída da escola.

Percebe-se claramente que a adoção do sistema republicano não carregou mudanças na mentalidade das elites brasileiras no que concerne à educação, que permaneceu com as mesmas características aristocráticas do período colonial/escravocrata. A educação das crianças de classes populares continuou a limitar-se a uma preparação para o trabalho e ao adestramento em ofícios manuais, em substituição à educação formal. O fato de existir um sistema alternativo de educação para essas crianças denota, antes de mais nada, o elitismo do sistema de ensino brasileiro e sua incapacidade em absorver alunos provenientes de camadas mais pobres da população.

Mas o analfabetismo começou a se tornar um problema com o desenvolvimento da sociedade em base urbana, comercial e industrial. Surgem campanhas de alfabetização de adultos, lideradas por políticos nacionalistas, sem contudo alterar significativamente o quadro existente. Criam-se sistemas escolares paralelos, com o único objetivo de ampliar a base eleitoral por meio de aumento no número de votantes. Apesar destes subterfúgios, porém, ocorreu de fato uma expansão significativa de matrículas no ensino primário no período republicano inicial, elevando-se a população em idade escolar matriculada de 12%, em 1889, para cerca de 30%, em 1930 (Ribeiro, 1982, pp. 77-9).

Nas décadas de 20 e 30, o discurso filantrópico ganha força em debates, apesar das críticas de adeptos do modelo caritativo. O Estado começa a intervir na questão do atendimento com uma atuação caracterizada como “caridade oficial”, embora a criação do Juizado de Menores, em 1923, representasse um reconhecimento da validade e eficiência da assistência científica. O embate caridade *versus* filantropia constituía, na verdade, “uma disputa política e econômica pela dominação sobre o pobre”, mas ambas tinham por objetivo a proteção da ordem social (Rizzini, 1993, pp. 47-8).

A ERA VARGAS E A INFLUÊNCIA DO ESCOLANOVISMO

No primeiro governo Vargas, há uma grande preocupação com a entrada do comunismo no Brasil, o crescimento do nazi-fascismo na Europa e as desordens sociais. O nacionalismo exacerbado traz consigo as idéias de eugenia, que encontram terreno fértil no ideário higienista então em voga. A educação dá um grande salto com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, das universidades de São Paulo em 1934 e do Distrito Federal em 1935 e do grande aumento no número de escolas primárias e secundárias existentes. A Reforma Francisco Campos (1931 e 1932) introduz no país a ação planejada, visando a uma organização em nível nacional, seguindo a tendência de reformas renovadoras iniciadas na década anterior nos estados do Ceará, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal e Pernambuco (Aranha, 1989, pp. 243-4).

Em 1932, os “Pioneiros da Educação Nova” lançaram um manifesto defendendo o direito à educação básica e a obrigatoriedade do Estado em fornecê-la à totalidade da população em idade escolar, em conformidade com os ideais do movimento renovador europeu e norte-americano de-

nominado “escola nova”. Defendiam ainda uma educação integral, comum para ambos os sexos, laica, gratuita e obrigatória no nível primário; a criação de escolas técnicas profissionais de nível secundário e superior; a criação de universidades e pré-escolas, entre outras medidas. Dos profícuos debates realizados no período, surgiram sugestões de diretrizes de uma política escolar para a nova sociedade urbana-industrial nascente no país.

A Constituição de 1934 deu ênfase à educação e os estados iniciaram um processo de reformas educacionais, cabendo à União fixar um plano nacional de educação e fiscalizar a aplicação de verbas destinadas à educação pelos estados e municípios. Em decorrência dessas mudanças, houve uma ampliação de unidades escolares e melhoria geral do ensino, sendo todavia insuficiente para que “o alto grau de seletividade deixasse de ser uma das características da organização escolar brasileira” e a contradição entre trabalho intelectual e manual fosse rompida (Ribeiro, 1982, pp. 111-2).

Apesar de todas essas novas idéias de caráter profundamente democrático, o atendimento às crianças pobres continuava a ocorrer em nível de assistência asilar, sem que fosse reconhecido seu direito a uma escola regular. As ações para a infância foram marcadas pela introdução de exercícios físicos, canto orfeônico, ensino profissional e educação moral e física, tanto nos currículos escolares quanto nos estabelecimentos de internação de menores. A grande preocupação da época era com o aperfeiçoamento da raça, utilizado como justificativa para afastar as crianças de “mau meio” e evitar que se tornassem “pervertidas” (Couto e Melo, 1998, p. 30) .

O golpe de 1937 deu continuidade à política educacional do período anterior, enfatizando o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e secundárias. Instituiu ainda o ensino profissional, destinado “às classes menos favorecidas” e direcionado à formação de mão-de-obra para a indústria e o comércio. Teve início o atrelamento da educação ao desenvolvimento econômico, com a criação de Escolas Técnicas Federais nos estados e dos cursos vinculados ao chamado Sistema S: Senai, Senac, Sesc etc. Abriram-se, assim, perspectivas de melhoria para a classe trabalhadora urbana, porém dentro de seus limites de classe. A Reforma Capanema, de 1942, articulou os vários ramos do ensino médio, de acordo com o modelo nazi-fascista de promover o desenvolvimento econômico sem alterar a ordem social existente (Ribeiro, 1982, p. 138).

Em 1941, em pleno Estado Novo, surgiu um serviço oficial aglutinador de assistência à infância no Brasil: o SAM. Este passava a encarcerar crianças e jovens em instituições totais (Goffman, 1961), caracterizadas pelo afastamento do meio sociofamiliar e adoção de um sistema de prêmios e castigos, abandonando o ideal filantrópico de transformá-los em pessoas úteis para a sociedade. O Código de Menores, de 1927, foi utilizado para afastar as crianças de seu meio social pela perda do “pátrio poder”, devido à “incapacidade” familiar, moral ou financeira, de educar sua prole (Couto e Melo, 1998, p. 31).

A internação é justificada como forma de evitar a delinquência. A realidade, porém, foi mais cruel: as precárias condições de funcionamento das instituições de atendimento, o internamento de menores criminosos junto com crianças simplesmente carentes ou abandonadas, a superlotação e o desvio de verbas acabaram obtendo para o SAM a alcunha de “escola do crime” (Rizzini, p. 278. In: Pilotti e Rizzini, 1995). Foucault (1987) já observara ser este o destino das instituições fechadas, que produzem a marginalização e fabricam delinquentes na medida em que separam, classificam e afastam o sujeito da sociedade. Esse sistema constituiu a política oficial de atendimento à infância desvalida por muito tempo. Sua existência atravessou o período de redemocratização do país, no pós-guerra, e sobreviveu à Constituição de 46, perdurando até os anos 60.

A nova Constituição reafirma os princípios de democratização da educação, porém é mais restritiva quanto à gratuidade, responsabilizando as empresas pela educação de seus empregados menores e dos filhos destes. Nos anos que se seguiram, aumentaram os gastos com educação e houve um crescimento relativo na área municipal.

Quanto ao ensino elementar, cresceu, mas 25,8% da população em idade escolar continuava fora da escola em 1955. Some-se a isso a seletividade operada no decorrer da escolaridade e tem-se um quadro de pouca alteração no que concerne ao elitismo de nosso sistema de ensino. Desde a década de 1930, cerca de 50% das crianças matriculadas repetiam o ano. O ensino médio, apesar do aumento verificado, conseguia atender a apenas 18,2% da população em 1945. Quanto aos índices de analfabetismo, houve uma diminuição no período: de 56% em 1940, para 50,5% em 1950, e para 39,4% em 1960 (Ribeiro, 1982, pp. 123-30).

A SEGUNDA REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO POPULAR

O período entre 1945 e 1964 foi marcado pelo ideário político populista. A queda significativa no percentual de analfabetos ocorrida na década de 50 deveu-se à expansão da escolaridade básica e também a inúmeras campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos. Particularmente no período de 58 a 64, floresceram vários projetos de educação popular, que partiam de uma postura crítica face à visão folclórica e ingênua da cultura brasileira – até então utilizada como instrumento de dominação e de alienação das classes populares. Concebeu-se um projeto político de superação da dominação do capital sobre o trabalho, reformulando tudo o que decorria dessa dominação (Fávero, 1983, p. 8).

Uma de suas frentes de luta, a cultura popular, tinha como subsidiária a educação popular, organizada como conscientização, politização e organização das classes populares. O objetivo era transformar a cultura brasileira e, por meio dela, as relações de poder e a própria vida no país. Os instrumentos utilizados eram círculos e centros de cultura, teatro popular, artes e meios de comunicação, sindicatos e ligas, convertidos em movimentos (*idem*, p. 9).

Estes movimentos representaram grande avanço na maneira de encarar a cultura popular e a educação de adultos, vista como uma forma de promoção do homem, fruto de influência do humanismo cristão gerado no seio da Igreja Católica. É forte sua presença nos movimentos de educação de base. Os comunistas e outros grupos de esquerda também se fizeram presentes na formulação desses movimentos. Na educação, destacou-se o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Ao contrário dos anteriores, partia do levantamento do universo vocabular do alfabetizando e não da imposição de palavras alheias ao seu vocabulário, utilizando uma visão antropológica de cultura.

Nesse período, a educação foi vista como elemento-chave para o desenvolvimento econômico e social da nação, devido à necessidade de preparação de mão-de-obra para as indústrias (Pai-va, 1983, pp. 206-9). Após treze anos de intensos debates representando interesses divergentes entre os defensores da escola pública (escolanovistas) e os da escola particular (católicos), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/6. Esta lei marcou o início de uma fase de intervenção do Estado, no sentido de criar um sistema nacional de educação, desejo presente em discursos de políticos e educadores desde o final do século XIX, mas que só se efetivara no Brasil após a 2ª Guerra Mundial, quando modificações introduzidas pela aceleração do processo de industrialização se fizeram sentir de forma mais aguda, trazendo transformações sociais que exigiram uma escolaridade ampliada (Schelbauer, 1998, p. 104).

A tomada do poder pelos militares, em 1964, interrompeu bruscamente os movimentos de educação de base, inaugurando um período de intensa repressão política a toda forma de dissidência. Duas leis impostas arbitrariamente concretizam a reforma do ensino: Lei nº 5.540/68, de reforma do ensino superior, que instituiu o sistema de créditos e o caráter classificatório do exame vestibular; e a Lei nº 5.692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, que ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, suprimindo o exame de admissão. As escolas secundária e técnica foram fundidas numa escola profissionalizante única e o curso supletivo foi reestruturado.

Na prática, porém, a expansão da escolaridade básica ficou restrita aos estados e municípios que possuíam recursos materiais e humanos para atender a esta mudança. Pelo mesmo motivo, a profissionalização obrigatória não ocorreu na maioria das escolas públicas; e, nas particulares, teve continuidade o caráter propedêutico do secundário, voltado à preparação para o prosseguimento nos estudos em nível superior. Diante das evidências de dualismo do sistema de ensino brasileiro, a Lei nº 7.044/82 terminou por dispensar as escolas secundárias de profissionalização.

Durante os governos militares, a política oficial em relação aos filhos de pobres permaneceu idêntica ao período anterior, com pequenas alterações. Com a criação da Funabem, em 1964, retomou-se a retórica de integração social do menor pelo trabalho, porém dentro de uma política mais ampla de segurança nacional. Ou seja, para os pobres continuava existindo um sistema de atendimento paralelo à escolarização regular, que incluía a preparação para o trabalho ao lado do ensino de primeiras letras. Os menores em situação irregular (denominação oriunda do novo Código de Menores, de 1979) eram encaminhados para internação nas mesmas locações e com os mesmos profissionais originários do SAM. Os menores “moralmente abandonados” passaram a “carentizados” e os “delinquentes”, a menores com “conduta anti-social”.

Entretanto, a prática foi a mesma: a criança pobre era rotulada e marginalizada, o que justificava sua internação e o afastamento de seu meio sociofamiliar. O propalado discurso de integração do menor se fez acompanhar de uma prática de repressão e de internamento, com as mesmas falhas e conseqüências do sistema anterior. Reconheceu-se a impossibilidade da Funabem em solucionar o problema da falta de segurança, agravado pelo crescimento demográfico e inchaço crescente das cidades (Vogel, pp. 313-4. In: Pilotti e Rizzini, 1995), que, em 1970, passaram a comportar 56% da população brasileira.

FORMAS ALTERNATIVAS DE ATENDIMENTO A MENORES CARENTES

Somente no final de década de 1970 e início da década de 1980 começaram a surgir propostas alternativas de atendimento a crianças e jovens de classes populares, condenando o confinamento e o assistencialismo característicos de períodos anteriores de nossa história. Essas novas propostas espelharam o processo de redemocratização da sociedade brasileira após um longo período de ditadura militar, culminando na eleição da Assembléia Nacional Constituinte e na promulgação da Constituição de 1988. Muitos direitos políticos e sociais que haviam permanecido dormentes durante os governos militares foram incluídos no texto constitucional.

A Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, surgida em 1986, logrou incluir nela o artigo 277, garantindo direitos básicos e proteção especial às crianças e adolescentes. O projeto de uma nova LDB – nº 1.258/88, de autoria do deputado Otávio Elísio – foi apresentado por iniciativa do Poder Legislativo e sob a influência de setores da sociedade civil ligados à área educacional, pela primeira vez em nossa história. Após intensos debates, muitas versões e tentativas de intervenção

governamental, o senador Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo em 1994, que foi aprovado pela Comissão de Educação e recebeu o apoio ostensivo dos partidos que compuseram a base política do governo. Algumas emendas foram apresentadas e o projeto final foi aprovado em plenário a 8 de fevereiro de 1996, sem contudo incluir os avanços pretendidos pela sociedade civil, presentes no projeto inicial (Oliveira, 1998, pp. 491-6).

Surgiram ainda novos projetos de atendimento a crianças e adolescentes, ligados a instituições públicas e a organismos da sociedade civil – muitos dos quais vinculados à Igreja Católica –, que deram origem a formas diferenciadas de tratamento da questão e engajamento em campanhas contra o trabalho infantil e juvenil. Com o início do processo de desinternação de crianças e jovens antes confinados em instituições totais, o país passou a conviver com os chamados “meninos de rua”, ou seja, com os filhos de famílias pobres que não possuíam local de moradia ou que haviam abandonado suas famílias devido à miséria reinante e/ou por problemas de relacionamento familiar.

Essas propostas de atendimento alternativo, desenvolvidas basicamente por organizações não-governamentais (ONGs), ganharam força a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, onde os direitos constitucionais desse segmento populacional foram detalhados. Surgiram os Conselhos de Defesa de Direitos de Crianças e Adolescentes, em nível nacional, estadual e municipal, e os Conselhos Tutelares nos municípios.

No entanto, a lei está percorrendo um tortuoso caminho, devido às mudanças drásticas que impôs na forma de atuação junto à população infanto-juvenil do país. A própria mudança na nomenclatura – de menor para criança e adolescente – força uma alteração na forma de olhar esse grupo e faz ver que ele não é homogêneo. Uma década depois de sua promulgação, a lei ainda encontra dificuldades e obstáculos para sua implantação plena, pois visa a não-segregação dessa população e sua inserção na vida social, devendo resultar em autêntica promoção social de crianças e adolescentes pobres. Inclusive e principalmente por meio da educação.

O estatuto representou, sem dúvida, a maior conquista da década no campo da educação de classes populares. Embora sem vincular-se diretamente ao âmbito educacional, estando mais afeto ao da assistência social, introduziu modificações no trato dos antigos menores que tiveram ampla repercussão na forma de visualizar a educação que estes deverão receber. Até então, a educação de classes populares reduzia-se a uma escolarização mínima, que raramente ultrapassava as quatro séries iniciais e se vinculava a uma preparação para o ingresso precoce no mundo do trabalho.

Pesquisa recente realizada na região serrana fluminense (Ramos e Pamplona, 2000) buscou levantar e analisar como as instituições de atendimento a adolescentes vêm-se adaptando às recomendações do estatuto, no que tange à educação e à preparação de jovens de classes populares para o trabalho. A maioria dos programas e instituições analisados orienta-se pelas perspectivas de preparação para o ingresso futuro ou de inclusão imediata no mercado de trabalho.

Esta inclusão, porém, não ocorre “mediante condições especiais, cercados de garantias e proteções”. Perpassa nitidamente o interesse do empresariado contratante desses jovens em conseguir mão-de-obra relativamente qualificada e barata, que é dispensada e substituída por outra tão logo o jovem completa 18 anos. E o interesse dos programas em contribuir para a manutenção da ordem social ao conservar esses jovens ocupados, “longe do ócio e do vício”, contribuindo de quebra para a solução do problema do aumento da renda familiar (Ramos e Pamplona, 2000, pp. 42-3).

Tampouco seguem à risca o ECA, que só admite o trabalho dos 14 aos 16 anos na condição de aprendiz, considerada difícil de ser enquadrada nas condições das instituições, particularmente quando o fruto deste trabalho é vendido para ser revertido em manutenção do aluno. Mas o trabalho

remunerado proporcionado por alguns dos programas não desfigura o caráter educativo dos cursos, como é o caso das oficinas, onde as exigências pedagógicas prevalecem sobre o aspecto produtivo.

Em suma, percebe-se claramente que a tônica do discurso acerca de jovens provenientes de famílias de baixa renda permanece o mesmo de décadas atrás: estes jovens precisam de ocupação, pois o ócio é a mãe de todos os vícios. Todos os programas visitados oferecem ocupação para o jovem no período em que ele não está frequentando a escola. E esta ocupação visa sempre ao ingresso no mercado de trabalho, em um futuro imediato ou mediato (Ramos e Pamplona, 2000, pp. 53-4).

A LEI Nº 9.394/96 DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A nova LDB tramitou no Congresso Nacional de 1988 a 1996, recebendo vários adendos e modificações ao projeto inicial. No que tange aos interesses das classes populares no campo educacional, merecem destaque especial alguns pontos básicos contidos na lei. Em primeiro lugar, lembro que o conceito de educação básica engloba ensino infantil, fundamental e médio. Ou seja, este passa a ser considerado o nível de escolaridade mínimo para instrumentalizar o indivíduo para a vida em uma sociedade pós-industrial (Saraiva, 1997). O que implica que nós, educadores, devemos fazer todo o esforço para que nosso aluno conclua o nível médio de ensino, capacitando-o para o exercício da cidadania e prosseguimento dos estudos. A persistência de altas taxas de reprovação em séries iniciais – que se mantêm inalteradas há décadas – é, sem sombra de dúvida, o principal obstáculo para se atingir este objetivo. Obstáculo que só nós podemos transpor.

Para solucionar o problema, a lei permite formas alternativas de organização (artigo 23): por séries anuais, períodos semestrais, ciclos; formação de grupos não-seriados com base na idade ou competência, além de outros critérios, sempre no “interesse do processo de ensino-aprendizagem” (Saraiva, 1997). Este avanço não pode ser desprezado, para o bem dos repetentes crônicos e dos defasados em idade/série, antes condenados à evasão precoce e à semi-escolarização.

Além da possibilidade de a escola reclassificar os alunos transferidos de outras instituições do país ou do exterior (artigo 23), abrem-se ainda chances maiores no artigo 24. A classificação poderá se dar por promoção, transferência ou independente de escolarização anterior, “mediante avaliação feita pela escola” definindo o grau de desenvolvimento e experiência do candidato. Isto é, a escola deverá avaliar o aluno com base não apenas em seu conhecimento de disciplinas escolares tradicionais, como também em suas outras experiências de vida e de trabalho – uma vantagem para as classes populares. A frequência mínima exigida passou a ser de 75% do total de horas letivas, não mais separada por disciplina, área de estudo ou atividade.

Porém, o maior avanço diz respeito às formas de avaliação previstas no artigo 24, V:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do aluno, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço em cursos e em séries mediante verificação de aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo.

Como costuma acontecer às inovações, estas também exigem uma mudança de mentalidade por parte dos profissionais de ensino. Trata-se de adotar uma nova atitude perante a aprendizagem, que passa a ser entendida como processo contínuo, e não como produto estanque e acabado. As possibilidades de aceleração de estudos e avanços em cursos são perspectivas realmente animadoras, desde que a escola consiga viabilizá-las dentro de sua estrutura de funcionamento. É preciso estar aberto a esta possibilidade, selecionando continuamente os alunos capazes de aproveitá-la – ainda que suas experiências anteriores tenham ocorrido em outros contextos escolares ou desvinculados de disciplinas tradicionais. Cursos de férias, com remuneração especial para os professores, poderiam ser uma solução viável.

Seguindo este mesmo princípio, o artigo 32 da lei define que as escolas de ensino fundamental poderão desdobrar este nível de ensino em ciclos; e ainda substituir o regime de progressão regular por série pelo regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

PARA FINALIZAR...

Todas as inovações analisadas foram, como vimos, fruto de muitos anos de luta de grupos sociais comprometidos com os interesses das classes populares. Do manifesto dos “Pioneiros” até os dias de hoje, foi longo o caminho percorrido. Como também foi constatado, um novo texto legal exige um período de adaptação das mentalidades das pessoas envolvidas no processo de sua execução, para que este possa tornar-se realidade imediata e surtir os efeitos desejados. Podemos afirmar, com base em pesquisa realizada junto a programas de atendimento a adolescentes e em nossa prática como formadora de professores, que tanto o ECA quanto a LDB encontram-se nesta fase. E qualquer mudança na área de educação das classes populares supõe, como contrapartida, mudanças na organização e nas práticas escolares vigentes.

A flexibilidade característica da nova Lei de Diretrizes e Bases poderá ser melhor aproveitada via gestão democrática da escola, por meio da participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, definindo os objetivos políticos de sua ação. Com a participação da comunidade local e escolar em conselhos escolares ou equivalentes, é possível também solucionar muitos problemas que permanecem pendentes nas escolas, à espera de solução por parte dos sistemas centralizados de ensino. Mas, novamente, essa participação exige mudança nas mentalidades de ambas as partes envolvidas.

Só podemos torcer para que estas soluções democraticamente ajustadas contribuam não apenas para melhorar o ensino em nossas escolas como também para democratizar, cada vez mais, o acesso de crianças e adolescentes oriundos de classes populares aos níveis mais elevados de instrução. Minha longa trajetória em educação popular e escolar, porém, conduz-me a um certo ceticismo. Vejo em cursos de formação de professores um desinteresse pelo estudo da Constituição de 1988, do ECA e até mesmo de inovações contidas na LDB. A prática dominante nesses cursos é de caráter basicamente tradicional, reproduzindo os modelos educacionais que tanto criticamos.

Inexistem mecanismos de garantia de vagas preferenciais para alunos oriundos das chamadas minorias sociais. Ainda que estes existissem, como a escola básica tampouco coloca em prática regular os mecanismos de aproveitamento de experiências em outros campos que não o acadêmico, e estas populações possuem grande defasagem escolar, a medida provavelmente se tornaria inócua. Mais uma vez.

Porém, não se pode afirmar que não houve avanços significativos para os interesses das classes populares nas últimas décadas. Pelo menos os óbices formais foram removidos. Só nos resta torcer para que estas soluções democraticamente ajustadas contribuam não apenas para melhorar o ensino em nossas escolas como também para democratizar e ampliar cada vez mais o acesso de crianças e adolescentes oriundos de classes populares aos níveis mais elevados da instrução. Pois não se admite a existência de uma sociedade democrática sem que haja a participação de todas as camadas sociais em seus níveis decisórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, R. M. B. *A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- AZEVEDO, G. C. "A tutela e o contrato de soldada: a reinvenção do trabalho compulsório infantil". *História social* (3). Campinas: 1996, pp. 11-36.
- "BRASIL criança urgente". *A Lei nº 8069/90*. São Paulo: Columbus, 1990.
- COUTO, I. A. P. e MELO, V. G. "Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil". In: BAZÍLIO, L. C., EARP, M. L. S. e NORONHA, P. A. *Infância tutelada e educação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- DORNAS, R. *Diretrizes e bases da educação nacional: comentários e anotações*. Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.
- FAUSTO, A. e CERVINI, R. (orgs.). *O trabalho e a rua*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- OLIVEIRA, R. T. C. *II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Atas*. São Paulo: USP, 1998, pp. 491-7, v. 2.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PILOTTI, F. e RIZZINI, I. *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: EDUSU/AMAIS, 1995.
- RAMOS, L. M. P. C. *Educação de rua: o que é, o que faz, o que pretende*. Rio de Janeiro: USU/AMAIS, 1999.
- RAMOS e PAMPLONA, E. L. *Programas de atendimento a crianças e adolescentes na região serrana fluminense: discursos acerca da inserção no mundo do trabalho*. FAPERJ, 2000 (Relatório final de pesquisa).
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1982.
- RIZZINI, I. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993.
- SARAIVA, T. "A educação básica na nova LDB". Seminário *A lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro, abril/1997.
- SCHELBAUER, A. R. "Idéias que não se realizaram: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914". *II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Atas*. São Paulo: USP, 1998, pp. 99-106, v. 2.
- VOGEL, A. "Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo". In: PILOTTI e RIZZINI, *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: EDUSU/ AMAIS, 1995.

RESUMEN

Esta ponencia discute las políticas públicas que se vienen proponiendo y los tipos de acciones las que tienen originado en el campo de la educación de las clases populares en Brasil, desde el periodo colonial hasta nuestros días. Enfocase en particular las mudanzas más recientes, ocurridas al nivel de la legislación, a partir del periodo de redemocratización de la sociedad brasileña en los años 80: la Constitución Nacional de 1988; el Estatuto del Niño y el Adolescente de 1990 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996. Observase que la simples modificación de la legislación no se hace acompañar de inmediato por mudanzas en la práctica de los educadores. Las estas sólo ocurren de facto cuando existe una consciencia sobre las propuestas por parte de los mismos, lo que requiere, en la mayoría de las veces, una mudanza de mentalidad. Sólo una mudanza en este nivel podrá redundar en la alteración de las prácticas educativas, dando lugar a que auténticamente se favorezca la educación de las clases populares.

Palabras-clave: política educacional, educación popular, historia de la educación brasileña.

ABSTRACT

This paper discusses Brazilian public policies regarding the education of the working classes, from colonial days until the present, with particular emphasis to the changes occurred during the last two decades. Focusing on the innovations set forth by the 1988 Constitution, the 1990 Child and Youth Rights Decree and the 1996 educational reform, we come to notice that modifications proposed by new laws and decrees do not

necessarily lead to imediate changes in the school system and/or in teacher practices. Rather, the type of changes proposed often call for conscientization and modification on the mentalities of the persons involved. Only when those occur can we expect significant changes in schooling in favour of the education of the working classes.

Keywords: *educational policies, popular education, history of education in Brazil.*