



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA  
SOCIEDADE**

**ALDECI LUIZ DE OLIVEIRA**

**A (RE)-SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO DEMOCRÁTICO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2007**

**ALDECI LUIZ DE OLIVEIRA**

**A (RE)-SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO DEMOCRÁTICO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural, Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades elaborada após integralização curricular do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Pereira Moura

**CAMPINA GRANDE-PB  
2007**

**ALDECI LUIZ DE OLIVEIRA**

**A (RE)-SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO DEMOCRÁTICO NO ESPAÇO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Pereira Moura – UEPB  
ORIENTADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Dorziat Barbosa de Mélo – UFPB  
MEMBRO**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Auri Donato da Costa Cunha - UEPB  
MEMBRO**

Aos meus pais, Abílio Luiz de Oliveira (*In memoriam*) e Ângela Sousa Oliveira, que aprendi a enfrentar os desafios, mesmo na distância ou no silêncio, sempre me apoiaram em todos os momentos da vida.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, fonte da sabedoria, que me dá força nos pequenos e grandes embates.

À memória de meu **Pai** Abílio Luiz de Oliveira de quem guardo muita saudade.

À minha **Mãe**, grande batalhadora e incentivadora que acreditava na educação como única herança. Minha bênção!

A meu **esposo** João Neto pela compreensão, estímulo e insubstituível parceiro, o meu amor.

A meus **filhos** Janaína Karla, Júlio César, Jimenna Kelly e João Arthur que me dão força e estímulo na concretidade do meu sonho, o meu carinho.

Aos meus **netos** Matheus e Mariana que acompanharam às minhas noitadas, com seus olhares de pureza, me fortaleciam, mesmo sabendo que, naquele momento, não podia acariciar-lhes no meu colo, o meu carinho.

À professora doutora Arlete Pereira Moura, pela competência, pontualidade, paciência e pelo excelente trabalho de orientação que culminou com esta dissertação, meus sinceros agradecimentos.

À professora doutora Ana Dorziat Barbosa de Melo, pela participação e contribuições na banca examinadora desta pesquisa, a minha gratidão.

À professora doutora Auri Donato da Costa Cunha, pela colaboração e disponibilidade na avaliação desta pesquisa, o meu reconhecimento.

À professora doutora Geralda Medeiros Nóbrega, pelos ensinamentos ministrados e participação na banca examinadora desta pesquisa, meus agradecimentos.

Ao diretor, professores, funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores” que, apesar das dificuldades a que estão submetidos não deixam de cumprir seu papel. Sou imensamente grata pela recepção.

Às colegas mestrandas e, em especial, a Maria José que partilhamos os “bons” momentos e pela troca de experiência, no decorrer do curso, muitas saudades.

A Lourdinha Cirne pelo constante apoio e incentivo, sempre tão presente na minha vida, minha gratidão.

A Maria da Paz Lopes de Sousa, pela contribuição técnica na revisão do texto.

A toda minha família que entenderam meu afastamento temporário.

A todos os funcionários, professores e coordenador do MICS, pela contribuição nesta caminhada.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“A democracia é o regime em que a esfera pública torna-se verdadeiramente e efetivamente pública - pertencente a todos e efetivamente aberta à participação de todos”.

Castoriadis (2002, p. 264)

OLIVEIRA, Aldeci Luiz de. **A (Re) Significação do Discurso Democrático no Espaço Escolar.** 156 f. Dissertação de Mestrado – Campina Grande. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, 2007.

## RESUMO

A presente dissertação contextualiza O Discurso Democrático no Espaço Escolar. Reconstitui a implantação do PRODASEC /Urbano em Campina Grande – PB (1981-1983), um programa financiado pelo Banco Mundial, na década de oitenta. Naquela conjuntura, vivia-se no Brasil a crise do milagre e o crescente aumento de movimentos urbanos. À medida que a crise gerava conflitos, esses conflitos se revelavam como crise de hegemonia e se transformavam em ameaça à estabilidade do modelo de internacionalização do mercado, implantado sob a segurança dos militares. A transição segura do governo militar para o governo civil justificou a ingerência externa, sobretudo, do BM, em programas destinados à estabilização social. O PRODASEC /Urbano foi um desses programas e tinha como objetivo dimensionar, através da educação, o associativismo dos movimentos sociais urbanos e prover autonomia financeira à população periférica, pela geração de renda. Acompanhamos a implantação daquele Programa, inicialmente como técnica, posteriormente, como coordenadora e diretora da Escola criada por meio dele. A constatação de problemas na gerência do Programa e da escola, sobretudo, a manutenção da escola, após o encerramento do Programa, gerou inquietações e nos impulsionou à realização desta pesquisa. Como problema de investigação, elegemos a relação entre democracia educacional e democracia social ou, mais precisamente, a (re) significação do discurso democrático na instituição escolar. Há relação entre a prática discursiva escolar e os procedimentos democráticos vigentes na sociedade? Definimos como objetivos: analisar a (re) significação dos procedimentos democráticos vigentes na sociedade, na educação e na prática discursiva escolar; analisar relações de poder e formas de participação vigentes nas organizações do trabalho e do currículo. Assumimos, como abordagem teórica, os estudos de Castoriadis (2007) e de Tocqueville (s/d), sobre democracia e dimensionamos o estudo pela abordagem desenvolvida por Giddens (1991), que configura o capitalismo como instituição-feixe da sociedade burguesa. Para o trato metodológico, caracterizamos a pesquisa como estudo de caso, situando-o no tempo histórico da instituição. A pesquisa empírica aconteceu numa Escola da Rede Estadual de Ensino, remanescente do PRODASEC/Urbano. Os sujeitos da investigação foram as professoras da 1.<sup>a</sup> fase do Ensino Fundamental e o pessoal técnico. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas e, para o aprofundamento, recorreremos à observação livre e à análise documental. Os dados foram sistematizados através das categorias - organização do trabalho e gestão escolar e organização do currículo - submetidos à análise de conteúdo, segundo Bardin (2006). Entre outros resultados, destacamos: a transferência de procedimentos autoritários vigentes na gestão social e educacional para a instituição escolar; relações hierárquicas de poder; distanciamento entre o trabalho de administração e o de execução; ausência de finalidade no trabalho educativo; falta de conhecimento da dinâmica escolar e de envolvimento das professoras nos trabalhos realizados. Constatamos que, se excluirmos a contingência dos resultados, limitaremos a escola à reprodução das estruturas desiguais de poder e tiramos dela as possibilidades de aplicação de procedimentos democráticos e de investirmos na formação de cidadãos críticos, com capacidade de questionar a sociedade e as instituições que a realizam.

Palavras-Chave: Democracia, Gestão e Organização do Trabalho Escolar, Participação.

OLIVEIRA, Aldeci Luiz of. **The (Re) Signification of the Democratic Speech in the School Space**. 156 f. Dissertation of Master's degree - Campina Grande. Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, 2007.

## ABSTRACT

The present work comprehends The Democratic Speech at the School. It reconstitutes the implantation of PRODASEC / Urban in Campina Grande - PB (1981-1983), a program financed by the World Bank, in the 80s. At that time, there was a miracle in Brazil and increase of urban movements. As soon as the conflicts appear because of the crisis, showed as an absolute crisis and turned in to a threat to the stability of the model of the market internationalization, during the military government. The safe transition of the military government for the civil government justified the external mediation, of the MB, in programs destined to the social stabilization. PRODASEC / Urban was one of those programs with the objective to measure, through education the association of the urban social movements and to provide them financial autonomy, by the generation of income. We followed the implantation of that Program, as a technician, as a coordinator and director of the School. It was identified problems in the management of the Program and the school and especially how to maintain the school, after the end of the Program, brought fidgets and stimulate us to do this research. As an investigation problem, we choose the relationship between education democracy and social democracy or, more precisely, the (re) signification of the democratic speech in the school institution. Is there relation between the speech at school and the democratic procedures in the society? It was defined as objectives: analyze the (re) signification of the democratic procedures in the society, in the education and in the speech at school; analyze relations of power and ways of participation in the organizations of the work and in the curriculum. Our theoretical support was according to the studies of Castoriadis (2007) and Tocqueville (s/d), about democracy and the dimension of the study was according to the study developed by Giddens (1991) that constitute the capitalism as main institution of the bourgeois society. According to the methodology, this research was a study of case, in the historical time of the institution. The empirical research was developed at the State School, that remained from the PRODASEC/Urban. The subjects of the investigation were the teachers of the first phase of the basic education and the technicians. It was used semi-structured interviews and to get more information it was used the observation and the analysis of documents. The data were organized by categories - organization of the work and management of the school and organization of the curriculum - submitted to the content analysis, (BARDIN, 2006). With the results, it was observed that: the authoritarian procedures in the social and education management were transferred to the school institution; hierarchical power relationships; the administration work and the execution one are far from; absence in the educational work objective; lack of knowledge of the school dynamics and the participation of teachers in the school works. It was verified that, if we exclude the contingency of the results, the school is going to be limited to reproduce an unequal structures of power and if the possibilities of application of democratic procedures were take off it not possible to form critical citizens able to query the society and their institutions.

Key words: Democracy. Management and Organization of the Work School. Participation.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO I:</b> Distribuição do Pessoal, segundo vínculo empregatício do Ensino Fundamental – 2006 .....	83
<b>GRÁFICO II:</b> Distribuição do Pessoal, segundo vínculo empregatício da 1ª fase do Ensino Fundamental - 2006.....	84

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA I:</b> Demonstrativo da Matrícula por nível de Ensino .....	76
<b>TABELA II:</b> Matrícula do Ensino Fundamental - 2006 .....	77
<b>TABELA III:</b> Matrícula da Educação de Jovens e Adultos – EJA - 2006 .....	78
<b>TABELA IV:</b> Distribuição do Pessoal, segundo nível de Instrução, Vínculo Empregatício e o turno de atuação – 1985.....	80
<b>TABELA V:</b> Distribuição do Pessoal, segundo nível de Instrução e Vínculo Empregatício do Ensino Fundamental - 2006 .....	109
<b>TABELA VI:</b> Distribuição do Pessoal, segundo nível de Instrução, Vínculo Empregatício da 1ª fase do Ensino Fundamental - 2006.....	110
<b>TABELA VII:</b> Demonstrativo dos Sujeitos da Pesquisa – 2006.....	111

## **LISTA DE SIGLAS**

AI-5 – Ato Institucional Número Cinco

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNB - Banco do Nordeste do Brasil

CAE – Coordenadoria de Assistência ao Estudante

CAGEPA – Companhia de Água e Esgoto da Paraíba

CEHAP – Companhia Estadual de Habitação da Paraíba

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNDU – Conselho Nacional de Desenvolvimento Urbano

CNPA - Centro Nacional de Pesquisa do Algodão

COPLAN – Coordenadoria de Planejamento de Campina Grande

COTESE – Coordenação Técnica de Engenharia da Secretaria de Educação

CRM – Companhia de Recursos Minerais

CSU – Centro Social Urbano

CURA – Comunidade Urbana para Recuperação Acelerada

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação ao Meio Rural

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ETENE – Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste

EUA – Estados Unidos da América

FIEP - Federação das Indústrias do Estado da Paraíba

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FIPLAN – Fundação Instituto de Planejamento

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola

GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEME – Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual  
IFC – Corporação Financeira Internacional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social  
IPM – Inquérito Policial Militar  
JOCEP – Jogos Comunitários do Estado da Paraíba  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP - Movimento de Cultura Popular  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte  
OCPB – Organização de Cooperativas da Paraíba  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PB – Paraíba  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PMCG – Prefeitura Municipal de Campina Grande  
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa  
POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento Rural Integrado  
PRODASEC/ Urbano – Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais para Populações Carentes do Meio Urbano  
PROMUNICÍPIO – Projeto de Coordenação e Assistência Técnica aos Municípios  
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
SAB – Sociedade Amigos de Bairro  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SAELPA - Sociedade Anônima de Eletrificação da Paraíba  
SEC –Secretaria de Educação e Cultura  
SEC /UR – Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife

SETRASS – Secretaria do Trabalho e Serviços Sociais

SSE – Secretaria de Saúde do Estado

TV – Televisão

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UNICEF – United Nations Children’s Fund

USAID – United States Agency for International Development

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DEMOCRACIA E TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL</b> .....	24
1.1 As Diferentes Formas de Democracia .....	25
1.2 Política e Democracia no Brasil .....	29
1.3 A Transição Democrática Pactada.....	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A DÉCADA DE OITENTA NO BRASIL: CRISE DE HEGEMONIA E INGERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO ESTADO DA PARAÍBA</b> .....	35
2.1 A Crise do Milagre e a Ingerência do Banco Mundial .....	37
2.2 Crise do Campo e Marginalização Nordestina .....	40
2.3 O Banco Mundial e o PRODASEC/ Urbano no Estado da Paraíba .....	43
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>INSTITUIÇÕES SOCIAIS E EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O PRODASEC/ URBANO EM CAMPINA GRANDE</b> .....	49
3.1 A Escola e a Naturalização das Diferenças .....	51
3.2 Marginalidade Social e Exclusão Educacional.....	55
3.3 O PRODASEC/ Urbano em Campina Grande .....	65
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A ESCOLA “BELAS FLORES”: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E ILUSÃO DEMOCRÁTICA</b> .....	69
4.1 Organização Escolar e Participação Comunitária .....	70
4.2 Currículo Real e Tradição Pedagógica .....	91
4.3 Valores Morais e Ilusão Democrática .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	153

---

---

## INTRODUÇÃO

A educação como “direito de todos e o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934) foram regulados, pela primeira vez, no Brasil, através da Constituição de 1934. Com esse ato normativo, o governo democrático de Getúlio Vargas concedia um direito de cidadania às massas excluídas: o direito à educação.

Se em nível político predominava o ideal de democracia, sobretudo, pela confirmação do Estado, através de uma Constituição votada, o mesmo não acontecia na esfera social, profundamente marcada pela desigualdade e pela exclusão. A própria democracia política, no Brasil, sempre apresentou características que a distinguem daquelas exercidas nos países dominantes do ocidente. Mesmo assim, aquelas sempre tiveram caráter restritivo. Quando Tocqueville (s/d, p. 19), em 1831, visitou os Estados Unidos e, posteriormente, escreveu a sua famosa obra “Da Democracia na América”, refere-se à democracia representativa, em que “a maioria governa em nome do povo”. Embora o autor enaltecesse a igualdade de condições propiciada por essa forma de governo e o avanço dela na Europa, para ele, a maioria nos Estados Unidos, “compõe-se principalmente dos cidadãos pacíficos [...]”. Para um melhor esclarecimento desta abordagem, recorreremos a Castoriadis (2007), que nos oferece uma distinção inequívoca entre democracia como regime e democracia como procedimento. Essas abordagens serão desenvolvidas posteriormente.

O ideal de democracia burguesa foi produzido a partir das revoluções políticas, do século XVIII (Francesa de 1789), marco referencial do processo introdutório da democracia no ocidente; e econômica, do século XIX (Industrial). Fatos esses que romperam os dogmas religiosos e confirmaram uma nova época histórica, ocasionando transformações radicais nos campos econômico e social. Os princípios emergentes dessas revoluções configuraram o Estado moderno e estabeleceram uma dinâmica de produção centrada nas mercadorias. Para Giddens (1991, p. 61), “capitalismo e industrialismo constituem feixes organizacionais das instituições modernas”.

O Estado, no exercício da sua função administrativa, legisla na perspectiva de viabilizar um projeto racional, agregador das diferenças, através da educação. Na França dos últimos anos do século XIX, o ensino público foi implantado, articulando o “compromisso entre as tendências para a democratização de inspiração revolucionária e as tendências para a

---

---

burocratização de inspiração napoleônica” (LOBROT, 1996, p. 153). Essas tendências traduzem movimentos diferenciados: democratização e nacionalismo.

A forma conciliadora seria aquela que possibilitasse a oferta da educação como direito de todos, mantida pelo Estado, mas sem monopólio. No entanto, a forma institucionalizada possibilitava a manutenção do ensino privado, mas “burocratizado e controlado pela administração oficial, através de exames” (LOBROT, 1996, p. 153).

A promessa de educação gratuita converge para a consolidação do Estado-Nação. Dependendo do grau de desenvolvimento das sociedades, a escolarização obrigatória universalizou-se como “realidade institucionalizada ou transformou-se, apenas, em construção mental”, à medida que se tornou uma das “*representações coletivas* ou imagens cognitivas compartilhadas pela sociedade”, conforme mencionadas por Durkheim (apud SACRISTÁN, 2001, p. 12; grifo do autor). Enquanto construção mental ou mito, a escola obrigatória assume significados diferenciados e traduz símbolos “de valores, aspirações, expectativas de comportamento, que influenciam formas de pensar, de querer” e formas de relação entre os membros da sociedade (SACRISTÁN, 2001, p. 12).

Ao mito da escolarização obrigatória, associam-se os mitos de emancipação e de progresso, individual e social, e de democratização educacional, preconizados pela burguesia. Considerando que a sociedade não é uniforme, essas representações despertam significados, diferenciados para cada segmento social. O Estado, enquanto regulador da nova ordem legítima a hierarquia social (TEDESCO, 2004, p. 25), através de um “sistema educacional articulado em níveis – primário, secundário e superior – correspondente às idades das pessoas e ao lugar” que elas ocupam na hierarquia social. “*Seqüencialidade e hierarquização*” (destaque do autor), conforme Tedesco, foram as duas categorias em torno das quais a escolarização foi organizada. Ainda, segundo o autor, no sistema de ensino tradicional, essas categorias estavam intimamente associadas: a seqüencialidade vincula-se às idades e capacidades evolutivas dos sujeitos e a hierarquia, às posições sociais.

O Estado, por sua vez, legitima esses mitos e a ambivalência deles decorrentes, através da linguagem, das teorias políticas e da legislação. Conforme Bauman (1999, p. 9), uma das principais funções da linguagem “é nomear e classificar”. Para o autor, classificar “é dar ao mundo uma estrutura, manipular possibilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, se comportarem como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar a causalidade destes eventos”.

A regulação das hierarquias educacionais pressupõe a existência de teorias explicativas da relação entre indivíduos e sociedade.

---

No final do século XIX, os países europeus implantavam um sistema de educação pública, enquanto o Brasil, mesmo incorporando os princípios do liberalismo (igualdade e liberdade) e idéias positivistas na educação, mantinha uma sociedade de base escravocrata e as “políticas educacionais direcionadas aos interesses das elites. Todas as tentativas de regulamentação do ensino primário fracassaram”, conforme Zotti (2004, p. 62), uma vez que a instrução elementar permanecia como prerrogativa da família, de acordo com a tradição aristocrática da colônia.

Na década de 30, com a instauração da república democrática, colocava-se a universalização da educação básica. Mesmo que as teorias pedagógicas da época posicionassem “a criança no centro da ação pedagógica”, as formas de acesso às nossas escolas públicas viabilizavam a dominação do segmento social emergente: a burguesia emergente. Naquela conjuntura, parte das massas urbanas, desenraizada do campo, aglutinava-se nas periferias dos centros urbanos do centro-sul e se submetia à coação de uma nova rotina de vida e de trabalho.

Depois da Segunda Guerra, o mundo se dinamizava através de processos de redemocratização e de reconstrução da economia. Nos países centrais, esses processos decorriam da forma de organização do Estado e das inovações tecnológicas aplicadas à produção. O planejamento, além de exaltado, era considerado indispensável. Organismos internacionais e multilaterais, destacando-se a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) foram criados como mecanismos de regulação da paz e de reconstrução econômica.

Para o Brasil, o pós-guerra assinalava prosperidade econômica e crescente urbanização. Como a dinamização da economia era marcada pela presença dos Estados Unidos, foram iniciados “acordos de cooperação” entre os dois países. Os acordos envolvendo a economia, à medida que delineavam o capitalismo brasileiro definiam o perfil da educação nacional (TAVARES, 1980, p. 15).

Na década de sessenta, a economia brasileira era predominantemente industrial, enquanto a sociedade convivia com um intenso choque de contradições: a economia dinamizada por empréstimos estrangeiros e o Estado dinamizado pela ideologia do “nacionalismo desenvolvimentista”. Com a posse de João Goulart (PTB), simpatizante das idéias nacionalistas, à Presidência da República, a solução para a crise constituiu em “ruptura política” (SAVIANI, 1976, p. 179) e na condução dos militares ao poder (1964).

Com os militares no poder (1964-1985), preservava-se a dinâmica de internacionalização do mercado, calcada no mito “segurança e desenvolvimento”. Os

---

---

empréstimos modernizavam a economia e a implantação das multinacionais acenava com a possibilidade de crescimento; crescimento este forjado através do mito do “milagre econômico” (1968-1974).

No entanto, no final da década de 70, o milagre se transforma em crise e esta se torna agravada, no Nordeste, em decorrência de um período de longa estiagem (1979-1983) e da expulsão dos camponeses da terra, devido a motivações política e econômica (PAIVA, 1984, p. 30).

Na década de oitenta, a população urbana do Brasil se sobrepõe à rural. Em João Pessoa e cidades circunvizinhas, as periferias inchavam com habitantes sem perspectivas econômicas e sociais. Com o inchaço das periferias, criava-se um clima de tensão, que se tornou favorável à proliferação de movimentos sociais e de políticas assistencialistas, financiadas pelo Banco Mundial.

O assistencialismo constituiu um dos mecanismos de cooptação utilizados pelo Estado para o controle das tensões sociais e para a realização pacífica da “transição democrática”. Na verdade, o assistencialismo traduzia a crise de hegemonia, resultante da fragilidade do Estado para assumir a direção da sociedade, como representante do segmento dominante - a burguesia associada - e da fragilidade dos dominados, para promoverem uma ruptura com a nova ordem capitalista.

Como a crise de hegemonia representava a impossibilidade de direção consensual da sociedade, ou seja, a direção pela ideologia, o FMI e o Banco Mundial, além de desreguladores do Estado, se tornou financiadores da nova ordem social.

Nessa conjuntura, o Banco Mundial investe na operacionalização de programas /projetos destinados à reorganização dos espaços rural e urbano. O Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais para Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC /Urbano) foi um desses programas, com destinação urbana, implantado na Paraíba, no início da década de oitenta (1980-1983).

O PRODASEC /Urbano foi implantado em quatro bairros periféricos de João Pessoa e um de Campina Grande. Participamos da implantação daquele Programa, em Campina Grande, inicialmente, como técnica; posteriormente, como coordenadora e como diretora da Escola, implantada através dele. As experiências obtidas nos dois momentos e continuadas após o encerramento do Programa, como diretora daquela escola, suscitaram indagações acerca da relação entre o discurso democrático dos governantes, os mecanismos utilizados para a viabilização desse discurso no âmbito das escolas, e como a escola ressignifica esse discurso.

---

---

Como problema de investigação, elegemos a relação entre democracia educacional e democracia social ou, mais precisamente, a (re) significação do discurso democrático na instituição escolar. Há relação entre a prática discursiva escolar e os procedimentos democráticos vigentes na sociedade?

Partindo dessas indagações, priorizamos uma Escola<sup>1</sup> da rede estadual de ensino, em Campina Grande, onde se desenvolveram ações do PRODASEC /Urbano. Assumimos o estudo da implantação daquele Programa, no bairro Monte Santo, reconstituindo, por meio da escola-sede, a dinâmica administrativa do mesmo e o funcionamento da unidade escolar.

Naquela conjuntura, entendíamos que as ações conjuntas desenvolvidas para a implantação do Programa revelavam uma prática democrática, uma vez que resultavam de definições conjuntas de órgãos de apoio e assistência ao bairro-sede e da própria comunidade envolvida. O mesmo pensávamos em relação à escola, cuja criação envolveu os segmentos de implantação do Programa. No entanto, a nossa concepção de democracia se limitava a um mero procedimento de participação relativa, da qual excluía a dimensão política que caracteriza o regime democrático. Naquele entendimento, as nossas ações transformavam a escola numa ilha em relação à sociedade, que vivenciava o período de transição democrática.

A constatação de problemas nas gerências do Programa e da escola e, por fim, o encerramento do Programa e a continuidade dos problemas sociais no bairro e dos problemas administrativos e pedagógicos na escola foram sugestivos para a definição dos objetivos deste estudo: analisar a (re) significação dos procedimentos democráticos de políticas educacionais no contexto da instituição escolar; analisar princípios democráticos vigentes na sociedade, na educação e na prática discursiva escolar; analisar relações de poder e formas de participação vigentes nas organizações do trabalho e do currículo, inferindo das relações administrativas e pedagógicas, desenvolvidas no contexto da instituição investigada.

Assumimos os estudos de Castoriadis (2007) acerca da democracia como referência para a nossa investigação. O autor, ao abordar “A democracia como procedimento e como regime” (2007), refere-se à tendência atual de reduzir a democracia

a um simples conjunto de ‘procedimentos’, rompendo assim com todo o pensamento político precedente, que via na democracia um regime político, indissociável de uma concepção substantiva dos fins da instituição política e de uma visão do tipo de ser humano que lhe corresponde (CASTORIADIS, 2007, p. 1).

---

<sup>1</sup> Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome da escola, endereço e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, são fictícios.

---

---

A democracia como regime implica em política, que é uma criação histórica e social e pressupõe a “liberdade efetiva” e a igualdade de todos os membros da coletividade (CASTORIADIS, 2007, p. 3). Se à época da implantação do PRODASEC /Urbano, a sociedade brasileira vivenciava o período de transição do Estado de exceção para o Estado de direito, que procedimentos democráticos eram utilizados, quando os militares governavam através de Atos Institucionais e o “milagre econômico”, realizado através de empréstimos, aumentava o desemprego e a desigualdade social?

Em nível de educação, o estudo incidiu, diretamente, sobre a gestão escolar. Independentemente, do autoritarismo social, seria possível utilizar procedimentos democráticos na organização da escola e do currículo?

Conforme Castoriadis (2007, p. 11), “os procedimentos constituem uma parte do regime democrático”. No entanto, para que os indivíduos sejam capazes de operar tais procedimentos “é necessário que o trabalho da sociedade e das suas instituições se dirija à produção de indivíduos” críticos, que ponham em questionamento as leis, o ato de julgar e as instituições da sociedade. (2007, p. 9-10).

Tendo esses pressupostos como referência, enveredamos na investigação empírica. Do ponto de vista metodológico, assumimos uma abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso. Para Minayo (1993, p. 21-22),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme a autora (1993, p. 22), “a abordagem qualitativa se aprofunda nos mundos dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Nesse aspecto, cabe ao pesquisador manter uma conduta participante, na tentativa de compreender os problemas e as necessidades dos indivíduos dentro do seu contexto social. Segundo Triviños (2006, p. 122), “o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais eles se manifestam”. Concordando com Triviños, reconhecemos que as características culturais, o ambiente, enfim, o contexto sócio-cultural, onde os indivíduos realizam suas ações, seus modos de vida, é de

---

---

suma importância para uma compreensão mais clara das atividades desenvolvidas por esses indivíduos.

A pesquisa se realizou numa Escola Pública da Rede Estadual de Ensino, localizada na periferia urbana, da cidade de Campina Grande-PB, na qual se desenvolveu o PRODASEC/ Urbano. O estudo tentou adentrar no conhecimento da realidade escolar, proceder a análise empírica sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição sem, contudo, ter a pretensão de generalizações.

A pesquisa se desenvolveu no período de julho a dezembro de 2006. Para a sua realização, foram incluídos todos os professores da 1.ª fase do Ensino Fundamental, no total de 10, e a equipe técnico-administrativa envolvida na dinâmica escolar, incluindo as gestões administrativa e pedagógica, sendo 01 gestor escolar, 01 supervisora pedagógica, 01 assistente social escolar e 01 professora da sala de recursos pedagógicos.

Para a abordagem desses sujeitos, utilizamos entrevistas semi-estruturadas (apêndice I), envolvendo questões relacionadas ao objeto de estudo, que permitissem a expressão espontânea do pensamento e das experiências dos entrevistados. Constatamos, a partir de Triviños (2006, p. 146), que o informante, quando centrado “no foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. Recorremos, também, com base no autor, à utilização de “mais de uma entrevista, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também, para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos”.

Como meio auxiliar na realização das entrevistas, utilizamos gravador e fita K-7. As entrevistas foram transcritas e sistematizadas em categorias suscitadas pelo estudo.

Como meio de aprofundamento do estudo, utilizamos a observação livre, tendo em vista coletar o máximo de informações, referentes aos procedimentos realizados e às diversas práticas administrativas e pedagógicas: planejamento com professores, reuniões com pais e com funcionários, participação na IV Mostra Pedagógica, atendimentos à população, a alunos e professores, relações inter-pessoais, solução de conflitos, rotinas de trabalho, eleições, atividades de recreio, divisão do trabalho, seleção de conteúdos curriculares, sistemática de avaliação, entre outras, etc. Para o acompanhamento desta dinâmica, seguimos a orientação de Macedo (2000, p. 151): “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Vale ressaltar que as observações e entrevistas<sup>2</sup> foram feitas com o consentimento dos educadores, segundo normas do Comitê de Ética, no

---

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizadas, no período de outubro a dezembro de 2006.

---

---

qual o projeto foi aprovado, sob o n.º CAAE – 0259.0.133.000-06, de 01/12/2006. Para preservar o anonimato dos entrevistados, os professores foram identificados como (P-1), [...] e os técnicos (diretor, supervisor e assistente social escolar) (T-1), [...].

Utilizamos, ainda, como recurso complementar à investigação empírica, a análise documental. Consultamos livros de ata, relatórios, planos de trabalho e documentos técnicos. Bardin (2006, p. 40) define essa assertiva como “uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Submetemos os dados coletados à análise de conteúdo, conforme Bardin (2006). Para o autor, esse método “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 33). A análise de conteúdo se caracteriza como um meio para estudar as comunicações entre os homens, dando ênfase ao conteúdo das mensagens. Utilizamos, ainda, a “inferência<sup>3</sup>” que parte das informações que fornecem a mensagem, na busca de conhecer o que está por trás das palavras. Em ambas as situações “é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

A análise se processou obedecendo aos seguintes passos: organização, ordenação, classificação, pré-análise e, por último, a análise final. Tomamos como referência os dados resultados das entrevistas, observações, bem como da análise documental, sistematizados nas seguintes categorias: organização do trabalho e gestão escolar e organização do currículo. Inferimos dos conteúdos e procedimentos utilizados pela gestão escolar os indicadores e níveis de participação dos segmentos envolvidos.

Analizamos os canais de participação envolvendo os profissionais da educação, estudantes e seus familiares, a forma de organização do trabalho, a escolha do diretor, categorização dos professores, divisão do trabalho, autonomia escolar, composição e participação no conselho escolar, a concepção de currículo, a seleção dos conteúdos de ensino, as relações de poder, a dinâmica do trabalho docente e a concepção de avaliação, e os desdobramentos da gestão no pensar e fazer pedagógicos da escola.

O referido estudo se encontra estruturado em quatro capítulos, visando favorecer a uma melhor apresentação.

---

<sup>3</sup>Inferência, segundo Bardin (2006, p. 34), “é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Inferir: significa extrair uma consequência.

---

---

O **Capítulo I**, intitulado “Democracia e Transição Democrática no Brasil” contextualiza as origens dos princípios democráticos – igualdade e participação – na história das sociedades ocidentais e distingue, do ponto de vista teórico, a democracia como regime e como procedimento. Analisa, ainda, a participação e a igualdade na democracia dos Estados Unidos, conforme a análise de Tocqueville, no século XVIII, e o autoritarismo, característico da democracia brasileira.

O **Capítulo II**, “A Década de Oitenta no Brasil: Crise de Hegemonia e Ingerência do Banco Mundial no Estado da Paraíba”, tenta analisar a crise de hegemonia no Brasil, na década de oitenta, como decorrência das tensões geradas pela dinâmica de internacionalização do mercado. Analisa, ainda, a Ingerência do Banco Mundial na perspectiva de conter o processo de aliança dos dominados, reduzir os conflitos urbanos, através de programas destinados à orientação de novas formas de organização social.

O **Capítulo III**, “Instituições Sociais e Exclusão Educacional no Brasil: O PRODASEC /Urbano em Campina Grande” aborda as conseqüências da modernidade, inclusive a promessa de igualdade através da escola e como este mito tem contribuído para a naturalização das diferenças, para a marginalidade social e exclusão educacional. Contextualiza, ainda, a dinâmica do PRODASEC/ Urbano em Campina Grande e a trajetória administrativa desta instituição, após a extinção daquele programa.

O **Capítulo IV**, intitulado “A Escola “Belas Flores”: Organização do Trabalho e Ilusão Democrática”, analisa a dinâmica da gestão escolar, tomando como referência a organização do trabalho e a organização do currículo. Trata, ainda, como os procedimentos utilizados em relação à gestão escolar e pela própria gestão transformam a igualdade e a participação em mitos democráticos.

As **Considerações Finais**, embora identifiquem o autoritarismo da sociedade ressignificado no espaço escolar, não deixam de vislumbrar possibilidades de aplicação de procedimentos democráticos na escola, visando à formação de cidadãos críticos, com capacidade de questionar a sociedade e as instituições por ela reguladas.

---

## CAPÍTULO I

### DEMOCRACIA E TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

A transição democrática, no Brasil, caracterizada pela passagem da ditadura militar (1964-1985), para o estado de direito, suscita questões de ordem política e envolve discussões relacionadas à democracia, transição e Estado (GROTH, 1989, p.19).

A obra de Tocqueville (s/d), escrita em 1831, após sua visita aos Estados Unidos, é uma referência clássica para os estudos da democracia. E o que nos diz o autor sobre democracia? Para ele (s/d, p. 92), a liberdade é o princípio básico da democracia: “nada há que produza maiores maravilhas do que a arte de ser livre; mas não há nada mais difícil do que a aprendizagem da liberdade”.

Tocqueville (s/d, p. 19) fica fascinado com a forma de participação do povo no governo: “o povo nomeia os que fazem as leis, os que as executam; ele próprio constitui o Júri que pune as infrações da lei [...] É ainda o povo quem dirige, ainda que a forma de governo seja representativa [...]” Para o autor, a democracia dos Estados Unidos, assim “como em todos os países onde o povo governa, é a maioria que governa em nome do povo. Essa maioria compõe-se principalmente dos cidadãos pacíficos, que seja por gosto, seja por interesse, desejam sinceramente o bem do país”.

Embora Tocqueville visse na igualdade de condições o ato gerador da grande revolução democrática, referia-se à população dos Estados Unidos, nos seguintes termos:

Descobrimos entre eles [...], três raças naturalmente distintas, e que eu poderia chamar inimigas. A educação, a lei, a origem, e até a aparência exterior ergueu entre eles uma barreira quase intransponível; o destino juntou-os sobre o mesmo solo; mas fê-lo sem poder confundir, e cada um prosseguiu à parte o seu rumo (s/d, p. 134).

Além de reconhecer a diferença gerada pela origem, costumes e cultura desses povos, como barreira intransponível, o autor se referia, também, à hierarquia social gerada por essa diferença. “Entre estes homens tão diversos, o primeiro atrai as atenções, o primeiro na inteligência e na felicidade, é o homem branco; o Europeu, o Homem por excelência; abaixo dele aparece o Negro e o Índio” (s/d, p. 134).

---

A igualdade de condições contribuiria para a aceitação daquela democracia. Se a sociedade estadunidense era hierarquicamente estruturada, que pressupostos sustentavam aquela democracia? Para o autor, num governo democrático, “a noção dos direitos políticos espalha-se até entre os cidadãos mais simples, assim como a divisão dos bens faz com que o direito de propriedade seja aceite, por todos os homens” (TOCQUEVILLE, s/d, p. 92).

Ao mesmo tempo, o autor reconhece a dificuldade de conciliação entre democracia e liberdade. No seu entendimento, a liberdade surge dos conflitos, desenvolve-se através das “discórdias civis” e só no futuro será possível colher “os seus benefícios”. A liberdade política é capaz de impedir a sociedade de penetrar num governo opressor, uma vez que a liberdade une os indivíduos, aproxima-os.

As análises de Tocqueville nos conduziram ao estudo das diferentes formas de democracia, para fundamentarmos melhor a nossa investigação empírica.

## 1.1 As Diferentes Formas de Democracia

A nossa referência primordial para esta abordagem advém de Castoriadis (2007). O autor distingue a democracia como regime da democracia como procedimento. A democracia como regime se indissocia dos fins da instituição política e de uma visão sobre o tipo de ser humano que lhe corresponde. A democracia, como procedimento, reduz-se a uma simples forma operacional. O autor reconhece, na atualidade, uma tendência à sobreposição desta àquela, como resultado da “crise de significações imaginárias, que se referem às finalidades da vida coletiva, associada ao individualismo contemporâneo e, que, de certa forma, pretende ocultar esta crise” (2007, p. 1).

“Discutir sobre democracia significa discutir sobre política” (CASTORIADIS, 2002, p. 256). Para o autor, como a verdadeira política é criação histórico-social, rara e frágil, nas sociedades em geral, predomina o político, relacionado ao poder. O poder, enquanto instância instituída, emite “mandatos com autoridade que inclui um poder judiciário e um poder de governo” (CASTORIADIS, 2007, p. 1).

Para o autor, pode existir, inclusive, como já existiram sociedades sem Estado, mas não vê possibilidades de existência de sociedades “sem instituições explícitas de poder, assim como de indivíduo sem sociedade” (CASTORIADIS, 2007, p. 1). A humanização do

---

---

indivíduo é produzida na sociedade e o ser-sociedade se constrói através de instituições e “significações imaginárias sociais que essas instituições encarnam e fazem existir na efetividade social”. As instituições tornam-se, por sua vez, “instâncias explicitamente instituídas e constituem fundamento para decisões autorizadas, ou seja, para possibilidade de legislar, levar a cabo, resolver litígios e governar” (CASTORIADIS, 2007, p. 3).

Se o político é tudo o que diz respeito ao poder explícito, assim como as formas de acesso a ele e as formas de governar, as sociedades heterônomas ocultam este poder e o imputam a fontes extra-sociais. Segundo o autor (2007, p. 4), o questionamento desse poder se torna possível pela reflexão e pela política. A “reflexão filosófica questiona as instituições estabelecidas”. E a política, enquanto tarefa que afeta a todos os membros da coletividade respectiva, além de pressupor a igualdade de todos, trata de efetivá-la. A política é exercida, assim, na perspectiva de “transformação das instituições no sentido da democracia”. O autor define “a política como a atividade explícita e lúcida que concerne a instauração de interesses desejáveis e a democracia como o regime de auto-instituição explícita e lúcida, tanto como é possível, de instituições sociais que dependem de uma atividade coletiva e explícita”.

Para o autor (2007, p. 5), a finalidade da política não é “a felicidade dos cidadãos, mas a liberdade [...] liberdade efetiva”, a que ele denomina autonomia. A “autonomia pressupõe auto-governo explícito resultante da autonomia efetiva dos indivíduos que compõem a coletividade.” Por sua vez, “a autonomia dos indivíduos é inconcebível sem a autonomia da coletividade” (CASTORIADIS, 2007, p. 5).

Conforme Castoriadis (2007, p. 6), liberdade significa participar da instituição da lei, “a liberdade em sua realização efetiva é função da liberdade efetiva dos outros”. E o ponto de apoio para que esta participação se efetive “é evidentemente a *paidéia* (educação) em seu sentido mais profundo e duradouro”. Para o autor, “não é possível realizar uma ‘democracia procedimental’, que não seja uma fraude, se não se intervém profundamente sobre a organização da vida social”.

Reiterando as análises de Castoriadis acerca da democracia, acrescentaremos posicionamentos de outros autores.

Dallari (apud BERLOFFA, 2004, p. 218), sinteticamente, indica princípios que podem nortear aos Estados na formalização da democracia: “a supremacia da vontade popular; a preservação da liberdade e a igualdade de direitos”. O autor explica que a supremacia da vontade popular, ao vincular-se à atuação do Estado, consiste no “direito ao voto, o acesso a cargos públicos, a representação política pelo direito ao voto e pelo sufrágio universal, a

---

---

igualdade de direitos, enfim, tudo que for necessário à livre participação do povo no exercício do poder do Estado”.

Quanto à preservação da liberdade, o autor compreende todo e qualquer tipo de liberdade previsto na vontade popular e inerente à atuação dos indivíduos entre si, incluindo a liberdade de imprensa, de locomoção, de expressão, de culto religioso, entre outros. Presentes esses elementos mínimos, haverá condições, espaço aberto para que determinado povo trace seu destino residindo aí a igualdade de direitos, em que Dallari (apud BERLOFFA, 2004, p. 219) acredita: “O povo deverá sempre buscar seu caminho, errando ou não, e seus dirigentes devem respeitar as diretivas populares por meio dos canais políticos, que devem estar abertos e atentos.”

O autor parte do pressuposto de que a democracia deverá incorporar tanto a minoria, quanto a maioria, no comando do Estado, eliminando, quando possível, a prepotência dos poderosos e as discriminações dos indivíduos que o compõem. Para ele, o conceito de democracia deve fundir-se em quatro pilares máximos: igualdade, liberdade, participação e responsabilidade (BERLOFFA, 2004, p. 220).

A igualdade na democracia, de acordo com o posicionamento do autor (BERLOFFA, 2004, p. 220), pode ser entendida no sentido de “promover, sempre que possível, uma igualdade formal das desigualdades materiais”, e analisada sob quatro perspectivas: igualdade jurídica com a função de alijar qualquer tratamento discriminatório do Estado por motivos de raça, cor, credo etc.; igualdade de sufrágio em que se busca o mesmo “peso” dos votos individuais; igualdade de oportunidade em que o estado dá a todos e, de forma idêntica, a possibilidade de acessar sua estrutura de serviços e atuação e, por fim, igualdade econômica em que o Estado estabelecerá um padrão mínimo de qualidade de vida que corresponda às necessidades básicas dos homens.

Às igualdades acima mencionadas, Berloff (2004, p. 223) acrescenta a igualdade de condições, no sentido de os governados se sentirem cidadãos, ou seja, participarem da cidade, com direitos sociais assegurados, caso contrário, faltará fundamento à democracia.

Sobre a liberdade democrática, Berloff (2004, p. 223) a entende como “a ausência do fator coercitivo de condução dos indivíduos” e as divide em liberdades absolutas e liberdades relativas. Relativas são “aquelas presentes no Estado democrático”. Caracterizam-se pela limitação do alcance a elas pelo Estado, a fim de normatizar o convívio harmonioso entre os indivíduos. “Absolutas caracterizam-se pela ausência de qualquer limitação às liberdades individuais, às faculdades dos indivíduos” (2004, p. 224).

---

---

Para que a liberdade e a igualdade sejam asseguradas, nenhum cidadão pode perder sua autonomia no processo de formação de sua vontade, a qual não pode ser delegada ou transferida.

No que diz respeito à participação, ainda conforme Berlofffa (2004, p. 225), ela se dá “pelo exercício do voto, podendo ser representante dos indivíduos comuns ou representado”. Segundo Doria (apud BERLOFFA, 2004, p. 225), a participação é definida pelo “acesso aos cargos públicos, pela opinião verificada em pesquisas de satisfação isentas de manipulações e pela periodicidade nas eleições”. A participação dos indivíduos no governo é que distinguirá a democracia em direta, semi-direta ou indireta (ou representativa).

Para que um país vivencie o regime democrático, a participação popular, na realização das atividades estatais, é imprescindível. Essa participação exige dos indivíduos conhecimento, cultura participativa e, sobretudo, informação e responsabilidade. Doria (apud BERLOFFA, 2004, p. 226) entende que a responsabilidade implica em imputar a cada indivíduo as conseqüências de seus próprios atos, de forma automática, para evitar o desvirtuamento do Estado.

Acreditamos que, para que tal responsabilidade seja imputada aos indivíduos, é preciso uma tomada de consciência por parte da população que deve começar desde cedo, cabendo um trabalho de parceria entre escola/ família. Sobre este fato, Touraine (1999, p. 367), nos esclarece:

[...] a família e a escola em particular, em vez de apenas socializar, devem ao contrário transformar os indivíduos em sujeitos conscientes de suas liberdades e de suas responsabilidades com respeito a si mesmos. Sem esta ação de subjetivação dos indivíduos, a democracia não tem fundamento sólido.

Acrescentamos, ainda, a partir de Touraine (1999, p. 349): “A democracia não pode existir sem ser representativa, portanto, sem que a escolha entre vários governantes corresponda à defesa de interesses e de opiniões diferentes”. Ratificamos o pensamento do autor, no sentido de que não basta só a liberdade de escolha, é preciso que os interesses sociais tenham representações, sejam eleitas como prioridades frente às escolhas políticas.

---

Para o autor, o exercício da democracia representativa, através do sufrágio, fica como um direito permissivo do direito de escolha, direito este que legitima o voto. Na verdade é por meio do voto que o cidadão indicará quem ele gostaria que o representasse. Segundo Duverger (apud BERLOFFA, 2004, p. 232) “sem que haja a politização do povo o estado estará sujeito a democracias meramente formais ou de fachada, desprovidas daquelas condições indispensáveis à exigência de um regime político em que os governados exerçam, na verdade, representação autêntica”.

Mesmo admitindo a democracia como procedimento, conforme os autores analisados, entendemos que não basta eleger governantes ou trocá-los a cada quatro anos como acreditam alguns, é necessário pensar como se dá essa representatividade, para que e a favor de quem.

Se a incursão teórica subsidiou o nosso entendimento acerca da democracia – como regime e como procedimento – somos induzidos à análise da democracia no Brasil.

## 1.2 Política e Democracia no Brasil

Se a democracia, no sentido efetivo, resulta da participação coletiva dos indivíduos, a tradição da política brasileira é fundamentada no autoritarismo, em conciliação, enfim, em mecanismos de ocultação e de manobras para excluir o povo e manter os segmentos privilegiados no poder.

Weffort (1984, p. 33) sintetiza essa tradição política do Brasil quando comenta a sucessão de golpes e de ditaduras. O Império se ergueu sob o signo da ditadura a qual se manteve, mesmo no período da Regência – “*intermezzo* entre Pedro I e Pedro II”. A República (1889) resultou de golpe e se manteve sob o domínio sem disfarce das oligarquias senhoriais. Da Revolução de 1930 até a atualidade, tivemos dois períodos ditatoriais: de 1930 a 1945 e de 1964 a 1985. Entre 1945 e 1964 tivemos um “período democrático de reconhecida fragilidade que se sustentou muito mais nas pressões das massas populares urbanas [...] do que em qualquer suposto entusiasmo da burguesia pelas formas democráticas”. (WEFFORT, 1984, p. 39). Com o retorno do estado de direito (1985), no nosso entendimento, temos uma democracia cada vez mais calcada na fragilidade das massas, mantida à margem do poder, através de benesses populistas.

---

---

Weffort (1984) comenta, inclusive, a concepção de democracia declarada pelo general Figueiredo, então Presidente do Brasil (1978-1985), em 1979: “eu hei de fazer deste país uma democracia”. Se a democracia era uma construção do representante maior da ditadura, numa conjuntura em que a sociedade confirmava indicadores de crise essa democracia autoritária representava uma forma de impedir a participação popular numa revolução.

O autor, ainda, se refere à existência de autoritários e de democratas na política brasileira. Inclui, entre os verdadeiros autoritários, os fascistas dos anos 30 e 40, representantes do movimento integralista. Identifica os democratas, principalmente, no período da Revolução de 1930 e na Redemocratização de 1945. Entretanto, reconhece a ambigüidade como um traço marcante da tradição política brasileira, que permite aos governantes serem autoritários e democratas ao mesmo tempo. Cita como exemplos típicos, Getúlio Vargas e o general Figueiredo.

A essa ambigüidade da democracia, Weffort (2004) acrescenta um certo cinismo, revelado na linguagem popular: ‘Voto não enche barriga. Em política vale a versão, não o fato’. ‘Lei ora lei’, entre outros.

Como resultado dessa relação de ambigüidade e de cinismo, Weffort (2004, p. 34) comenta que o conceito de democracia logrado é aquele “segundo o qual esta é apenas um instrumento de poder [...] apenas um meio, uma espécie de ferramenta para atingir o poder”. Essa tradição, segundo o autor, dificulta a possibilidade de compreensão da democracia como um fim em si.

Embora seja difícil falar sobre democracia procedimental no Brasil, Weffort (2004, p. 37) adverte que não se pode compreender a democracia como uma “forma, por excelência, da dominação burguesa”. Para ele, é uma interpretação mal digerida de Marx. Na verdade, conforme o autor, as democracias européias do século XIX eram burguesas em seus fundamentos, mas mudaram com a participação popular. Significava, por assim dizer que aquela democracia era “a ditadura da burguesia sobre o proletariado”.

Segundo Weffort (2004, p. 67), Madison, um dos “pais fundadores” da democracia americana, afirmava que, “para que haja democracia, a primeira condição é que haja um governo capaz de governar, e a segunda é que haja uma sociedade capaz de controlar o governo”. Na democracia representativa, o povo participa do governo, através dos seus representantes eleitos, sob o pressuposto das leis (Constituição). Na ditadura, notadamente, no período de (1964-1988), os militares governavam através de Atos Institucionais (AI). O

---

---

AI-5<sup>4</sup>, editado em 1968 (BRASIL, 2007), foi “o mais cruel dos Atos Institucionais”: abolia direitos constitucionais, suspendia direitos políticos (públicos ou privados), interveio no Poder Judiciário, inclusive demitindo juízes, suspendeu a possibilidade de qualquer reunião, recrudescu a censura e colocava o poder nas mãos do “Presidente-General”, tornando legal legislar por decretos, apoiado no Conselho de Segurança Nacional.

Com o AI-5, instaurou-se o regime de terror no Brasil, fortalecendo a chamada linha dura do regime instaurado pelo Golpe Militar, com a cassação dos mandatos eletivos de senadores, deputados, prefeitos e governadores e a suspensão dos direitos políticos de todos que se opunham à ditadura militar. Segundo Weffort (2004, p. 68), com a desconstrução do Estado de direito, no governo do general Garrastazu Médici (1969-1974), o governo Geisel (1974) significou a criação de condições para que o governo fosse capaz de governar, restabelecendo a disciplina das Forças Armadas, para restaurar a paz e a ordem. O general se expressava às oposições da seguinte maneira: “Segurem os seus radicais que nós seguramos os nossos”. Para as oposições, tratava-se do restabelecimento do Estado de direito, através da criação de condições que permitissem à sociedade controlar o governo.

Posteriormente, a partir de 1979, foram mantidos dois partidos políticos: o do governo (ARENA) e o da oposição (MDB), na fase considerada de “abertura política”. A “abertura política” centrou-se na reestruturação partidária, com a realização de eleições diretas, muito embora conservando a estrutura autoritária e centralizadora da máquina estatal, recorrendo ao uso freqüente de decreto-lei no exercício do poder. À época, como a sociedade vivenciava o aprofundamento da “crise do milagre”, proliferavam as mais variadas formas de movimentos organizativos da sociedade civil. Segmentos sociais, de diversas naturezas, mobilizavam-se na luta contra o desemprego em defesa da moradia, saúde, educação, entre outros. De certa forma, esses movimentos contribuíram, de forma significativa, para a perda de sustentação e legitimidade do regime militar, até então vigente, e para a redemocratização do país.

Contudo, numa sociedade democrática, o fortalecimento das instituições democráticas pressupõe, além da liberdade política, o predomínio de valores de uma igualdade, onde a concepção de liberdade não se deva confundir com o livre-arbítrio da vontade particular; deve propiciar um espaço onde as pessoas se reúnam para deliberarem, juntas, sobre os problemas coletivos da comunidade.

---

<sup>4</sup> O AI-5 (Ato Institucional Número Cinco) foi um instrumento de poder que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira e maior consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano. Foi editado em 13 de dezembro de 1968, no governo do general Arthur da Costa e Silva (de 15 de março de 1967 à 31 de agosto de 1969) e vigorou até 31 de dezembro de 1978.

Se a tradição democrática, no Brasil, esteve sempre associada a procedimentos políticos autoritários, para impedir a participação do povo e manter os segmentos privilegiados no poder, a transição do Estado de exceção para o Estado de direito se realizou numa conjuntura de crises generalizadas.

### 1.3 A Transição Política Pactada

A transição política no Brasil, conforme Weffort (1984, p 15), teve início, em 1974, com a política de distensão do general Geisel. Convém lembrar que o período de 1968 a 1974 caracterizou-se pelo ‘milagre econômico’<sup>5</sup> e pela “ditadura mais violenta e criminosa de nossa história”. Em seguida, quando o general Figueiredo iniciou a sua política de abertura<sup>6</sup>, a “depressão já havia deixado de ser índice nas tabelas dos economistas para se converter na experiência diária de qualquer um”.

Os limites da transição foram traçados de modo a configurá-la como uma “estratégia gradual e pactada”. Conforme Carvalho e Laniado (1989, p. 114), “o projeto dessa transição foi elaborado nas hostes palacianas e negociado com diferentes setores sociais, representantes das classes dominantes e das lideranças políticas que se formaram e se sustentaram dentro do regime”.

As forças conservadoras, as chamadas elites das ‘classes dirigentes’, perceberam a inquietação social pelo movimento das diretas, pouco fizeram para erradicar a ordem ilegal implantada pela ditadura, visavam apenas garantir seus próprios interesses. Nesse ínterim, as massas populares sufocadas pelo estado de miséria, pelo desemprego e pela própria inquietação social não dispunham de meios organizacionais de luta contra esse contexto sufocante “ressuscitando a ‘paranóia’ da revolução social” (FERNANDES, 1986, p. 24). Enquanto parte da esquerda resistia pelas armas, os liberais reivindicavam o Estado de Direito pela supressão do AI- 5 que, segundo Geisel, pretendia restaurar o Estado. Contudo, as

---

<sup>5</sup> O “milagre econômico” é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante a ditadura militar, ou anos de chumbo, especialmente entre 1969 e 1973, no governo do presidente General Garrastazu Médici. Nesse período áureo de crescimento brasileiro, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza (BRASIL, 2007, p.1).

<sup>6</sup> A abertura política é o nome pelo qual se dá o processo de redemocratização do Brasil entre 1974 e 1985. Tão logo o presidente General Ernesto Geisel assumiu ao poder, sinalizou através de declarações e discursos que iniciaria a abertura política de forma *lenta, gradual e segura* (BRASIL, 2007, p. 1).

---

circunstâncias que pairavam no período, segundo Weffort (1984, p. 76), era uma só: “a violência do sistema”. Para Fernandes (1986, p. 23-24),

tanto os políticos profissionais quanto os interesses do grande capital nacional e estrangeiro temem mudanças rápidas, que, pelo seu próprio dinamismo, podem escapar ao seu controle direto [...]. O pacto das elites consagrava um estilo de fazer política e garantia uma transição ‘equilibrada’, isto é, ‘sem anarquia’ e sem ‘desestabilização da ordem’.

O regime brasileiro jamais logrou “institucionalizar-se politicamente, [...] a sucessão do presidente sempre foi marcada por processos traumáticos, às vezes tidos até como golpe de Estado, [...] certamente foi um dos fatores determinantes da ‘abertura política’” (ANDRADE, 1989, p. 75).

Groth (1989, p. 20), ao discutir a transição, faz os seguintes questionamentos: De quê? Para quê? Para o autor, a noção de transição depende do modelo de democracia dominante. Pode significar “uma volta ao governo de leis em vez de homens, eleições regulares, garantias jurídicas de direitos civis, enfim, um sistema com as ‘regras do jogo’, definidas com um modelo de representação política de pluralismo”. Para o autor, essa é a perspectiva mais conhecida e caracteriza a transição burguesa.

Além disso, a transição, conforme o autor (1989, p. 20), pode assumir um rumo revolucionário e este

implica não apenas uma mudança na série de procedimentos legais, mas também uma redistribuição de poder entre classes sociais, uma reconstituição da economia política, uma inclusão de um comportamento político-social na questão dos direitos humanos, enfim uma transição do capitalismo para o socialismo.

Especificamente, essa não era a transição em causa no Brasil. Inclusive, na base do pacto estava o grande capital internacional que financiou o milagre econômico e manteve os militares no poder sob o slogan da Escola Superior de Guerra: “segurança e desenvolvimento”. Como os empréstimos contraídos junto a bancos privados não sustentaram, os índices de crescimento econômico do milagre se transformaram em dívida externa; a transição, também, contou com a ingerência de instituições multilaterais - Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

---

A estratégia surgida do pacto conservador converteu-se numa troca de nomes, onde as elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes

precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir o seu poder real [...]. Portanto elas lutam com afinco por um presidencialismo de corte ditatorial, no qual à democracia para os de cima se superponha uma ditadura dissimulada para os de baixo (FERNANDES, 1986, p. 26).

Segundo Camini (2001, p. 46), “a democracia resume-se a eleger representantes que elaboram, decidem e executam as políticas públicas, [...] a sociedade atual tem a exclusão como regra”. Nesse contexto, as políticas públicas e as ações sociais do Estado, no campo dos direitos sociais, da estrutura tributária nacional, políticas econômicas que têm que ver mais diretamente com empregos, salários, distribuição da renda e desenvolvimento industrial e agrário, contribuíram fortemente para transformar as promessas iniciais em uma retórica vazia.

Logo, mesmo com os indicadores de crise econômica inclusive no Estado, e o ressurgimento dos conflitos urbanos, a transição se processou dentro da ordem.

---

---

## CAPÍTULO II

# A DÉCADA DE OITENTA NO BRASIL: CRISE DE HEGEMONIA E INGERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO ESTADO DA PARAÍBA

Os problemas urbanos existentes no Brasil, neste início de século XXI, foram gerados no decorrer das mudanças operadas no processo de realização do capitalismo industrial. Com o esgotamento do modelo de produção agrária e a implantação do modelo de produção industrial (1930), teve início a migração campo cidade, no eixo centro-sul, locus de instalação do parque industrial.

Naquela conjuntura, o deslocamento das famílias do campo para a cidade implicava na criação de infra-estrutura para melhor preparação e aproveitamento da mão-de-obra a fim de evitar os conflitos urbanos. No entanto, à medida que a reprodução do capital não “viabilizava a reprodução das condições necessárias à continuidade do sistema capitalista” (MOISÉS, 1985, p. 14), emerge a questão urbana.

A questão urbana, conforme Moisés (1985, p. 15), resulta de duas vertentes: A primeira reside nas contradições geradas entre a forma de realização do capitalismo e as “novas e sempre crescentes necessidades postas à reprodução da força de trabalho”. A segunda resulta das “inversões entre o público e o privado, na realização da política urbana do Poder Público”, embora utilize o dinheiro público, prioriza a expansão e o consumo dos setores mais rentáveis da produção e consumo, em detrimento da expansão de serviços destinados ao atendimento das necessidades de consumo coletivo.

As contradições existentes na expansão do capitalismo industrial obrigaram os trabalhadores a manter alojamentos à margem dos centros urbanos. A “urbanização por expansão de periferias”<sup>7</sup>, segundo Moisés (1985, p.16), “adquiriu as feições de um verdadeiro processo ecológico de discriminação social”. A demanda por serviços de infra-estrutura (água, esgotos, asfaltamento de ruas, iluminação privada e pública, etc.), por um sistema mais rápido e eficiente de transportes coletivos, por serviços de saúde (prontos socorros, maternidades,

---

<sup>7</sup> Periferias, não se referem, necessariamente, às áreas exteriores e mais distantes do centro da área urbanizada, referem-se aos setores da cidade precariamente atendidos por serviços públicos nos quais os valores imobiliários são suficientemente baixos para serem suportados pelas populações de baixa renda (MOISÉS, 1985, p. 16).

---

---

---

hospitais, etc.), por um sistema educacional adequado à modernização social, contribuiu para o surgimento de novas formas de participação política e social.

A própria definição de pobreza como carência individual, de cujo atendimento a tradição clientelista cuidava, assume nova conotação. Segundo Kowarick (1985, p. 33), “a situação de pobreza não pode ser confundida com o que é normalmente chamado de populações marginais”. Conforme o autor, elas constituem “uma categoria díspare de trabalhadores marcados por uma situação de subemprego e que não participam de modo permanente das estruturas econômicas”.

O crescimento desse contingente populacional, nas periferias dos grandes centros urbanos sem a contrapartida do Estado, aprofundava os problemas sociais. A luta pelo atendimento às “necessidades básicas impelia a organização dos trabalhadores e ao mesmo tempo se transformava em bandeira do populismo” (MOISÉS, 1985, p. 20). Vale ressaltar que o populismo teve “a necessidade de se ligar ao movimento de reivindicações populares para poder desempenhar as suas funções de elo entre o Estado e as massas” (MOISÉS, 1985, p. 20).

Ainda, segundo Moisés (1985, p. 21), pode-se dizer que “o populismo representou uma função ambígua, em relação aos movimentos sociais urbanos”. Ao mesmo tempo em que reforçava “a legitimidade das reivindicações urbanas”, colocava em xeque “a noção de um Estado que deveria atender a todos”.

Não obstante, a população periférica urbana carecia de soluções para os problemas sociais mais prementes, exigindo “resposta à significação do voto das massas urbanas no contexto da política populista” (MOISÉS, 1985, p. 20).

Enquanto os conflitos urbanos se intensificavam nas metrópoles do centro-sul, na região Nordeste, de tradição agro-exportadora e centrada na cana-de-açúcar, os conflitos decorrentes da exploração dos trabalhadores rurais e a luta pela terra ganham proporção.

Na década de 80, o conjunto das tensões sociais, geradas na cidade e no campo, incide sobre o Estado e caracteriza o que Gramsci (apud SOARES, 2000, p. 38) denomina de “crise de hegemonia”. Segundo Gramsci (1978, p. 11) a hegemonia é exercida pelo “domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”. Naquela conjuntura, essa crise emerge de um processo histórico de redução do Estado e de ampliação das forças sociais inseridas num processo de luta pela passagem do econômico ao político. À medida que essa luta se fortalecia pela organização da sociedade civil, transformava-se em ameaça à estabilidade do capitalismo brasileiro e a ingerência externa; conduzida, pelo Banco Mundial, que redefinía um novo pacto para a realização econômica.

---

---

## 2.1 A Crise do Milagre e a Ingerência do Banco Mundial

A década de 80, no Brasil, caracterizou-se pela “crise do milagre” e pelo crescente aumento de movimentos urbanos. O Estado de exceção, implantado na década de sessenta (1964) como sustentáculo do modelo econômico orientado para a “internacionalização do mercado”, não conseguiu conter os problemas sociais. À medida que o discurso oficial “fazer o bolo crescer para depois dividir” não coincidia com a realidade, na qual se confirmava o aumento da concentração de renda, do desemprego e da inflação, a repressão não foi suficiente para conter as diferentes formas de organização e de manifestação dos trabalhadores urbanos. Para Kowarick (1985, p. 44), predominava, entre os dominantes, o entendimento que “a exclusão social era o preço de um progresso que se realizava de forma rápida e, com o tempo, os grupos sociais alijados seriam paulatinamente incorporados aos benefícios que estavam sendo gerados”.

Os interesses econômicos atrelados ao processo de acumulação do capital sobre os interesses sociais, relacionados aos níveis básicos de vida das camadas trabalhadoras, prevaleceram na medida em que os movimentos reivindicatórios não passaram pela mediação de partidos políticos, enraizados nos interesses das classes trabalhadoras. Segundo Kowarick (1985, p. 47) “na medida em que não houver uma articulação entre o ‘político’ (partidos) e o ‘social’ (reivindicações do trabalho e das periferias urbanas) os interesses dominantes continuarão a se impor de forma a realizar uma ordem capitalista não só excludente, mas marcadamente dilapidadora”.

Os movimentos urbanos, originários de duas vertentes, envolviam os operários, sobretudo do setor industrial, e os trabalhadores sem registro formal de emprego. A indústria, por sua vez, não se instala mais necessariamente onde há mão-de-obra farta. Segundo Guéhenno (1994, p. 22-23) “os homens vão para onde a riqueza se cria: as migrações da pobreza, num mundo onde as pessoas não são mais arraigadas à terra, [...] estão em vias de se tornar um elemento fundamental na economia e na política”. Isso significa que “um pedaço de terra tem valor menos pelo que produz, do que pelos homens que se instalam nela”.

Na década de 80, o movimento migratório se intensifica tanto do norte-nordeste para o eixo centro-sul, como do campo para as periferias urbanas. No Nordeste, o fator migratório se devia, sobretudo, à expulsão dos trabalhadores do campo e ao prolongado período de estiagem, que assolara a região (1978-1983). Naquele período, a população urbana do Brasil

se sobrepõe à rural. Com as periferias dos grandes centros inchadas e com o aumento do desemprego crescem os problemas urbanos e, com eles, novas formas de organização social.

A década de 80 assistiu, ainda, à crise do “socialismo real”, oportunidade em que a economia norte-americana se expandia sob novas condições, “incorporando um conjunto de inovações relacionadas às tecnologias da informação” (CAMINI, 2001, p. 16). Em decorrência, ampliam-se os blocos econômicos com a consolidação do NAFTA (acordo econômico entre EUA, Canadá e México), a União Européia e o MERCOSUL (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai).

A globalização econômica, por sua vez, força a “desregulamentação das legislações nacionais, visando o livre fluxo de mercadorias, serviços e moedas, permitindo maior flexibilidade aos investidores privados” (CAMINI, 2001, p. 17). Esse processo concorre para a criação de “um grande mercado de ações e de especulações nas bolsas de valores de todo o mundo” (CAMINI, 2001, p.17). A maior crítica que esse modelo recebe é que não favorece a distribuição de riquezas. A globalização enriquece os que já são ricos numa velocidade maior que a melhora de vida dos pobres, que, ainda, têm de enfrentar o desemprego estrutural.

Segundo Benjamim (apud CAMINI, 2001, p.17), “Junto com a globalização do grande capital, ocorre à fragmentação do mundo do trabalho, a exclusão de grupos humanos, [...] a concentração da riqueza em certas empresas e países, a fragilização da maioria dos Estados”.

A nova ordem econômica, além dos conglomerados de produção, passa a ser regulada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), cujas implicações políticas incidem nas sociedades atuais.

A configuração da identidade política dessas sociedades traz à tona questões fundamentais sobre a própria idéia de democracia, a partir dos parâmetros impostos pelas organizações internacionais, configuradores do receituário neoliberal. As políticas setoriais que seguem a receita neoliberal são determinadas por agências do capital internacional e assemelhados. São os famosos “ajustes” na economia, no mercado de trabalho, na educação, na saúde e noutros setores.

O Banco Mundial<sup>8</sup> (BM), criado em 1944, assumiu um papel determinante no processo de “reconstrução” da economia mundial (1944-1979), com o objetivo de financiar

---

<sup>8</sup> O Banco Mundial é composto atualmente por um “conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências, a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais)” (SOARES, 2003, p. 16). Em 1992, o Banco Mundial “assumiu a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), aprovado pelo ECO 92 como principal fundo para gerenciamento do meio ambiente” (SOARES, 2003, p. 16).

---

---

projetos de infra-estrutura, principalmente nos países europeus (TORRES, 2003, p. 128). Atualmente, essa agência financeira vem desempenhando um papel “estratégico no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, através das políticas de ajuste estrutural” (SOARES, 2003, p. 15).

Até a década de 60, embora não privilegiasse a educação, os projetos que o BIRD financiava para os países periféricos “se pautavam pelas metas de crescimento econômico” (FONSECA, 2003, p. 23). “Os empréstimos concedidos destinavam-se, prioritariamente, à estrutura física (construções) e à educação de 2.º grau, especialmente, técnica e vocacional” (FONSECA, 2003, p. 127).

A partir de 1968, com a gestão Robert McNamara, (SOARES, 2003, p. 19) “desfazia-se a crença de que a pobreza desapareceria como conseqüência inexorável do crescimento econômico”, o qual por sua vez, passou a ser considerado “condição, mas não suficiente, para garantir a distribuição da riqueza”. A administração McNamara teve uma

preocupação expressiva com a pobreza. Contudo, apesar do crescimento econômico mundial durante duas décadas, a pobreza se mantinha, além disso, com o alargamento do *gap* entre países ricos e pobres, crescia a desilusão acerca dos rumos do desenvolvimento, contribuindo para uma nova distribuição setorial de empréstimos do Banco, dando ênfase à agricultura e ao setor social, em detrimento da infra-estrutura (SOARES, 2003, p.19).

Na época, como “os projetos políticos estavam diretamente relacionados ao projeto econômico, da mesma forma que o setor agrícola, a escola de 1.º grau passou a ser considerada alicerce para a estratégia de reduzir a pobreza” (TORRES, 2003, p. 128).

Os financiamentos para o ensino de 1.º grau decorriam do enfoque político do Banco, articulado em torno de duas tendências, que direcionavam a concessão de créditos: a primeira buscava integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional, e a segunda atribuía à educação um caráter compensatório de alívio à pobreza no Terceiro Mundo, sobretudo em períodos de ajustamento econômico (FONSECA, 2003, p. 232).

Na década de 70, o BM iniciou o processo de financiamento de projetos educacionais no Nordeste, mediante programas destinados à problemática regional, em consonância com a política de (des) centralização assumida por aquela entidade financeira. A ação do BIRD se

desenvolvia na área educacional. O Promunicípio (1974-1978) foi o primeiro projeto financiado; caracterizava-se como de assistência ao ensino municipal e tinha como objetivo “organizar o sistema educacional” (ROSAR, 1977, p.115). A sociedade local foi praticamente anulada, pois a sua participação se restringia à execução de “ações pré-determinadas por um centro externo de poder” (FONSECA, 1998, p.18).

Além do PROMUNICÍPIO, o Banco Mundial financiou outros projetos, tais como: POLONORDESTE (1978-1986), EDURURAL (1981-1983), PRONASEC e PRODASEC/ Urbano (1980-1983). Esses projetos, além de funcionarem como mecanismos de controle das tensões urbanas, contribuíam para aumentar a crise do campo e, conseqüentemente, para a marginalização nordestina.

## **2.2 Crise do Campo e Marginalização Nordestina**

As mudanças ocorridas nos padrões de mobilidade ocupacional refletiam as transformações econômicas pelas quais passava a sociedade brasileira. A década de 80 foi marcante na mobilidade populacional no Brasil, consolidando comportamentos regionais, em termos de fluxos migratórios, níveis de urbanização e metropolização. Conforme Singer (1987, p. 37 e 51),

a criação das desigualdades regionais pode ser encarada como o motor principal das migrações internas que acompanham a industrialização nos moldes capitalistas. [...] Se, se admite que a migração interna é um processo social, deve-se supor que ele tenha causas estruturais que impelem determinados grupos a se porem em movimento. Estas causas são quase sempre de fundo econômico.

Todavia, as condições naturais, a exemplo do clima, do relevo, do solo, da vegetação e da hidrografia, exercem um papel condicionante da distribuição e mobilidades espacial da população. Ao lado dos fatores naturais, os fatores históricos pesam consideravelmente na distribuição da população pelo espaço, assim como os fatores de ordem econômica influem na ocupação e na produção do espaço geográfico, e todos eles foram determinantes dos movimentos migratórios internos da população pelo território.

---

---

O Nordeste, por sua vez, transformou-se uma “região de repulsão de população” (ADAS, 2002, p. 512). Não obstante, essa região teve o seu apogeu nos séculos XVI e XVII, com a exploração da agroindústria da cana-de-açúcar e foi considerada a região mais povoada e populosa do Brasil. Segundo Adas (2002, p. 516), a permanência de “estruturas sociais ultrapassadas, representadas pelas oligarquias regionais e locais, onde se incluem o coronelismo e os mandonismos, constitui obstáculo para que o Nordeste supere os problemas econômicos, sociais e políticos”.

O fluxo migratório interno do Nordeste é fundamentalmente social e político. Para Adas (2002, p. 523),

a seca constitui um bode expiatório para as pessoas que agem de má-fé, serve para ocultar as verdadeiras causas da pobreza e do fluxo emigratório da região: a baixa renda da maior parte da população, a grande concentração da propriedade e da riqueza nas mãos de poucas pessoas, o coronelismo e os mandonismos locais exercidos por famílias, conduzindo à concentração do poder político e econômico. [...] Assim, não resta dúvida de que são os fatores notadamente sociais, políticos e econômicos, e não os naturais, os responsáveis pela pobreza e pelos fluxos emigratórios dessa gente sofrida e espoliada.

Para Todaro (apud EVANGELISTA, 2001, p. 1-2), a migração é “um processo seletivo e afeta indivíduos possuidores de determinadas características econômicas, sociais, educacionais e demográficas”. Ainda, conforme o autor, “a relativa influência dos fatores econômicos e não econômicos pode variar não somente entre as nações e regiões, mas também dentro de populações e áreas geográficas definidas”. Portanto, a migração rural-urbana termina por alterar as características populacionais tanto das áreas de onde as pessoas saem, quanto daquelas aonde elas chegam.

Entre 1970 e 1980, o Nordeste continuou repelindo sua população em direção a outras regiões da federação brasileira, com o fluxo de migrante em direção à Amazônia, a Mato Grosso, a Mato Grosso do Sul, ao Distrito Federal, a Rondônia, a Roraima e a Tocantins.

A seca, que assolou a região (1979-1983), contribuiu, decididamente, para o deslocamento de famílias para os grandes centros em busca de melhores condições de vida. Segundo fonte do Banco do Nordeste (2001), dentre as características dos migrantes, destacam-se “a juventude, a pobreza, o fato de não possuírem terra e os indivíduos com escolaridade mais elevada no meio rural, por terem mais chance de conseguir um emprego

---

urbano”. Com a formação de aglomerados humanos nas periferias urbanas, sem infraestrutura, surgem verdadeiros cortiços como expressão das discriminações espaciais, refletidas na condição social e econômica dos habitantes, aumentando, por conseguinte, as tensões sociais na região.

Outro aspecto, a ser considerado, refere-se ao grande surto de urbanização não acompanhado de um processo de industrialização de igual porte, ocorrendo assim o desemprego ou, mais precisamente, o subemprego nas cidades. As pessoas sem empregos condignos e sem salários razoáveis acabam desempenhando outras atividades intermediárias no processo produtivo, para suprir as necessidades de sobrevivência. Em decorrência, ampliou-se o número de pobres e indigentes e aumentou a distância entre os mais pobres e os mais ricos. O desemprego é o principal fator de desagregação social existente, pois reduz a auto-estima do trabalhador e sua capacidade de inserção social, produzindo, ainda, um sentimento de impotência e inutilidade.

Não obstante, a urbanização acelerada, desacompanhada da geração de empregos urbanos correspondentes, contribuiu para o crescimento das favelas, aumento da marginalidade e a precarização das condições de saúde e de habitação nas cidades. Conforme Moisés (1985, p. 21), os problemas urbanos, que geravam as reivindicações, não comportavam mais soluções individuais, cabendo ao Estado a responsabilidade pela produção e distribuição dos serviços de consumo, ou seja, assumir as funções de “provedor geral, dado o caráter público da gestão coletiva desses serviços urbanos”.

A Paraíba, até a década de 60, era um Estado com atividades econômicas, predominantemente, rurais. A partir de então, com a criação dos Distritos Industriais de João Pessoa e Campina Grande, convive com um certo crescimento econômico. “Estima-se que cerca de 50% das empresas industriais da capital do Estado foram criadas no período de 1970-74” (TRIGUEIRO apud IDEME, 1988, p. 21).

Com a instalação de parques industriais em João Pessoa e Campina Grande, a convergência de contingentes populacionais para esses centros urbanos criava problemas de “acesso à moradia, ao emprego e a condições de vida digna” (IDEME, 1988, p. 22).

De acordo com dados da FIPLAN (apud IDEME, 1988, p. 22), no início da década de 1970, na periferia de João Pessoa, havia cerca de 16 (dezesseis) áreas de favelas; em 1983 esse número já tinha se elevado para 31 (trinta e um). Estudos realizados pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos, sob a direção de Wanderley Caixe (apud MOURA, 2001, p. 100), registram que João Pessoa, no início dos anos 80,

---

---

era ‘uma ilha cercada de favelas por todos os lados’. Para cada quatro habitantes, um era favelado ou marginalizado. Existiam 45 favelas onde 85 mil pessoas sobreviviam em barracos de madeira, latas velhas, palhas, ou qualquer outro material que pudesse oferecer proteção, em parte, contra a ação da natureza.

Em Campina Grande, a segunda maior cidade do estado, verifica-se o mesmo fenômeno. Conforme dados da COPLAN (apud IDEME, 1988, p. 22), em 1979, existiam três grandes favelas; no início dos anos 80, o número se eleva para 19 (dezenove).

Ainda, segundo Moura (2001, p. 100), as precárias condições de vida nas periferias inchadas “criavam um clima de tensão social, favorável à proliferação de movimentos populares que, forçosamente, impunham o redimensionamento da função do Estado ou, mais precisamente, a renovação de pactos do governo federal com as oligarquias falidas da região”. Dentre os movimentos populares, destacam-se, sobretudo, as Associações de Moradores (João Pessoa e outras localidades) e Sociedades Amigos de Bairro (Campina Grande), que funcionavam com dinâmica idêntica, enquanto movimentos associativos de caráter popular (IDEME, 1988, p. 48).

Com crescente aumento dos movimentos sociais, na conjuntura de transição do regime militar para o regime democrático, a ingerência externa, sobretudo do Banco Mundial, justifica-se na perspectiva de conduzir as novas formas de organização social.

### **2.3 O Banco Mundial e o PRODASEC/ Urbano no Estado da Paraíba**

A reestruturação administrativa realizada pelo Banco Mundial articulava a política da agência ao projeto de realização social. Na área educacional, os projetos priorizaram o ensino primário, enfatizando a sustentabilidade mundial, tanto na perspectiva de controle demográfico quanto de melhoria da situação econômica familiar. Fonseca (2007, p. 13) comenta que as preocupações daquela agência com a questão feminina incidiam no controle da natalidade e na “necessidade de preparar a mulher para a inserção no mundo produtivo”.

No período de 1980 a 1995, dos projetos financiados pelo Banco para a área educacional no Brasil, três deles se destinavam à “melhoria e ao acesso ao ensino primário” (FONSECA, 2007, p. 14). Dando seqüência à política de controle demográfico, os municípios

selecionados para a implementação desses projetos eram aqueles “cujo crescimento populacional ultrapassava o limite de 4% ao ano”.

A política de organização do espaço social, conduzida pelo Banco Mundial, para a primeira metade da década de 80, enfatizava a educação inicial em áreas de concentração de pobreza, de preferência em periferias de grandes centros urbanos e em zonas rurais. Segundo Fonseca (2007, p. 13), o financiamento de projetos sociais se tornou priorizado “enquanto medida compensatória para ‘proteger os pobres’ contra as pressões do ajuste, ou seja, para aliviar as possíveis tensões decorrentes da contenção de despesas públicas na área social”.

Naquela época, os grandes centros urbanos do Estado da Paraíba, principalmente João Pessoa e Campina Grande, vivenciam, também, problemas sociais decorrentes dos processos migratórios.

Em 1981, as cidades de João Pessoa (capital) e Campina Grande foram priorizadas como locus de implantação do Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para populações carentes do meio urbano (PRODASEC /Urbano), abrangendo cinco comunidades: quatro em João Pessoa (Alto do Mateus, Baixo Roger, Ilha do Bispo e Favela do Grotão) e uma em Campina Grande (Monte Santo).

Na área educacional, os projetos priorizaram o ensino primário, enfatizando a sustentabilidade mundial, tanto na perspectiva de controle demográfico, quanto de melhoria da situação econômica familiar. Os programas especiais PRONASEC e PRODASEC /Urbano se destinavam ao atendimento de populações carentes do meio rural e de periferias urbanas, respectivamente, na linha educação-produção.

Naquela conjuntura, a cidade de Campina Grande, de pacato centro comercial da Paraíba, foi convivendo com o aumento de conflitos urbanos nas periferias inchadas, embora o município<sup>9</sup> fosse considerado um dos principais pólos de crescimento econômico do interior do Nordeste<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup>Campina Grande exerce polarização direta sobre o chamado Compartimento da Borborema, abrangendo cinco micro-regiões, totalizando 57 municípios, numa área de 23.804 km<sup>2</sup>, ou seja, 42,2 % do território paraibano e 897.513 habitantes que correspondem a 32,4 % da população da Paraíba, onde exerce grande influência sobre as demais regiões deste Estado (SEC-PMCG, 1981, p. 4). Os limites administrativos intermunicipais são: ao norte, Pocinhos, Puxinanã e Lagoa Seca; ao leste, Massaranduba e Fagundes; ao sul, Queimadas e Boqueirão e ao oeste, Cabaceiras, São João do Cariri, Gurjão e Soledade (SEC-PMCG, 1981, p. 4).

<sup>10</sup>Segundo os dados preliminares (IBGE, Censo 2000), o Município de Campina Grande tem uma população de 354.061 habitantes dos quais 336.228 na zona urbana e, 17.843 na rural, com taxa de crescimento anual de 2,38 %. Situada nas escarpas orientais da Serra da Borborema a 7°15'18 “de latitude sul e 35°52'36” de longitude

---

Atualmente, a cidade de Campina Grande sedia a Federação das Indústrias do Estado, possui duas universidades públicas, três IES privadas, escolas técnicas e alguns centros de pesquisa, como o Centro Nacional de Pesquisa do Algodão, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Companhia de Recursos Minerais (CRM) (SEC-PMCG, 1981, p. 9).

A economia campinense está baseada, principalmente, na agropecuária, com a criação de suínos, caprinos, bovinos e muares, destacando-se, no setor da agricultura, o cultivo do milho, mandioca, sisal e algodão; bem como na prestação de serviços, comércio, indústria (SEC-PMCG, 1981, p. 9).

As atrações turísticas da cidade campinense não se ligam, apenas, às belezas naturais de suas serras e do seu agradável clima beneficiado pela altitude, mas também, ao aspecto sócio-cultural. Campina Grande tem se destacado pelas multifacetadas formas de expressão artística, salientando-se a realização do Festival de Inverno, com duração de 30 dias ininterruptos; O Maior São João do Mundo, com a mesma duração; a Micarande; o Congresso de Violeiros; Vaquejadas; Encontro para a Nova Consciência, que muito têm contribuído para o desenvolvimento e a divulgação da cultura paraibana (RODRIGUEZ, 1993, p. 80).

Campina Grande, também, tem graves problemas sociais e elevados índices de pobreza, além de um grande número de desempregados e de trabalhadores do setor informal. Sem dúvidas, a pobreza e a marginalidade social se concentram, principalmente, nas regiões periféricas da cidade. Segundo dados do IBGE (2000), a cidade de Campina Grande possui 49 (quarenta e nove) bairros.

O Monte Santo, o bairro onde se localiza a escola objeto desta pesquisa, é um dos bairros periféricos, com configuração diferenciada, concentra altos índices de desemprego e de problemas sociais. Ocupa uma extensa área, situando-se ao noroeste da cidade em uma das elevações da Serra da Borborema e propicia uma visão panorâmica de parte da área urbana, inclusive, o açude de Bodocongó (RELATÓRIO – PRODASEC /URBANO, 1981, p. 49). O nome do bairro resulta do fato de encontrar-se o “Campo Santo” (Cemitério), no topo do monte.

No que diz respeito à composição urbana, observa-se bastante variação. Existem ruas dotadas de infra-estrutura beneficiadas com o Sistema Viário, pavimentação asfáltica, em

---

(W.GR), 550 metros de altitude, tem o clima semi-árido da caatinga suavizado por temperatura média mais constante de 18/20°, máxima de 28° à sombra livre e mínima de 12°, umidade relativa do ar média de 72,0 % e pluviosidade de 818 mm /ano.

---

---

decorrência do Programa CURA, financiado pelo BIRD/CNDU (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento). Nessas ruas residem famílias de classes mais favorecidas. Contrastando, existem becos e vielas, que se entremeiam, formando um aglomerado populacional miscigenado, com problemas sociais de difícil solução. (RELATÓRIO – PRODASEC /URBANO, 1981, p. 49).

Àquela época (1980), o Monte Santo contava com uma população de 6.000 habitantes, com maiores índices de carência. Provavelmente, por influência dessas características, o bairro foi selecionado para a implantação PRODASEC /Urbano.

A mobilização para a implantação do Programa envolveu setores da administração pública do Estado da Paraíba, estruturados através de uma Equipe Central composta por cinco membros da Secretaria Estadual de Educação. Segundo Paro (2001, p.13-14), “a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos”. O autor faz referência à importância de “ir além das aparências e buscar as verdadeiras causas dos problemas e dos condicionantes econômicos e sociais”.

Tendo em vista o caráter imediato da execução do programa no Estado, foram traçadas as metas para o desenvolvimento dos projetos em três grandes linhas de ação: Educacional, Sócio-Cultural e Educação-Produção, cujos objetivos explícitos eram: melhoria dos serviços educacionais, através da participação social e a inter-relação escola-comunidade, visando contribuir para melhorar os níveis de emprego e renda das populações carentes.

Para garantir o prosseguimento das ações previstas, a Secretaria de Educação desenvolveu uma ação integrada, através do Conselho Consultivo do PRODASEC /Urbano, constituído pelos seguintes órgãos: Secretaria de Saúde do Estado – SSE; Companhia de Água e Esgoto da Paraíba – CAGEPA; Sociedade Anônima de Eletrificação da Paraíba – SAELPA; Secretaria de Trabalho e Serviços Sociais – SETRASS; Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL; Organização de Cooperativas da Paraíba – OCPB; Companhia Estadual de Habitação da Paraíba – CEHAP; Legião Brasileira de Assistência – LBA; Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP e Prefeitura Municipal de Campina Grande – PMCG (RELATÓRIO- PRODASEC /URBANO, 1981/1, p. 8).

Em Campina Grande, o Programa foi iniciado mediante um levantamento sócio-econômico e cultural de algumas comunidades caracterizadas como carentes. Os critérios utilizados para a seleção das áreas-alvo se basearam em: níveis de baixa renda familiar, alto índice populacional, organização de grupos existentes no bairro e infra-estrutura mínima.

---

Por conseguinte, foram detectados vários problemas de caráter emergencial, tais como: desemprego, insuficiente atendimento à criança pré-escolar, mão de obra desqualificada, alto índice de mortalidade infantil, currículos escolares incompatíveis com as necessidades das populações. Para que houvesse o envolvimento comunitário nessas áreas, foram selecionadas equipes locais, formadas por um Coordenador e dois Técnicos que se instalaram nos bairros trabalhados, participando ativamente na vida dessas comunidades. À época, acreditava-se, conforme comenta Dalmás (2000, p. 53-54), na importância de haver alguém, pessoa ou equipe, que coordenasse o processo de construção com os devidos conhecimentos metodológicos, espírito questionador, com possibilidade de decisões políticas na implantação da dinâmica participativa transformadora.

Como as metas previstas do PRODASEC /Urbano se orientavam para a organização do espaço urbano, havia uma ingerência explícita nas atividades dos habitantes do bairro, oferecendo-lhes incentivos e apoio. Através da Sociedade Amigos de Bairro (SABs), as ações do Programa se fortaleciam, com a perspectiva de criação de condições concretas de trabalho e de envolvimento dos comunitários, de forma efetiva e abrangente, em todas as realizações previstas. A população ia sendo arregimentada por meio de canais permanentes de escuta, atenção, reconhecimento dos graves e agudos problemas reais vivenciados no espaço social da comunidade (RELATÓRIO - PRODASEC /URBANO, 1981, p. 7).

A dinâmica do Programa se centrava, pois, nas Associações de Moradores. Segundo Moisés (1985, p. 27), as Sociedades Amigos de Bairros e outras associações populares são movimentos sociais urbanos, que emergiram em decorrência das “transformações econômicas, sociais e políticas”. Tais movimentos foram organizados pelos migrantes internos em torno das reivindicações essenciais à sua sobrevivência nos centros urbanos e, através deles, reivindicam do ‘Poder Público’ a solução de seus problemas, como direitos e não como concessões ou dádivas.

Por oportuno, é importante lembrar que as associações populares, incluindo as SABs, foram marcadas por momentos históricos, nos quais a participação popular se tornou crescente, sobretudo, nas conjunturas políticas de abertura, como o caso do pós-guerra (1945 e 1964), no período de transição entre o golpe militar de 1964 e de 1968 (1967-1968) (MOISÉS, 1985, p. 27). Por outro lado, o autor lembra, também, a importância de ter-se em conta, na “análise dos movimentos sociais [...] de certas conjunturas específicas, os pressupostos e os objetivos sociais, que estão latentes em sua própria ocorrência”.

A conjuntura das SABs, na década de 80, era aquela de crise do milagre, de problemas urbanos, de reorganização do Estado e da sociedade civil. Sem dúvidas, a expansão da

---

---

educação pública para as massas se colocava como uma das reivindicações prioritárias da época. No entanto, como viabilizar a participação social, se o Estado tinha a sua ação institucional monitorada por organizações multilaterais?

---

---

## CAPÍTULO III

### INSTITUIÇÕES SOCIAIS E EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O PRODASEC /URBANO EM CAMPINA GRANDE

As instituições constituem um eixo fundamental de sustentação da ordem burguesa. Giddens (1991, p.61) encerra a polêmica de abordagens acerca das instituições modernas – se elas “são capitalistas, ou elas são industriais”? Para o autor, o “capitalismo e o industrialismo são ‘feixes organizacionais’ ou dimensões diferentes envolvidos nas instituições da modernidade”. Define o “capitalismo como um sistema de produção de mercadorias”, que, tendo como fundamento “a relação entre propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade”, constitui o eixo principal de um sistema de classes. O industrialismo, por sua vez, caracteriza-se pelo “uso de fontes inanimadas de energia material, na produção de bens, combinado ao papel central da maquinaria no processo de produção” (GIDDENS, 1991, p. 61). O industrialismo pressupõe o uso de máquinas, concebidas como artefatos, que realizam tarefas empregando fontes de energia como meio de suas operações.

Para o autor, o industrialismo, além das máquinas, “pressupõe uma organização social regularizada da produção”, na perspectiva de “coordenar a atividade humana, as máquinas e as aplicações e produções de matéria-prima e bens” (GIDDENS, 1991, p. 62). Partindo do princípio de que o industrialismo sempre esteve relacionado à alta tecnologia, “a sua ação extrapola o local de trabalho e envolve transportes, comunicações e a vida doméstica” (GIDDENS, 1991 p. 62).

Segundo essa linha de análise, as sociedades capitalistas, enquanto subtipos específicos das sociedades modernas, contam com características institucionais específicas. Em primeiro lugar, o empreendimento capitalista é competitivo, carece de constante inovação tecnológica, a qual tem implicações nas instituições sociais. Em segundo lugar, a economia se distingue das outras arenas sociais, inclusive das instituições políticas. Terceiro, o distanciamento entre estado e economia resulta da superioridade dos meios de produção existentes. Em quarto lugar, a autonomia do estado, embora não determinada, de certa forma está condicionada à “acumulação do capital, sobre a qual seu controle está longe de ser completo” (GIDDENS, 1991, p. 62).

Ainda, conforme Giddens (1991, p. 63), como a sociedade capitalista sempre foi internacional, o Estado-Nação a confere sua configuração em “arenas territoriais delimitadas”.

---

---

---

---

O Estado-Nação, ao distinguir-se dos estados pré-modernos, pelo nível de coordenação administrativa, desenvolve um aparato de vigilância, que se caracteriza como terceira dimensão institucional. A vigilância, conforme Giddens, “se refere à supervisão das atividades da população súdita na esfera política”. Essa vigilância não se restringe à esfera política, uma vez que acontece, de forma direta, em instâncias determinadas, conforme referidas por Foucault (apud GIDDENS, 1991, p. 63), em “prisões, escolas e locais de trabalho abertos, de forma indireta, baseada no controle da informação”.

A quarta dimensão institucional, mencionada por Giddens (1991, p. 63), relaciona-se ao “controle dos meios de violência”. O estado moderno, diferentemente dos estados pré-modernos, dispõe do “controle monopolizado dos meios de violência dentro dos seus territórios”. Esse controle fundamenta-se em “códigos de lei criminal, mais o controle supervisorio de desvios” (1991, p. 65). O exército, por sua vez, torna-se “uma retaguarda relativamente remota da hegemonia interna das autoridades civis, e as forças armadas em sua maior parte apontam para fora em direção aos outros estados”.

Conforme Giddens (1991, p. 68-69), a interligação desses quatro feixes institucionais produzidos no ocidente propiciou a “disseminação das instituições modernas, através do mundo”. Considerando que a “modernidade é inerentemente globalizante<sup>11</sup>”, considerações à interligação da economia mundial é fundamental para o estudo das sociedades. O capitalismo foi desde o começo um assunto de economia mundial e não dos Estados-Nação. “O capital nunca cedeu às suas aspirações de ser determinado por limites nacionais” (WALLERSTEIN, apud GIDDENS, 1991, p. 73).

A posição do Estado-Nação, na economia mundial, resulta da dinâmica operada pela ordem capitalista. A soberania decorre da riqueza acumulada internamente, que funciona como divisa e fator de “reconhecimento pelos outros estados”. Desse modo, o Estado brasileiro, na década de oitenta, encontrava-se “fragilizado pela crise econômica, pelo desemprego e pela violência urbana” (WEFFORT, 1984, p. 10). O engajamento do Brasil à nova dinâmica do capitalismo Internacional implicou em capturação do Estado e em transformação da sociedade em refém do autoritarismo militar (1964-1985). Mesmo com a abertura política, iniciada em 1978, as instituições sociais continuavam monitoradas pela regulação do capital operante. A mediação dos Estados Unidos firmada através de acordos de cooperação técnica (MEC/ USAID), estabelecia os padrões da transição democrática. No

---

<sup>11</sup> Giddens (1991, p. 69) define a globalização “como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais modelados por eventos ocorrendo a milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção aversa às relações muito distanciadas que os modelam”.

---

---

---

---

entanto, a conjuntura de crises, embora favorecesse uma “virada de mesa”, contribuiu para o desencadeamento de um processo de lutas pela mudança do regime.

Por sua vez, à medida que os acordos de cooperação da área econômica foram estabelecidos, também foram os da educação. No entanto, a pretensão de mudar a realidade social, através da educação, permeia a história da sociedade brasileira. Neste capítulo, discutiremos concepções idealistas de educação, que orientam a regulação escolar, na perspectiva de naturalizar as diferenças sociais e manter o status quo inquestionável. Abordaremos, ainda, a transposição dessas concepções para o Brasil e os efeitos da implantação do Programa PRODASEC /Urbano, na cidade de Campina Grande-PB.

### **3.1 A Escola e a Naturalização das Diferenças**

A regulação da escola, enquanto instituição, acompanha as formas de organização social. No capitalismo, a organização social se define pelas relações estabelecidas na produção. Embora todos sejam proprietários, ocorre uma separação entre os que possuem os meios de produção de mercadorias e os que vendem a força do trabalho, como mercadoria. Essa separação naturaliza o trabalho como meio de transformação da natureza e de realização do homem. No entanto, o trabalho, nesta perspectiva, não tem história, não revela as condições de sua realização nem a divisão do homem que o realiza.

A escola, por sua vez, se nunca esteve habilitada para a formação de mão-de-obra para o trabalho, a sua organização reflete, de certa forma, a hierarquia do processo produtivo e, historicamente, através da sua ação pedagógica, disciplina para este e para a convivência pacífica na sociedade.

A concepção de educação como “um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definirmos a espécie de sociedade que temos em mente” (DEWEY, 1979, p. 104). “Etimologicamente, a palavra educação significa exatamente processo de dirigir, de conduzir ou de elevar [...] a educação é uma atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social [...]” (DEWEY, 1979, p. 11). Assim, a escola recebe destaque como instituição essencial à sociedade, um espaço onde as pessoas se encontram para educar e ser educadas, um ambiente especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que o freqüentam.

---

---

De modo geral, elas, as escolas começam a existir quando as tradições sociais são tão complexas que parte considerável do acervo social é confiada à escrita e transmitidas por meio de símbolos escritos. Ora, os símbolos escritos são ainda mais artificiais ou convencionais do que os falados; não podem ser apreendidos nas relações casuais com outras pessoas (DEWEY, 1979, p. 20).

Considerando essa concepção de educação, vemos, então, que a educação intencional compreende um ambiente especialmente escolhido e preparado com materiais e métodos apropriados a incentivar o crescimento na direção desejada, no qual a linguagem assume um papel singular. Dewey (1979, p. 43, grifo do autor) reforça que, “para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o *sentido social* de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados”.

Segundo Dewey (1979, p. 88-89), “toda educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo”. Portanto, não podemos criar, com as nossas imaginações, uma sociedade ideal. Nossa concepção deve basear-se em sociedades reais; mas por outro enfoque, “o ideal não pode limitar-se apenas a reproduzir os traços que encontramos na realidade” (DEWEY, 1979, p. 89).

Conforme Dewey (1979, p. 106), uma sociedade é democrática<sup>12</sup> na “proporção em que prepara seus membros a usufruírem benefícios com igualdade e assegura o ajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associativa”. Então, qual seria a finalidade da educação em uma comunidade democrática? Para Dewey, “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação”, capacidade para estar em constante desenvolvimento.

Mas esta idéia só se pode aplicar a *todos* os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios (DEWEY, 1979, p. 108, grifo do autor).

---

<sup>12</sup>Democracia segundo Dewey (1979, p. 93). “é mais do que uma forma de governo; é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

---

No entanto, essa sociedade deve “adotar um tipo de educação que proporcione interesse pessoal nas relações e direção sociais e hábitos sociais que permitam mudanças sociais sem desordem” (DEWEY, 1979, p. 106). Para Dewey (apud APPLE, 2001, p. 17), “se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado”.

A participação democrática na tomada de decisões envolve “tensões e contradições” (APPLE, 2001, p. 18), significa, portanto, que o exercício da democracia implica sempre numa luta onde a participação da comunidade educativa, nas questões escolares, sob os diversos pontos, é marcada pela ênfase na “cooperação e na colaboração, e não na competição” (APPLE, 2001, p. 22).

Ainda, segundo Apple (2001, p.18), “as escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a idéia de democracia se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas”.

Comenius (2002, p. 95), no século XVII, enfatizava que toda sociedade humana só poderá ser reformada, melhorada, a partir da educação. O mesmo argumentava que o homem por natureza tem a capacidade de instrução, por isso, ele precisa ser preparado. E, cabe à escola a preparação de todos. “A educação nas escolas deve ser universal [...] nas escolas é preciso ensinar tudo a todos”, ou seja, só a escola seria capaz de proporcionar mudança social, pois ensina os princípios que levam o homem a se colocar no mundo não apenas como espectador, mas acima de tudo, como ator. O autor considera que a educação é necessária para todos: ricos ou pobres, homens ou mulheres, crianças ou jovens.

Ainda, segundo Comenius (2002, p. 320), “mesmo que as escolas sejam diferentes, nelas não devem ser ensinadas matérias diferentes, mas sempre as mesmas de modo diferente, ou seja, todas as coisas que podem tornar os homens verdadeiros homens [...] sempre gradualmente, segundo a idade e o tipo de preparação”.

Essa perspectiva de educação universal defendida por Comenius, embora progressista, tem implicações nas diferenças resultantes da distribuição desigual dos homens na sociedade. Por sua vez, essa desigualdade é reforçada, historicamente, pelas abordagens evolucionistas/naturalistas, que homogenizam as diferenças individuais.

O homem, segundo a teoria da evolução (Darwin), é superior aos animais. Entretanto, as diferenças individuais são explicadas por abordagens biológicas. Essa explicação natural da origem do homem deixa à margem as relações sociais que por ele são desenvolvidas no processo de trabalho, relações que o humanizam ou retiram dele as condições de humanidade.

---

---

A hierarquia social que separa proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho, na sociedade capitalista, é explicada, sobretudo, em termos individuais. Cada indivíduo é livre para realizar suas transações; o Estado, enquanto instituição superior regulamentaria as normas de convivência entre as instâncias pública e privada. A escola como instituição pública receberia os indivíduos e através de explicações “científicas” procederia a hierarquização compatível à dinâmica social.

Para além da naturalização das diferenças pela biologia, a cultura constitui um fator de “transmissão dos progressos do desenvolvimento às gerações seguintes” (LEONTIEV, 1980, p. 44). No entanto, a cultura na sociedade burguesa, também, é a-historicizada. Se a cultura se materializa pelo trabalho, nos signos e nas representações construídas, historicamente, a cultura que se torna válida e universalizada é aquela que corresponde aos interesses dos segmentos dominantes. Através da cultura, conforme Leontiev (1980, p. 47), “cada homem *aprende* a ser homem. Aquilo que a natureza lhe deu à nascença não é suficiente para viver em sociedade. Tem de assimilar tudo que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou”.

A cultura sempre foi um alvo em torno do qual se mobilizam os segmentos dominantes. Adequar as gerações aos valores da sociedade emergente constitui princípio educativo fundamental. Anísio Teixeira, quando discute as mudanças processadas no final do século XIX e início do século XX no campo, na cidade e na mentalidade das pessoas, refere-se a uma crise na humanidade, desde a família, o sistema de valores e crenças. Para o autor, (1978, p.18), “a transformação por que passou a juventude, no que diz respeito aos seus métodos de vida, nos seus costumes, é interpretada como uma crise de caráter, uma vez que a nova geração não é tida mais como a geração estável, disciplinada, cumpridora de deveres, como outrora”. Para Teixeira (1978, p. 43), a capacidade de “assimilação, ou possessão, consiste em criar no homem novas funções psíquicas [...] e a educação torna-se um mecanismo fundamental”.

Embora as teorias psicológicas explicativas desse processo colocassem a criança no centro da atividade pedagógica, essa criança era retirada do social, bem como a sua capacidade de participação ativa. A educação se naturaliza, sempre, como um processo de transmissão de habilidades mecânicas e de valores de uma geração a outra. Como o homem é mais do que um indivíduo, as condições econômicas, de certa forma, determinam o seu nível de participação na hierarquia social e a sua inserção no mundo cultural.

Ainda, conforme Teixeira (1978, p. 17), todo período de transição caracteriza-se como período de crises e, em “cada nova crise que surge, surge uma nova inquietação entre os

---

---

homens”, ela, por sua vez, requer uma educação em constante mudança, em contínua reconstrução.

A formação ética do cidadão esteve sempre associada à idéia de nação, e esta, através de mecanismos diversificados, dissimulava a participação e aglutinava os diferentes em torno de valores comuns. Na atualidade, Tedesco (2004, p. 30) comenta que, “nas instituições educativas tradicionais, a família e a escola, estão perdendo a capacidade de transmitir com eficácia, valores e normas culturais de coesão social”. Esse “déficit de socialização”, que a formação do cidadão enfrenta, ocasiona uma tensão entre interesses individuais e interesses gerais, assumindo novos significados e manifestações, uma vez que os novos agentes de socialização, no caso, os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, não foram planejados como entidades incumbidas da formação moral e cultural das pessoas.

Mediante essas abordagens, tentamos discutir a naturalização das diferenças, como um ideal de democracia a ser construído, por meio da oferta de uma educação igual, para indivíduos diferentes. Nessa perspectiva, todos são cidadãos e a educação intencional se destina à formação para a cidadania.

Na atualidade, essa concepção homogenizadora de cidadania vem sendo revista pelas abordagens culturais. Além das diferenças econômicas, as diferenças de raça, sexualidade, gênero, entre outras, colocam-se como fundamentais. As abordagens críticas, para além do enfoque essencialista, consideram que não se trata apenas de respeito às diferenças, mas de manutenção de diálogo entre elas, visando à superação da desigualdade econômica e social.

Por sua vez, a cumplicidade de todos, na manutenção de valores comuns, tem implicações na democracia instaurada na sociedade e nas instituições que lhes são correspondentes, inclusive na educação. Implica na criação e manutenção de instâncias democráticas, na escola e na sociedade. Logo, se a nossa análise é contextualizada num período de crescente marginalidade social, como a exclusão educacional se justifica no Brasil, sobretudo, depois do “milagre econômico”?

### **3.2 Marginalidade Social e Exclusão Educacional**

Na década de 80, observa-se um “declínio sistemático e intenso da mão-de-obra do setor agrário e um aumento no deslocamento de novos trabalhadores rumo às ocupações no

---

---

serviço manual urbano” (IBGE, 1991, p. 209). Contudo, a estrutura econômica gerada no decorrer do processo de urbanização e a crescente polarização em relação ao resto do Estado apresentaram-se incapazes de gerar empregos em quantidade e com nível de remuneração satisfatório para absorver a oferta de mão-de-obra oriunda da zona rural, conseqüência direta do fenômeno da migração interna.

Segundo dados do IBGE (1991, p. 204), “as modificações ocorridas nos padrões de mobilidade ocupacional refletem as transformações econômicas pelas quais passou a sociedade brasileira, quando do processo de urbanização”; em 1980, apenas, 32 % da população permaneciam no campo, proporções que, em 1991, caiu para 25 %. As causas desse movimento, conforme referência anterior, encontram-se, também na “crescente concentração da terra e na modernização das técnicas e equipamentos utilizados na agropecuária, expulsando os trabalhadores e trabalhadoras do campo” (CAMINI, 2001, p. 24). Outra conseqüência observada nesse processo de urbanização diz respeito ao impacto causado no “perfil da mobilidade ocupacional, onde os filhos dos trabalhadores rurais, que se encontram empregados em ocupações urbanas, têm revelado menos afetos às influências de suas origens do que às transformações estruturais” (IBGE, 1991, p.204).

Com a intensificação do êxodo rural, “o meio urbano não apresentava condições de infra-estrutura e de trabalho para todos, jogando essas populações para as periferias das cidades, acarretando a desagregação social” (CAMINI, 2001, p. 24).

O estudo da mobilidade social realizado pelo IBGE (1991, p.199) permite mensurar “o nível de fluidez do sistema social como conseqüência das transformações históricas e econômicas ocorridas no país”. Este estudo revela também, que, “paralelamente, os aspectos não econômicos, como culturais, demográficos e sociais influenciam o processo de mobilidade”.

O fenômeno da mobilidade da população concorre para o agravamento da situação de pobreza urbana. O tema da pobreza constitui fato preponderante nos relatórios dos organismos internacionais (UNICEF, ONU, FMI, BIRD), assim como o apelo à regulação da educação, como “meio de prover a ascensão social”. Conforme Camini (2001, p. 29), as políticas educacionais dos países atrasados estão vinculadas à avaliação comum destes órgãos, que visam conter “o explosivo e incontrolável crescimento da miséria”. As políticas para a educação, conforme o autor, resultam, predominantemente, das políticas sociais financiadas pelo Banco Mundial para a periferia do sistema. Estas “são coerentes com as transformações em curso no mundo da produção capitalista” (CAMINI, 2001, p. 33). Do ponto de vista

---

---

histórico, “é muito forte a relação entre os sistemas formais de educação e os sistemas produtivos” (CAMINI, 2001, p.33).

Na verdade, a pobreza e a marginalidade social, no Brasil, têm relação direta com a exclusão educacional. A educação para as massas esteve, sempre, à margem das prioridades políticas dos governantes, apesar das reformas processadas. O perfil da educação foi sempre definido em função dos interesses negociados, conforme os interlocutores da dependência econômica: inicialmente Portugal, em seguida Inglaterra, os Estados Unidos e, por fim, as agências multilaterais de financiamento.

À época dos jesuítas (1549-1759), aproximadamente 210 anos, motivados pela propagação da fé católica, em contraposição à Reforma Protestante, a educação contribuiu para o processo de colonização do Brasil e, mais precisamente, para a consolidação do capitalismo mercantil. Segundo Zotti (2004, p. 22), “os jesuítas não se importaram com a educação das camadas populares, caracterizando-se seu sistema de ensino como aristocrático”. Nessa fase, a prioridade era educação para os filhos dos senhores de engenho, e dela estavam excluídos os índios e os escravos. A organização da educação jesuítica, mais especificamente o currículo humanista, em nome da fé, formava o cidadão educado, capaz de administrar os interesses da metrópole. Nesse contexto, a educação brasileira tinha como objetivo a formação da elite dirigente da sociedade colonial.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808) e com a Independência (1822), a preocupação dos governos, no que se refere à educação, consistia na formação das elites dirigentes do país. No final do século XVIII e durante o século XIX, na Primeira República (1889-1930), a educação elitista entrou em crise, ao mesmo tempo em que se tornava aguda a crise em outros setores da vida brasileira: político, econômico, cultural e social. Na década de 20, do século XX, a solução das crises desembocou na Revolução de 1930 (industrial), que foi responsável por numerosas mudanças, inclusive, no campo educacional.

A partir da década de 20, proliferavam os debates sobre a educação tanto em relação à forma de gestão (defesa da educação pública, mantida pelo Estado), quanto em relação à organização do sistema educacional e das relações deste com o contexto social. Esses debates eram influenciados, sobretudo, pelo movimento educacional, renovador, brasileiro, cuja origem se localizava na Europa e nos Estados Unidos, em fins do século XIX. O progressivismo foi um dos movimentos que “se opunha às idéias pedagógicas tidas como tradicionais e defendia uma educação que integrasse o aluno à sociedade e, ao mesmo tempo, estendesse o acesso de todos à escola” (TEIXEIRA, 2006, p. 1).

---

---

---

---

No Brasil, esse movimento reformista se denominou escolanovismo e foi influenciado, sobretudo, pelas idéias pedagógicas de John Dewey. Este considerava “a educação o único meio capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, capaz de respeitar as características individuais de cada pessoa, inserindo-a no grupo social como parte integrante e participativa” (TEIXEIRA, 2006, p. 2).

Anísio Teixeira foi uma das expressões do escolanovismo no Brasil. Em sua obra, o autor considera “a sociedade em constante transformação, tanto econômica quanto política, e à educação caberia formar indivíduos aptos a refletir e inserir-se nessa sociedade” (2006, p. 2). Nesse contexto, educadores da escola nova, combatiam a escola elitista e acadêmica tradicional, mantida sob o monopólio da Igreja, e introduziam o pensamento liberal democrático, na defesa da educação obrigatória, pública, gratuita e leiga, como um dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional (ARANHA, 2005, p. 198). Na concepção de Gallo (apud TEIXEIRA, 2006, p. 2), o resultado da educação escolarizada seria “o indivíduo integrado à democracia, como cidadão democrático”.

Ainda, segundo Teixeira (2006, p. 2), a escola é o local propício para a construção da consciência social. Nela, o indivíduo adquire valores; nela, há condições para formar o ser social.

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (TEIXEIRA, 2006, p. 2).

A escola, conforme Teixeira, deve ser agente da contínua transformação e reconstrução social e colaboradora da constante reflexão e revisão social frente à dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática:

o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade [...] Cultura ou utilitarismo será ideal educativo quando constituir processo para uma plena e generosa participação na vida social (GALLO apud TEIXEIRA, 2006, p. 2).

---

---

Apesar do discurso democrático de Teixeira, há entendimento de que a concepção filosófica de educação e de sociedade, segundo o progressivismo e a filosofia da educação por ele defendida, caracterizava-se por “um humanismo-tecnológico, que marcou uma ruptura com a tradição filosófica humanista-cristã” (GALLO apud TEIXEIRA, 2006, p. 2). Sem dúvidas, as idéias progressivistas da época possibilitaram aos intelectuais e educadores renovadores a compreensão do processo de modernização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a necessidade de um novo ensino e de uma nova escola. Para o discurso renovador, “à democracia, à liberdade e à ciência como valores da sociedade moderna correspondia um estudo científico dos problemas educacionais brasileiros, abandonados, até então, a sua própria sorte” (GALLO apud TEIXEIRA, 2006, p. 2).

No entanto, a modernização era uma decorrência das mudanças impostas pelo novo modo de produção industrial. O início da industrialização, no Brasil, alterou a fisionomia do mundo do trabalho, sobretudo com a migração campo-cidade, o advento das máquinas e a necessidade de mão-de-obra para a produção. Nessa conjuntura, enquanto os países centrais do Ocidente reformavam a educação para incrementar o desenvolvimento da ciência e de novas tecnologias no Brasil, a população era, predominantemente, rural e o analfabetismo era uma calamidade nacional.

A Constituição brasileira de 1934 (BRASIL, 2007), promulgada no contexto das mudanças políticas e econômicas, que culminaram com a Revolução de 30, a qual levou Getúlio Vargas ao poder, instituiu a obrigatoriedade educacional. Foi a primeira a incluir um capítulo específico sobre a educação, com destaque para: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados.

Apesar das campanhas pró-alfabetização e dos movimentos de intelectuais, que tentavam dar um novo rumo à educação, Getúlio Vargas, Presidente da época, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, mas as camadas populares continuaram à margem do sistema educacional. Segundo Romanelli (2002, p. 141), a chamada reforma Francisco Campos, ministro do Vargas, efetivou-se mediante uma série de decretos, entre eles, o Decreto que cria o Conselho Nacional de Educação, o que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil, bem como sobre a organização do ensino secundário, entre outros. Entretanto, a realidade resiste a adequação às mudanças operadas no plano da regulação oficial. Segundo Soares (2000, p. 450), “a configuração da escola atual é resultante de uma proposta de burguesia, essa classe social que detém a hegemonia da sociedade”.

---

Para Zotti (2004, p. 114), “a falta de diretrizes nacionais para o ensino primário até 1946 demonstra o total desinteresse do governo com a educação do povo”. A ditadura instaurada por Vargas (1937-1945) anulou as conquistas liberais, centralizou a educação, tornando burocráticas e rígidas as ações das escolas e dos educadores. Sem falar que o Estado de exceção fechou o debate acerca da renovação educacional, até a redemocratização do país, em 1945.

A queda de Vargas e a redemocratização do país resultaram na promulgação da Constituição de 1946, que muito se aproximou das idéias contidas na Constituição de 1934. Segundo Aranha (2005, p. 204, grifos do autor), “em oposição à Constituição outorgada de 1937, os ‘pioneiros da educação nova’ retomam a luta pelos valores já defendidos em 1934”.

A Constituição de 1946 repassava à União a função de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1946, art. 5.º, item XV, letra “d”), além de consagrar o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura. Para Romanelli (2002, p. 171), “a Constituição de 46 é um documento de inspiração ideológica liberal-democrática que assegurava direitos, garantias e liberdades individuais, com intervenção do Estado de modo a assegurá-los”. Segundo Cunha (1986, p. 9), a educação seria direito de todos e caberia ao Estado propiciar esse direito: “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e são livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”.

Com base na Carta de 1946, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores, com o objetivo de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Segundo Júnior (2000, p. 65), no decorrer de 1948 a 1961, os debates educacionais se centraram em torno da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente, na polêmica acerca do “repasso de verbas públicas para o ensino privado”. Em 1961, com a promulgação da Lei 4 024, encerram-se os debates educacionais iniciados na década de 20.

Nessa fase de redemocratização, o debate em torno dos problemas sociais ganha expressão nacional, assim como a criação de movimentos pedagógicos e culturais visando à conscientização das massas no que diz respeito à situação de exploração da qual eram vítimas. Segundo Cunha (1978, p. 286), as medidas liberadoras de política educacional, como: programa de alfabetização de massa para adolescentes, pré-adolescentes e adultos, a implementação de programas de teleducação com o uso dos recursos rádio e TV, compreendem, também, a luta pela extensão da escolaridade mínima obrigatória de 4 para 8 anos. O autor (1978, p. 286) ressalta o caráter ideológico das campanhas de alfabetização de grandes massas de trabalhadores e reconhece que essas campanhas teriam uma função

---

---

econômica, no sentido de unificar a oferta de força de trabalho, capaz de ser incorporada ao mercado urbano, e de facilitar a convivência das massas rurais expulsas do campo.

“A definição do analfabetismo como uma ‘vergonha nacional’ ou uma ‘mancha’ tem a função ideológica de desviar para a área educacional a discussão sobre as causas do atraso e do progresso, assim como as causas da pobreza” (CUNHA, 1978, p. 287; grifo do autor).

No contexto dos movimentos de educação popular, destacam-se o movimento Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB). Esses movimentos têm suas raízes no final dos anos 50, numa fase de debate em torno da construção da identidade nacional baseada no desenvolvimento político, social e econômico. Segundo Freire, a construção da identidade nacional decorria de um processo de conscientização pela educação.

Conscientizar, para Paulo Freire (1989, p.12), “não significa ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma insatisfação de opressão”. A educação teria como meta uma nova postura do homem frente aos problemas de seu tempo e de seu espaço, numa tentativa constante de mudança de atitudes, que começa pelo diálogo, possibilitando às classes populares uma consciência crítica do mundo em que vivem.

A partir da pedagogia freireana, iniciada em Pernambuco, diversas propostas de educação popular foram operacionalizadas, no Nordeste, entre 1960 e 1964: O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, na Prefeitura do Recife, na gestão de Arraes; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, instituída em fevereiro de 1961, pela Prefeitura de Natal-RN; a CEPLAR<sup>13</sup> em João Pessoa e, depois, em parte do Estado; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB, em convênio com o governo federal, criado em vários estados brasileiros, em março de 1961. Esses movimentos tinham como objetivo alfabetizar adultos, na perspectiva de “valorização da cultura e da educação popular”, sob o patrocínio do Estado (SCOCUGLIA, 2001, p. 51).

A educação popular na década de 60, através dos movimentos de alfabetização e de cultura popular, não constituía, apenas, campanhas alfabetizadoras de massa. Segundo argumentação de Fávero (apud SCOCUGLIA, 2001, p. 50-51), esses movimentos de cultura e educação, apresentam-se

---

<sup>13</sup> CEPLAR, significa Campanha de Educação Popular da Paraíba. “A campanha paraibana teve início logo após a primeira experimentação de Paulo Freire, no Poço da panela em Recife. Durante vários meses de 1962, os líderes da CEPLAR fizeram curso com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), especialmente com Jarbas Maciel e com Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 2001 p. 19)

---

---

dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos (1960), ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão, [...], sindicatos, ligas, [...] com / para /sobre o povo. Instrumentos que se convertiam em movimento.

Com a renúncia de Jânio Quadros (1961) então Presidente do Brasil, João Goulart assume a Presidência da República, encampa o nacionalismo-desenvolvimentista e inicia as reformas de base. Dentre estas, instala o Conselho Federal de Educação em 12 de fevereiro de 1962 e, em setembro do mesmo ano, cria o Plano Nacional de Educação, embasado na Pedagogia de Paulo Freire, “emergindo uma questão norteadora: a conscientização” (SCOCUGLIA, 2001, p. 55).

No governo Goulart (1961-64), assiste-se a uma crescente mobilização político-educacional e cultural, as questões educacionais foram tratadas como prioridade da ação estatal em defesa da escola pública. Para Goulart, a educação constituía fator determinante no desenvolvimento nacional, na própria transição do ‘arcaico para o moderno’, tendo como meta decisiva “atacar o analfabetismo de jovens e adultos e arranjar escolas para mais de 7 milhões de crianças em idade escolar, analfabetos em potencial” (SCOCUGLIA, 2001, p. 41, grifo do autor). Na década de 60, conforme Scocuglia (2001, p. 56), a alfabetização de adultos foi marcada, em toda a sua extensão, pelo Método Paulo Freire, no qual “alfabetização e conscientização não se dissociavam”.

Na Paraíba, segundo Scocuglia (2001, p. 125), as ações da CEPLAR “extrapolaram a campanha de alfabetização, na medida da sua capacidade de reunir, mobilizar e conscientizar grandes grupos nos bairros, nas ruas e nas praças em João Pessoa”. O destaque para a participação política, como foco das ações da CEPLAR, passou a incomodar a opinião pública paraibana. Para a CEPLAR, “a alfabetização significava a educação política dos adultos, na perspectiva de conscientização para a participação, no processo de mudança do país” (2001, p. 65).

A gente tava com preocupação total com a valorização da pessoa, sobretudo do voto. Era um dos romantismos daquele tempo e foi justamente o que levou a todo esse movimento [...]. Se atingiu a convicção de que se poderia fazer uma revolução

---

---

nesse país através do voto consciente e uma das primeiras expectativas de que isso se confirmasse foi o Movimento de Cultura Popular do Recife, que deu a vitória a Arraes [...]. A conscientização era uma das forças principais de respeito ao indivíduo, sobretudo pra preparar a iniciativa pessoal de cada um, então naturalmente, um povo que não está alfabetizado, não pode ler, etc., então esse povo não tem possibilidade de participar. Então, foi nessa linha aí que se abriu a preocupação com a educação popular.<sup>14</sup>

O nacionalismo desenvolvimentista da época não se compatibilizava com o processo de internacionalização do mercado iniciado, no Brasil, no final da década de 40. O capital financeiro mobilizado, sobretudo, pelos Estados Unidos, depõe Goulart e instala os militares no poder (1964-1985).

Com os militares no poder, os 135 núcleos de alfabetização, na Paraíba, foram extintos e se dissemina uma caça aos ‘perigosos subversivos’, a partir do AI-5 (1968). O exílio foi o caminho de Paulo Freire, assim como das duas principais dirigentes da CEPLAR, após a conclusão do IPM”<sup>15</sup> (SCOCUGLIA, 2001, p. 186; grifo do autor).

Para a ditadura do capital financeiro, não interessava a conscientização das massas. Apesar dos baixos custos do processo de alfabetização freireano, quanto à sua pedagogia se tornou ameaçadora à segurança nacional. As proposições do seu método, conforme Scocuglia (2001, p. 56), foram destituídas de fundamento político e encampadas pela dimensão técnica em todos os movimentos e campanhas de alfabetização, pós 1964.

Inclusive, o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), criado em 1967, sob a Lei n.º 5.379 de 15-12-1967, e instalado em 1970, com financiamentos do Banco Mundial, encampou a dimensão técnica do Método Paulo Freire. Dentre as atribuições do MOBRAL, destacam-se:

A assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o país, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos; extensão da escolaridade até a 6.ª série, inclusive; assistência educativa imediata aos analfabetos entre 10 e 14 anos; promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurassem aferição válida dos resultados; alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses (MOBRAL, 2007).

---

<sup>14</sup> Depoimento do Padre Juarez Benício Xavier (SCOCUGLIA, 2001, p. 65).

<sup>15</sup> IPM significa Inquérito Policial Militar (SCOCUGLIA, 2001, p. 65).

---

Como os militares fazem uma ruptura política para manter a economia aberta aos empréstimos estrangeiros e à implantação das multinacionais, a educação se tornou um negócio, regulado pelos acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos (acordos MEC – USAID). O MOBRAL, enquanto Programa Intensivo de Erradicação do Analfabetismo, deveria perdurar até que a taxa de analfabetismo<sup>16</sup> fosse reduzida a 15% da população com mais de dez anos (RICCO, 1979, p. 68).

O MOBRAL se constitui órgão com autonomia administrativa e financeira, estatuto próprio, com dotações orçamentárias e subvenções da União e, ainda, doações e contribuições de entidades e rendas eventuais. Inclusive, poderia realizar convênios e contar com serviços de comunicação de massa. O MOBRAL “representou a sexta campanha de cunho federal para erradicar o analfabetismo” (RICCO, 1979, p. 74). Além de transferir o clientelismo para a esfera do Estado, o Programa foi extinto em 1985, com a Nova República e o fim da ditadura militar. Conforme Soares (2007, p. 2), os últimos anos desse Movimento “foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI – para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e os falsos índices de analfabetismo”. Em substituição ao MOBRAL, foi criada a Fundação Educar (1985), vinculada ao Ministério da Educação, porém extinta em 1990.

Em relação ao ensino regular, a Lei 5.672/71 instituiu o ensino fundamental obrigatório, com 8 anos de duração (primário de 4 anos e ginásio de 4 anos), mas a universalização desse ensino não foi assegurada pelo Estado. Mesmo num momento histórico em que a economia prosperava e a necessidade de mão-de-obra aumentava, a educação pública e gratuita para as massas continuava relegada.

Depreende-se das análises que, além do clientelismo transferido para a esfera pública, o Estado, nessa conjuntura de crises, assume, também, o populismo como ideologia. Para Moura (2001, p. 95), “o populismo foi o recurso utilizado pelo Estado como resposta às pressões de classes e uma ideologia que limitava, ao mesmo tempo, o liberalismo e o socialismo”. Embora o populismo tenha se desenvolvido, originalmente, no eixo Centro-sul, “com a chagada das camadas populares à cidade”, o Nordeste, da década de 80, parece confirmar esse fenômeno.

Nesse período, o estado de pobreza e a falta de perspectivas nas periferias urbanas inchadas de João Pessoa e cidades circunvizinhas criavam um clima de tensão social,

---

<sup>16</sup> Analfabetos eram concebidos, no § 3.º do art. 1.º do Decreto n.º 57.895/66, conforme (RICCO, 1979, p. 68), “todos quantos não saibam ler e escrever por falta de escolarização, e, bem assim os que, embora tenham tido um ou mais anos de frequência escolar, não dominem elementarmente a leitura e a escrita e delas não possam fazer uso prático e cotidiano”.

---

corroborando para a proliferação de movimentos populares. Por outro lado, nas esferas do poder articulavam-se alianças, na perspectiva de redimensionar a função do Estado, ou mais precisamente “a renovação de pactos do governo federal com as oligarquias falidas da região” (MOURA, 2001, p. 100).

Com a crise da economia, a exclusão educacional acompanhava a marginalidade social. O Estado enfraquecido para conter o fluxo inflacionário se apoiava nas estratégias articuladas pelos novos donos do poder, a burguesia transnacional. Nessa fase de domínio do capital financeiro, o mercado substituiu o Estado e a educação seria um investimento indispensável à estabilização dos excluídos. A transição do regime militar para o estado de direito precisava ser “segura”, para não ocasionar abalos na economia nem mudanças no regime político. A escola, responsabilizada pela superação da pobreza, seria organizada, conforme os paradigmas instituídos pelas agências de financiamento da educação, para naturalizar as diferenças sociais.

### **3.3 O PRODASEC /Urbano em Campina Grande**

No capítulo anterior, contextualizamos o PRODASEC /Urbano na conjuntura de mobilização das massas urbanas e de reorganização do Estado para realizar a transição política, segura, lenta e gradual. O próprio governo da época compreendia que o chamamento oficial manifesto, apenas em termos de discursos, sem articular compromissos com necessidades dos excluídos, não bastava.

Em tal perspectiva, as ações do PRODASEC /Urbano incluíam três áreas de realização: educacional, sócio-cultural e educação-produção. A área educacional teve início em 1981, em uma Escola Estadual localizada no bairro do Monte Santo. A proposta pedagógica incluía o atendimento às crianças na faixa etária da educação Pré-Escolar, compreendendo a idade de 4 a 6 anos, nos turnos manhã e tarde. Na oportunidade, foi construído um galpão provisório com piso de cimento e cobertura de palha, sistema de palhoça, muito característico da região Nordeste.

Além das aulas, eram servidas, como suplementação alimentar, uma refeição na chegada (por exemplo, café da manhã) e outra na saída (almoço), de modo que saúde e

---

---

educação se entrelaçavam, com o objetivo de oferecer melhores condições ao educando pré-escolar.

Paralelamente, foram atendidas três turmas de aceleração de 1.<sup>a</sup> série, objetivando corrigir a distorção idade /série dos alunos que se encontravam fora da faixa etária do ensino regular. Essas turmas funcionavam numa sala alugada à SAB do Monte Santo e atendia às crianças no turno intermediário.

No mesmo espaço físico das classes de aceleração, foram ministrados cursos de alfabetização funcional, no turno da noite, de 19 às 21 horas, organizados pelo MOBREAL. Os alunos do PRODASEC /Urbano recebiam o material escolar necessário ao funcionamento do curso. Os professores eram treinados e recebiam orientação pedagógica pela Secretaria de Educação, além de uma gratificação pelos serviços prestados. A questão específica dos professores será tratada no capítulo seguinte.

Através do PRODASEC /Urbano, as escolas públicas estaduais e municipais, existentes no bairro Monte Santo, foram beneficiadas com carteiras, mesas, estantes, quadro de giz e filtros. A Escola Estadual, sede do PROGRAMA, foi reformada, tendo em vista as precárias condições de funcionamento. Os serviços de construção e reforma dos prédios ficaram a cargo da Coordenação Técnica de Engenharia da Secretaria de Educação (COTESE), órgão da SEC responsável por este tipo de serviço.

Em 1982, o PRODASEC /Urbano inaugurou o novo galpão pertencente ao Estado, especificamente para atendimento ao pré-escolar, que ganhou o nome em homenagem à psicóloga e coordenadora geral do PRODASEC /Urbano, do Estado da Paraíba. O propósito explícito do PRODASEC /Urbano era articular a ação direta de professores, mães e merendeiras, na perspectiva de minorar as carências básicas, tanto educativas quanto culturais de crianças em idade pré-escolar daquela comunidade, e proporcionar-lhes condições mínimas para o ingresso no sistema regular de ensino.

Na área sócio-cultural, foi realizada a I Semana de Saúde, contando com a colaboração da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com o objetivo de conscientizar a população no tocante à higiene e à saúde. Foi instalado e equipado um Posto Médico, funcionando numa sala anexa à Capela Santo Afonso, com um médico, nomeado pela Secretaria de Saúde do Estado (SSE) para atendimento médico-ambulatorial diário aos comunitários. No que se refere à instalação sanitária, foi feito um levantamento e, de início, foram beneficiadas 30 famílias carentes.

Quanto à prática de esporte e lazer, houve aproveitamento de um espaço ocioso, pertencente ao Centro Social Urbano (CSU) do Monte Santo. O Coordenador do Setor de

---

Esportes conjuntamente com os jovens da comunidade efetuaram a adaptação do campo às práticas desportivas. Inicialmente, foram selecionados atletas, formando 03 equipes de futebol de salão, 03 de jogos de dama e prática de Educação Física, na faixa etária de 09 a 21 anos. Os times de futebol de campo, existentes na comunidade, foram beneficiados com padrões de roupa e material esportivo. Em setembro daquele ano, foram realizados em João Pessoa os Primeiros Jogos Comunitários (JOCEP), com a participação dos desportistas das demais comunidades integrantes do Programa.

Continuando a ação educativa, do PRODASEC /Urbano foi implantado um Núcleo de Cultura Popular, incentivando o artesanato e o folclore, com o objetivo de preservar as artes e os costumes da região. Foram oferecidos cursos de culinária, corte e costura, renascença, entre outros.

O PRODASEC /Urbano fornecia o material, formava o artesão, comprava as confecções, ou melhor, formava mão-de-obra especializada, aproveitava a mão-de-obra existente e gerava empregos. Os professores que ministravam as aulas eram artesãos da própria comunidade e recebiam o material fornecido pelo Programa. Os alunos artesãos confeccionavam seus trabalhos e estes eram comprados pelo Programa, ficando 50% das peças revertidas para o Núcleo e os 50% restantes ficavam com o próprio aluno. As peças, depois, eram comercializadas na Feira de Artesanato, promovida pelo PRODASEC /Urbano, em João Pessoa, no Espaço Cultural. Além dos cursos, foi criado um conjunto musical mirim “Três no Forró”. Os instrumentos musicais foram fornecidos pelo Programa.

Na área de educação-produção, com base em levantamento sócio-econômico e cultural, foi identificado um acentuado número de artesãos, nas mais variadas aptidões artísticas. Diante disso, o Programa procurou transformar esses dotes artísticos em fonte de renda com o objetivo de elevar o nível econômico dos comunitários, através do fornecimento do material de consumo aos artesãos para a confecção das peças e, em seguida, comprando a produção desta mão-de-obra e, posteriormente, colocar o produto na Feira de Artesanato para mercância.

Em 1983, foi inaugurada a nova instalação do PRODASEC /Urbano, construída em um terreno anexo, cedido pela Sociedade dos Amigos de Bairro (SAB) do Monte Santo, e o Núcleo de Cultura Popular recebeu o nome da, então, Secretária de Educação e Cultura do Estado da Paraíba.

No entanto, quando os recursos financeiros do programa foram extintos (1984), procurou-se fazer um engajamento dos serviços prestados aos órgãos públicos da comunidade, para dar continuidade e manutenção às atividades implantadas. À primeira vista,

---

as ações do programa foram bastante produtivas, à medida que procuravam instrumentalizar os comunitários para um trabalho independente e estreitar os vínculos entre educação e comunidade. Essas ações, além de fomentadas através de empréstimos, tinham uma função desmobilizadora, revelada no populismo articulado pelo Estado.

Se a educação é considerada fundamental para a crítica às instituições, na perspectiva de melhorar a participação dos indivíduos na sociedade, como avaliar um Programa que monitora a participação comunitária? Quando a participação comunitária é monitorada, será possível manter um nível de participação democrática na instituição escolar?

No capítulo seguinte, reconstruiremos a história do processo de criação da escola da rede estadual de ensino, cujo local é objeto da pesquisa realizada.

---

---

## CAPÍTULO IV

### A ESCOLA “BELAS FLORES”: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E ILUSÃO DEMOCRÁTICA

A organização do trabalho escolar tem uma relação direta com o tipo de gestão empreendida, que, por sua vez, faz a mediação entre a hierarquia superior da educação e os segmentos dominados: professores, pais e alunos. De certa forma, a relação estabelecida entre a escola e a hierarquia superior da educação revela a dinâmica procedimental existente na sociedade. Esta poderá assumir trâmites democráticos, influenciados pelas formas de participação legitimados ou burocráticos, centralizadas nas normas institucionais ou por elas justificadas.

Dessa dinâmica procedimental decorre o significado atribuído à educação, a composição do quadro funcional da escola, as definições relacionadas ao ensino e à avaliação da aprendizagem. Sem dúvidas, essa dinâmica procedimental, embora conduzida pelo Estado, tem sua configuração moldada pela forma de realização da economia. Na nossa conjuntura de pesquisa, a dinâmica procedimental instaurada movia-se conforme os princípios reguladores do processo de internacionalização do mercado. O Estado-Nação, embora realizasse a “coordenação administrativa” da política educacional, a faria de forma delegada. A crise do milagre econômico produzido por empréstimos contraídos junto a bancos estrangeiros, suscitou a ingerência do Banco Mundial, como mediador das tensões sociais e financiador de projetos, na Paraíba, e, especificamente, em Campina Grande.

Nessa conjuntura, embora a transição democrática em processo significasse o “afrouxamento” da ditadura, a participação social era dissimulada sob o monitoramento dos movimentos urbanos. Enquanto estes, mobilizados pela dinâmica do planejamento participativo, buscavam no Estado a criação de uma infra-estrutura favorável às condições de vida nas periferias, realizavam-se acordos tácitos para cooptar as lideranças neles envolvidas. Dessa dinâmica, duas linhas de ação se desenvolviam: uma investia na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e a outra investia na manutenção da “ordem” social; uma lutava pela ampliação dos canais de participação e a outra controlava a participação pelo uso da cooptação.

Nesse espaço de tensões e de disputas, foi criada a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores”, através do PRODASEC /Urbano. Entre os agentes educacionais

e comunitários envolvidos, disseminava-se a crença na importância da escola. Mesmo sem uma discussão sistemática a respeito da finalidade da educação, via-se nela uma oportunidade para as “massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica de sua realidade” (PARO, 2001, p. 113).

Sem dúvidas, a escola é uma instituição de trabalho pedagógico, de política, planejamento e gestão educacionais, implicada em normas orientadas para o controle e a regulação, mas não se fecha nas normas instituídas. A escola, segundo Ferretti (2004, p. 60), “resulta do amálgama entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente construída”.

Neste capítulo, tentaremos reconstruir a história da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores”, através da dinâmica procedimental instaurada desde a sua criação até o ano de 2006. Como se trata de uma reconstrução pelo “conteúdo das mensagens circuladas” no período analisado, o faremos retornando a Bardin (2006, p. 37). Desenvolveremos em tópicos as categorias formalizadas para a pesquisa empírica: Organização escolar e participação comunitária; Currículo real e tradição pedagógica; Valores morais e ilusão democrática.

## **4.1 Organização Escolar e Participação Comunitária**

### **4.1.1 Origem da escola**

A atual Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores”<sup>17</sup> tem sua origem no PRODASEC /Urbano<sup>18</sup>, financiado pelo Banco Mundial (1981– 1983), na conjuntura de embates entre os movimentos populares e os poderes constituídos. Naquela conjuntura, os movimentos populares, segundo Gohn (2001, p. 40), tinham como característica básica o “desenvolvimento do homem explorado em luta pela construção de uma sociedade mais igualitária”.

---

<sup>17</sup> Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome da escola e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

<sup>18</sup> A história da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores”, desde a sua origem até 1999, de certa forma, reconstruiu a história da nossa atuação como Técnica e posteriormente, como Coordenadora do PRODASEC /Urbano, em Campina Grande, e como administradora da referida Escola.

Esta escola se localiza na Rua Tamandaré - s/n, no bairro do Monte Santo, na zona Noroeste de Campina Grande. A sua trajetória é marcada por conflitos entre presidências de associações do bairro, conflitos decorrentes dos descolamentos de espaços para assegurar-lhe o funcionamento, enfim, conflitos resultantes da falta de apoio político para a manutenção do ensino fundamental.

O prédio-sede do PRODASEC /Urbano foi edificado em 1981 no terreno cedido pela SAB, destinado ao funcionamento da escola para atendimento das 1.<sup>as</sup> séries, como também, o Núcleo de Cultura Popular.

A presidência da SAB, nesse período, tinha uma atuação marcadamente popular, diferenciando-se das tradicionais SABs que, na maioria, caracterizavam-se pela prática clientelista e eleitoreira.

Posteriormente, devido a divergências de pensamento do novo Presidente da SAB do Monte Santo, este solicita à 3.<sup>a</sup> Região de Ensino a posse do prédio do PRODASEC /Urbano (funcionava Escola) para desenvolver outras atividades, e as salas de aula que eram ocupadas pelo ensino regular<sup>19</sup>. Não obstante, as “práticas de educação popular assumem feições as mais variadas, porquanto envolvem sujeitos (individuais e coletivos) com diferentes perfis sócio-históricos e culturais de procedência e experiências de trabalho variadas” (CALADO, 1999, p. 143).

A divergência política não era peculiar, apenas, ao Bairro Monte Santo, já que permeava os movimentos de bairro, em geral, não só quanto ao caráter clientelista, mas, sobretudo, em decorrência da vinculação político-partidária das lideranças, o que ocasionava, muitas vezes, a descontinuidade do trabalho iniciado na gestão anterior. Os efeitos das práticas empreendidas por esses movimentos populares sobre a escola foram diversos. Num primeiro momento, refletiam as contradições existentes nos movimentos urbanos e num segundo momento, refletiam as contradições vigentes na política partidária local.

Com a desativação do PRODASEC /Urbano (1985), a administração da referida escola deu continuidade ao funcionamento da mesma, com a implantação gradativa da 1.<sup>a</sup> fase do Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau. A prioridade atribuída a esse empreendimento se devia à necessidade de suprir a falta de escolas públicas no bairro e, em especial, de implantar a escolarização obrigatória de 8 anos, conforme estabelecia o Cap. II da Lei n.<sup>o</sup> 5. 692/71 de 11/08/1971 (BRASIL, 1971).

---

<sup>19</sup> A SAB do Monte Santo mantinha um convênio com o Estado para funcionamento da 1.<sup>a</sup> fase do antigo Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau.

---

---

O ensino de 1.º grau terá a duração de oito anos letivos, [...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes, [...] deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos.

Em 1989, com a extinção do convênio com o Governo do Estado pelo presidente da SAB do Monte Santo, as turmas da 1.ª fase do ensino 1.º grau, que funcionavam na SAB<sup>20</sup> e na sede do antigo PRODASEC /Urbano<sup>21</sup> foram transferidas para o prédio da Creche do Centro Social Urbano, localizado no mesmo bairro, o qual fora construído há três anos e, até então, não se encontrava em funcionamento. À época, a transferência das turmas se processou sob a ameaça de invasão do prédio, no qual as mesmas funcionavam. Este fato, além de revelar o descaso dos governantes com a educação para as massas, configura um ato de inconstitucionalidade: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, INCISO I, art. 208, 2000).

Na perspectiva de assegurar esse direito constitucional, a administração da Escola envidou esforços diversos, tais como: audiências com a diretora da 3.ª Região de Ensino e com o Secretário da Educação do Estado; solicitações mediante o envio de ofícios às autoridades competentes; exposição de motivos, seguida de abaixo-assinado pela comunidade escolar.

Em 1989 (08-08), o então Governador do Estado da Paraíba, Tarcísio de Miranda Burity, extinguiu o Núcleo de Cultura Popular (espaço onde funcionava a escola) e o Espaço Educativo onde funcionava o Pré-Escolar. No espaço onde ambos funcionavam, criou, oficialmente, a Escola Estadual de Ensino de 1.º Grau<sup>22</sup> “Belas Flores”, sob o Decreto nº 13.212 de 08/08/1989. Para a administração da Escola, nomeou a professora Aldeci Luiz de Oliveira, ex-coordenadora do PRODASEC /Urbano, conforme referência anterior.

Com a oficialização da Escola, a administração escolar iniciou a campanha para a construção do estabelecimento de ensino. Numa das visitas da 1.ª dama do Estado, do Governo Ronaldo Cunha Lima, ao Centro Social Urbano (CSU) do Monte Santo, a diretora marcou uma audiência, para tratar da construção e do funcionamento da escola, o que não aconteceu, acarretando um grande constrangimento aos integrantes da comissão

---

<sup>20</sup> Na SAB do Monte Santo funcionava a 1.ª fase do Ensino de 1.º Grau em convênio com o Estado.

<sup>21</sup> No PRODASEC /Urbano funcionava a 1.ª fase do Ensino de 1.º Grau.

<sup>22</sup> A nomenclatura deveu-se ao fato da Lei vigente, n.º 5.692, de 11/08/1971, que regulamenta o Ensino de 1.º Grau.

---

representativa da escola. A partir daí, o sentimento de revolta acirrou a luta pela concretização do objetivo colimado. Nesse contexto de “conflitos e tensões”, quando se revelava o descompromisso das autoridades públicas, parecia confirmar o pensamento de Morales (apud DALMÁS, 2000, p. 56): “mais do que nunca, se manifesta a necessidade de uma ação transformadora”.

A luta pela construção da escola continuava e em todas as visitas de autoridades governamentais a Campina Grande, a referida Comissão se fazia presente. Num encontro informal com o então Secretário de Educação do Estado, Prof. Sebastião Vieira, ele se sensibilizou com a situação relatada – uma escola de 1.º grau funcionando em dois prédios cedidos, com pessoal, na maioria, sem vínculo empregatício com o Estado – e autorizou, de imediato, a construção da Escola, num terreno retangular pertencente, anteriormente, ao Centro Social Urbano (CSU), cedido pela Secretaria de Bem-Estar Social do Estado.

O terreno é cercado em todo seu perímetro por um muro. O edifício é térreo, mas a escola foi considerada pequena para os padrões da rede pública estadual. A construção foi edificada aproveitando o Espaço Educativo onde funcionava o pré-escolar e dispunha de uma área construída de 382 m<sup>2</sup>, onde foram edificadas 5 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala para professores, 1 sala de vídeo, 1 sala para os serviços de apoio pedagógico, 1 biblioteca, 1 sala para gabinete odontológico, 2 WC (Professores), 1 WC (Diretoria), 1 cozinha, 1 despensa, 1 sala para arquivo, 1 área de inverno, 7 WC (alunos), 1 área coberta para recreio, 1 auditório, contando com as seguintes dependências: 1 ante-sala, 1 WC, 1 sala para arquivo, 1 pequena cozinha e 1 despensa.

Em maio de 1992, 11 anos depois, foi inaugurada a atual sede da Escola, numa pequena rua, tendo como vizinha uma escola da rede municipal de ensino e uma escola da rede privada (em frente); ambas se destinam ao ensino fundamental e foram construídas posteriormente.

Em 2000, houve uma ampliação da oferta de matrícula na escola, com a transformação em salas de aula, de salas destinadas a outras atividades e do auditório. Com mais 5 (cinco) salas de aula, a capacidade estimada para o atendimento foi ampliada para 1.080 escolares. Atualmente, existem 1295 alunos matriculados.

Hoje, esta Unidade de Ensino possui 10 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala para professores, 1 sala de recursos, 2 WC (Professores), 1 cozinha, 1 despensa, 2 salas para arquivo, 7 WC (alunos), 1 área coberta para recreio. No entanto, a escola continua com problemas relacionados ao espaço físico. Embora as professoras reconheçam a necessidade de

expansão da oferta de matrícula, percebemos que há uma preocupação com a qualidade do ensino. Essa preocupação é revelada em alguns depoimentos:

A escola hoje só dispõe de salas de aula, não existe mais o trabalho em si, até mesmo por falta de espaço físico. Precisa-se de reuniões, palestras de orientação para os adolescentes, para as famílias desses adolescentes, trabalho sobre saúde, trabalho com as famílias, para que o trabalho da escola em si que é o da educação, fique mais fácil de ser trabalhado e interpretada porque muitas famílias pensam que a escola é uma casa de repouso, de apoio, jogam as crianças lá e esperam que a gente faça o trabalho. O trabalho deve começar em casa, um trabalho que envolvesse a família, não ficasse só escola. **(P-1)**

Hoje não tem mais espaço físico para as festividades, cada professor faz na sua sala de aula. **(P-3)**

O espaço físico está pequeno para o número de alunos, a sala de biblioteca, de vídeo hoje é sala de aula. **(P-5)**

Precisamos trabalhar em prol da ampliação do espaço físico da escola, pois a escola atualmente não dispõe de salas para biblioteca, auditório, espaço para recreação, educação física. **(P-8)**

Gincanas, as festividades cívicas e sociais, que deixaram de realizar na escola, quando feitas, agora só em sala de aula por falta de espaço físico. **(P-9)**

A escola tá muito sem parque, sem recreação, reunião, tá muito difícil. As festividades não existem mais porque não tem espaço físico e uma parte por falta de interesse, ainda há a distância. Eu acho que os alunos precisam de recreação, de espaço e não tem. Eu acho que o aluno não só precisa de uma sala de aula, de um quadro e um livro, não. **(P-10)**

A gente tem dentro da escola sofrido um pouco com a questão do espaço físico. Eu acredito que se essa escola tivesse espaço físico maior, tivesse um ginásio de esporte, onde a gente pudesse desenvolver atividades esportivas até em horários opostos, aquele que o aluno frequenta sua atividade, como se a gente pudesse desenvolver a prática do futebol, do vôlei, do basquete, vários tipos de esporte, a gente teria caminhado melhor. Eu acho que a escola caminha melhor quando ela busca outras atividades, como por exemplo, nós temos aqui alunos que chegam e formamos um grupo de dança, que já foi um avanço grande pra escola; apesar de muita gente criticar um pouco porque eu cedi um espaço da escola nos finais de semana pra esse grupo mais ele é do bairro, tem alunos da própria escola, capoeira que faz parte também da cultura do próprio bairro. Atividades onde a gente pudesse desenvolver atividades profissionais, profissionalizantes, como por exemplo, crochê para as meninas, enfim, outras atividades que a gente pudesse realmente fazer com que o aluno permanecesse mais tempo na escola, porque isso faz com que ele se afaste do mundo do crime, das drogas, desenvolvendo esse tipo de atividades. Eu acredito que da sua época ainda existia o auditório, que foi dividido em salas de aula, e isso prejudicou muito. Eu acredito que prejudicou muito, perdeu a questão da qualidade. Eu acredito que esse seja um dos fatores. Nós temos outras escolas onde os professores têm condições de um espaço físico, condições de desenvolver outras atividades. Inclusive eu fiquei sabendo que todo o terreno pertence ao Estado, inclusive nós temos mantido uma relação muito boa, tanto com a Escola Santo Afonso, que é da rede municipal, quanto o da rede particular Santa Mônica, onde o diretor da escola só não cede o ginásio porque o aluno da rede pública, eles danificam muito, mais pra reuniões de pais, pra não prejudicar o

---

ambiente escolar, ele tem cedido essa quadra da Escola Santa Mônica. Eu gostaria que a própria estrutura do Estado melhorasse as condições de aumentar o espaço físico da escola. (T-1).

Apesar das tensões geradas pelo conflito de interesses no próprio bairro e pelo descaso das autoridades públicas com a oferta da educação para as massas, a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores” teve o seu funcionamento garantido e se tornou uma referência para a oferta do ensino fundamental, antigo 1.º grau, no bairro.

#### 4.1.2 Funcionamento da Escola

Como a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Belas Flores” resulta da implantação do PRODASEC /Urbano, o seu funcionamento inicial atendia a metas estabelecidas pelo Programa: atendimento em massa, à educação pré-escolar<sup>23</sup>, de 4 a 6 anos, visando à promoção de experiências significativas e à adaptação ao ensino fundamental. Para essa faixa etária, foram constituídas duas turmas, cada uma com 100 crianças, nos turnos manhã e tarde. O atendimento às crianças nessa faixa etária era motivado pela inserção da mulher no mercado de trabalho e pelas mudanças na estrutura familiar, que demandava uma educação institucional.

O quadro de pessoal do pré-escolar era constituído por duas professoras, duas auxiliares, quatro merendeiras e oito mães colaboradoras. A participação das mães, segundo o Programa, era uma forma de responsabilizar a família pela educação das suas crianças.

A condição para o ingresso na função de professora e auxiliar de serviço era o vínculo empregatício com o Estado ou Município<sup>24</sup>. Além do salário, os servidores recebiam, ainda, uma gratificação. Os demais servidores<sup>25</sup> que prestavam serviços como voluntários não tinham vínculo empregatício, mas recebiam uma gratificação através do setor de convênios da Secretaria de Educação do Estado.

Além da educação pré-escolar, outras metas do PRODASEC /Urbano se destinavam à correção da distorção idade /série e à alfabetização funcional. A correção da distorção idade/série destinava-se ao atendimento à demanda para a 1.ª série, de crianças fora da faixa

---

<sup>23</sup> Conforme Art. 19, §2.º, da Lei 5.692 de 11/08/1971, “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

<sup>24</sup> O Estado e o Município colocaram à disposição professores e pessoal de serviço para manutenção do funcionamento do Programa.

<sup>25</sup> Os demais servidores, no caso, tratavam-se das merendeiras e mães colaboradoras.

---

etária, que não freqüentavam a escola de 1.º grau; enquanto a alfabetização funcional objetivava o atendimento a alunos acima de 14 anos, no turno da noite.

A partir de 1985, com a extinção do PRODASEC /Urbano, a administradora continuou a luta para garantir o funcionamento da instituição e prover a implantação gradativa da 1.ª fase (de 1.ª a 4.ª séries), do Ensino de 1.º Grau. A tabela I, abaixo, apresenta o demonstrativo de matrículas, por níveis de ensino, referente ao período 1981/1983, correspondente à vigência do Programa e ao período 2003/2006, correspondente à oficialização da Escola como estabelecimento estadual de ensino.

**TABELA I: Demonstrativo da Matrícula por Nível de Ensino  
Período: 1981 – 1983 / 2003 - 2006**

Anos	Total	Matrícula			
		Pré-escolar <sup>26</sup> / Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Supletivo <sup>27</sup> /EJA
			1ª fase	2ª fase	
1981	353	202	121	-	30
1982	261	206	55	-	-
1983	273	193	80	-	-
2003	904	-	323	337	244
2004	835	-	255	332	248
2005	997	-	232	313	452
2006	1295	69	210	460	556

Fonte: Secretaria da Escola, 2006.

Em 2000, foram iniciadas as implantações gradativas da 2.ª fase do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1.ª a 8.ª séries, no turno da noite.

Atualmente, a escola mantém o ensino fundamental (1.ª a 8.ª séries), funcionando nos três turnos, assim distribuído: turno da manhã, 10 turmas de 5.ª a 8.ª séries, mais 2 turmas de Educação Infantil, funcionando na SAB do Sapateiro; turno da tarde, 10 turmas de 1.ª à 4.ª séries e turno da noite, 10 turmas da Educação de Jovens e Adultos de 1.ª a 8.ª séries. A tabela II, abaixo, demonstra a distribuição de matrícula por séries, número de turmas e turno

<sup>26</sup> A partir da aprovação da Lei 9.394 de 20/12/1996 (Arts. 29 e 30), o Pré-Escolar que funcionava conforme Art. 19, § 2.º da Lei 5.692 de 11/08/1971, foi substituído pela Educação Infantil, compreendendo creche (0 a 3 anos) e pré-escolar (4 a 6 anos). A partir de 06/02/2006, a Lei n.º 11.274 institui o ensino fundamental de 9 anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos, ficando a educação infantil para crianças até 5 anos de idade.

<sup>27</sup> A partir da aprovação da Lei 9.394 de 20/12/1996, o Ensino Supletivo que funcionava de acordo com os Arts. 24 e 25 da Lei 5.692 de 11/08/1971, foi substituído pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) conforme Art.37.

de funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Incluem-se, nesta tabela, os programas que, além do ensino regular, funcionam nesta Escola. Estes serão comentados, posteriormente.

**TABELA II: Matrícula do Ensino Fundamental  
Ano: 2006**

<b>Série</b>	<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Matrícula</b>
Educ. Infantil	2	Manhã	69
Acelera	1	Tarde	16
Se Liga	2	Tarde	31
1. <sup>a</sup> é Fund.	1	Tarde	29
1. <sup>a</sup>	1	Tarde	18
2. <sup>a</sup>	2	Tarde	38
3. <sup>a</sup>	1	Tarde	35
4. <sup>a</sup>	2	Tarde	43
5. <sup>a</sup>	4	Manhã	180
6. <sup>a</sup>	2	Manhã	117
7. <sup>a</sup>	2	Manhã	84
8. <sup>a</sup>	2	Manhã	79
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>-</b>	<b>739</b>

Fonte: Secretaria da Escola, 2006.

Uma análise dessa tabela revela a baixa demanda para a 1.<sup>a</sup> fase do ensino fundamental e uma defasagem de matrícula nas turmas existentes. No entanto, as turmas de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries apresentam índices elevados de matrícula.

Atualmente, a preocupação central da Escola na 1.<sup>a</sup> fase do ensino fundamental reside no atendimento da correção do fluxo de alunos com idade entre 9 a 14 anos, não alfabetizados que se encontram matriculados nas classes regulares, com distorção idade-série. O atendimento prioritário da escola, na primeira fase do ensino fundamental, é direcionado por programas diferenciados<sup>28</sup>: “Acelera Paraíba”, “Se Liga Paraíba” e “A 1.<sup>a</sup> é Fundamental”<sup>29</sup>.

Na escola, funciona, ainda, a Educação de Jovens e Adultos, turno da noite, destinado ao atendimento de alunos /alunas maiores de quinze anos, conforme demonstra a tabela III. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme os artigos 37 e 38, Lei n.º 9.394/ 96, (BRASIL, 1997), o objetivo é oferecer aos jovens e adultos, que não puderam frequentar os seus estudos na idade regular, através de ações integradas, viabilizando e estimulando o acesso e a permanência do trabalhador na escola. A EJA é oferecida, semestralmente, e as

<sup>28</sup> O Projeto “Se Liga Paraíba” funciona com duas turmas e o Projeto “Acelera Paraíba” funciona com uma turma, ambos destinam-se à correção de fluxo.

<sup>29</sup> O Projeto “A 1.<sup>a</sup> é Fundamental” funciona com uma turma e atende a alunos da faixa etária regular.

turmas que correspondem a 1.<sup>a</sup> fase funcionam de forma integrada (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries e 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries), e tem como objetivo reconhecer os conhecimentos que os educandos adquiriram por meios informais.

**TABELA III: Matrícula da Educação de Jovens e Adultos – EJA  
Turno: Noite Ano: 2006**

Série	Número		
	Turmas	1º Semestre	2º Semestre
3. <sup>a</sup> /4. <sup>a</sup>	1	46	21
5. <sup>a</sup>	3	157	126
6. <sup>a</sup>	2	115	98
7. <sup>a</sup>	2	103	74
8. <sup>a</sup>	2	135	103
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>556</b>	<b>422</b>

Fonte: Secretaria da escola, 2006.

Do ponto de vista sócio-econômico, o alunado da Escola é de baixo poder aquisitivo. As condições de moradia deles são precárias, muitas residem em becos e vielas. Os pais, na maioria, são: doméstica, comerciante informal, biscateiro, além daqueles desempregados.

O funcionamento da Escola é marcado por problemas relacionados à falta de espaço físico para aulas, biblioteca, reuniões, festividades, para servir a merenda e para a prática da educação física. Faltam equipamentos, material didático, pessoal de apoio técnico-pedagógico. Por falta de local adequado para servir a merenda, os alunos se alimentam em pé, numa fila. Os banheiros são pichados, quebrados e neles falta papel higiênico, sem falar na iluminação insuficiente, para o funcionamento do turno noturno e, ainda, no crime ambiental cometido pela gestão escolar anterior: acabar o jardim e destruir a arborização existente, em torno da escola. As falas seguintes reafirmam a precariedade desta escola:

Alguns eventos são feitos com a cara e a coragem, da melhor maneira possível, mas mesmo assim o interesse é muito pequeno. Com o crescimento da escola, transformaram o auditório em salas de aula, onde eram desenvolvidas as culminâncias, reuniões, festividades folclóricas, festas das mães, festa junina, semana da criança, dia do professor, festa de conclusão do ABC, da 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, confraternização natalina. De 6 anos para cá, não dispomos mais desse espaço, acabou todo o nosso trabalho. Hoje, se quisermos fazer uma quadrilha, temos que pedir um lugar vizinho para fazer, ou no meio da rua em frente à escola. Reuniões são dentro de uma sala de aula. A Feira de Ciências, por exemplo, dar para fazer em salas de aula, mas um evento festivo fica muito a

desejar. Até mesmo o trabalho de educação física acabou, tem uma quadra na escola vizinha, mas os pais não permitem devido o sol. (P-1)

Falta de material adequado, só tem quadro, giz, nem papel tem.(P-2)

A falta de material e de assistência por parte da escola é grande. Não tem material didático, não tem nada, a gente trabalha com apagador, quadro e giz, somente, e professor e aluno.(P-7)

Olha, o que mais dificulta são várias coisas. A falta de material, que muitas vezes a gente chega e só tem o quadro e o giz. (P-10)

Os pais cobram aos professores, gincanas, algumas atividades que envolvessem a participação da família, da comunidade, pois já que está faltando material escolar, inclusive a gente tinha feito no começo do ano um calendário de eventos na escola, mas a única coisa que se realizou foi a Feira de Ciências e mais nada. Programamos uma gincana, um passeio, mas do papel não saiu, está muito a desejar, falta o apoio e a determinação da direção para fazer o planejado, para cumprir. Quanto à capacidade de alunos para a escola, o espaço está muito pequeno para a quantidade de alunos hoje. A escola deveria ou diminuir a quantidade de alunos ou aumentar para algum lugar, é aluno batendo em aluno, não tem canto para os alunos, não tem uma biblioteca. A sala de vídeo, a biblioteca, a sala para gabinete odontológico, auditório para festividades, tudo foi transformado em sala de aula, até a festa de conclusão da 4.<sup>a</sup> série a gente acabou. A última vez que fizemos foi no CSU, mas o espaço é muito grande, fica dispendioso e a gente não conta com ajuda de ninguém, só professor e aluno. Não tem condição, não tem lugar para reunião, não tem sala para os técnicos, ficam rodando nos corredores, não dispõe de um lugar para a gente colocar os alunos. Caso surja algum problema, eu acho que deveria diminuir o número de turmas para colocar tudo que a escola deveria ter, o que realmente a escola precisa. (P-4)

Depois que botou esse ginásio, acabou a escola, porque não tem estrutura, dificultou muito. É mais a violência, as drogas, né? Aí os pais ficam com medo, né? Aí, os melhores vão sendo transferidos. Eu acho assim, a direção atual age com olho grande, tem muitos alunos e não tem onde colocar. Você ver aqui de manhã tem 50 alunos ou 60 em cada sala de aula, aí não tem condições. A biblioteca, o auditório não tem mais. (T-2)

Os problemas citados resultam de várias causas: da capacidade construída da escola, da transformação de vários espaços em salas de aula, para mudar a categoria da escola pelo aumento da matrícula, e do descaso dos governantes com a educação pública.

O quadro de pessoal da escola, em 1985<sup>30</sup>, era constituído por um Diretor, graduado em Pedagogia, habilitação em Administração Escolar, um Vice-Diretor, com graduação em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional; este era responsável pela gestão do turno da manhã. À época, a escola funcionava em dois turnos. A tabela IV demonstra a distribuição do pessoal, conforme a formação, o vínculo empregatício e o turno de atuação.

<sup>30</sup> O ano de 1985, foi tomado como referência por ter sido o ano que a Escola passou a funcionar desvinculada do PRODASEC /Urbano.