



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO**

**O AMBIENTE ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER: HISTÓRIA DE VIDA,  
MEMÓRIA E NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2016**

JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO

O AMBIENTE ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER: HISTÓRIA DE VIDA,  
MEMÓRIA E NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- L699a Lima Neto, José Melinho de.  
O ambiente escolar e a relação com o saber: história de vida, memória e narrativas de alunos do ensino fundamental / José Melinho de Lima Neto. – 2016.  
103 f. : il. color. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.  
Área de Concentração: História e memória da educação.  
Orientação: Francisco Ari de Andrade.

1. Ambiente de sala de aula. 2. Estudantes de ensino fundamental - Atitudes. I. Título.

---

CDD 371.102

JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO

O AMBIENTE ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER: HISTÓRIA DE VIDA,  
MEMÓRIA E NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco Valfrido Barbosa  
Faculdade de Tecnologia do Nordeste (Fatene)

## AGRADECIMENTOS

Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação, até a conclusão do mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, tampouco tranquilo, então venho agradecer.

Ao meu pai, José Melinho de Lima Filho, e à minha mãe, Maria Ribeiro de Lima, que sempre fizeram de tudo para que isto acontecesse.

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Ari de Andrade, pela confiança, pela oportunidade de trabalhar a seu lado e por ser um dos maiores incentivadores a me ajudar na superação de meus limites.

Ao Professor Doutor Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e ao Professor Doutor Francisco Valfrido Barbosa, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca.

Ao meu amigo de trabalho Mauro Demilson, que tanto luta por uma educação melhor.

Ao Professor Doutor Raimundo Hélio Leite, pela contribuição com suas narrativas históricas.

A minha irmã, Livia Ribeiro e ao meu irmão, Jäder Ribeiro, por me orientar na estruturação desta dissertação e por já ser um mestre em sua área.

Aos meus amigos de mestrado, Luzianny Rocha, Aline Dodó, Eveline Azevedo, Karlane Holanda e Adriano Ferreira, pelas conversas e debates enriquecedores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.  
Enfim, a outras pessoas que me fizeram refletir e me encontrar comigo mesmo.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender o ambiente escolar e a relação com o saber dos alunos numa turma de 9º ano do ensino fundamental regular da Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sotero de Moura, no município de Pacajus, no Ceará, à luz de suas narrativas. As narrativas trazidas pelos estudantes foram analisadas como instrumento histórico importante para o entendimento da representação acerca da sala de aula, na medida em que se situaram como sujeitos pertencentes a tal espaço. Eis o critério de entendimento da relação que eles fazem com o saber e a sala de aula. A proposta de construção do significado do ambiente escolar demonstrou a elevação do sentimento de pertencimento dos alunos à escola, na medida em que colaborou com o desenvolvimento da autoestima, por destacar sua condição de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Ao serem envolvidos numa atividade que propôs a elaboração de narrativas históricas de vida e de memória de tais discentes como parte integrante do processo escolar, foi possível, por meio de tal procedimento, construir a representação que fazem da escola. Admite-se que tal estudo seja oportuno para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que envolveu discentes e professores da escola como sujeitos participantes da investigação ao ser narrada a história de vida dos educandos, evidenciando-se o significado que elaboram da sala de aula, bem como a relação com o saber.

**Palavras-chave:** Significado. Ensino. Saber. História de vida. Memória. Narrativa.

## **ABSTRACT**

This research aimed to understand the school environment and the relationship of with knowledge of students in a class of 9th grade of regular primary education, Primary School Raimundo Sotero de Moura, in the city of Pacajus, Ceará, in the light of their narratives. The narratives brought by the students were analyzed as an important tool for understanding the historic representation on the class, in that ranged as belonging to such an area subject. Here the criterion of understanding of the relationship that they do with knowledge and classroom. The proposed construction of the meaning of the school environment has been shown to increase the feeling of belonging to the student's school, in that collaborated with the development of self-esteem, to highlight their status as protagonists in the teaching and learning process. To be involved in an activity that has proposed the development of historical narratives and life of such students memory, as an integral part of the educational process, it was possible, through such a procedure, build their representation of the school. The research was conducted in the Elementary School Raimundo Sotero de Moura, in the city of Pacajus – Ceará. It is believed that such a study is appropriate to facilitate the teaching-learning process, in that it involved students and school teachers as subjects participating in the research to be told the story of the lives of students, demonstrating the significance of working out of the room class, as well as the relationship with knowledge.

**Keywords:** Meaning. Teaching. Know. Life story. Memory. Narrative.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sr. Manoel Adrelino, remanescente dos índios paiacus.....	34
Figura 2 – Evolução dos distritos de Pacajus marcada por mudanças geográficas no município.....	36
Figura 3 – Igreja Matriz.....	38
Figura 4 – Padre Coriolano Holanda Cavalcante .....	38
Figura 5 – Guaratur Hotel.....	42
Figura 6 – Rigesa.....	43
Figura 7 – Mercado Central do Município .....	45
Figura 8 – Banco do Estado do Ceará .....	47
Figura 9 – Cata-Vento “Velho” .....	48
Figura 10 – Chafariz .....	48
Figura 11 – Seleção de futebol de salão de Pacajus .....	49
Figura 12 – Centro de Educação Municipal de Pacajus .....	50
Figura 13 – Professoras fundadoras do Grupo Municipal .....	51
Figura 14 – Alunos do 1º ano, série C, do Grupo Municipal .....	51



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BEC	Banco do Estado do Ceará
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
Coelce	Companhia Energética do Ceará
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
D.	Dona
Dr.	Doutor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Faced	Faculdade de Educação
Fatene	Faculdade de Tecnologia do Nordeste
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
N.	Número
OME	Órgão Municipal da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
Prof. Dr.	Professor Doutor
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria da Educação
Sr.	Senhor
Sr. <sup>a</sup>	Senhora
TVE	Televisão Educativa
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA DE NEGLIGÊNCIA</b> .....	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>O MUNICÍPIO DE PACAJUS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E GEOGRAFIA ...</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Aspectos jurídicos</b> .....	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>Aspectos religiosos</b> .....	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Aspectos econômicos</b> .....	<b>40</b>
<b>3.4</b>	<b>Aspectos culturais</b> .....	<b>44</b>
<b>3.5</b>	<b>Aspectos fisiográficos da cidade</b> .....	<b>46</b>
<b>3.6</b>	<b>Aspectos educacionais</b> .....	<b>49</b>
<b>3.7</b>	<b>Aspectos da saúde pública</b> .....	<b>52</b>
<b>3.8</b>	<b>Relatos de história e memória da cidade</b> .....	<b>53</b>
<b>3.9</b>	<b>A Escola Raimundo Sotero de Moura: organização pedagógica e política</b> .....	<b>57</b>
<b>3.9.1</b>	<i>Caracterizações da escola</i> .....	<b>58</b>
<b>3.9.2</b>	<i>A educação escolar em questão</i> .....	<b>59</b>
<b>3.9.3</b>	<i>Avaliação na escola: um processo em construção</i> .....	<b>68</b>
<b>3.9.4</b>	<i>Ações pedagógicas na escola</i> .....	<b>68</b>
<b>3.9.4.1</b>	Conselho de classe .....	<b>69</b>
<b>3.9.4.2</b>	Projetos aplicados na escola .....	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>OFÍCIO DE ALUNO: SUA RELAÇÃO COM O SABER E COM A ESCOLA</b>	<b>71</b>
<b>4.1</b>	<b>O cenário de uma escola pública brasileira</b> .....	<b>78</b>
<b>4.2</b>	<b>Os alunos do ensino fundamental: entre o fracasso e o sucesso escolar</b> .....	<b>84</b>
<b>4.3</b>	<b>A escola para as massas?</b> .....	<b>85</b>
<b>4.4</b>	<b>O que dizem os sujeitos escolares</b> .....	<b>88</b>
<b>4.4.1</b>	<i>A opinião dos alunos</i> .....	<b>88</b>
<b>4.4.2</b>	<i>A opinião docente</i> .....	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>APRECIÇÃO FINAL</b> .....	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A GESTÃO</b> .....	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS ALUNOS</b> .....	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS</b> .....	<b>101</b>
	<b>ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO...</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, pretendemos pôr em relevo as narrativas de um grupo de alunos da educação básica do Estado do Ceará acerca da relação com a sala de aula e com o saber. Empreendemos o estudo numa escola pública do ensino fundamental da região metropolitana de Fortaleza, na qual, por meio das narrativas dos discentes, buscamos recompor suas histórias de vida com vistas a abordar a relação que tais indivíduos estabelecem com a escola e com o saber formal.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de 9º ano do ensino fundamental regular da Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sotero de Moura, situada no município de Pacajus, no Ceará (CE). Coletamos as narrativas dos sujeitos mediante entrevistas semiestruturadas, por intermédio das quais pretendemos dar conta da ressignificação do ambiente escolar, na medida em que buscamos entender a relação deles com a escola e com os saberes que se estabelecem a partir do processo de ensino-aprendizagem com as disciplinas escolares, a exigir habilidades e competências para a aquisição de tais saberes, sem desconsiderar as contradições que se manifestam em dificuldades de aprendizagem no ensino público.

Ao objetivarmos compreender a relação dos aprendizes com a escola e com o saber, suscitamos uma reflexão sobre o significado da sala de aula para os alunos diante das dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem. Ao realizarmos tal estudo, acreditamos que foi possível refletir acerca do problema da chamada falta de interesse pelas aulas por parte da maioria dos educandos, o que não significa em falta de gosto pela escola.

Por meio do recorte dessa realidade, em que tivemos como objetivo investigar a situação dos alunos da mencionada instituição, situados no contexto de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na região metropolitana de Fortaleza, concluímos que os estudantes adoram permanecer no ambiente da escola, mas que, em contrapartida, detestam o ambiente da sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho docente configura-se como um desafio. Conforme destaca a tese de Charlot (2013), os aprendizes, ao gostarem da escola, mas se sentirem desmotivados no ambiente da sala de aula, comprovam a existência de uma grande contradição no atual sistema de ensino. A escola é democrática porque recebe o maior número de sujeitos em desvantagem social, entretanto a sala de aula não é um ambiente atraente para os estudantes. O desafio do trabalho docente está em saber mobilizar os alunos para criarem gosto pelo saber que a escola professa.

As falas trazidas pelos aprendizes foram analisadas como fonte histórica importante para o entendimento da representação que eles trazem da sala de aula, na medida em que se perceberam como sujeitos pertencentes a tal espaço, como critério de entendimento da relação que eles fazem principalmente com o saber.

A proposta de construção do significado do ambiente escolar deve elevar o sentimento de pertencimento dos alunos à escola, à medida que colabora com o desenvolvimento da autoestima de tais indivíduos, por destacar sua condição de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem envolvidos numa atividade que propõe a elaboração de narrativas que enaltecem histórias de vida e de memória, os educandos se percebem como parte integrante do processo escolar e tendem, por meio de tal procedimento, construir uma representação da escola. Nesse sentido, o desafio a que nos propomos nesta pesquisa foi encontrar, mediante tais narrativas, as representações que apontavam a relação do aluno com a escola e com o saber.

No entanto, sabemos que há questionamentos sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, porque a escola básica se revela como um verdadeiro paradoxo com relação à universalização do ensino, num descompasso entre o número de matriculados e o tipo de ensino proporcionado à maioria dos discentes em situação de vulnerabilidade social. Se o acesso universal à escola básica se configura como positivo no cenário social contemporâneo, o mesmo teor não se dá no tocante ao acesso universal da qualidade de ensino para todos.

Nessa perspectiva, em nosso estudo, deparamo-nos com uma gama de questões desafiantes que afetam a qualidade da educação escolar, tais como: falta de comprometimento, despreparo dos professores, condições materiais e estruturais sofríveis, escola como depósito de alunos, unidade escolar que não cumpre seu papel de educar, disputas internas de poder e, por fim, processo de intervenção política com a troca dos gestores ou professores a cada pleito como consequência das eleições de novos prefeitos, repercutindo na gestão e no andamento das atividades escolares.

Desenvolvemos este estudo na Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sotero de Moura, no município de Pacajus-CE. Dentre os objetivos almejados, destacamos a necessidade de identificar o significado da sala de aula e a relação com o saber por parte de alunos fora de faixa etária escolar do ensino fundamental, destacando-se o significado da sala de aula e a relação com o saber por meio da história de vida dos aprendizes. Dessa maneira, foi oportuno refletir a respeito da contradição existente no ambiente escolar entre a aversão às aulas, a indisciplina dos discentes fora de faixa etária escolar na sala de aula e a

sua permanência constante no ambiente escolar no contraturno, a partir do significado atribuído ao espaço escolar por meio do convívio e dos questionários aplicados aos sujeitos escolares.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descrita com procedimentos em pesquisa de campo e observação participante no ambiente escolar. Utilizamos a pesquisa como instrumento primordial que visa a contribuir significativamente na parte teórica e também prática de nossa investigação. Nota-se que é necessário se apropriar metodologicamente de entrevistas semiestruturadas, pois esse recurso tem maior flexibilidade, facilitando um melhor aproveitamento das respostas dos entrevistados. Assim, foi-nos possível refletir sobre as narrativas dos alunos fora de faixa etária escolar acerca do significado que atribuem à sala de aula e ao saber.

A proposta que desenvolvemos neste estudo se concentrou na coleta de informações, na análise de documentos e na entrevista com os discentes (STRAUSS; CORBIN, 2008). Vale frisar que recorreremos a uma sequência lógica de perguntas no roteiro, para que, dessa forma, o processo dialogal entre pesquisador e entrevistado se tornasse rico e prazeroso.

No que tange à pesquisa qualitativa, Creswell (2007) destaca que envolve quatro tipos básicos de ações: as observações, as entrevistas, a coleta de documentos e o acesso ao material audiovisual. Em nosso caso, a coleta de informações ocorreu por intermédio de dois instrumentos: a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada.

Desenvolvemos a pesquisa em duas etapas. A primeira etapa, de base teórico-conceitual, possibilitou a construção de um marco regulatório sobre a relação dos alunos com o saber na escola básica brasileira. A segunda etapa, de base empírica, dividiu-se em duas fases mais específicas: aplicação de um diário de campo, no qual, de forma participante, registramos a dinâmica do espaço escolar; e emprego de uma abordagem etnográfica com um grupo de estudantes em formação por meio de técnica de entrevista semiestruturada. Mediante perguntas, os educandos foram mobilizados a falar sobre suas histórias de vida durante sua experiência escolar. A análise dessas falas nos permitiu identificar as representações com que os alunos ressignificam a sala de aula e a relação com o saber.

Como já aventado, o ambiente da investigação foi a própria escola. No estudo, optamos por uma pesquisa de base qualitativa por propiciar uma maneira de obtenção de dados descritivos que auxiliam o pesquisador a estabelecer contato com o objeto investigado. Conforme destaca Minayo (2011), na pesquisa qualitativa, existe uma interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

O universo da investigação, conforme já destacado, foi composto por alunos de 9º ano do ensino fundamental regular da escola supracitada. Por amostragem, aleatoriamente, consoante interesse de participação na pesquisa, fizemos entrevistas com cinco educandos. Por meio de tais entrevistas, buscamos conhecer a história de vida daqueles indivíduos. As entrevistas, dentre outros questionamentos, foram norteadas pelas perguntas em torno das seguintes abordagens: quem é esse aluno? Onde vive? Com quem vive? Quais seus projetos de vida? Em que a escola contribui para a realização de tais projetos? As narrativas geradas pelas falas, uma vez analisadas, foram elementos significativos para entendermos a representação que os discentes fazem da sala de aula e de que forma se sentem mobilizados a aprender o saber formal que a escola apresenta.

O trabalho está dividido em cinco capítulos integrados entre si. No segundo capítulo, procuramos dar um enfoque à questão da contextualização da educação brasileira, procurando refletir, nas entrelinhas do discurso da democratização do ensino, a respeito da negligência do Estado brasileiro para com o enfrentamento do analfabetismo e da garantia da democratização escolar em nossa realidade social. No terceiro capítulo, trazemos uma abordagem sócio-histórica e cultural do município de Pacajus, uma das primeiras vilas criadas na capitania do Ceará, ainda durante o período da colonização do Brasil. Nesse capítulo, damos ênfase aos aspectos da localização geográfica da cidade no mapa político do estado, bem como a seus aspectos históricos, econômicos e educacionais. Além disso, situamos a escola em estudo no tempo e no espaço, inserida no sistema escolar brasileiro e cearense, refletindo sobre seu papel no atendimento escolar da população carente da cidade. No quarto capítulo, damos enfoque aos sujeitos escolares que participaram da pesquisa, no qual alunos, professores e gestores da escola em apreço apresentam suas falas. Ao tomarmos as falas dos discentes, procuramos tecer suas histórias de vida. Ao discorrermos sobre tais narrativas, procuramos encontrar as representações dos aprendizes acerca da educação escolar, na medida em que procuramos entender a relação deles com o saber e com a escola. E por fim, o quinto e último capítulo, não menos importante e que leva a apreciação final de todo o trabalho.

Acreditamos que tal estudo seja oportuno por destacar a importância dos sujeitos escolares, principalmente os alunos do 9º ano, no sucesso escolar, desenvolvendo um entendimento atinente à relação que os aprendizes estabelecem com a escola e com o conhecimento. O desafio docente parece ser a mobilização dos estudantes para que se percebam como sujeitos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA DE NEGLIGÊNCIA

Educar para a emancipação em um país cuja história está marcada pela desigualdade social certamente representa um grande desafio. A educação brasileira, ao longo de sua história, esteve sempre como um subproduto cultural histórico da dominação imposta de fora para dentro, do centro para a periferia.

A situação do analfabetismo, a crise da escola e a dificuldade de aprendizagem da maioria dos alunos evidenciaram que a educação nacional representa e sempre representou um problema social grave que impede a construção de uma nação efetivamente democrática. Ferreira Júnior e Bittar (1999) destacam que a história da educação brasileira é marcada por um grande rasgo presente no sincretismo entre exclusão/elitismo e dependência cultural em relação aos países centrais do sistema capitalista globalizado.

Se o Brasil recebia influências diretas de Portugal e da Inglaterra até meados do século XIX, a partir do século XX, essa dependência econômica, política e cultural vai se deslocar para os Estados Unidos da América (EUA), principalmente forçada pelo processo de industrialização e urbanização do país. O modelo educacional adotado no Brasil, de certo modo, também sempre esteve preso a essas relações. O país historicamente assumiu uma posição mais fraca nas relações com essas nações, as quais acabaram determinando, no decurso de nossa história, o tipo de educação que nosso povo poderia receber.

Para melhor compreensão, a história da educação no Brasil será dividida em oito períodos<sup>1</sup>, considerados importantes em termos políticos, sociais ou econômicos: *até 1549; de 1549 a 1759; de 1759 a 1808; de 1808 a 1889; de 1889 a 1930; de 1930 a 1964; de 1964 a 1988; de 1988 até o presente.*

O *primeiro período* representou o período pré-colonial e os primeiros anos do Brasil Colônia, um momento em que as tribos indígenas habitavam a terra desconhecida até então pelos europeus, cujo nome ainda não era Brasil. Cada tribo tinha suas crenças, seus mitos, sua linguagem própria e seu modo próprio de educar suas crianças e seus jovens. O modelo de educação presente nas tribos nativas se pautava na transmissão de conhecimento de geração a geração, no qual os mais novos aprendiam com os mais velhos. Os exemplos e as atividades práticas ao ar livre eram fundamentais para o processo de aprendizagem. Porém, essa concepção de educação foi arbitrariamente substituída pelo modelo de educação

---

<sup>1</sup> Essa divisão histórica é de responsabilidade de José Melinho de Neto, quem considera momentos sócio-históricos e políticos do país para demarcar os limites de cada período.



pretendido pelos colonizadores, que impuseram aos nativos seus princípios, dogmas e novas formas de ensinar e de aprender, condenando os modelos de outrora. É praticamente impossível demarcar o início desse período, mas o seu fim se iniciou, certamente, com a chegada dos colonizadores e, principalmente, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus em 1549, chamados “jesuítas” ou “soldados de Deus”, uma vez que educavam segundo os dogmas da igreja católica.

O *segundo período* foi marcado pela presença dos jesuítas, que vai ser resultado da chegada dos portugueses ao Brasil no ano de 1500, momento que marcou gradativamente a perda do estilo de vida, da cultura e da própria liberdade dos povos que aqui viviam. O período de 1549 a 1759 vai se caracterizar pela presença maciça do modelo de educação religiosa e instrucionista dos padres jesuítas implantado no Brasil Colônia. A missão dos jesuítas era catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época, e, por outro lado, oferecer uma educação para os “filhos homens” da elite brasileira, que naquele período se considerava elite portuguesa vivendo no Brasil. Os dois modelos, cada um a seu modo, eram baseados no método de imitação e reprodução, de caráter extremamente religioso e conservador. Como os negros não eram considerados seres humanos pela igreja nem cidadãos pelo Estado, ficavam à margem de qualquer direito, ainda mais do direito à educação. As mulheres, quando pertencentes a uma família abastada, recebiam educação em casa ou em conventos, que ajudavam a formar as meninas da elite para serem boas esposas. Os jesuítas fundaram várias escolas para os filhos da elite e muitas missões para os índios. Ao índio restavam duas opções: entregar-se às missões jesuíticas para receber a formação cristã ou viver fugindo para não ser escravizado pelos colonos para trabalhar em suas fazendas.

Ferreira Júnior e Bittar (1999) destacam que – mais interessados em educar os filhos dos grandes proprietários agrários brasileiros – os jesuítas foram abandonando pouco a pouco sua função de educar os índios. Dessa forma, sua ação pedagógica ficou limitada à formação de um pequeno estrato social de letrados, que, por meio do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orientou as atividades mais complexas e atuou como eixo difusor de conhecimentos, crenças e valores, que vão ser muito interessantes para o governo português, haja vista que a maioria da população vai permanecer na ignorância plena. O plano educacional dos jesuítas, denominado *Ratio Studiorum*, ensinava gradativamente Gramática, Humanidades e Retórica.

Como a Coroa Portuguesa havia concedido aos jesuítas todo o poder sobre a educação da Colônia, com o tempo, os padres passaram a arrecadar cada vez mais verbas, construindo várias igrejas, escolas e conventos. O enriquecimento da ordem passou a chamar

a atenção dos poderosos e a desagradar a Coroa Portuguesa, que queria ter prioridade sobre os bens dos padres, o que acabou acontecendo mais tarde. A avaliação da atuação dos padres pelo Primeiro-Ministro de Portugal, no ano de 1759, foi um dos grandes motivos para o futuro caótico da educação nacional. Por outro lado, há aqueles que acreditam que a missão apenas colaborou para exterminar a cultura indígena e para ampliar as diferenças educacionais entre os filhos dos ricos e os filhos dos pobres. Azevedo (1976 apud VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 36) destaca que, ao deixarem a Colônia em 1759, os jesuítas contavam com “[...] 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar com os seminários menores e as escolas de ler e escrever”. Para o autor, a expulsão dos jesuítas do Brasil representou um corte dramático na história da educação do país, rompendo com toda a estrutura de ensino instalada no Brasil Colonial.

A descoberta do ouro no Brasil no século XVII marcou definitivamente a mudança da relação de Portugal com a Colônia, uma vez que a Coroa se dá conta das riquezas que podem ser exploradas e controladas, contando com todo o apoio da Inglaterra, considerada país amigo da nação lusitana, podendo usufruir de vários benefícios. Essa situação acabou influenciando o *terceiro período* da história da educação no Brasil, que foi do ano de 1759 a 1808, quando a produção aurífera começou a cair, fazendo com que a Coroa desconfiasse de que alguém estava ficando com os recursos. Esse período teve início com as medidas adotadas pelo Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro do Rei Dom José de Portugal, quem, dentre outras ações metropolitanas em seus 27 anos de poder, resolveu expulsar os jesuítas e confiscar todos os seus bens para a Coroa, reforçando, pela primeira vez na história da Colônia, o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos na área educacional, ainda que de modo muito limitado. Pombal queria uma educação com menos influência da religião, entretanto ainda contou com o apoio da igreja para montar seu plano de ensino (VIEIRA; FREITAS, 2003).

Nessa esteira, a educação no Brasil de então acabou ficando praticamente sob responsabilidade das famílias aristocráticas, o que significa dizer, portanto, que apenas os filhos da elite tinham acesso à educação. Não obstante, o Estado começou a acompanhar as questões ligadas à educação, ainda que de modo precário e insuficiente, e aos poucos foi tomando as primeiras medidas voltadas para essa área, tais como: instituir as aulas régias<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Aulas de determinadas disciplinas isoladas, como: Gramática Latina, Retórica, Língua Grega, Filosofia Racional, etc.

indicar professores régios<sup>3</sup>, promulgar a lei que institui a Real Mesa Censória<sup>4</sup>, extinguir as línguas nativas e obrigar os índios e negros a falarem apenas o idioma português e aumentar a cobrança de impostos na Colônia, decretando o Alvará da Lei que regula a cobrança de impostos<sup>5</sup> que, pela primeira vez, deveriam ser destinados à educação.

O final desse período foi marcado por grandes transformações em todo o cenário europeu, resultantes da expansão dos ideais da Revolução Francesa e do império de Napoleão Bonaparte. A Revolução Americana também fez com que os países colonizadores prestassem mais atenção às suas colônias. Portugal, por exemplo, passou a reprimir com maior vigor qualquer possibilidade de revolta ou de revolução popular por liberação. Diante da iminente possibilidade de invasão das tropas francesas, o Rei de Portugal decidiu fugir às pressas para uma de suas colônias, optando pelo Brasil por motivos estratégicos de segurança.

O *quarto período* da história educacional brasileira foi de 1808 a 1889, o qual foi caracterizado por muitos acontecimentos importantes no cenário nacional, tais como: Chegada da Família Real ao Brasil (1808), Independência do Brasil e transição para condições de império (1822), Primeira Constituição do Brasil (1824), Regências (1831-1840), Guerra do Paraguai (1864-1870), Abolição dos Escravos (1888) e movimentos políticos em prol da Proclamação da República.

Desse modo, a história do Brasil Colônia começou a mudar quando o Rei Dom João VI, juntamente com toda sua família e os membros mais poderosos da Corte, desembarcou em 1808 no porto do Rio de Janeiro, capital do país naquele período. O número de escravos era enorme, contrapondo-se com a situação dos índios, cuja população havia sido quase completamente dizimada no período inicial da colonização, restando poucas tribos na Amazônia e no interior do país. A posição de autoritarismo da Corte foi notada logo em sua chegada, quando muitos habitantes da cidade foram forçados a ceder suas casas para os novos moradores, sem receberem nenhuma indenização do Estado. Os pobres foram sendo cada vez mais empurrados para os cortiços e morros.

Para facilitar a vida da Família Real e a adaptação de todos os membros da Corte, a Coroa resolveu fundar cursos na área de defesa e saúde, dando prioridade às cidades do Rio de Janeiro e Salvador, na Bahia. Foram criadas, então, a Academia Real de Marinha (1808), a

<sup>3</sup> Segundo Férrer (1997 apud VIEIRA; FREITAS, 2003), os primeiros professores régios foram nomeados na primeira fase da reforma pombalina, com registros datados de 1760. Entretanto, o número de professores era totalmente insuficiente para a demanda e havia muita dificuldade para a formação. Alguns aristocráticos reclamavam da queda do número de docentes após a expulsão dos jesuítas.

<sup>4</sup> Encarregada de cuidar dos assuntos relacionados com a educação. A partir de 1772, vai passar a inspecionar as “Escolas Menores”.

<sup>5</sup> O subsídio literário imposto, destinado à educação, acabou sendo extinto em 1835, sob acusações de fraudes, desvios e corrupções.

Academia Real Militar (1810), alguns cursos de cirurgia e anatomia e, mais tarde, o curso de Medicina. O Rio de Janeiro também recebeu outras obras públicas, por exemplo: Imprensa Régia (1808), Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico (1810) e Museu Nacional (1818). A partir dessa época, começaram a circular também os primeiros jornais e revistas nacionais. Entretanto, nada foi feito para a educação das massas. Cidades como São Paulo, Olinda, Salvador e Vila Rica<sup>6</sup> também passaram a contar com alguns espaços públicos voltados para a elite, mas a grande maioria da população brasileira, formada por brancos pobres, escravos e índios, ficou totalmente excluída desses serviços. Nem mesmo a elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal, em 1815, serviu para mudar a condição de exploração da Colônia, principalmente porque Portugal nunca teve muito interesse em uma população educada. O Brasil não era o país dos brasileiros, e sim o país dos portugueses exploradores, dos índios dizimados e dos africanos escravizados.

A Proclamação da Independência do Brasil não trouxe os avanços necessários para a educação. A primeira Constituição brasileira, em 1824, apesar de contar com um artigo referente à educação, também deixou muito a desejar em termos de políticas educacionais. A Constituição determinava que a instituição primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, porém não considerava negros e pobres como cidadãos. Por outro lado, em 15 de outubro de 1827, o governo lançou a primeira lei voltada para os rumos da educação nacional, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que foi o único instrumento legal desse caráter por mais de um século (VIEIRA; FREITAS, 2003).

A referida lei determinava que todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos tivessem escolas primárias, fixando até mesmo as normas para as metodologias de ensino e formação de professores. Por outro lado, para os autores acima, essa lei ficou mais no campo da promessa de boas intenções, não sendo capaz de organizar a educação popular do país, fracassando em suas metas por motivos econômicos, técnicos e políticos. Cabe destacar ainda nesse período o Ato Adicional de 1834, que descentralizou o sistema educacional brasileiro, passando para cada província a responsabilidade de educar seus cidadãos. Para muitos, aí se agravou a crise da educação nacional, pois a distribuição de escolas e recursos entre as províncias já era bastante desigual, o que acentuou ainda mais as disparidades regionais, privilegiando mais uma vez a elite e os grandes centros do país.

O período marcado pelas Regências e pelo comando de Dom Pedro II caracterizou-se como um momento de grandes discussões em torno do desafio do Estado em

---

<sup>6</sup> Hoje Ouro Preto, em Minas Gerais, cidade marcada pelo período de exploração do ouro no Brasil durante o século XVIII.

ampliar a oferta educacional, no entanto a maioria dessas discussões, quando muito, transformou-se apenas em algumas reformas evasivas que não mudaram nada (VIEIRA; FREITAS, 2003). Por outro lado, as escolas particulares, em sua grande maioria, de cunho religioso, tinham grande aceitação junto à elite oligárquica, escolhendo-as para educar seus filhos e resistindo à possibilidade de uma educação pública e gratuita, o que, para os membros desse estrato, significaria a perda da qualidade, diferentemente do que ocorria em alguns países europeus. A Inglaterra, por exemplo, terminou o século XIX com apenas 10% da população analfabeta, pior, sem considerar o grande número de escravos e de grande parte dos índios que não tinha acesso à educação formal:

[...] uma população livre de 8.830.000: nessa altura o Império, sobre cerca de 1.200.000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil, ou seja, a décima parte da população em idade escolar, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes. (ALMEIDA, 1989 apud VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 66).

Enquanto a questão social era fato na Europa, forçando o Estado a oferecer educação pública de caráter laico para as massas, a questão social no Brasil ainda estava submersa, começando a despertar apenas no próximo período, sendo tratada por muito tempo como caso de política.

O *quinto período* iniciou-se com a Proclamação da República, em 1889, e se estendeu até o ano de 1930. O traço de exclusão e elitismo na história da educação brasileira não foi alterado nem mesmo com a Proclamação da República. Para Fernandes (1966 apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 173), nesse período, “A exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita ficou no papel e os problemas da educação popular não foram resolvidos (nem mesmo enfrentados) através das ‘escolas primárias’”. O período foi bastante contraditório, dado que, apesar de a questão educacional começar a fazer parte das discussões políticas, numa tentativa de tornar possível uma escola estatal para todos, o que se observou foi a manutenção de vários privilégios, acentuando os problemas seculares da educação nacional. A libertação dos escravos contribuiu ainda mais para a exposição dessa chaga, uma vez que os negros ficaram totalmente excluídos do processo educacional.

A Constituição de 1891 não trouxe grandes avanços para a educação, contribuindo, porém, para a consolidação da política de descentralização do ensino iniciada no Império. Vieira e Freitas (2003) destacam que o número de analfabetos era de 85% em 1890, dados que vão cair para 75% em 1900, mas que vão se manter inalterados até 1920. Os dados apresentados por Anísio Teixeira (apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 173),

um dos maiores expoentes da luta pela escola nova brasileira no final da década de 1920 e início de 1930, também expõem o fracasso republicano na área educacional:

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em 50 anos, mas, em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Esse período também foi caracterizado pela explosão da questão social no Brasil, marcado por muitas revoltas populares, greves e reivindicações. No cenário educacional, na segunda década do século XX, surgiu o movimento dos Pioneiros da Educação, que defendia a criação de uma escola nova, mais democrática e acessível para as massas. Lutava-se por metodologia de ensino menos tradicional, que primasse pela aprendizagem a partir de experiências vividas pelo aluno, em que a aprendizagem deveria ocorrer assentada na prática e na experiência, ou seja, no aprender fazendo (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999).

Desse modo, o princípio pedagógico supracitado marcou o início da educação para as massas no Brasil, espalhando-se também para outros países do continente americano, uma vez que tinha como idealizador o americano John Dewey. Apesar das várias contribuições trazidas para área educacional, o movimento não deixou de receber críticas, principalmente porque muitos de seus ideais se baseavam nos princípios de uma educação democrática idealizada por um educador americano, que, para muitos, reforçava o individualismo e a preocupação com os ideais liberais.

Ao analisar a concepção de educação democrática de Dewey, segundo o qual as desigualdades sociais não são identificadas como diferenças geradas históricas e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como justas, oriundas das diferenças naturais entre os homens, Freitag (1986, p. 20) destaca que o modelo societário subjacente ao pensamento de Dewey é o da igualdade das chances, e não o da igualdade entre os homens, por isso esse modelo também não é questionado, criticado ou modificado: “Reina nele a ordem regulamentada pela competição: os conflitos são democraticamente solucionados [...]. Uma vez implantado esse sistema societário, todos os mecanismos funcionarão para a conservação do mesmo”.

Nessa perspectiva, esse pensamento acabou influenciando profundamente a concepção educacional do Brasil e da grande maioria dos países do continente americano, marcando os rumos educacionais do próximo período a ser apresentado. Buarque (2003, p. 55) destaca que, entre o período de 1889 e 1930, o Brasil ainda não pensava como uma nação, apesar da Independência, da República e da Abolição da Escravidão, mas apenas como um país em que os grandes latifundiários e comerciantes davam continuidade ao sistema colonial

de exportação e importação: “Não havia um projeto de nação voltado para os interesses internos”. Esse projeto começou a surgir a partir da década de 30 do século XX, próximo período marcante da história do Brasil.

O *sexto período* foi marcado pela era Vargas e pelo curto e primeiro período chamado de redemocratização do Brasil, indo de 1930 a 1964. Época de grandes contradições na realidade brasileira, na qual os direitos sociais despertam pela primeira vez no contexto nacional como meio utilizado pelo governo para diminuir as pressões populares por melhores condições de vida e justiça social. Um momento de grande instabilidade e disputas políticas que foi marcado por 15 anos de governo de Getúlio Vargas, indo de um período mais democrático ao ápice do autoritarismo.

No início da década de 1930, o governo criou o Ministério da Educação e da Saúde (1930), mais tarde, a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Rio de Janeiro (1935), primeiras universidades do país. Outorgou-se também a Constituição de 1934, que, segundo Vieira e Freitas (2003), tinha inspiração liberal e trouxe inovações importantes até então nunca contempladas nas constituições anteriores, tais como: da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional.

No que se refere à educação, a Constituição determinava ser necessária a elaboração de um Plano Nacional de Educação que fosse capaz de coordenar todos os níveis de ensino. Além disso, pela primeira vez no país, estabeleceu quotas fixas para a Federação, Estados e Municípios em relação às suas responsabilidades de financiamento, fixando as competências cabíveis a cada um desses segmentos. O ensino religioso tornou-se facultativo e foi implantada a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (FREITAG, 1986).

No primeiro período da gestão de Vargas, as reformas educacionais foram coordenadas pelo Ministro Francisco Campos, que deu prioridade, pela primeira vez na história, à “[...] definição de uma estrutura orgânica para o Ensino Superior secundário e comercial em todo o território nacional” (ROMANELLI, 2002 apud VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 92). Esse era o ponto em comum entre as ideias do governo e as ideias dos educadores do Movimento dos Pioneiros da Educação. Esses últimos expressaram suas propostas para a educação nacional no documento lançado em 1932, denominado “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Como alguns de seus principais expoentes, esse movimento tinha os educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira<sup>7</sup>; suas ideias foram decisivas para a definição dos

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que os ideais de educação do Manifesto receberam grande influência do pensamento do americano John Dewey, sendo que muitos desses educadores haviam passado alguns anos nos Estados Unidos antes de criar o Manifesto.

artigos sobre educação na Constituição de 1934. O Manifesto era contrário ao modelo de ensino conservador, de origem católica, defendendo a oferta de um ensino laico, público e gratuito para ambos os sexos, sob progressiva obrigatoriedade do ensino até os 18 anos, assim como a gratuidade em todos os níveis.

Por outro lado, a Constituição de 1937, de caráter mais autoritário, inspirou-se nas constituições dos regimes fascistas europeus, levando o país para suas primeiras experiências com a ditadura (VIEIRA; FREITAS, 2003). A constituição teve o poder de outorgar poderes restritos ao presidente e caçar direitos civis em caso de ameaças ao comando do presidente; além disso, dissolveu o parlamento; confirmando ou não o mandato de governadores eleitos; aposentou ou demitiu funcionários civis e militares; e garantiu o comando do país por meio de decretos-lei. Para as autoras acima, a Constituição de 1937 representou um grande retrocesso na área educacional, revogando a vinculação de recursos para a educação e reforçando a dualidade entre a escola de ricos e pobres, apesar de manter alguns princípios da Carta anterior.

Nesse período, surgiu a escola voltada para a formação de mão de obra, destinada às classes menos privilegiadas. Segundo o Ministro da Educação daquela época, Gustavo Capanema, a juventude brasileira deveria formar um “[...] exército do trabalho para o bem da nação” (FREITAG, 1986, p. 51). O ensino profissionalizante ganhou força e se espalhou rapidamente em todas as regiões do país, atendendo às necessidades de uma nação que começava a investir em sua industrialização. Tratava-se de uma escola tecnicista, instrucionista e reprodutora de ideias e desigualdades. Por outro lado, existiu também uma escola pública, em menor número, para os filhos da classe média, escola propedêutica, voltada para a continuidade acadêmica, que estimulava a formação das novas mentes que iriam comandar o país. As escolas privadas passaram a assumir cada vez mais espaço junto às classes mais privilegiadas, que pretendiam ver seus filhos dando continuidade à vida acadêmica em escolas de qualidade. A maioria das famílias pobres preferia colocar os filhos nas escolas técnicas, porque viam nessa oportunidade a possibilidade de um emprego mais rápido. Como diz Freitag (1986, p. 53), “[...] as escolas técnicas vão ser a escola para os filhos dos outros, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário”.

Dessa forma, a política educacional do Estado Novo contribuiu para a manutenção e para a ampliação das desigualdades sociais do país. Como denuncia Buarque (2003), uma análise da história do Brasil deixou claro que o país carregou decisões equivocadas a serviço das elites distantes do povo, gerações após gerações.

Em 1939, surgiram os primeiros cursos de Pedagogia, que tinham a responsabilidade de formar os primeiros professores de nível superior do país. Ampliaram-se



também as escolas normais ou cursos de magistério, cursos técnicos voltados para a formação básica do professor. Com o crescimento do número de escolas e com o acesso das classes populares à educação, aumentou a procura por professores para formar o povo. A partir do crescimento da oferta e da demanda educacional, o país passou por novo momento nessa área, no qual os negros e a maioria das mulheres começaram a ter acesso à educação escolar.

Após a queda do Estado Novo, em 1945, a Constituição do período de redemocratização, outorgada em 1946, voltou a estipular a vinculação de recursos para a educação e retomou alguns outros pontos da Constituição de 1934 que haviam sido cortados na Constituição de 1937, principalmente no que se refere à educação, abrindo caminho para a discussão em relação à necessidade de criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que se tornou realidade apenas alguns anos mais tarde, na forma da Lei n. 4.024/61. Contraditoriamente, essa lei eliminou o princípio de gratuidade do ensino oficial e favoreceu os proprietários do ensino privado no país, mantendo e acentuando o dualismo entre a escola para os filhos da elite e a escola para os filhos dos pobres. O país passou por um período de aprofundamento da industrialização capitalista, marcado pelo populismo-desenvolvimentista, que, por discrepância, abriu as portas para o capital estrangeiro e aprofundou o endividamento da máquina pública.

Apesar de várias críticas à educação desse período, as décadas de 1940 e 1950 foram consideradas por muitos como as décadas de ouro da escola pública brasileira, quando estudar em escola pública era motivo de orgulho para muitos brasileiros. Por outro lado, Goldemberg (1993 apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999) denuncia que esse período contribuiu para o crescimento do analfabetismo, sendo que apenas 38% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas nos estabelecimentos de ensino. Além disso, o número de escolas de ensino médio era muito pequeno e o número de universidades era praticamente insignificante (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999). Em razão disso, os alunos que conseguiam terminar o ensino fundamental nem sempre conseguiam dar continuidade a seus estudos, mais um fator que acabou afetando o futuro da educação do país.

Freitag (1986) faz uma análise da educação brasileira no período de 1945 a 1964 e conclui que a LDB de 1961 não corrigiu em nada as distorções históricas de nosso modelo educacional elitista, pelo contrário, reforçou ainda mais esse traço, dificultando o acesso dos discentes da classe baixa aos níveis educacionais mais elevados, o que pode ser verificado nas estatísticas da época, que denunciam o número absolutamente inferior de estudantes dessas classes no nível universitário. Para a autora, a lei “[...] omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada [...]” e “Não procura ser um corretivo de

diferenças sociais porque não precisa sê-lo” (FREITAG, 1986, p. 66). Ao pretender a educação como neutra e ao reforçar que todos são iguais, ou melhor, que têm a mesma igualdade de chance, a lei contribuiu para a ampliação de desigualdades educacionais e para o fortalecimento da ideologia dominante.

O endividamento do país e a insatisfação de grande parte da classe média e dos ruralistas cresceram no início da década de 1960 e deram forças para os militares deflagrarem o segundo período ditatorial do Brasil, que foi do ano de 1964 a 1985, cassando mais uma vez os direitos políticos e civis e, por outro lado, lançando novamente outras conquistas na área social no intuito de reprimir as vozes do povo. Essa fase representou o *sétimo período* cronológico da educação brasileira, momento conturbado e com medidas educacionais de caráter repressivo. Entretanto, assim como na ditadura de Vargas, os serviços sociais foram expandidos mais vezes, enquanto os direitos civis e políticos foram duramente violados.

Mais um período de grandes controvérsias na área educacional, quando as escolas públicas chegaram definitivamente para grande parte dos brasileiros. Entretanto, tratava-se de dois tipos de escolas, uma para os filhos da classe média e outra para os filhos da classe baixa. As políticas educacionais continuaram com seu caráter de verticalização, sempre de cima para baixo. Os militares expulsaram vários intelectuais e educadores do país que se opunham às suas ideias, dentre eles o educador Paulo Freire, que havia iniciado um projeto inovador de alfabetização de adultos na década de 1960, projeto esse que visava a alfabetizar toda a população analfabeta do país, contando com o apoio de vários segmentos da sociedade civil e baseando-se no princípio de que a educação deveria estar a serviço da emancipação do sujeito, e não de sua submissão, portanto deveria ter caráter problematizador e político. O projeto começou a ganhar projeção nacional, alfabetizando um grande número de adultos analfabetos, o qual foi bruscamente interrompido e seus defensores e educadores ferrenhamente perseguidos e proibidos de ensinar.

Os militares lançaram a Constituição de 1967, revogando mais uma vez a vinculação da verba destinada à manutenção do ensino no país. Por outro lado, impulsionaram a criação de escolas e fixaram algumas leis que auxiliariam na manutenção de seus interesses políticos, tais como: os incentivos para o fortalecimento do sistema de ensino privado, que ampliou sua área de atuação para a oferta do ensino médio de caráter propedêutico; os cursos supletivos; e os cursos superiores. Ao mesmo tempo, a Constituição ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, devendo ser gratuito e oferecido na rede oficial de ensino.

Dentre as legislações mais importantes desse período<sup>8</sup>, destacam-se: a Lei 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior; os Decretos-Lei 5.379, de 1967, e 62.484, de 1970, voltados para a educação de adultos, sendo que o último instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de caráter bastante ideológico; e a Lei 5.692, de 1971, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus<sup>9</sup>. A política educacional defendia a neutralidade total na educação, na qual os professores não deveriam incentivar seus alunos a pensar. Nesse período, muitos livros foram queimados e totalmente proibidos, pois não era de interesse nenhum o aprofundamento dos estudos, o que representaria um confronto às elites que dominavam a administração do país. Os cursos de formação de professores eram proibidos de falar em Paulo Freire, assim como de seus livros e ideias de mudança e conscientização da massa. Freitag (1986, p. 83), ao analisar a política educacional do período, destaca que: “Nas declarações do então Ministro da Educação, Suplicy Lacerda, ficou claro que a urgência resultava da necessidade de disciplinar o estudante: ‘Os estudantes devem estudar e os professores ensinar’ [não fazer política]”.

O período da ditadura representou um retrocesso para o país em todos os aspectos. Muitos analistas acreditam que foram 20 anos perdidos da história do país. A dívida externa cresceu ainda mais e muitas pessoas inocentes perderam suas vidas ao protestarem contra o regime. A crueldade e a repressão autoritária desse período influenciaram diretamente no processo de redemocratização do país e os modelos de sociedade civil e democracia adotados. Os países vizinhos da América Latina também viveram histórias semelhantes, o que contribuiu para que a violação de direitos e a desigualdade se acentuassem em toda a região.

O poder de influência dos EUA no Brasil se acentuou no período militar, quando nosso governo realizou grandes empréstimos financeiros com a finalidade de manter seu poder autoritário. Não obstante, a crise mundial do petróleo, aliada às pressões internacionais de algumas organizações civis, acabou forçando o país a abrir as portas para um novo processo de redemocratização. A sociedade civil começou a se organizar e, como uma ironia do destino, os próprios militares passaram a comandar aos poucos o processo de democratização, que foi marcado pelo “Movimento das Diretas Já”, em 1985, o qual contou com o apoio de muitos dos políticos, educadores e intelectuais que haviam retornado ao país após a anistia, no final de 1979, e com o apoio do movimento dos trabalhadores. Uma das maiores contradições do período da ditadura foi que a escola pública realmente se tornou uma realidade no cenário nacional. Até então, tratava-se praticamente de mais de 470 anos sem escola para as massas.

---

<sup>8</sup> Para informações mais aprofundadas sobre a legislação educacional e o contexto político e social da época, consultar Freitag (1986).

<sup>9</sup> As nomenclaturas de 1º e 2º graus foram substituídas por ensino fundamental e ensino médio na LDB de 1996.

Podemos afirmar que a sociedade brasileira até o início da década de 70 do século XX era uma 'sociedade sem escola' [...]. O Brasil, desde a sua fundação, sempre contou com a existência da instituição escolar. Porém, os sistemas educacionais brasileiros, organizados ao longo da história, constantemente eram elitistas. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 168).

O acesso à educação para toda a população começou a tornar-se uma realidade, em contrapartida a qualidade dessa educação diminuiu e seu objetivo passou a ser ainda mais ambíguo e duvidoso. A expansão dos sistemas de ensino foi resultado de toda uma política com fins capitalistas que tinha como finalidade maior formar mão de obra especializada para trabalhar no setor industrial, que despontava como única alternativa para o desenvolvimento econômico do país. Além disso, outra finalidade que estava nas entrelinhas dessa proposta era a possibilidade de formar pessoas com os mesmos valores, princípios e ideias defendidas por governos autoritários. Infelizmente, a escola pública surgiu com a finalidade de uniformização do pensamento, e não de promoção da autonomia e da emancipação.

A escola chegou para as massas com a missão de formar cidadãos nacionalistas e defensores inquestionáveis de sua pátria. Paulo Freire (2000) destaca que a educação das massas é algo de fundamental importância para a sociedade brasileira, mas uma educação que seja desvestida de roupagem alienada e alienante e que seja uma força de mudança e de libertação. O autor assinala ser preciso se fazer a opção entre uma educação para a domesticação, alienação ou uma educação para a libertação e emancipação do homem. Trata-se de uma opção de uma educação para o homem-objeto ou de uma educação para o homem-sujeito. A educação deveria propiciar ao homem a reflexão sobre seu próprio poder de refletir, instrumentalizando-o e potencializando-o para que ele fosse capaz de fazer suas opções.

O *oitavo e último período* foi de 1985 até o presente, o qual foi marcado pela promulgação da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação em 2001; pela criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) em 1996; pelas políticas de avaliação dos diferentes níveis de ensino; e pela criação de políticas sociais vinculadas à educação, iniciadas no governo Fernando Henrique (1994-2002) e ampliadas no governo Lula (2003-2008). Esse período foi marcado também pelos pactos internacionais, que passaram a exigir do Brasil políticas educacionais mais efetivas para sua população. Além disso, os investidores internacionais acabaram pressionando nesse sentido, uma vez que a baixa média de escolaridade da população passou a ser vista como um fator negativo para investimento do capital estrangeiro. Nesse contexto, cabe destacar também que o Brasil assinou a Declaração de Dakar (2000) e as oito metas do Milênio da Organização das

Nações Unidas (ONU, 2000), comprometendo-se em oferecer uma educação de qualidade para todos até o ano de 2015.

Apesar do grande número de medidas, os dez primeiros anos do período democrático foram marcados pela indefinição e pela falta de clareza, não apresentando grandes avanços em termos de políticas educacionais. Ao fazer uma avaliação dos primeiros cinco anos da educação no período democrático, Cunha (1991 apud VIEIRA; FREITAS, 2003) destaca que a administração educacional do período de 1985 a 1990 foi marcada por um clientelismo, tutela e assistencialismo pouco diferente do período militar, preocupada em trocar benefícios sociais pelo apoio popular.

No governo Collor (1990-1992), a educação também não passou por avanços, havendo grandes cortes financeiros para o setor. José Arapiraca (apud VIEIRA; FREITAS, 2003), avalia que a proposta educacional no governo Collor se caracterizou mais como uma grande jogada de *marketing* que como uma política educacional voltada para solucionar os problemas da educação brasileira, contribuindo para o sucateamento da universidade pública e reduzindo seu quadro de pessoal. Esse período foi demarcado por grande recessão do país, com crises econômicas e ameaças constantes de corrupção. Todos esses fatos fortaleceram a mobilização da sociedade civil, que saiu às ruas para pedir o *impeachment* do presidente, forçando o Presidente Fernando Collor a renunciar em 1992. Itamar Franco assumiu o poder, mas também não promoveu grandes alterações no setor educacional. Entretanto, cabe destacar que, ao criar o Plano Real, esse governo começou a amenizar a crise financeira que impedia qualquer tipo de reforma.

É preciso destacar, no entanto, que alguns educadores e entidades educacionais representativas vinham discutindo as propostas para uma nova LDB desde o início da democratização. Por outro lado, contrariando essa iniciativa, a proposta discutida pelos educadores ao longo de muitos anos acabou sendo substituída pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, que era desconhecida pela maioria dos educadores e por suas entidades representativas, sendo aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, já no governo de Fernando Henrique.

Além da aprovação da LDB, Lei 9.394/96, outras grandes mudanças no campo educacional ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve o período de oito anos para implementar seu projeto para a educação brasileira, sob o comando de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Tratou-se de uma série de propostas educacionais que contou com o apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por exemplo. A

Constituição de 1988 retomou com vigor a vinculação de impostos destinados à educação, revogada pela Constituição de 1967, e ampliou a contribuição da União de 13% para 18%, mantendo a contribuição de Estados e Municípios em 25%.

Velloso (1997 apud RAMOS, 2003) salienta que o sentido da vinculação é o de garantir um fluxo contínuo de recursos para as despesas em educação, sem interrupções, e, concomitantemente, assegurar uma estabilidade quanto aos mínimos despendidos. Entretanto, mais que assegurar as vinculações, foi necessário que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 fixassem as competências de cada instância. Na verdade, a LDB especificou as responsabilidades de cada esfera de governo na prestação de serviços educacionais.

Nessa perspectiva, Castro (2004) destaca que a Constituição de 1988 referendou uma estrutura federativa alicerçada em um sistema de cooperação, ao dispor, em seu artigo 211, que as esferas de governo deveriam se organizar em regime de colaboração, o que abria espaço para desvios quanto às responsabilidades por parte das esferas subnacionais, uma vez que não ficava clara a competência de cada segmento. A LDB de 1996 marcou uma nova etapa, atribuindo aos níveis de governo competências e responsabilidades específicas para com os níveis de ensino, sem, no entanto, desprezar a necessidade de cooperação técnica e financeira entre as unidades federadas ou infringir o princípio de autonomia.

A LDB também contribuiu para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1997, que determinaram os conteúdos gerais e as metodologias a serem adotadas em todas as escolas de educação básica do país, contemplando inclusive a educação infantil. Os PCN também incluíram temas contemporâneos pela primeira vez no currículo escolar da educação básica, como ética, educação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural, determinando que essas temáticas fossem trabalhadas de modo transversal nas diversas áreas de conhecimento. Por outro lado, apesar da grande relevância, a abordagem dessas temáticas não chegou a ser muito exitosa em muitas escolas públicas do país, porque os professores mais uma vez não receberam a preparação adequada para lidar com temas sociais e porque muitos gestores não se preocuparam em fazer um trabalho nesse sentido.

Embora trazendo vários avanços para a educação, como uma maior ênfase para a educação especial e para a educação de jovens e adultos, a LDB também foi alvo de críticas. Muitos acreditavam que ela já foi aprovada velha, não dando mais conta de lidar com os problemas educacionais de seu tempo. Os resultados de desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações nacionais e internacionais representaram um forte indício de que as políticas educacionais adotadas após a LDB foram ineficientes e ineficazes. Demo (2002b, 2004b, 2005) acredita, por exemplo, que o fato de a LDB ter ampliado o número de dias

letivos de 180 para 200 não contribuiu em nada para a melhoria da aprendizagem do aluno, principalmente porque se manteve o caráter de uma educação conteudista e instrucionista. Entretanto, não se pode negar que as políticas adotadas pelo governo no período de 1995 a 2001 contribuíram para a ampliação do acesso à educação fundamental, chegando às margens de mais de 97% de matrículas.

A política educacional do governo atual se iniciou em janeiro de 2003, com a promessa de acabar de vez com o analfabetismo, melhorar a qualidade da educação básica no país e ampliar o acesso à universidade. No entanto, a proposta inicial acabou sendo alterada após sucessivas trocas do ministro da educação. No segundo mandato do Presidente Luiz Inácio da Silva, as coisas começaram a acontecer na área educacional, e o governo passou a adotar um discurso público de que a educação era uma prioridade nacional. Foram aprovados o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como algumas de suas metas fixas: um piso salarial para os professores, o envolvimento da sociedade civil com as questões educacionais e a melhora da qualidade da aprendizagem em todos os setores. Por outro lado, como no governo de Fernando Henrique, foram lançadas grandes propostas sem que elas incluíssem a ampliação da verba destinada à educação.

Cabe destacar ainda a criação de políticas sociais vinculadas à educação, que se iniciaram com a ampliação da proposta do Programa Bolsa Escola para todo o cenário nacional, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que passaram a ganhar maiores dimensões no governo Lula. Muita coisa aconteceu na última década em termos de educação, entretanto as políticas educacionais ainda continuaram sendo encaradas como políticas de governo, e não como políticas de Estado, mudando segundo o interesse de cada grupo político que assumia o poder, sem se levar em consideração os reais interesses da população, principalmente da população pobre.

A corrupção nas várias instâncias do governo tinha sido outro entrave no desafio diante da redução do analfabetismo, da pobreza e da desigualdade no Brasil. A classe popular vinha sofrendo muito mais, vendo a escola pública sendo cada vez mais sucateada e seus filhos aprendendo cada vez menos, apesar de agora contar com o direito garantido, ainda que no papel, de frequentar a escola, que legalmente deveria primar pela qualidade e pela cidadania. A classe média tirou seus filhos definitivamente da escola pública, transferindo-os para as escolas privadas ou para as raríssimas escolas federais existentes no país.

A história do Brasil confirma que a falta de políticas educacionais apropriadas para a escolarização de sua população pobre contribuiu para que a baixa renda familiar fosse

um dos fatores que levaram muitas meninas e meninos a abandonarem a escola muito cedo. A relação entre desigualdade social e desigualdade educacional sempre caminhou de mãos dadas no contexto dos países latino-americanos. O que se observa é que o direito a uma educação pública de qualidade e democrática tem sido atingido em sua raiz, cada vez mais com maior força, pelos princípios e práticas neoliberais e mercadológicas, os quais encurtam cada vez mais os investimentos destinados à educação e a outras políticas sociais.

Nesse sentido, Singer (2003) destaca que os direitos sociais, em muitos países, perderam apoio na opinião pública por causa do peso dos impostos, atribuídos em função da necessidade de financiar o gasto social, assim, a educação, a saúde, a segurança, a habitação, a assistência e outros direitos sociais acabam sendo relegados a segundo plano na condução das políticas de cunho liberal que se expandem cada vez mais em todo o cenário mundial.

O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores. (SINGER, 2003, p. 254).

Para Demo (2002b), o neoliberalismo reconhece apenas o aspecto produtivo da educação, hoje em destaque, mas teme seu aspecto político. Nesse contexto, é comum que os processos avaliativos da educação, financiados com toda a pompa pelos bancos de desenvolvimento, limitem-se a monitorar o domínio de conteúdos, mantendo no fundo a expectativa instrucionista do ensino: “A escola, entretanto, precisa privilegiar a cidadania, não a produtividade econômica” (DEMO, 2002b, p. 359). Entretanto, o que se percebeu foi que o pensamento neoliberal veio na contramão de uma política educacional voltada para os direitos de cidadania conquistados ao longo dos tempos e que os direitos sociais apresentaram-se como o “bode expiatório” das políticas neoliberais, sendo o lugar preferido para se fazer os cortes públicos. No caso de países ainda em desenvolvimento, a situação se agravou, mas o povo, a sociedade civil, não apresentou a organização necessária para forçar o Estado a mudar seu caminho e garantir à sua população os direitos historicamente conquistados.

[...] Um quarto de século de ‘neoliberalismo’ destruiu conquistas sociais em grande escala e subordinou, em quase todos os países, os direitos sociais a uma suposta [e quase nunca verificada] ‘eficácia econômica’. O século que concluiu acabou pondo a cidadania efetiva e a autodeterminação nacional diante de uma alternativa cada vez mais clara: sua destruição, ou sua vigência apenas formal, no quadro do regime social existente; ou sua vigência e desenvolvimento efetivos num regime social completamente diverso, baseado em uma total reorganização econômica em favor e realizada pelos trabalhos e as maiorias populares do mundo. (COGGIOLA, 2003, p. 339).



Os sindicatos, os partidos de massa e a maioria das organizações populares sofreram duras pressões e influências do pensamento hegemônico neoliberal que acelerou o desemprego em todo o mundo. Coutinho (1992) chama a atenção para o enfraquecimento dos sindicatos e dos partidos de esquerda em todo o cenário mundial, favorecendo a consolidação de uma hegemonia neoliberal, como se o modelo americano finalmente realizasse o objetivo expansionista de dominação universal. Para Coutinho (1992), se o projeto neoliberal é excludente e discriminatório em qualquer situação, no caso de países capitalistas insuficientemente desenvolvidos, como o Brasil, esses aspectos perversos acentuam-se ainda mais. Em vez de nos conduzir ao patamar dos países de primeiro mundo, o modelo neoliberal nos aproximaria definitivamente ao patamar dos países pobres do continente africano.

A compreensão da história da educação do Brasil, ao lado da compreensão dos fatos políticos, econômicos e sociais da época, contribui para desvendar muitos nós referentes à problemática da educação brasileira e à sua relação estreita com a pobreza, com a exclusão social e com a desigualdade social. Educação de qualidade para todos nunca foi uma meta clara e com investimentos suficientes por parte dos governantes e das classes médias e altas da sociedade brasileira. “A história do Brasil tem todos os ingredientes para desacreditar a hipótese de mudança em uma elite viciada por quinhentos anos de desprezo ao povo e de um descomunal egoísmo, que põem o Brasil como o mais injusto entre todos os países do mundo” (BUARQUE, 2003, p. 29).

Nossa história de elitismo e de exclusão e violação dos direitos da população pobre por centenas de anos foi a história de um país por onde cada salto ocorreu de modo incompleto, como afirma Buarque (2003). Mesmo independentes, optamos por manter como imperador o filho do rei da metrópole que nos colonizava; os escravos foram abolidos, mas não receberam terras nem educação; a República foi proclamada, porém o país não se tornou uma república, uma vez que as elites continuaram distantes das massas, agindo como aristocratas; o desenvolvimento industrial não foi acompanhado de reforma agrária que lhe fundamentasse; além disso, temos uma democracia incompleta, fruto de uma redemocratização corporativista, assim como nossa Constituição atual.

Todos fatos supracitados contribuíram para que a desigualdade social e a pobreza tomassem dimensões cada vez maiores na realidade brasileira, dividindo a sociedade em dois grupos: o dos excluídos, marginalizados, “desfilados”, como diria Castel (2003), ou “inrangeiros”, como afirma Buarque (2003), e o dos incluídos e privilegiados, bem mais seletos. Esse segundo grupo recebe tudo o que há de melhor, ficando o primeiro com as sobras.

### 3 O MUNICÍPIO DE PACAJUS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E GEOGRAFIA

Pacajus é um município da região metropolitana de Fortaleza que está localizado a 51 quilômetros da capital do estado do Ceará. Consoante documentos, ele foi inicialmente habitado pelos índios paiacus por volta do ano de 1707. Nesse período, a cidade chamava-se Guarani, depois Missão dos Paiacus, Monte-Mor, Monte-Mor-o-Velho e Pacajus, desde 1943.

Com a transferência dos índios para Portalegre, município localizado no polo serrano da mesorregião do oeste potiguar, no Rio Grande do Norte, em 1762, o local no qual foi construída uma capela de taipa e algumas casas passou a ser chamado de sítio Monte-Mor-o-Velho, que teve como administradores dois moradores de Cascavel, município localizado na região metropolitana de Fortaleza, o Sargento-Mor Jerônimo de Antas Ribeiro e o Padre José de Sousa (PACAJUS, 2013). Através da missão, depois sesmarias, e ao redor da Igreja Velha, construída pelos índios no século XIX, a qual existe até hoje, surgiu o núcleo urbano que atualmente se chama Pacajus.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pacajus possui atualmente em torno de 67.678 mil habitantes, que estão divididos em três distritos: Itaipaba, Pascoal e Pacajus, estando a sede do município nesse último. Pacajus limita-se ao Norte pelo município de Horizonte; ao Sul, por Chorozinho; ao Leste, por Cascavel; e a Oeste, por Acarape e Barreira. A sede tem 73,90 metros de altitude, com posição geográfica determinada pelo paralelo de 4°10' da latitude sul, em sua interseção com o meridiano de 38°28' de longitude oeste. O clima é seco, com temperatura média anual de 30 °C, variando entre a mínima de 25 °C e a máxima de 35 °C. O solo, arenoso e úmido, é propício à formação de mata nativa de cajueiro, bem como a outras árvores frutíferas, que têm aumentado consideravelmente através do plantio sistemático. Apresenta formação ondulada, em que se destacam os serrotes Salgado, dos Porcos e Pascoal (IBGE, 2015).

Os índios paiacus, em 1865, construíram uma igreja de paredes de taipa e caibros de carnaúba – ainda hoje existente, embora bastante descaracterizada – formando ao redor dela um casario de beira e bica, o que motivou a criação do município com o Decreto n. 63, de 9 de setembro de 1890, assinado pelo então primeiro presidente republicano do Ceará, Luís Antônio Ferraz. Elevado a vila com a denominação de Guarani, cuja instalação ocorreu em 29 de outubro de 1890 (PACAJUS, 2013).

Figura 1 – Sr. Manoel Adrelino, remanescente dos índios paiacus



Fonte: Girão (1990).

As autoridades da recém-fundada Vila Guarani reivindicaram junto ao Governo do Estado o direito à posse das terras locais. Nesse sentido, Eduardo Araripe, então vigário, com o apoio de outros poderes da vila, toma-as para si, através do uso da força.

A Lei n. 1.794, de outubro de 1920, determinou sua extinção, passando o território a fazer parte de Aquiraz, de onde havia sido desmembrado (PACAJUS, 2013).

Restaurou sua autonomia a Lei n. 2.604, de 25 de setembro de 1928, para ser novamente apenado com extinção após a Revolução de 1930, na Interventoria do Dr. Manuel Nascimento Fernandes Távora, pelo Decreto n. 193, de 20 de maio de 1931. Os reflexos da instabilidade constitucional por que passava o Brasil vieram a afetar um dos mais modestos municípios cearenses.

O Decreto n. 1.156, de 4 de dezembro de 1933, transformou-o em distrito de Pacatuba. Foi restaurado em definitivo pelo Decreto n. 1.591, de 23 de maio de 1936, com o município dividido em quatro distritos: Guarani (sede), Currais Velhos, Lagoa das Pedras e Olho d'Água. Foi elevado à categoria de cidade pelo Decreto n. 448, de 20 de dezembro de 1938, ato que mudou a toponímia de seus distritos para Chorozinho, Itaipaba e Horizonte (PACAJUS, 2013).

A denominação de Pacajus veio em virtude do Decreto-Lei n. 1.114, de 30 de dezembro de 1943. Em 1987, por força das Leis n. 11.305 e 11.300, que criaram os novos municípios de Chorozinho e Horizonte, Pacajus perde seus distritos e parte de seu território, passando a compreender a sede e distritos de Itaipaba e Pascoal (PACAJUS, 2013).

O distrito de Itaipaba é situado próximo à Lagoa das Pedras, responsável pela sua primeira denominação. Tem o nome atual formado de “ita” (pedra) e “ipaba” (aguda) – pedra aguda –, oficializado pelo Decreto-Lei n. 448, de 20 de dezembro de 1938.

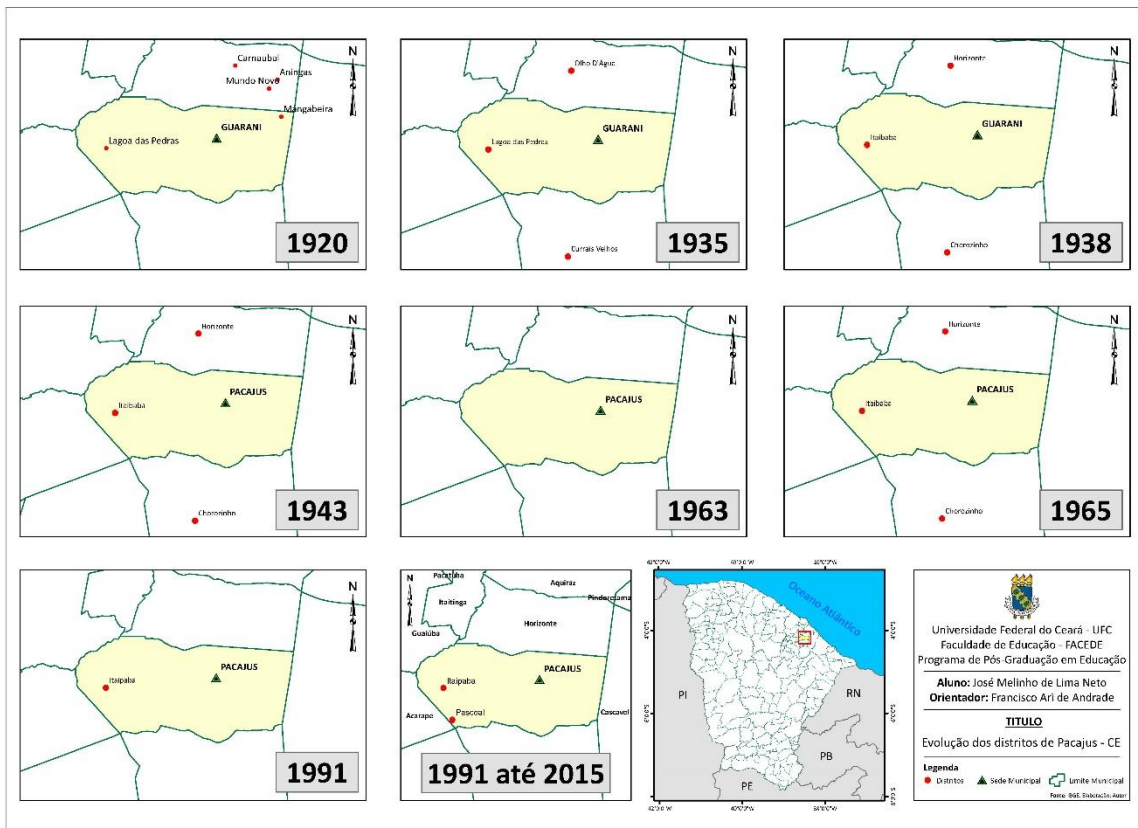
A vila surgiu em torno de uma capela, dedicada a Santo Antônio de Pádua e construída em terreno doado por Martinho Nogueira. O distrito teve sua origem nas atividades da família Nogueira ali situada, sendo sua primeira professora Dona Josefa Correia Lima (PACAJUS, 2013).

A Vila de Pascoal foi criada em 10 de abril de 1947, localizada próximo a uma aguada responsável pela toponímia do distrito – Lagoa do Pascoal. Segundo os antigos moradores, Pascoal foi o primeiro proprietário do terreno onde hoje se localiza o distrito. A igreja, que tem como padroeira Nossa Senhora do Desterro, foi construída em 1953, em terras doadas pelo Srs. Antônio Pereira da Costa e Manoel Franklin da Costa. Pascoal está a distância de 17 quilômetros da sede do município de Pacajus e é servido pela estrada Pacajus-Barreira (PACAJUS, 2013).

Inserido no clima tropical quente semiárido brando e tropical quente subúmido, com maior ocorrência de chuvas de verão entre os meses de janeiro a abril, Pacajus possui uma média pluviométrica de 1.200 milímetros por ano. A média anual da temperatura da cidade é de 26 °C a 28 °C.

A maior parte do relevo do município está inserida nos tabuleiros pré-litorâneos, marcado por solos profundos e barrentos apresentando formas planas com fraca drenagem fluvial, visto que é cortado apenas por dois rios, o Acarape e o Pacoti, e dois riachos, o Ererê, também chamado Areré, Ererê ou Ereré, e o Lagamar. São vistas também as formas onduladas da Depressão Sertaneja e a planície dos sedimentos depositados ao longo do Rio Choró, mantendo-se igualmente abaixo da altitude de 200 metros. A vegetação é de caatinga arbustiva densa e complexo vegetacional da zona litorânea. O município possui várias lagoas, como a de Itaipaba, Cavalaria, Pascoal e Pauliceia, apresentando também alguns açudes, como o Beiraçude, Cacimbão, Ererê, já citado, Luiz Carlos, Matadouro, dentre outros (IBGE).

Figura 2 – Evolução dos distritos de Pacajus marcada por mudanças geográficas no município



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE (2015).

### 3.1 Aspectos jurídicos

Com a administração política, o Poder Judiciário sofreu instabilidade e repetidas mudanças. Por força do Decreto n. 196, de 6 de junho de 1891, que tratava da divisão judiciária do Estado, o Município de Guarani ficou sob a jurisdição da Comarca de Cascavel, ato suprimido pela Lei n. 1.794, de 9 de outubro de 1920, quando foi anexado à Vila de Aquiraz (PACAJUS, 2013).

A Lei n. 2.677, de 2 de agosto de 1929, criou novamente o termo, provido apenas de Juiz Suplente. O Decreto n. 206, de 6 de junho de 1931, artigo 8º, passa da Comarca de Cascavel para a de Maranguape, enquanto o Decreto n. 1.271, de 29 de maio de 1934, extingue o anterior, tornando-se o simples Distrito do Termo de Pacatuba. Essa situação foi confirmada pela Lei Estadual n. 1.422, de 26 de dezembro do mesmo ano.

Novamente volta à Comarca de Cascavel, quando em 1940 é provida de Juiz Municipal com a nomeação do Dr. Raul de Souza Girão, efetivado na função de 18 de julho de 1940 a 17 de abril de 1947. Referido magistrado notabilizou-se pelos conhecimentos

jurídicos e pela retidão no desempenho do importante mister. Tais atitudes lhe ocasionaram seriíssimos problemas.

Como primeiro juiz a residir no termo, o Dr. Raul integrou-se à vida da cidade e à realidade dos problemas sociais, além de tornar o Poder Judiciário mais acessível à classe menos favorecida. Foi o responsável pela instalação do Núcleo da Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>10</sup>, o que lhe permitiu iniciativas de grande importância, tais como: a realização de casamento civil de casais com famílias numerosas e registros de nascimento dos seus filhos (atos necessários à obtenção de abono familiar), a distribuição de alimentos, remédios, vestuários e outros fatos testemunhados por várias pessoas.

Contribuiu em grande parte para a elevação de Pacajus a Comarca de Primeira Entrância, o que se deu pelo Ato das Disposições Transitórias da Constituição Estadual e pela Lei n. 2.113, de 9 de junho de 1948. A Comarca foi instalada em 18 de agosto de 1948. A instalação do Poder Judiciário trouxe ao município mais tranquilidade e garantia de defesa aos direitos humanos. A afirmativa é comprovada quando se sabe que o primeiro mandado de segurança foi impetrado em 1949, atuando como rábula o Sr. Ananias Almeida, uma vez que não existia advogado de ofício instalado na comarca.

Em 1940, foi criado e instalado o Cartório de Registro Público em Geral. O *Cartório do Civil, Júri e Execuções Criminais*, tendo como tabelião o Sr. Mariano Duarte Pinheiro. Esse cartório foi transformado em outros dois:

- 1º Cartório de Registro Civil;
- 2º Cartório de Registro de Imóveis, Títulos e Documentos.

### **3.2 Aspectos religiosos**

A dependência eclesiástica de Pacajus a Aquiraz perdurou por muitas décadas. A vigararia da antiga Missão dos Paiacus, pertencente à freguesia de São José de Ribamar, só adquiriu autonomia a partir de 3 de fevereiro de 1940, criada sob a inovação de Nossa Senhora da Conceição, sua padroeira.

---

<sup>10</sup> A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942 pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial.

Figura 3 – Igreja Matriz

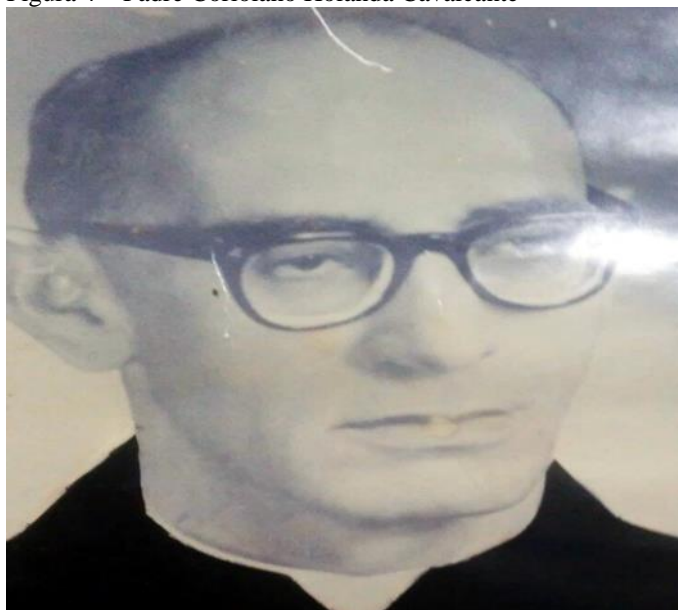


Fonte: Acervo próprio (2015).

Pertence hoje à Arquidiocese de Fortaleza e compõe-se da Igreja Matriz, concluída em 1951, do antigo templo erigido pelos índios, que recebeu o nome de Igreja Velha, das capelas Santo Antônio de Pádua (Itaipaba), Nossa Senhora do Desterro (Pascoal), Santo Antônio (Formoso), São Pedro (Fazenda Guarani) e São Francisco (Mutura).

A paróquia, sagrada por Dom Manuel da Silva Gomes em 1940, teve como primeiro vigário o Padre Coriolano Holanda Cavalcante, que, apesar de ser filho de Cascavel e vigário de Aquiraz, passou a residir em Pacajus desde 21 de agosto de 1938.

Figura 4 – Padre Coriolano Holanda Cavalcante



Fonte: Girão (1990).

O Padre Cori, como era mais conhecido, integrou-se à cidade, participando ativamente de seu desenvolvimento político e social. Envolveu-se inicialmente nas atividades educacionais, fundando o Ateneu Padre Holanda, internato que recebia alunos de outras localidades. Motivado pela falta de assistência médica no município, o Padre Cori ocupou as funções de um discípulo de Hipócrates, atendendo à população pobre, de modo especial às parturientes, em suas próprias residências, ou levando-as para hospitais em Fortaleza, dirigindo geralmente seu próprio carro.

Tal atividade foi por ele exercida durante bastante tempo. Como padre, professor e médico, foi fácil e rápida sua ascensão de líder. Entrou na política em 1947, apresentando como candidato a prefeito o seu amigo Antônio Nogueira da Costa, filho de Aracati instalado em Pacajus como proprietário de padaria. Elegeu o correligionário pelo Partido Social Progressista, agremiação presidida pelo Professor Olavo Oliveira. Nesse pleito, concorreram outros três candidatos, filhos de Pacajus e políticos de prestígio familiar.

Contando com o apoio de políticos influentes da época, tais como Carlos Jereissati, Paulo Sarasate, Péricles Moreira da Rocha, Stênio Gomes e Virgílio Távora, o Padre Cori tornou-se o elemento de maior prestígio local. Testemunhas disso são as declarações do próprio Padre Cori: “Eu tinha Pacajus na mão fechada, podia ter sido eleito deputado por mais de uma vez, não quis”. E completa: “[...] temia perder o prestígio”. Como político, seguiu fielmente as normas adotadas na época: o adversário era um inimigo em potencial.

Fez amigos e inimigos, mas, apesar das críticas que lhe são feitas, Pacajus muito lhe deve. Foi responsável, em grande parte, pelo despertar do progresso da cidade. Em sua opinião, esse progresso foi devido ao “forasteiro e à política”, afirmação dada em entrevista à Professora Valdelice Carneiro Girão. Na verdade, foi ele o responsável pela construção da Igreja Matriz, iniciada em 1941 e concluída em 1951, como já foi abordado, pela criação das Escolas Reunidas, hoje denominadas Escola de 1º Grau Padre Coriolano Holanda Cavalcante, e também pela fundação do Grupo Municipal em 1950, batizado com seu nome. Participou da instalação do Colégio da Campanha Nacional dos Educandários da Comunidade, denominação mudada para Centro Educacional Cônego Eduardo Araripe, do qual foi diretor durante 25 anos, hoje conhecida por Escola de Ensino Fundamental Aracy Gonzaga da Silva. Participou ainda da construção do Hospital Luiza Távora e de outros melhoramentos na sede e nos distritos de Pacajus, a exemplo da construção de capelas, criação da banda de música, etc.



### 3.3 Aspectos econômicos

As definições político-administrativas ocorridas em Pacajus foram, de certo modo, responsáveis pelo atraso no desenvolvimento econômico e social do município, assim como por seu íntimo progresso urbano durante várias décadas. Com a construção da estrada de rodagem, a BR-116, iniciada em 1932, a cidade passou a crescer no sentido oeste, acompanhando o seu traçado. Antes mesmo de receber o capeamento asfáltico, já era o ponto de referência da vida da cidade, de suas atividades comerciais, de encontros pessoais e de diversões, uma vez que, na falta de uma praça, seria o local escolhido para o encontro da juventude.

A partir de 1940, Pacajus tornou-se a parada obrigatória dos veículos de carga ou de passageiros que trafegavam pela BR-116, indo ou voltando da capital do estado. O contato do viajante com a cidade provocou, de imediato, a imigração de pessoas de outros municípios, de modo especial da zona jaguaribana e até de estados vizinhos. É considerável o número de pessoas de Aracati, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Mossoró, Russas, dentre outros locais, que, fugindo da epidemia da malária, grassou no Baixo Jaguaribe, de 1938-1940, vindo fixar residência em Pacajus.

O “forasteiro”, pessoa vinda de outras localidades, sendo bem recebido pelos pacajuenses, fez aumentar a população do município, que era de 19.662 habitantes em 1950, elevando-se para 23.194 pessoas em 1957, segundo estimativa da Inspetoria de Estatística, verificando-se, assim, um aumento populacional de 3.532 indivíduos, ou seja, houve um aumento de 17.96% da população em apenas sete anos.

O Censo Demográfico de 1980 acusou uma taxa anual de crescimento de 3,5%, apresentando Pacajus como o município mais populoso da microrregião do litoral, com 46.976 habitantes e densidade demográfica de 76,01 habitantes por quilômetro quadrado. Em 1985, a população cresceu para 54.543 habitantes. A estimativa populacional do IBGE para 1989, depois do desmembramento dos distritos de Horizonte e Chorozinho, transformados em município, foi de 32.144 pessoas. Os novos moradores, adquirindo sítios, explorando o comércio, montando indústrias ou participando da política local, integraram-se à vida da cidade como filhos da terra. O aumento populacional e os consideráveis desenvolvimentos comerciais e industriais mudaram o perfil da economia de Pacajus. A economia, anteriormente baseada na agricultura, privilegiava a cultura temporária.

Destacavam-se o plantio da cana-de-açúcar, para o fabrico de rapadura e seus derivados, da mandioca, para a produção da farinha e da goma (polvilho), e de outros

produtos sem maiores significações no contexto econômico. Posteriormente, passou a dar maior importância à cultura permanente, merecendo especial atenção o cultivo de árvores frutíferas, com destaque para o cajueiro. Também foram cultivadas mangueira, goiabeira, gravioleira e outras espécies, visando a atender ao comércio e à indústria de transformação.

O baixo preço da cera de carnaúba no exterior, em concorrência com produtos sintéticos, desativou a exploração do carnaubal, de plantio sistematizado, localizado na Fazenda Campestre, de propriedade dos irmãos Manoel Franklin da Costa e José Chaves. Os cereais atendiam praticamente apenas ao consumo interno. A comercialização dos produtos era feita no Mercado Central, construído em 1925, para atender, de modo especial, aos sítiantes que procuravam a cidade para fazer suas transações comerciais na feira semanal ali existente. Os produtos secos e molhados eram encontrados nas mercearias (bodegas) que circundavam o mercado, as quais existiam em número considerável, apesar das poucas iguarias.

Tecidos e outras miudezas necessárias ao vestuário constituíam especialidade das três mais antigas lojas, de propriedade dos comerciantes Celso Nogueira de Oliveira, Lúcio José Menezes e Raimundo Costa Amaral. O aumento populacional e o crescimento do movimento rodoviário na BR-116 trouxeram a expansão do comércio. A transferência do comércio para a margem da estrada modificou também o tipo de transação mercantil. A venda a varejo de frutas, castanhas e outros produtos da terra passou a ser feita também em atacado, de preferência a farinha e a rapadura, atendendo à demanda dos municípios do Estado do Ceará e de outros estados servidos pela rodovia.

No ramo do novo negócio, foram pioneiros os Srs. José Nogueira de Oliveira (Caboclo Nogueira), Joaquim Guerra (Quinca Guerra) e Francisco Leite (Chico Leite). O abastecimento desses armazéns se fazia como produção dos sítios, não só do município, mas especialmente de Cascavel, grande produtor de rapadura e farinha. Curioso é que, em razão da falta de estradas vicinais e de transporte mais rápido, as mercadorias eram transportadas em costas de burros ou em carros de boi.

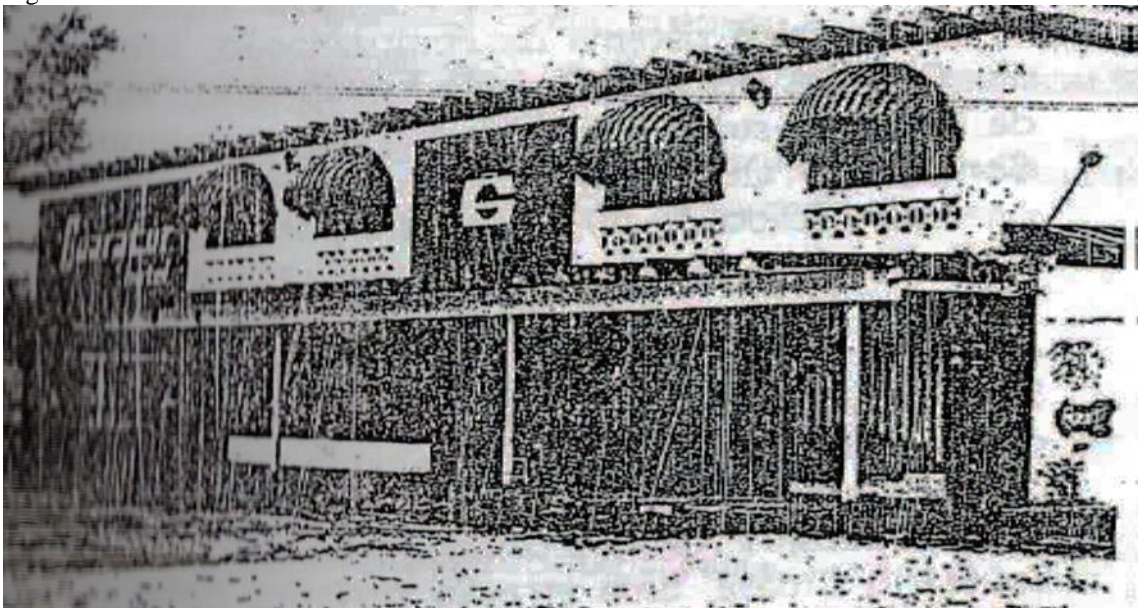
É, porém, ao Sr. José Leite de Carvalho, “forasteiro” filho de Russas, que deve Pacajus muito de seu desenvolvimento comercial. Instalando, de início, uma bomba de gasolina para abastecer os veículos em trânsito, logo passou a representante dos derivados de petróleo, comercializando também pneus de carro de marcas diversas. Diversificou suas atividades com iniciativas pioneiras, explorando o transporte de caminhões mistos, empresas de ônibus (quando teve como sócio o Sr. Isaura Dionísio de Lima) e outros negócios, sempre

demonstrando capacidade de trabalho e honradez. Trouxe familiares que, com ele, integraram-se ao cotidiano da cidade. Comprovação disso é o Sr. João Crisóstomo Filho, ou Sr. Janjão, como é conhecido, que, seguindo o exemplo do cunhado, radicou-se em Pacajus desde 1940, iniciando-se no comércio varejista, sendo proprietário do Posto Guararapes, representante da Atlantic. Apesar de se dizer apolítico, participou por vários anos da administração do município como delegado de polícia e promotor adjunto.

Os ensinamentos de trabalho e iniciativa do Sr. José Leite foram bem aprendidos pelo Sr. Benedito Almeida, proprietário da empresa de ônibus São Benedito, que conta até hoje com um número considerável de carros a serviço da população pacajuense e de outros municípios mais próximos.

O Guaratur Hotel foi o sucessor das duas primeiras pensões instaladas na BR-116. As pensões de D. Etelvina e a de D. Marica, ainda que com precárias instalações, eram solicitadas pelos viajantes que muitas vezes pernoitavam em Pacajus em trânsito para a capital.

Figura 5 – Guaratur Hotel



Fonte: Girão (1990).

Já o pioneirismo na indústria coube a uma mulher, Belar Girão, filha de Morada Nova, que, por força das funções do marido, radicou-se em Pacajus de 1940 a 1947, onde instalou a fábrica B. Girão, de doce de caju e cajuína. Essa indústria, embora artesanal, ficou conhecida nacionalmente pela excelente qualidade de seus produtos.

Com a política de atração industrial do Governo do Estado do Ceará, chegaram as primeiras grandes indústrias ao município na década de 1980, promovendo certa alteração nas atividades econômicas locais. A agricultura perderia gradativamente seu espaço para a

fábrica, ao mesmo tempo que o comércio foi impulsionado pela grande quantidade de trabalhadores formais e pela injeção de capital na região. Apesar do processo industrial pioneiro da empresa Agroindústria Jandaia por volta dos anos 1950, a efetiva industrialização do município ocorreu na década de 1990, com a chegada de grandes indústrias, como a Vicunha e a Rigesa.

Figura 6 – Rigesa



Fonte: Acervo próprio (2015).

A economia do município hoje em dia é baseada no comércio em geral e na agricultura, principalmente no cultivo do caju, com a produção de doces e cajuína, bebida feita a base do caju, como também da castanha, que possui um grande número de exportação. Além da mão de obra na agricultura, comportando grandes empresas que produzem sucos, sendo comercializados para todo o Brasil. Atualmente, o número de indústrias tem crescido, principalmente com a parceria do município de Horizonte, localizado na microrregião de Pacajus, que emprega a grande maioria dos pacajuenses em suas indústrias. O citado processo de industrialização contribuiu para dinamizar o comércio local, que já era uma atividade de destaque, acelerando, portanto, a expansão imobiliária. Outra área de economia da cidade é o turismo, que também tem sua participação com os eventos culturais e religiosos.

### 3.4 Aspectos culturais

No que se refere ao movimento cultural do município, podemos citar os festivais de quadrilhas, Festival do Caju, Festival do Milho, Festa da Mandioca, que acontece juntamente com o aniversário da cidade, no dia 23 de maio, Feira da Cultura Pacajuense e vários festejos religiosos, como a Paixão de Cristo, que hoje é apoiada e reconhecida pela prefeitura e pelos moradores como um evento religioso cativo, e tantos outros que acontecem anualmente.

Além disso, a prefeitura possui um projeto de criar o Museu da História de Pacajus, iniciativa percebida a partir de documentos oficiais datados do século XIX e do início do século XX, coletados no Arquivo Público e na Biblioteca Menezes Pimentel, e também de fotografias e filmagens que foram adquiridas com as famílias locais, demonstrando ações concretas para a realização desse equipamento para a manutenção da história.

O museu contará também com o material coletado no Mapeamento das Expressões Culturais do Município, que teve um grande papel no registro dos valores culturais da cidade, pois movimentou a juventude em busca de sua própria história e de seus saberes e fazeres locais e que, por ter metodologia indicada pelo selo Unicef, garantiu apoio político-educacional à cidade.

Por ter se caracterizado como uma região predominantemente agrícola por muitos anos, a cultura popular está ligada também aos plantios da mandioca, caju, milho, feijão e cana-de-açúcar. Dentre esses, a mandioca se destaca por estar associada ao que, há não muito tempo, é acontecimento cultural nas comunidades, a farinhada. Segundo relatos populares, a farinhada agitava bairros, promovendo oportunidade de apreciação de atividades artísticas, como música e dança, de partilha de mantimentos advindos da planta, de compensação econômica com a comercialização do que era produzido e ainda da união de famílias e oportunidade de casamento entre jovens.

Atualmente, as farinhadas são raras e não são animadas como antes. As regiões que ainda abrigam a prática da farinhada encontram-se distantes do centro da cidade, e muitas casas de farinha não resistiram ao tempo. Nessas mesmas regiões, moram muitas rendeiras e bordadeiras, que, há meio século, aproximadamente, tecem um produto de tradição, mas não ganham visibilidade econômica, apesar de existir um mercado de artesanato na cidade.

Os doces também fazem parte da tradição cultural do município. Nos mesmos lugares onde existiram casas de farinha, existiram também muitos engenhos onde eram fabricados artesanalmente todos os produtos advindos da cana-de-açúcar e das frutas. Essa atividade hoje é encontrada com mais intensidade na zona rural da cidade.

Figura 7– Mercado Central do Município



Fonte: Girão (1990).

O ponto de cruz e a fabricação artesanal de vassouras, cestas e outros artigos de mesma matéria-prima ainda são produzidos, mas em pequena escala e com mercado indefinido. Junto a isso, o processo de catequização fez surgir, nos bairros mais antigos e de antiga posse indígena, uma difusão de festas religiosas, dando a cada bairro um santo. Podemos citar as festas de Nossa Senhora da Conceição, na sede da cidade, a de São Sebastião, que antes era feita na sede, mas hoje é feita apenas no Distrito de Itaipaba, a de Santa Luzia, no Tucum, a de Santo Antônio, também em Itaipaba, a de São José, no Banguê, a de São Francisco, no Buriti, dentre outras.

As quadrilhas juninas de Pacajus têm atividades constantes e participam de vários festivais da região, embora os festivais do município tenham deixado de acontecer por algum tempo. Alguns grupos juninos minguaram devido à falta de apoio, outros buscaram atividades em outras localidades para fazerem-se ver em vários outros municípios, mantendo-se ativos e apreciados. Das quadrilhas existentes atualmente, podemos citar a Nação Nordestina, Colher de Pau, Quadrilha Afro-Junina da Base, Beija-Flor do Sertão, Cirandaia e Raízes Nordestinas.

As heranças culturais africanas começaram a ser reconhecidas na cidade pelas iniciativas educativas situadas na localidade da Base, que mantém práticas recentes de danças

e de outras manifestações culturais africanas. Certificada pela Fundação Cultural Palmares, a Comunidade Quilombola da Base teve território legitimado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Estado do Ceará (Incrá/CE) em 7 de junho de 2006. Lá se situa o maior contingente de pessoas reconhecedoras de sua ascendência africana.

Aliados a essa manifestação cultural, há o cordel e o repente, difundidos publicamente pelos próprios cordelistas, cantadores, trovadores e repentistas. Na região, há ainda a tradicional Corrida do Jumento e a Cavalgada da Paz, eventos conhecidos pela população do local como de autêntica manifestação de sua cultura.

### **3.5 Aspectos fisiográficos da cidade**

O desenvolvimento econômico trouxe melhorias à vida social e urbana de Pacajus. A cidade concentrava-se próximo à igreja, construída pelos índios paiacus, com residências na chamada “rua grande” e suas adjacências e casas comerciais circundando o antigo mercado, no popular barracão, centro dos acontecimentos econômicos, sociais e folclóricos da cidade. No barracão, os homens de negócio aproveitavam a “feira de domingo” para reunir-se e realizar transações comerciais. Era no barracão que a sociedade local, principalmente os jovens, assistia às sessões cinematográficas, filmes de *cowboy* ou românticos, interrompidos várias vezes para a mudança da bobina ou conserto da fita quebrada. É interessante lembrar que cada assistente devia carregar sua própria cadeira.

Festa curiosa e folclórica ocorria também no mercado nos fins de ano, circunstância na qual a população sitiante, em visita à cidade naquele período, ficava em festa a noite inteira, esperando a Missa do Galo, a passagem de Ano-Novo ou a Missa de Finados. A situação era propícia para o encontro de amigos, namoros e venda de produtos artesanais dos mais variados, como cerâmica decorativa, bonecas de barro e animais em miniatura, utensílios de flandres e de madeira, dentre outras especialidades. Para completar as comemorações, havia também a venda de uma variedade de guloseimas, destacavam-se a tapioca de coco e a batida.

A partir de 1950, a cidade sofreu mudanças em sua estrutura urbana. Os sítios foram vendidos e foram abertas mais ruas, permitindo mais construções de casas residenciais, algumas até com dois pavimentos, prédios comerciais, repartições públicas, hotéis, escolas e outras, a fim de atender ao maior aumento populacional.

Figura 8 – Banco do Estado do Ceará (BEC)



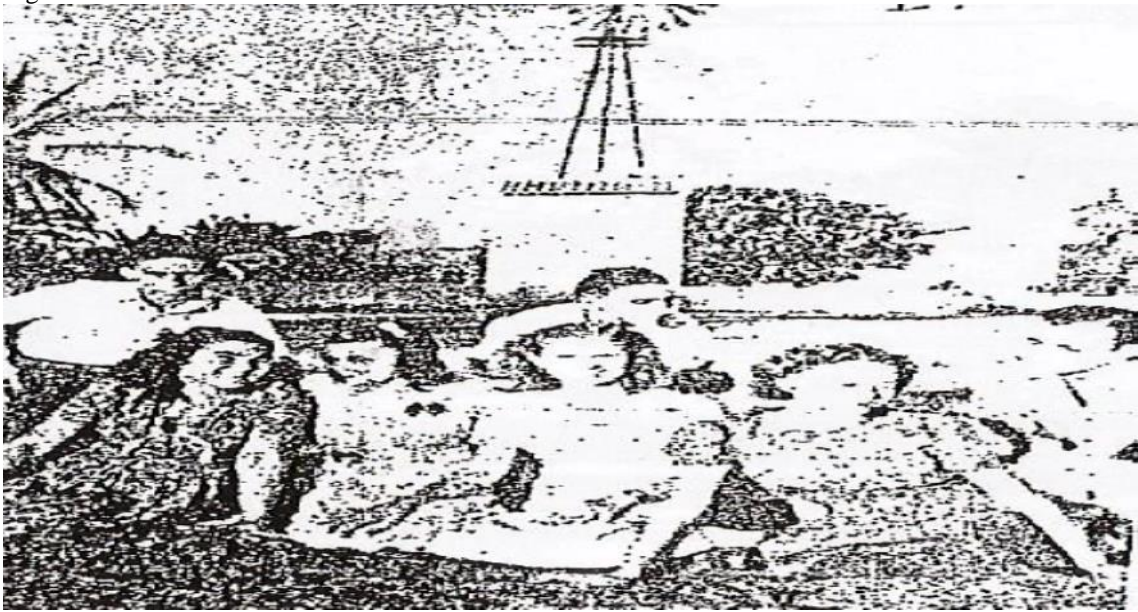
Fonte: Girão (1990).

Em 15 de agosto de 1943, Pacajus inaugurava, com festa, sua primeira iluminação elétrica, que era produzida por um motor a gasogênio, de propriedade do Sr. Antônio Nogueira da Costa. O precário motor foi substituído pela prefeitura por um outro movido a óleo diesel. Por economia, o motor funcionava das 18h às 22h. O período de fornecimento da luz passou a ser o termômetro da vida noturna da cidade. Antes de ser desligado, eram dados três sinais de advertência. Nos dois primeiros, as pessoas que se encontravam na rua procuravam suas residências, as rodas nas calçadas eram encerradas e os casais de namorados faziam as despedidas de costume, os quais, ao terceiro toque, já deveriam estar encerrados em suas residências. Nas noites enluaradas, os grupos de rapazes reunidos faziam serenatas para as namoradas ou admiradoras. A energia fornecida pela Companhia Energética do Ceará (Coelce), que ainda hoje abastece a cidade e os distritos, trouxe conforto, mas acabou com a mensagem romântica dos casais de enamorados. Era o preço do progresso.

O abastecimento de água anteriormente era feito através de cacimbas cavadas nos quintais das residências, dos dois cacimbões públicos, com instalações antigas, e dos precários cata-ventos. O Cata-Vento “Velho” localizava-se na antiga “Rua Grande”, e o outro situava-se na Rua Coronel Joaquim Nogueira de Queiroz. A melhor água, porém, era fornecida pela tradicional Cacimba do Coaçu, poço de água permanente que fornecia água de excelente qualidade, vendida inicialmente na cidade em latas ou ancoretas conduzidas por animais ou no ombro de homens, depois em pipas carregadas em carroças de burros.



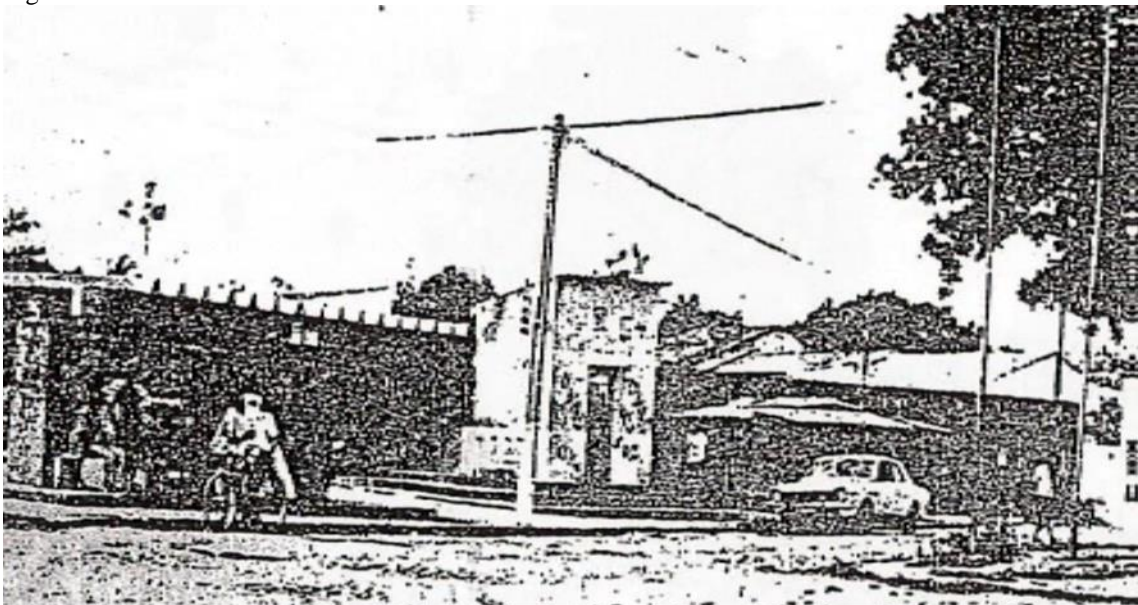
Figura 9 – Cata-Vento “Velho”



Fonte: Girão (1990).

A Cacimba Coaçu faz parte do folclore de Pacajus, como relatam os moradores antigos, segundo os quais aquele poço era o olho d'água nos anos de seca, sempre abastecendo a cidade inteira e até os distritos vizinhos. Narram ainda que, em certa ocasião, tentaram esgotar aquela cacimba: começaram o trabalho pela manhã, logo às sete horas, às dez horas haviam conseguido retirar toda água. Foram almoçar e, quando voltaram, a água havia subido novamente. A Cacimba do Coaçu, construída por volta de 1900-1901, era um verdadeiro talismã. Os cacimbões e os cata-ventos deram lugar aos chafarizes públicos, administrados pela prefeitura.

Figura 10 – Chafariz



Fonte: Girão (1990).

O arcaico sistema de comunicação feito pela Agência dos Correios era dirigido pelo funcionário Francisco Silvestre de Carvalho, substituído por sua esposa Joaquina Menezes de Carvalho (D. Quininha). Na década de 1950, progrediu para Agência dos Correios e Telégrafos, tendo como telegrafista o Sr. Fernando Miranda.

A cidade possui moderna praça de esporte, o Estádio Assis Benício (Assisão), construído na administração do prefeito que lhe deu o nome, contando também com várias associações esportivas, tais como: Guarani Sport Club, Associação Atlética Gama Filho, Associação Atlética Buriti, Real Madri Sport Club, Associação Atlética Nova Palmeira e 7 de Setembro Sport Club.

Figura 11 – Seleção de futebol de Pacajus



Fonte: Girão (1990).

Legenda: Seleção vice-campeã do Intermunicipal de 1974, jogando em Canindé contra os donos da casa. Da esquerda para a direita na imagem, em pé: Galeguinho, Lúcio Flávio, Auri, Luciano e Abacate. Agachados: Alves, Cristiano e Leonel.

Entre as entidades beneficentes, destacam-se o Círculo Operário e a Associação Cristã Feminina, sociedade composta de prestimosas senhoras que desenvolviam trabalho meritório junto à pobreza local. O Núcleo da Legião Brasileira de Assistência, desde sua instalação, tem oferecido inúmeros benefícios aos mais carentes.

### 3.6 Aspectos educacionais

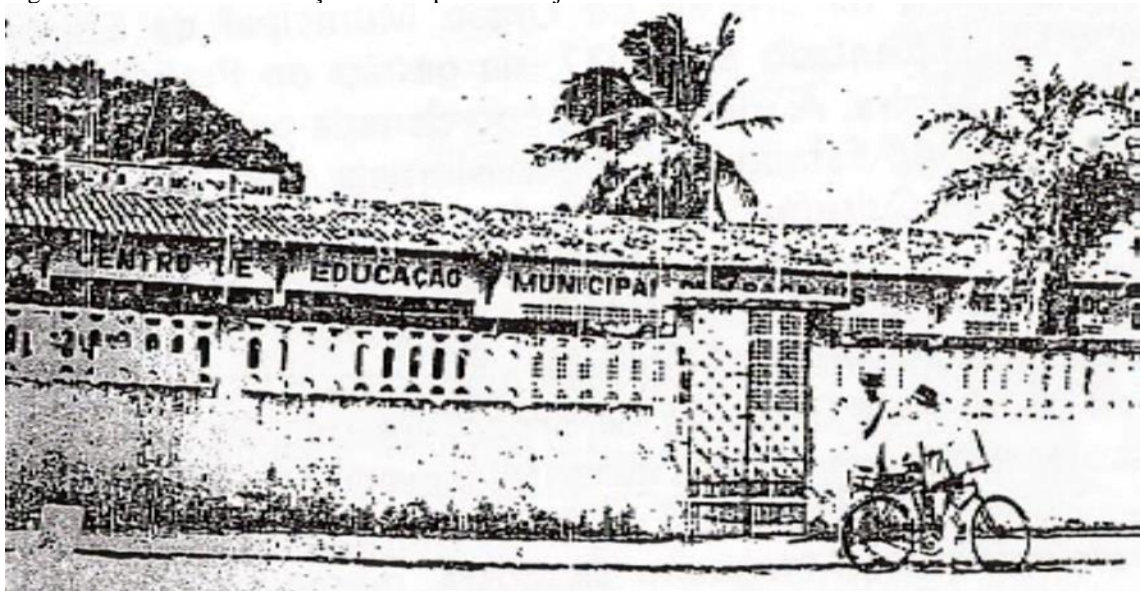
A história da educação em Pacajus tem seu começo em 1905, com a nomeação da primeira professora diplomada, D. Hermínia Mendonça de Queiroz. Durante os 40 anos de magistério, a mestra percorreu quase todos os distritos de Pacajus, aposentando-se como

professora das Escolas Reunidas em 1943. Sua peregrinação encontrava justificativa no modelo político adotado pelos governos estaduais. A educadora primária era o alvo dos adversários, apenando-a com demissões e transferências, dependendo do cabo eleitoral a que pertencesse. Casada com o Sr. Cícero Nogueira Queiroz, político de prestígio no município, as pressões dos adversários políticos de seu marido recaíam quase sempre sobre ela.

Com a criação das Escolas Reunidas, D. Hermínia passou a lecionar aos alunos do sexo masculino, enquanto as meninas eram dirigidas por outras antigas professoras, D. Laura Augusta de Oliveira e D. Maria Lobo de Abreu, completando o trio das pioneiras do ensino em Pacajus; depois vieram outras.

Não há dados muito precisos sobre o ensino no município antes da criação do Órgão Municipal da Educação (OME), implantado em 1977 na gestão do Prefeito Aurílio Bezerra Pereira. A instituição, coordenada pela Secretaria da Educação do Estado, era supervisionada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Sabe-se, porém, que em 1950 Pacajus contava em sua sede com as Escolas Reunidas, o Grupo Municipal Padre Coriolano Holanda Cavalcante e a Escola Isolada, dirigida pela Professora Dalva de Queiroz Carvalho, além de outras escolas funcionando mais distantes da sede e nos distritos.

Figura 12 – Centro de Educação Municipal de Pacajus



Fonte: Girão (1990).

O Grupo Municipal, criado em 1950 na gestão do Prefeito Antônio Nogueira da Costa, merece algumas considerações. O referido grupo foi dirigido de início pela Professora Valdísia Carneiro Girão, diplomada pela Escola Normal Rural, que trabalhava com três auxiliares, o qual foi responsável por inaugurar em Pacajus uma nova metodologia, com ensino mais moderno e socializante, sendo desprezados a palmatória e os castigos humilhantes.

Figura 13 – Professoras fundadoras do Grupo Municipal Padre Coriolano



Fonte: Girão (1990).

Legenda: Da esquerda para a direita na imagem: Helena Cavalcante, Valdenice Carneiro Girão, Estela Albano, Valdísia Carneiro Girão e Valdísia Carvalho.

O número de alunos matriculados e a frequência no primeiro ano constituem a comprovação do bom desempenho e o amor ao magistério das abnegadas professoras. A partir de 1977, segundo relatório do OME enviado ao MEC, Pacajus já contava com 22 grupos escolares, 174 escolas isoladas e 218 professores, atendendo a um total de 6.008 alunos. O recenseamento geral de 1980 deu um índice de população alfabetizada de 40,71%. Nas 123 unidades escolares de 1º grau, matricularam-se 8.805 discentes, sob orientação de 399 docentes, isso em 1981.

Figura 14 – Alunos do 1º ano, série C, do Grupo Municipal



Fonte: Girão (1990).

Legenda: O terceiro garoto da imagem é o Ex-Reitor da Universidade Federal do Ceará, Professor Hélio Leite.

O ensino de 2º grau foi ministrado pelo Centro Educacional Cônego Eduardo Araripe, fundado em 1962, como Ginásio da Campanha Nacional da Escola da Comunidade. O centro oferecia o ensino de 1º e 2º graus completos, inclusive com cursos maternal e pré-primário, o Curso Pedagógico e o Técnico em Contabilidade, autorizados e todos reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Merece destaque também o Centro Educacional Deputado Pedro José Figueiredo, não esquecendo o considerável número de escolas particulares, destacando-se o Educandário Santa Terezinha, com ensino de 1º grau, à época sob direção da Professora Dalva de Queiroz Carvalho, mestra dedicada à educação desde sua formatura, e o Instituto Maria Isabel, localizado na Fazenda Guarani.

### **3.7 Aspectos da saúde pública**

Pacajus, na década de 1950, ainda necessitava que seu pároco assistisse às parturientes e receitasse aos doentes, distribuindo remédios adquiridos junto aos políticos, principalmente nos períodos eleitorais. O primeiro posto de saúde foi instalado pela Associação dos Merceeiros, na gestão do Prefeito Celso Nogueira, segundo os entendimentos com o presidente daquela sociedade beneficente, Sr. Abílio Vieira de Melo. O posto médico deveria receber a assistência de um profissional em visita à cidade uma vez por semana, o que geralmente não acontecia. Os três primeiros médicos que receberam essa tarefa foram os Drs. José Odorico de Moraes, Valderilo Teixeira e Walter Magno.

A falta de assistência médica fazia com que a população recorresse aos enfermeiros práticos, aos proprietários de farmácia ou aos balconistas. O rio-grandense do norte Ogenis Alves Brilhante foi um dos principais enfermeiros práticos que passaram a especialista em todas as moléstias, atendendo os aflitos doentes, receitando remédios, aplicando injeções ou usando o bisturi, algumas vezes em casos não tão simples.

Um outro “forasteiro” não pode ser esquecido como “médico balconista”, o Sr. Manuel Rufino de Sousa Moreira, um dos primeiros no ramo. A farmácia do Seu Moreira é uma página sempre lembrada na história da cidade. As práticas em obstetrícia eram comuns em Pacajus. D. Mariana Broa foi uma das mais conhecidas e solicitadas parteiras, até mesmo pelas senhoras da elite local.

Em 1954, Pacajus recebia uma nova moradora, a qual deveria substituir D. Mariana. Tratava-se de uma parteira especializada, Aurea Lima Paz, filha de Mulungu, na Serra de Baturité. Foi administrar o posto de saúde dos Merceeiros, fazendo de Pacajus sua terra e considerando sua profissão como um sacerdócio. Segundo suas próprias palavras, em

falta de médico, D. Aurea fazia tudo, cortava, costurava, anestesiava, entre outras funções que caracterizam a atividade.

### 3.8 Relatos de história e memória da cidade

Contamos com a contribuição de José Valdir Gomes Bezerra, graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com especialização em Literatura Brasileira e Língua Estrangeira. Foi professor por duas décadas em Pacajus e coordenador do Colégio Cônego Eduardo Araripe e do Colégio Municipal. Fizemos algumas perguntas relacionadas ao Município de Pacajus, uma delas foi sobre a Fazenda Guarani. “Seu Zé Valdir”, como é popularmente conhecido, respondeu:

Sobre a Fazenda Guarani, é bom destacar a importância que seus gestores passaram a ter na atividade política de nossa cidade, com as grandes decisões sendo tomadas em seus gabinetes, chegando-se mesmo a condições de afirmar que, para ser prefeito em nossa cidade, precisava passar pela aprovação do pessoal da Fazenda Guarani.

Quando perguntamos sobre o abastecimento de água na cidade, que era feito por cacimbas, cacimbões públicos, cata-ventos, o professor “Zé Valdir” relatou:

Em seus primórdios, a população de Pacajus se abastecia de água potável obtida em fonte natural e perene, a chamada Cacimba do Coaçu, localizada à entrada norte da cidade, além de se utilizar de seus próprios cacimbões. Com a chegada a Pacajus do Padre Eduardo Araripe, pároco de Aquiraz, a quem Pacajus estava subordinada eclesiasticamente, ele viu a necessidade de dar novos ares à vila e, para isso, conseguiu, junto a seus contatos em Fortaleza no Governo do Estado, a perfuração e a instalação de poços movidos a cata-vento, que era uma revolucionária tecnologia para a época, servindo-se de uma fonte renovável de energia, a eólica. O chamado Cata-Vento ‘Velho’ foi instalado próximo à igreja velha da época e ao prédio da cadeia pública, onde hoje funciona um chafariz, na praça ao lado do antigo Colégio Cônego, atualmente Escola Aracy Gonzaga da Silva. Outro chafariz foi instalado na praça, ao lado da Escola Reunida, hoje Escola Padre Coriolano. Quem fazia a manutenção dos cata-ventos era um senhor de nome Gustavo, que depois trabalhou muitos anos na prefeitura local. Ele residia em um casebre por ele erguido nas proximidades do cata-vento da Escola Reunida.

Ao perguntarmos sobre Dona Laura Augusta de Oliveira e Dona Maria Lobo de Abreu, professoras de meninas, o digníssimo professor respondeu:

As Professoras Dona Laura e Dona Maria Lobo, funcionárias públicas estaduais diplomadas em Pacajus, exerciam seu ofício nas chamadas Escolas Isoladas, com a particularidade de trabalharem com os meninos, a Dona Maria Lobo; já as meninas eram educadas pela Dona Laura. Com a criação de uma Escola Pública Estadual em nosso município, as duas professoras passaram a trabalhar na mesma escola, com salas mistas, nascendo, assim, as Escolas Reunidas de Pacajus, atual Escola de Ensino Médio Padre Coriolano.

Quando perguntado sobre o Grupo Municipal, respondeu:

O Grupo Municipal de Pacajus foi uma unidade Escolar Municipal saída da iniciativa do então Prefeito Vicente de Paulo Menezes, edificada em um quarteirão de terras no Bairro do Buriti, abrigando dezenas de salas de aula, dependências técnico-administrativas e com projetos de ampliação. Em seus primeiros anos de funcionamento, abrigava as séries do primário, que se referiam ao 1º, 2º, 3º e 4º ano primário. Depois, passou a abrigar os alunos do chamado ginásio e, em seguida, cursos pré-universitários. Atualmente, abriga cursos superiores.

Sobre a educação na década de 1970 e sobre as escolas profissionalizantes, “Seu Zé Valdir” assim se pronunciou:

A chamada educação profissionalizante, em nossa cidade, nunca funcionou conforme determinava a lei, com diretores escolares de segundo grau encontrando sempre maneiras de burlar a fraca fiscalização dos órgãos competentes para tal procedimento. Era tão comum esse procedimento que o aluno concluíra um curso de Contabilidade, por exemplo, sem dominar sequer a sistemática de um simples livro-caixa. Havia uma preocupação, no máximo, com a parte burocrática da papelada escolar, raras vezes se dando formação técnica mínima exigida por lei.

Por fim, perguntamos como havia sido a chegada do ensino pela Televisão Educativa (TVE) no município e o que tinha a dizer sobre suas experiências na TVE, ao que “Seu Zé Valdir” respondeu:

A chegada do sistema de educação pela tevê chegou a Pacajus – como em todos os municípios e como na maioria das vezes acontece – sem qualquer discussão com a comunidade escolar. Em muitos casos, as salas de ensino pela tevê nem tevês tinham, para se ter uma ideia. Fui orientador de aprendizagem, OA, como éramos chamados no sistema de Televisão Educativa, pois a filosofia do sistema considerava que a aprendizagem era uma construção coletiva, com a missão do orientador sendo apenas a de motivar o educando, monitorando a aplicação das atividades, além de acompanhá-los em seu desempenho geral, não apenas de conteúdos. Sobre a experiência na TVE, aliás, no Sistema de Têve Educativa, digo que foi uma experiência exitosa, pois se deu a partir de mim mesmo, que me vi numa sexta-feira em Fortaleza defronte de um televisor e de dez adolescentes, sem manual de apoio nem de atividades, para explorar uma aula de Matemática de 8ª série [atual 9º ano], explanada pelo Professor Clayton, sem que soubesse de quase nada do conteúdo explanado. A situação fez com que eu me debruçasse, ao voltar à noite para Pacajus, junto a um manual de atividades surrado, emprestado por uma colega daqui. Então estudei até chegar às respostas dos exercícios e ao prazer da descoberta. Uma aprendizagem individualizada, obtida no esforço coletivo e solidário. Um verdadeiro processo de ‘educação’. Uma relação maravilhosa de aluno e orientador, com atendimento personalizado.

Tivemos também a contribuição do ex-reitor e professor da UFC, o Dr. Raimundo Hélio Leite, que viveu sua infância no Município de Pacajus. Perguntamos-lhe sobre Dona Hermínia Mendonça de Queiroz, ao que o Professor Hélio Leite respondeu:

Eu tenho que dizer o seguinte, não conheci a Professora Hermínia Mendonça. É preciso que você entenda que eu cheguei em Pacajus, nasci e só fui à escola com quatro/cinco anos, numa escola chamada Reunida, que era vizinha à Igreja Matriz. Fiz todo o primário lá, era uma escola muito boa, tinha umas professoras muito boas, tinha preparação para a época.

Ao falar sobre o Grupo Municipal, o Professor Hélio assim se posicionou:

É preciso que você entenda que havia uma partidarização muito grande das professoras, embora as escolas fossem estaduais ou municipais, havia uma divisão, então havia uma briga muito grande entre as professoras. Era tanta disputa que em um dia a gente fazia exercícios de Educação Física perto do grupo que ficava atrás, aí era um despautério maior do mundo, uma ficava ‘esculhambando’ a outra, brigando; havia essa intriga, então ninguém podia se encontrar que o ‘pau quebrava’. Em um dos 7 de setembro, próximo ao cacimbão, a gente ia na estrada fazendo o desfile do 7 de setembro, e eu não sei se sabia ou não, o certo é que nós saímos antes da Escola Reunida e pegamos a estrada BR-116 em direção a Fortaleza. Quando a gente vem voltando, lá vem o grupo, aí pronto, foi uma briga total, menino apanhou, professora se ‘agarrou’, isso não é conhecido da história, então eram as duas instituições que dominavam o cenário. Agora, de professoras privadas, Dona Dalva, que tinha uma escola de primeira linha, inclusive preparava os alunos para vir para Fortaleza; ela era muito competente e qualificada. Minha primeira experiência foi diferente porque eu fiz só o Liceu, o meu pai não podia pagar a escola, simplesmente eu fui para o Liceu, fiz só o Liceu, mas não tinha nem noção do que seria a escola. Quando eu cheguei aqui [Fortaleza], em 1954-1955, fui fazer um exame de admissão, que era um vestibular na época, aí foi que me dei conta da encrenca em que tinha me metido, quase 200 candidatos para a 1ª série; tirei o terceiro ou quarto lugar, não sei como [risos]. Então a minha história na educação começa assim, eu fiz a Escola Reunida, de lá eu fui para o Liceu, depois tinham criado o Instituto de Matemática, onde fiz o mestrado em 1963; nessa época, tinha uma reforma universitária aqui, que exigia que todos os cursos tivesse uma formação propedêutica; todos os cursos tinham que ter Matemática e Filosofia, aí surgiu uma demanda muito grande de professor de Matemática, aí foi minha sorte para entrar na universidade. Eu vim dar aula na Faculdade de Educação (Faced), onde comecei a minha vida universitária, depois fui para os Estados Unidos, fiz mestrado entre 1969-1970, terminando em tempo recorde, fato que nunca tinha acontecido, e, em seguida, fiz o doutorado. Essa foi minha trajetória, ainda hoje estou aqui na Faced como professor colaborador.

Ao perguntarmos sobre o Padre Coriolano Cavalcante, o ex-reitor assim falou:

Ele era o grande líder político, tinha uma enorme liderança, além de autoridade religiosa. Ele era sujeito muito humano, saía de madrugada para trazer mulheres grávidas para parir em Fortaleza quase todos os dias. Ele tinha umas noções de Medicina; quando dava para resolver as coisas em Pacajus, tudo bem, mas, quando não dava, ele pegava um *Jeep* que tinha, ‘largava’ a mulher dentro e vinha para Fortaleza. Ele tinha uma liderança enorme. Dominou a política durante muito tempo; era ele que mexia com a prefeitura: normalmente, os prefeitos eram manipulados por ele. Então, a vida política de Pacajus rodava muito em torno dele e dos prefeitos que ele fez. Aí tem o Menezinho, um tio dele chamado Celso Nogueira, que foi indicado por ele, então a vida política de Pacajus foi dominada pelo Padre Coriolano Cavalcante por muito tempo. O padre promoveu a 1ª Olimpíada das Escolas; foi naquela praça central, próximo à Escola Reunida. O padre tinha uma visão; promovendo esses eventos, ele tinha uma interação com a comunidade, apesar das brigas que aconteciam entre as escolas. O padre era uma ‘figura’, ele tinha seus defeitos, mas também tinha suas qualidades; então essa olimpíada era uma espécie de disputa entre as escolas, com brincadeiras de saco.



Eu mesmo participei, ganhei prêmio; eu era magrinho e participei dessa brincadeira de saco, na qual ficava dentro e um outro colega me jogava para cima, com o objetivo de prender o saco ao gancho que ficava mais elevado. Nessa brincadeira, quase quebro o pescoço [risos]. Participei também de corridas na praça, que também faziam parte da olimpíada. Em determinada etapa da corrida, quando íamos fazer a volta na praça, existia uma obra inacabada, com tijolos e estruturas, que fazíamos a volta por trás para completar uma volta, já na última volta, com aquele poeiral por conta da corrida, eu me adiantei e passei pela frente dos tijolos, vencendo, assim, a corrida. Algumas pessoas reclamaram por conta da minha trapaça.

Quando tocamos no assunto escola, o Professor Hélio Leite relatou:

A parte de escola era muito em função das políticas, os prefeitos colocavam as escolas nas localidades que quisessem. Quando vim para cá [Fortaleza], perdi um pouco do passo do município, passava a semana na capital e voltava para Pacajus no final da semana para brincar com os meninos, tomar banho no Riacho Ereré, que era a praia que a gente tinha. No final de semana, a moçada se deslocava para lá; lembro que tinham dois lugares, o Cacimbão e o Riacho Ereré, que só funcionava em tempo de inverno, que enchia – o divertimento era esse. Outro divertimento era nas festas de final de ano, tinha um pessoal, que poderíamos chamar de elite; a brincadeira da gente era roubar coisas no mercado; o mercado era o local que vendia carne e de tudo um pouco, aí os meninos se juntavam para roubar as coisas das barracas. Ninguém tinha dinheiro, essas besteiras, coisas para comer, até que um belo dia uma pessoa do grupo foi presa, quando soube quem era, o irmão teria sido prefeito no futuro [risos]. As escolas foram evoluindo porque ficaram mais exigentes as entradas das professoras ao longo do tempo. As professoras eram leigas, quase todas tinham no máximo o primário. O sistema educacional da época tinha como uma de suas funções nos preparar para vir para Fortaleza, em Pacajus não tinha a menor estrutura, nem se cogitava ter uma faculdade. Então, vínhamos para Fortaleza, grande parte das pessoas tinha família aqui ou poderia pagar uma pensão; em Pacajus era somente o básico.

Sobre a igreja, o Professor Hélio Leite falou:

Outra instituição que teve muita importância junto ao município, apesar de muitos serem inimigos do padre, mas ele fazia o seguinte: tinha suas aulas de catecismo, lá tinha uns seminaristas que sabiam muita Teologia, a gente ia para lá e aprendia muita coisa, noções de filosofia, ensinava o catecismo, foi lá que eu conheci quem era São Tomás de Aquino, Santo Agostinho, os grandes doutrinadores da igreja, aprendi as noções básicas da teologia cristã, e isso me deu uma formação muito boa, da qual eu vim tirar proveito agora, em um estudo chamado hermenêutico. Então, eu leio São Tomás de Aquino com muito mais propriedade, por conta dos meus estudos no catecismo. Então, no que se refere à história de Pacajus, você divide em três pontos: a política, a Escola Reunida e a Escola Dona Dalva.

Quando perguntamos sobre as rodovias, o Professor Hélio Leite respondeu:

Antes de passar o asfalto, Pacajus era uma viagem, saía de manhã e só chegava quase meio-dia. Aí, quando a estrada passou, para quem queria passar por fora da cidade, existia um plano para isso. Então, o prefeito bateu o pé, e a estrada passou por dentro do município; aí tem um fato histórico, que é a mudança que ocorreu, a cidade nasceu em torno daquela igreja feita pelos índios paiacus; então, a cidade se formou no entorno daquele quarteirão, quando a estrada passou por onde é hoje, surgindo o comércio central. Normalmente, as meninas escolhiam o magistério, a Escola Normal, aí se transformavam em professoras, então a prefeitura começou a contratar, criando-se um ciclo, depois as alunas de lá que vieram para Fortaleza

voltaram para lá e se profissionalizaram no ensino do município. Do lado de lá, tinha a fazenda e o núcleo no município; do lado de cá, tinha as empresas que começaram a chegar de Fortaleza, começou com uma indústria voltada para o ramo da avicultura.

A economia foi e ainda é muito influente no município, como nos informou o Professor Hélio Leite:

Economicamente, a Fazenda Guarani foi uma empresa muito importante, de propriedade dos Filomenos, que implantaram uma grande fazenda produtora de caju e depois cajuína, que ainda hoje existe, aí mudou o ponto de vista do município no que se refere ao sentido econômico. Pontos que revelam a economia do município: a passagem do asfalto por dentro da cidade, deslocando o processo de urbanização para o outro lado da estrada, até então voltado somente para o lado em que a igreja encontrava-se; do ponto de vista religioso, a forte presença do Padre Coriolano, que, apesar de todos os defeitos que tinha, realmente era um líder muito forte. A igreja, quando eu me dei conta que era gente, ela estava na metade da parede, aí um dia o padre chegou e disse: ‘Nós vamos levantar essa igreja’. Aí convocou todo mundo e marcou o dia simbólico, que ficou como o dia do município. Lá no cacimbão, não se fazia tijolo, então o padre arranhou dinheiro com os políticos, e os tijolos foram trazidos em jumentos e na cabeça de pessoas, em pilhas enormes. Então, aquela cobertura foi feita com isso, assim a igreja tomou jeito. Daí, então, ele começou a fazer as missas lá, pois antes não havia como. O comércio também influenciou bastante o crescimento do município, começou com um tio meu chamado ‘Chico Leite’, que fundou um hotel e uma bomba de gasolina. A minha família tinha muito dinheiro. O meu pai, ‘Janjão’, tinha um posto de gasolina, mas era um péssimo negociante, pedia dinheiro emprestado e não pagava, então só acertou mesmo por educar os filhos.

No que se refere à região das Queimadas, o Professor Hélio Leite falou:

Aquela área das Queimadas era só de negros, os Nogueiras. A minha hipótese é que todos trabalhavam para os Nogueiras. Eles não apareciam na cidade. O nome Queimadas é porque eles faziam grandes queimadas no tempo de plantação, e os negros viviam segregados lá – isso nunca ninguém estudou. De qualquer maneira, eles eram tidos como escravos, não saíam de lá. Muito tempo depois, eles foram aparecendo aos poucos na cidade, teve um que trabalhou lá em casa. Tanto os índios como os negros não apareciam normalmente na cidade, eles tinham seus pequenos comércios em sua região, quem quisesse comprar algo deles teria que ir até lá, pois eles não vinham até a cidade.

Os depoimentos do professor livre-docente corroboram a história do município. A riqueza dos depoimentos depõe sobre os momentos de tensões, de avanços e de retrocessos políticos que demarcaram e demarcam a luta política da cidade.

### **3.9 A Escola Raimundo Sotero de Moura: organização pedagógica e política**

Quando falamos em escola, imediatamente nos vem à cabeça a imagem dos professores e dos alunos, desenvolvendo sua árdua tarefa de ensinar e de aprender numa perspectiva cartesiana de que se vai à escola para aprender, conhecer aquilo que ainda não

se sabe. No entanto, por trás disso tudo, existe uma organização pedagógica que trabalha em paralelo com docentes, que difundem propostas políticas, didáticas e pedagógicas entre a comunidade escolar, bem como qualificam a educação oferecida à comunidade, organizando planos de trabalho profissionais competentes e viáveis que valorizem a capacidade criativa e participativa dos discentes, fazendo com que todo o processo de ensino-aprendizagem progrida no seu desenvolver.

### ***3.9.1 Caracterizações da escola***

A Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sotero de Moura é uma escola pública de referência em qualidade de educação que busca atender cada vez melhor à comunidade do Bairro Banguê I, num resgate à cidadania, como marco referencial além do conhecimento sistematizado.

Teve sua inauguração em 23 de maio de 1979, pelo Excelentíssimo Senhor Prefeito Aurílio Bezerra e demais autoridades da época, onde era então o “Grupo Escolar da Br”, local no qual estava situado, nesse mesmo endereço, o Município de Pacajus, no Estado do Ceará. No início, a escola atendia somente de 1ª a 3ª série (segundo a nomenclatura atual, de 2º a 4º ano) em três salas, com capacidade para 121 alunos nos turnos da manhã e da tarde. Com o passar dos anos, as exigências escolares avançaram e, por consequência, aumentou-se também sua capacidade. Em 1989, foi feita uma ampliação, quando foram construídas novas salas, estendendo, assim, sua demanda de matrículas; através de portaria, foi autorizado o funcionamento do curso de educação pré-escolar.

Em 25 de novembro de 1991, foi assinado o contrato de ampliação e reforma da escola, com a presença de autoridades, diretores e comunidade, sendo que, em 12 de dezembro de 1999, foi reinaugurado, circunstância em que contou com a presença do então Governador Tasso Jereissati, demais autoridades e membros da comunidade escolar. Com essas mudanças, passou a ampliar seu número de matrículas e a ofertar o ensino fundamental I e II, com modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e ensino intermediário.

Há alguns anos, discute-se a eleição para diretores de escola, os quais ainda são selecionados por meio de indicação dos gestores como cargo de confiança. Em 2008, ocorreu com sucesso o Conselho de Classe Participativo (pais, responsáveis, alunos, educadores, direção e coordenação), com o objetivo de discutir a forma de gestão participativa.

Atualmente, a escola possui os seguintes níveis de educação: ensino fundamental II (séries finais, do 6º ao 9º ano) nos turnos manhã e tarde; e turmas de EJA III e IV no turno da tarde. O prédio no qual funciona a escola não foi construído com o planejamento adequado no que se refere à circulação da ventilação e posicionamento das salas de aula, localizadas ao lado da quadra poliesportiva, não podendo, assim, acontecer atividades esportivas na quadra e atividades pedagógicas nas salas de aula simultaneamente.

A escola possui seis salas de aula, um laboratório educacional de informática, uma quadra de esportes, uma sala que fica dividida em sala dos professores, secretaria, biblioteca, coordenação e diretoria. Consta também um pequeno almoxarifado, pequena sala para guardar equipamentos da escola (caixa de som, material expositivo, equipamentos da banda cívica). Possui uma cantina, um banheiro para funcionários e outros dois para alunos.

A equipe gestora é formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma pedagoga, uma secretária escolar e dois técnicos administrativos. Essa equipe desenvolve um trabalho articulado e integrado, combinando a formação geral com a formação específica. Há um planejamento mensal e encontros regulares de integração, com o objetivo de troca de informações e contribuições em suas áreas, visando à melhoria do desempenho acadêmico dos educandos.

Conta atualmente com um corpo docente formado por 14 professores distribuídos em suas áreas de ensino, sete deles trabalham em regime de 200h, dos quais três ficam presentes na escola o dia inteiro, pois são de Fortaleza, grupo ao qual nos incluímos, os demais moram na região e deslocam-se para suas residências no horário de almoço. Os outros sete professores trabalham em regime de 100h.

A escola possui também uma pequena equipe de pessoal de serviços gerais, que atua na limpeza e manutenção do ambiente da instituição. Conta ainda com um porteiro. A Secretaria da Educação (Seduc) oferece serviço de alimentação.

### ***3.9.2 A educação escolar em questão***

No que tange à educação, Freire (2000) propõe que ela está presente em toda sociedade e a serviço desta; Saviani (2005), no bojo de sua teoria histórico-crítica, coloca como questão central o saber; Vasconcellos (1994, p. 12), com sua metodologia dialética, propõe “[...] que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula”; Gómez (1998), ao analisar o que acontece em sala de aula, ressalta que o professor deve conhecer as múltiplas

influências que acontecem, pois o desafio da escola é formar o cidadão para atuar eficazmente no cenário social; Esteve (1995) mostra o que tem acontecido no interior da escola e o papel a que o professor foi reduzido, apontando os fatores que influenciam na prática pedagógica; Moysés (1995) apresenta a competência profissional como fator de peso para a melhoria da qualidade de ensino; Francioli (2005) aponta os fatores intervenientes na prática docente; Zagury (2006) propõe a necessidade de estudos abrangentes sobre os problemas ligados à educação – segundo ela, é preciso mais pesquisa em educação; e Cavaco (1995) destaca a interferência do desenvolvimento biológico, dos processos estruturais socialmente organizados, das dinâmicas institucionais e dos aspectos específicos de cada pessoa no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da atual situação de crise presenciada na educação brasileira, é preciso entender o que está acontecendo, como e por que está acontecendo. Para tanto, são necessários muitos estudos e pesquisas concretas voltados para a área da educação, que permitam a análise de todas as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Isso requer muito esforço dos envolvidos, cabendo principalmente aos educadores a tarefa de desvendar, entender e divulgar as reais causas e consequências, traçando linhas de ação. Existem muitos estudos e estudiosos defendendo diversas teorias, mas é evidente que grandes problemas educacionais existem, o caminho certo a seguir é preciso descobrir.

Partindo da realidade da Escola Raimundo Sotero de Moura, no município de Pacajus-CE, é preciso buscar ações efetivas, ações essas que têm por objetivo o desenvolvimento e o crescimento da educação dessa região, voltadas para a melhoria do quadro apresentado, não podendo ignorar os dados obtidos que surgem a partir de estudos e pesquisas voltadas para identificar os erros a serem combatidos, como falta de desenvolvimento de ensino-aprendizagem em determinadas localidades, tampouco negligenciar as mudanças necessárias.

Por meio de diálogos com pessoas residentes há tempos na região, pesquisas, entrevistas e questionários desenvolvidos neste trabalho, que seguem nos apêndices, como também por meio da docência exercida na região de Pacajus, buscamos entender como os alunos percebem a escola e as práticas nela exercitadas, abordando questões como: a função da escola em suas vidas, as dificuldades percebidas e as mudanças pretendidas, além da percepção que têm sobre a prática pedagógica.

É evidente que muitas situações, tais como a indisciplina, a evasão, o desinteresse pelo que é ensinado na escola, as dificuldades de interação entre professor-aluno, os

obstáculos à aprendizagem e outros tantos problemas, devem ser estudadas, o que exige como consequência que as possíveis soluções sejam buscadas e sugeridas.

Primeiramente, buscando entender a função da escola e o que se pode esperar dela, é preciso ter claro que a educação sempre esteve presente nas sociedades, desde os primórdios até a atualidade, num processo que foi assumindo diversas funções e formatos de acordo com a realidade vivenciada em determinada época, sempre fazendo parte de um contexto social.

Freire (2000, p. 67) propôs um modelo de educação considerando que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Portanto, é importante a aceitação de que a educação está presente em toda sociedade a serviço desta para a sua preservação.

Com a consciência de que se vive numa sociedade capitalista, de que se é fruto dessa sociedade, é preciso adquirir a clareza de que ela tem determinado a prática pedagógica, bem como a vida dos professores, fazendo-se necessário o entendimento de que toda a situação educacional vivenciada em nossas escolas tem uma finalidade e atende a algum interesse.

Essas colocações delineiam a realidade em que se encontra a educação, uma vez que as mudanças impostas decorrem das necessidades sociais e expressam a força do mercado econômico. O que se observa é uma educação voltada para as necessidades do mercado econômico, cujos direcionamentos visam a construir indivíduos capazes de atuar e satisfazer as necessidades desse mercado, induzidos pela crença de que esse é o caminho para melhorar suas condições de vida e viver plenamente a democracia; enfim, há uma descaracterização do indivíduo, ele deve pensar e fazer aquilo que interessa ao crescimento econômico.

Hoje, na escola, o seu principal papel, que é o de educar e formar o cidadão, anda em paralelo com o de estar centrada no “assistencialismo”, na “maquiagem de estatística” e na “onda de privatizações”. Devemos ter presente a tendência de diferenciar as escolas das massas e das elites. O discurso que justifica as mudanças induz à ideia de que essas modificações realmente se fazem necessárias, sendo esse o único caminho viável para a democracia. É preciso considerar os fatores alienantes presentes nos discursos e nas políticas educacionais que vão se sucedendo na medida em que florescem novos interesses econômicos. De acordo com Saviani (2002, p. 2):

Outro componente dessa visão ideológica é que os conhecimentos que a população precisa dominar são mais os do dia-a-dia. O importante não é estar empregado, mas ser empregável. Ser empregável significa ter flexibilidade e

capacidade de adaptação. E você se adapta na medida em que você convive e se relaciona. Então os conhecimentos sistemáticos tendem a ser secundarizados. A questão que se põe, que precisa ser pensada, é se isso tenderia a alterar substantivamente o caráter da escola. Se isto é um indicador de que a sociedade está mudando e que, com a mudança da sociedade, a natureza da escola também está mudando.

A escola, como espaço que prima pela aprendizagem, tem toda uma organização que prioriza a construção gradual de conhecimentos, isto é, conforme as etapas vão sendo vencidas, há a complementação desses conhecimentos. Nesse espaço, destaca-se a importância de o educador ter definida sua concepção teórica, porque isso significa ter claro que indivíduo quer formar e que metodologia vai utilizar, possuindo a clareza da forma como o aluno se apropria do conhecimento e das possibilidades de efetivar sua prática educativa.

Para o entendimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, é preciso que todo educador conheça as teorias que se referem ao processo de aprendizagem, para poder definir que caminhos e quais mecanismos serão mais efetivos para atender ao educando, sendo evidente a necessidade de buscar nos pensadores da educação o embasamento teórico que o capacite a entender a problemática educacional ora vivenciada. Definir como se aprende é importante, porém mais importante ainda é definir quem são nossos discentes, quais são suas condições e perspectivas de vida e de futuro. Isso possibilita o entendimento pelos professores da maioria das problemáticas presentes hoje em nossas salas de aula.

Que o ser humano é fruto da história isso é fato, mas é preciso considerar que a história se constrói a cada dia, assim o que se vive hoje é parte histórica da construção de vida de nossos estudantes. Essa construção não se dá ao acaso, ela é determinada pelas interações decorrentes do sistema vigente. Por se viver numa sociedade capitalista, é preciso o entendimento de que, com a globalização, mudaram-se as relações de trabalho, ampliando-as para esferas que exigem um novo perfil de homem e de trabalhador, sendo que a educação deve servir de instrumentalização do homem para atender a essa demanda capitalista. O educador, consciente dessa realidade, deve definir qual vai ser sua prática pedagógica, quais caminhos seguir, que conhecimentos considera importante trabalhar junto a seus alunos, enfim, que diferença pretende fazer na vida deles.

É necessário considerar a inserção de todos num contexto mundial; por esse fato, não se pode ficar à margem dos acontecimentos e das consequências, nem sempre positivas. A educação deveria ser beneficiada e privilegiada com os avanços tecnológicos, porém, infelizmente, não é devidamente contemplada como deveria, afinal, mesmo

considerada prioridade pelos órgãos governamentais, continua, de modo geral, obsoleta em tecnologia e elitista, na qual os menos favorecidos lutam por uma escola pública de maior qualidade e por um acesso à universidade mais democrático e menos excludente.

Por estarem inseridos nesse contexto, os aprendizes observam uma situação crítica, o que lhes provoca desestímulo e falta de perspectiva em relação às suas vidas e ao futuro. Isso tudo acaba por desencadear elevados índices de repetência e evasão escolar, ou seja, ao insucesso do processo de ensino-aprendizagem. Somam-se a isso outros problemas de ordem pessoal, social e familiar que comprometem o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que afloram na escola e no meio próximo a esta.

Essa realidade induz e faz acreditar que em educação tudo vai mal, que nada mais tem jeito e que não há nada para se fazer. Instala-se um conformismo generalizado em que o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende. Faz-se mister ter clareza de que a escola como um todo – em nosso caso, as escolas públicas – não atua a esmo, sendo antes direcionada por leis federais e estaduais, tendo toda sua ação regida pelos órgãos competentes (Ministério da Educação e Cultura e Secretaria Estadual de Educação).

Não obstante, o que ainda vemos atualmente é uma escola que não ensina, que não consegue satisfazer as orientações e exigências das instâncias superiores, que vive atolada em tantos afazeres, que tem que cumprir tantos projetos, que se vê impossibilitada de desenvolver plenamente seus conteúdos acadêmicos mínimos como seria dos direitos dos alunos e das obrigações da escola como instituição educadora.

Ao considerar o que já foi exposto aqui, é preciso ter como ponto de partida a análise do que acontece em nossas salas de aula e, por consequência, surgem as perguntas: o que tem acontecido com nossos alunos? Por que tanto desinteresse? De quem será a culpa? São justamente essas as grandes questões da problemática educacional, pois as respostas a esses questionamentos parecem não interessar a quem de direito tem a responsabilidade.

Nesse contexto, observamos que tem sido mais fácil jogar a culpa no discente ou no professor. A escola e o docente não podem se isentar totalmente de culpa, mas é preciso antes entender a problemática ou parte desta, envolvida no cotidiano escolar. Assim, é importante entender o que acontece no interior da sala de aula.

Nesse sentido, buscamos em Vasconcellos (1994, p. 12) o entendimento de “[...] que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde todo dia o professor tem sua prática, seleciona os conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores”. A posição do educador em sala de aula, diante do processo de ensino-



-aprendizagem que se instaura a todo o momento nas dinâmicas educativas estabelecidas, é fator de análise.

No excerto adiante, Esteve (1995, p. 100) mostra o que tem acontecido no interior da escola e a que o professor foi reduzido.

Há um autêntico aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.

Esteve (1995) aponta ainda outros fatores que influenciam na prática educativa do professor e nos resultados de sua ação: o aumento das exigências em relação ao docente; a inibição da responsabilidade da família como agente de socialização; a ampliação das fontes de informações alternativas; a presença multicultural e multilíngue no seio da escola; o crescimento das contradições no exercício da docência; a mudança da configuração do sistema educativo, que passou de um ensino para as elites a um ensino para as massas; a mudança no apoio da sociedade; os pais incertos quanto ao futuro dos filhos; a extensão e a massificação do ensino não produziram a igualdade e a promoção social esperadas; a queda no *status* social do professor; o requerimento de uma mudança profunda dos conteúdos curriculares em função do avanço das ciências e da transformação das exigências sociais; a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.

Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas; as relações entre docentes e alunos tornaram-se conflituosas, havendo, ademais, a fragmentação do trabalho dos professores, os quais:

[...] para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (ESTEVE, 1995, p. 108).

É fácil chegar à definição de que a posição do professor é muito delicada, a quem se imputa a culpa pelo fracasso, pelo insucesso do processo de ensino-aprendizagem no formato que acontece em nossas escolas. Não se reconhece, todavia, consoante Moysés

(1995, p. 11), que a esse profissional lhe “[...] falta quase tudo: das condições materiais de trabalho ao apoio pedagógico; da boa formação ao reconhecimento do seu valor profissional”. Tudo o que acontece no contexto escolar, bem como no meio social em que se inserem, marca a vida de todos os indivíduos envolvidos em relação à prática pedagógica do professor, salientando que:

O professor trabalha de forma fragmentada, perdendo a autonomia, o conhecimento do todo e fica incapaz de trabalhar independentemente do capital; a atomização do trabalho pedagógico inibe as forças intelectuais do professor, já que a produção intelectual, o conhecimento, concentra-se a serviço do capital e confronta-se com o trabalhador como força estranha e dominadora; a mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre suas ações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade; a desqualificação docente priva-o do debate das grandes questões sociais: salários, desemprego, guerras; transformando o espaço escolar em espaço do silêncio, da aceitação e do conformismo; a forma como o sistema educacional atende às necessidades do capital, obriga o professor a um trabalho cansativo, apático, indiferente, condicionando-o a produzir algo que lhe permita ganhar a vida. Quando o sistema exige mudanças de concepções, de metodologias – e isto ocorre, quase sempre, a cada mudança de governo – do educador exige-se a mudança de sua prática pedagógica e o cumprimento da nova ordem estabelecida. (FRANCIOLI, 2005, p. 47-48).

Mudanças são necessárias, mas o que de fato pode ser modificado que leve a uma ação pedagógica de sucesso? São muitas as variáveis envolvidas no processo educativo, porém a ação docente é considerada fator determinante do que acontece dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, é preciso considerar a ideia de Vasconcellos (1994, p. 11) sobre a importância de o professor estar “atenado” com todas as variáveis envolvidas no processo educativo:

[...] conhecer como se dá o conhecimento no processo pedagógico é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos. Para o professor, é importante esse conhecimento a fim de melhor saber como interagir com o aluno, no sentido de favorecer seu desenvolvimento e sua emancipação.

O professor deve assumir-se como educador, acreditando, como Freire (1996, p. 25), que o ato de ensinar cria as possibilidades para a produção ou a construção de conhecimentos, sendo que, na relação docente-discente, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, assim:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que

ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim [...]. (FREIRE, 1996, p. 118)

Portanto, é de suma importância a percepção de que a prática não pode ser neutra, a qual exige, sim, uma definição, uma tomada de posição, pois tão importante quanto ensinar os conteúdos é o testemunho ético, a coerência com os alunos. É preciso lembrar Moysés (1995), quem, segundo texto presente na quarta capa de seu livro, busca entender “Qual a razão de bons resultados que alguns professores obtêm com seus alunos? O que o distingue de seus pares? Como é a sua prática?”. A autora considera ainda que saber ensinar é:

[...] tarefa complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social. (MOYSÉS, 1995, p. 14).

Moysés (1995, p. 14) ressalta também a competência profissional como fator de peso para a melhoria da qualidade de ensino, sem deixar de considerar que “[...] é óbvio que ele, o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola e tem suas raízes no econômico e no sócio-político”.

Preocupada também com os percalços enfrentados pela educação hoje, Zagury (2006, p. 12-13) propõe a necessidade de estudos abrangentes sobre os problemas ligados à educação, a qual postula que é preciso mais pesquisa:

Quem não tem por hábito questionar ou investigar as informações que recebe (origens e autores) começa a repetir o que ouviu. Muitos dos que falam sobre Educação (e que por vezes nunca deram aulas, por exemplo, no Ensino Básico) o fazem com tal segurança e até certo ar de superioridade, que inibem os que os escutam. Em geral, começam assim: ‘todos sabem que...’; ‘como é de conhecimento geral...’. Quem os ouve, e não está embasado, acaba achando que é um pressuposto incontestável. E assim se criam mitos, modas e manias em educação [...].

Propõe como pontos fundamentais para a educação a “Continuidade nas experiências e projetos pedagógicos iniciados; [...] Acompanhamento e avaliação sistemáticos e abrangentes de processo e de produto [...] e Análise final dos resultados” (ZAGURY, 2006, p. 13-14), sendo que sem eles dificilmente corrigiremos os desvios, insucessos, influências e contaminações não desejadas na escola, como seu uso político, por exemplo.

Zagury (2006, p. 18-19) evidencia ainda, ao questionar se a educação brasileira não está tomando rumos equivocados, escolhendo “[...] estratégias ou reformas educacionais sem embasar essas escolhas na realidade das salas de aula [...]”, que a culpa do fracasso não

pode estar no professor, deve situar-se no sistema. A autora vai além quando apresenta a postura de “ouvir o docente” como uma medida para evitar fracassos, considerando suas colocações, fazendo-o “[...] como rotina, com respeito profissional e levando em conta, de fato, o que foi dito” (ZAGURY, 2006, p. 18). Zagury (2006, p. 18) assevera que são os docentes que podem realmente expressar o que acontece no interior da sala de aula e que, apesar de toda gama de dificuldades, “[...] continuam dispostos em busca de ensinar qualitativamente bem”.

O conhecimento do aluno, o desenvolvimento de sua capacidade e o uso de suas habilidades dependem de um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desempenho do professor, que deverá proporcionar cultura, reflexão e desenvolvimento, a fim de favorecer o processo mental do aprendiz.

Os educandos estão em um processo de evolução enquanto aprendem. A escola, por sua vez, como instituição, organiza-se para garantir a aprendizagem de todos, construindo um vínculo pedagógico, resgatando o sentido do estudo, mediante uma proposta pedagógica significativa e participativa. A escola é um meio de vida social tão rico quanto à maioria dos ambientes profissionais. Sua função de socialização vai muito além da aquisição de uma cultura geral e seus efeitos sobre o comportamento refletem mais nos sentimentos e na percepção sensorial do que nos processos racionais proporcionados em ambientes controlados, como a sala de aula.

Portanto, a Escola Raimundo Sotero de Moura vem a caminhar junto a essa sistemática de ensino, buscando se adequar aos recursos que estão a seu dispor, às dificuldades administrativas de uma gestão, entre outros encaixos imprevisíveis, mas também não deixando por esquecida a luta de cada professor em busca de um futuro melhor tanto para a escola física como para um ambiente agradável e justo para seu público: alunos e comunidade.

Enfim, tal ambiente, denominado espaço físico escolar, possui grande importância para o corpo discente, uma vez que este é o cenário diário de estudos, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazeres. Espaço que deve ser convidativo, representando relações de intimidade e afetividade. Tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar do docente e do discente, tornando-se um espaço de possibilidades ou de limites. Proporcionar um ambiente facilitador para o desenvolvimento social estabelece ou restabelece valores como preservação e valorização de um espaço público, contribuindo para que os envolvidos possam sentir-se confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence.

### ***3.9.3 Avaliação na escola: um processo em construção***

A avaliação escolar merece um destaque à parte, haja vista que diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos. Portanto, para aquele que avalia, deve estar claro que ele também é parte integrante do processo avaliativo, uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem. Logo, quando se lança o olhar para avaliar alguém ou alguma ação no âmbito da instituição escolar, lança-se também o olhar sobre si próprio. Ao avaliar, deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.

Dentre as dificuldades que se coloca sobre a avaliação, estão presentes ainda muitas questões do passado, como provas, trabalhos, recuperação, apropriação de conceitos mínimos, empenho dos estudantes no processo, condições objetivas da prática docente e mediações necessárias para a construção do conhecimento. Diante disso, a Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sotero de Moura compreende que a avaliação deve permear todas as atividades pedagógicas, principalmente na relação entre professor e aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados no espaço em que esses indivíduos estão inseridos. Portanto, a intervenção do educador ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento.

A recuperação paralela ajuda a reelaborar esses conceitos que porventura não foram apropriados por alguma razão. Nesse sentido, novas oportunidades de recuperação devem ser oferecidas, não se restringindo apenas à realização de mais uma prova. Essa didática abordada pela escola engloba o conhecimento geral adquirido pelo educando, aproveitando o máximo de seu aprendizado, não se limitando ao valor de uma nota.

### ***3.9.4 Ações pedagógicas na escola***

A escola oferece atividades que visam ao desenvolvimento intelectual e social de seus discentes. Dentre elas, podemos citar:

- Dia “D” da leitura: cada turma agenda uma vez por semana a hora da leitura com livros, revistas, jornais e outros materiais para a prática na sala de aula, bem como na biblioteca;

- Conselhos de classe: período para planejamento coletivo e discussão com a equipe pedagógica a fim de levantar questões que permeiam a prática pedagógica;
- Intervenção pedagógica: projeto em parceria com o Programa Mais Educação, oferecido em horários extracurriculares para auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos;
- Realização de eventos na forma de gincana visando à integração da comunidade escolar;
- Recuperação paralela de conteúdo ou nota: objetiva repensar um novo sentido para a escola, tendo a participação de professores e alunos, de modo que superem a descrença, o desalento e a falta do desejo de tornar a escola em um espaço de construção permanente de novos saberes.

#### 3.9.4.1 Conselho de classe

O conselho de classe é um órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, tendo por objetivo avaliar o processo de ensino-aprendizagem na relação direção, professor, aluno e os procedimentos adequados a cada caso, que possibilita a avaliação global do discente, o levantamento de suas dificuldades e a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e no estabelecimento de ações para a superação das dificuldades. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola tem a implementação das ações propostas e a verificação dos resultados.

O conselho escolar define os critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária, da prática docente, como motivação e produção de condições de apropriação do conhecimento pertinentes à metodologia, conteúdos programáticos e totalidade das atividades pedagógicas realizadas. O conselho de classe é realizado por turma bimestralmente e é proponente das ações que visam à melhoria da aprendizagem, como também definidor da aprovação ou reprovação do educando.

#### 3.9.4.2 Projetos aplicados na escola

- Projeto de Melhoria da Aprendizagem: tem como proposta dar continuidade às ações referentes à melhoria do ensino, promovendo o envolvimento de

professores, alunos e núcleo gestor no sentido de buscar avanços significativos na melhoria da aprendizagem, de modo a trazer resultados diferenciados no universo das Escolas Públicas Estaduais do Ceará;

- Projeto “Educação contra a Dengue”: pretende oferecer aos alunos e à comunidade ações educativas que valorizem a informação e a conscientização como fonte de prevenção e de combate de doenças, oferecendo um ambiente estimulador e adequado para o desenvolvimento dos educandos e dos demais segmentos, facilitando o envolvimento dos discentes e da população local na continuidade das ações de controle da dengue;
- Projeto Minha Escola, Minha Vida: busca promover um resgate da história da escola, bem como do bairro onde está inserida, relatando aspectos culturais, científicos e religiosos;
- Projeto Esporte e Cidadania: aborda que a prática de esportes na escola vem sendo cada vez mais uma vivência de práticas significativas no cotidiano dos estudantes das escolas públicas, tornando a permanência do alunado constante em contextos que proporcionam diversidade nas aulas de Educação Física. Portanto, contribuindo para combater a evasão, reprovação e baixa autoestima;
- O Projeto Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas: tem como objetivo dar ênfase à reflexão sobre a leitura e a escrita como compromisso de toda a escola, desde a biblioteca, a aula de Português e todas as demais áreas/disciplinas do currículo escolar;
- Projeto Reforço Escolar: propõe ajudar o aprendiz a sanar deficiências em seu processo escolar, ampliando sua visão de mundo, cultura, realidade social, possibilitando que ele possa esclarecer e mudar sua própria história, criando novas técnicas, métodos e procedimentos para trabalhar as atividades nas quais os alunos apresentam mais dificuldades.

#### 4 OFÍCIO DE ALUNO: SUA RELAÇÃO COM O SABER E COM A ESCOLA

De acordo com as ideias de Garrido e Requena (1996), citadas por Sacristán (2005), a idade constitui um critério organizador da vida coletiva que marca a dependência dos menores com relação aos adultos. Sacristán (2005) discorre que o mundo da infância é construído sob referência e oposição ao mundo do adulto. A instituição de um padrão hierárquico de relação decorrente da separação geracional, assinalada por Ariès (2006), levou, sobretudo a partir de meados do século XX, ao incremento dos processos identitários dos mais jovens, pois, “[...] como os menores foram adquirindo sua identidade autônoma nas relações com os adultos, ambos se dividiram em dois mundos sociais” (SACRISTÁN, 2005, p. 51). As crianças e os adolescentes consolidaram seu mundo paralelo principalmente na escola.

Dada a separação de mundos, é possível pensar que o que é ser aluno é compreendido a partir da experiência e da significação que cada adulto já viveu, o que pode ser pivô de tensão geracional. Pensamos como Sacristán (2005, p. 23), quando assevera que “[...] as crianças e os jovens de hoje são diferentes do passado, porque vivem em sociedades diferentes e porque os olhamos de maneira diferente”.

Também de acordo com Sacristán (2005), é comum existir um sentimento de insegurança, desconfiança e perplexidade dos educandos com relação às crianças e os adolescentes. Normalmente, a maioria dos discentes tende a perceber os mais jovens como ela (maioria dos adultos) própria vivenciou a infância/adolescência. Entretanto, existem mudanças de geração em geração. De cada geração são separadas determinadas ações, e estas, por sua vez, geram *status* que são legitimados pela cultura e pela sociedade.

Na contemporaneidade, até a chegada do momento de ser adulto, a criança e o adolescente são preparados (escolarizados, educados) para o avanço da sociedade e para a mobilidade social (SACRISTÁN, 2005). Isso pode causar também uma tensão geracional, haja vista que os meios para a realização desses alvos não são necessariamente os mesmos para as duas partes da relação.

A infância moderna é entendida como vulnerável, mas também como foco de mudança para o enfrentamento das mazelas da sociedade. Dessa forma, a criança e o adolescente são frequentemente apresentados como possibilidade de vir a ser um adulto melhor que o de hoje. Dito de outra forma:



[...] estar escolarizado é uma forma de proteger e preencher a condição inacabada do ser humano, que, por sua vez, atrasa a disponibilidade das condições objetivas para ser adulto e seu reconhecimento (capacidade de viver de maneira independente), prolongando a condição social concedida de ser *menor*. (SACRISTÁN, 2005, p. 49, grifo do autor).

A ideia de vulnerabilidade por vezes pode se ligar à de hierarquia, que impede o estabelecimento de uma relação menos assimétrica quando embasada por determinadas crenças. Muitas delas orientam (e também dificultam) o tratamento das crianças e dos adolescentes pelos adultos, quais sejam: a) que os mais jovens possuem uma natureza mais maleável e, assim, suscetível às influências externas; e b) os sujeitos localizados no mundo infantojuvenil são adultos diminuídos, do ponto de vista da organização lógica do pensamento e da ação. Em decorrência desses pensamentos acerca das crianças e dos adolescentes, os adultos agem como se estivessem numa posição superior e se sentem responsáveis por ensinar os mais novos (SACRISTÁN, 2005).

Em meio a tudo isso, o período na escola é considerado tempo de preparação para a entrada no mundo do trabalho e para a saída da dependência absoluta da família. Destarte, para Perrenoud (1995), a escola é o lugar que prepara para a vida adulta e produtiva; quando chegamos nessa etapa (de produtividade e adultez), saímos da escola.

Refletindo acerca do ofício do aluno, Perrenoud (1995) disserta sobre as especificidades desse ofício. Considera-o *sui generis*, pois é uma atividade que não é livremente escolhida pelo aprendiz (normalmente escolhida pelos pais e obrigatória pelas leis), depende e é controlada por um terceiro, que também controla e fragmenta o tempo de execução; e está exposta à avaliação contínua do outro (e, assim, é suscetível aos critérios, pontos de vista, cultura e caráter deste). Embora o ofício de estudante não seja uma atividade remunerada, “[...] decididamente, o aluno exerce *um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência*” (PERRENOUD, 1995, p. 15).

Um exemplo disso é que, durante o tempo em que os jovens estudam, são sustentados pelos pais; quando não vão bem na escola ou querem parar de estudar, a primeira providência dos pais é cortar-lhes a mesada (quando ela existe como prática familiar). O estudo, por um lado, não proporciona nenhum rendimento monetário, mas, por outro lado, prontamente garante a aprovação dos adultos.

Na aprendizagem do ofício de aluno, também se aprende a ser cidadão, ator social ou trabalhador. Para a boa execução do ofício, custa ao discente: a) trabalho, energia e dedicação de um longo tempo; b) um pouco de *stress* e de angústia; c) contato com novas

exigências de poder fazer melhor; d) contrato subentendido de não deixar cair o rendimento nem de enganar pais e professores; e) possíveis tensões com alguns colegas; f) fidelidade para com as cobranças da escola; e g) familiarização com o primeiro lugar, com a possibilidade de perdê-lo (PERRENOUD, 1995).

Perrenoud (1995) aproxima o ofício de aluno ao trabalho rotineiro em instituições totais, como o dos militares, prisioneiros, internados ou trabalhadores menos qualificados. Afinal, nas instituições totais, são controlados o tempo e o corpo, a competição é incentivada, a carga horária é árdua e fragmentada, as atividades desenvolvidas são controladas por terceiros e devem ser feitas independentemente se existe desejo ou não. Como resposta a esse controle, são desenvolvidas estratégias de sobrevivência, como a astúcia, o fingimento e a subserviência. Entretanto, na educação, o uso continuado desses recursos pode “[...] produzir efeitos perversos: trabalhar só para nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro” (PERRENOUD, 1995, p. 17).

Ao mesmo tempo que aproxima o ofício do aluno ao de trabalhos rotineiros, o autor o diferencia, pois considera o ofício do aluno um trabalho diferente dos outros. Assim:

[...] o trabalho escolar não é como os outros, porque não tem uma utilidade imediatamente visível, no sentido em que aquilo que produz prestará serviço a alguém, regularizará um problema verdadeiro ou enriquecerá o patrimônio. A sua principal razão de ser, em princípio, é a de favorecer ou a de consolidar aprendizagens. Na prática, tem ainda por função ocupar e disciplinar os alunos. Mas isto não chega a lhe dar um sentido. (PERRENOUD, 1995, p. 69).

Isso porque quase todas as atividades são impostas pelos professores. Nesse sentido, “[...] fazer um bom trabalho, na escola, é fazer bem um trabalho que não se escolheu e pelo qual não se tem necessariamente muito interesse” (PERRENOUD, 1995, p. 69). Sacristán (2005, p. 143) reflete acerca das transformações dos mecanismos de controle da escola:

A escolaridade moderna perdeu as arestas de um panóptico hostil e, despojada do seu rosto repressivo, regula a vida dos alunos com recursos mais invisíveis e suaves do que os da ordem disciplinar daqueles internatos, formando uma cultura prática que será menos discutida, ao funcionar com mecanismos técnicos que não despertam suspeitas e que são justificados como se fossem as únicas formas de ser das práticas educacionais nas escolas.

Em consequência disso, a disciplina foi remodelada e novos mecanismos de controle foram introduzidos, principalmente num sistema de trabalho pedagógico com: a) poucos momentos para improvisar; b) espaço pequeno de negociação com os educandos; c) uso contínuo de premiações e punições para mobilizar os discentes para o trabalho, estimulando uma relação utilitária com o saber; d) uma inexpressiva diferenciação do

ensino; e) valorização das tarefas fechadas e programadas em alternativa aos projetos mais criativos e pesquisas; f) frequente controle e coação para que os estudantes compareçam às aulas e produzam mesmo sem interesse; g) valorização da avaliação formal; e h) distanciamento da relação professor-aluno, em que cada um desempenha seu ofício separadamente.

Sendo a escola moderna um lugar de muito controle, para Perrenoud (1995), os alunos aprendem e desenvolvem estratégias em face das exigências, tais como a dissimulação, a “cola” e a administração do tempo. Nas palavras do autor, “[...] os alunos podem, pois, ‘negociar’ a sua boa vontade” (PERRENOUD, 1995, p. 52). A esse respeito, Sant’ana (2012, p. 226) tematiza sobre as relações com os professores:

Ao fazerem experimentações com as diferentes formas de autoridade docente, os grupos de pares se tornam estratégias no sentido de negociar, explicitar ou implicitamente, o redesenho do ritmo, da cadência e da dinâmica relacional que toma parte do exercício do ‘ofício do aluno’.

Na mesma linha de raciocínio, Sirota (1994, p. 26) destaca a sala de aula como um lugar em que acontece, além da transmissão de conteúdo, outras aprendizagens, como “[...] os ‘macetes’, os truques do ofício, a descobrir como se virar, a descobrir as hierarquias, os temas apropriados de conversa, os tabus”. Os alunos controlam, de certa forma, consciente e inconscientemente, o ritmo e a intensidade do trabalho escolar. Isso pode ser manifestado nas preferências e resistências dos aprendizes com as atividades propostas e pode elucidar certa remodelação nas relações de poder. O discente, em algumas situações, está em desvantagem com relação ao adulto, mas, em outros momentos, como nas estratégias acima descritas, ele manifesta força.

Essas estratégias de sobrevivência, consoante Perrenoud (1995), dentro da organização escolar, manifestam-se na relação com o saber. É uma ação comum entre os alunos dosar o investimento nas atividades, visando a garantir certa aparência do trabalho, tentando obter o máximo com o menor esforço, assumindo riscos calculados e preparando-se apenas para as provas. Considerando a realidade da escola investigada, concordamos com Perrenoud (1995, p. 36), para quem, “[...] de certa forma, estas estratégias defensivas, protetoras, individualistas, ainda que garantam a sobrevivência, não garantem a felicidade e a realização pessoal”.

Dependendo dos objetivos mais imediatos ou mediatos do educando, este estabelece essa ou aquela relação com o saber. Às vezes, o objetivo a longo prazo se choca com as estratégias mais imediatas. Isso aparece depois, quando se está refletindo sobre o

acontecimento. Essa reflexão posterior culmina numa culpabilização, num sentimento de insuficiência de ter feito menos do que deveria.

Outra manifestação de poder estratégico do aluno ocorre quando este é o elo de comunicação entre a escola e os pais. Para descrever esse papel, Perrenoud (1995) reconhece as crianças e adolescentes escolarizados como a figura do “*go-between*”. O autor associa a criança com o jovem do filme de Joseph Losey (*The go-between – O mensageiro*) para caracterizá-la como aquela que vai e vem entre dois mundos. “De um lado para outro, ela passa tudo o que um ser humano pode captar, filtrar reestabelecer em virtude da sua equação pessoal, mas também através de suas estratégias” (PERRENOUD, 1995, p. 122). O educando não é um elemento neutro nessa comunicação e intervém ativamente, corre riscos, constrói projetos, gera ou amortiza conflitos e parcerias, negocia da mesma maneira que qualquer outro adulto.

Ainda sobre o poder do aluno, Perrenoud (1995, p. 97) reflete que: “[...] quando professores e pais têm documentos para enviar, confiam-nos facilmente ao aluno: é mais simples e menos caro que o correio. Ora, enquanto portadora de mensagens, a criança não está desprovida de poder”. Assim, compartilhamos com Perrenoud o conceito de que o aprendiz, apesar de estar submetido a uma condição assimétrica na relação com o professor, não deixa de ser um sujeito ativo e que negocia, nos limites dados pelo contexto, rearranjos para facilitar sua vida na escola.

Porém, elementos do processo histórico, atualizados de diferentes modos nos contextos socioculturais em que se encontram professores e alunos para a realização do “ofício do aluno”, podem favorecer maiores possibilidades de negociação entre os parceiros da interação. Na sociedade contemporânea, o exercício desse ofício também não deixa de remeter aos estatutos sociais dos aprendentes dentro e fora da escola. As formas de se viver a infância e a adolescência mudam e parecem ter impacto no cotidiano escolar.

Partimos do pressuposto de que a adolescência hoje, tal qual entendida por Sant’ana (2012, p. 257), é “[...] distinguida pela oscilação entre dois estatutos, aquele da dependência e da proteção, próprio à infância, e aquele da autonomia e da independência (relativa), próprio à juventude”. A autora ainda acrescenta que, quando pensamos as mudanças de estatuto e papéis sociais, a adolescência possui “[...] maior autonomia do que a infância e menor do que a juventude” (SANT’ANA, 2012, p. 257). Assim, a infância e a adolescência sofrem mais influência na forma de controle e proteção pelos adultos na família e na escola. Influência e controle que são maiores quanto menor for a idade.

De acordo com Galland, a partir de Sant’ana (2012), o adolescente de hoje, em decorrência de mudanças socioculturais, muito frequentemente, é capaz de fazer escolhas, de configurar sua identidade e de equilibrar as referências e os vínculos desenvolvidos com os pares, os familiares e o meio escolar. Para ele, na adolescência contemporânea, uma questão que se destaca é a aprendizagem do exercício da autonomia, de uma maneira diferente da juventude, em que a questão mais relevante é conjugar isso com a busca da independência financeira. Além disso, os indivíduos na atualidade ganham muito cedo autonomia em alguns domínios de suas vidas, antes de terem a independência econômica.

Sant’ana (2012) afirma que há diferenciação entre a adolescência e a juventude no que se refere à idade e à organização social, definidas pelas mudanças de estatuto e papéis sociais. A autora cita Galland para pensar que:

[...] [a] particularidade da adolescência moderna seria a de conjugar uma forte *autonomia* (notadamente nas relações de amizade e emprego do tempo) com a manutenção inevitável nessa idade da vida, de uma total *dependência material* a respeito dos pais [...]. Ela contribui para transformar muito fortemente o papel dos pais, a dar importância aos grupos de pares e à cultura adolescente no processo de socialização, e enfim, para redefinir a relação entre os sexos. (GALLAND, 2012 apud SANT’ANA, 2012, p. 5-6, grifos nossos).

Para Galland (2012 apud SANT’ANA, 2012), os delimitadores do fim da adolescência e início da juventude são: término dos estudos, saída da casa dos pais, entrada no mercado de trabalho e constituição de casal. Contudo, é possível que ocorra na juventude a coexistência da autonomia e da dependência, nos casos em que os mais velhos não conseguem se inserir no mercado de trabalho e a partir da ajuda material dos pais ou do estado desempenham sua autonomia. Assim, é adequado definir a adolescência pela autonomia sem independência.

A noção moderna de adolescência foi traçada por Stanley Hall como uma fase posterior à infância, caracterizada por “crise e tormenta”, principalmente pelo efeito do surgimento da sexualidade. Essa ideia estava ligada ao entendimento da fase de maneira mais linear e biológica. Tal concepção, mesmo contestada por alguns nos tempos recentes, mantém-se como referência para alguns nos tempos modernos (SANT’ANA, 2012).

Podemos levantar a hipótese de que, quando Stanley Hall falava sobre a adolescência, o Brasil adentrava no Período Republicano e de que a grande maioria dos sujeitos da faixa etária daqueles que hoje são denominados adolescentes estava trabalhando na zona rural. Portanto, se viveram a adolescência, ela era curta, na medida em que não havia a moratória social que caracterizava frequentemente a vida do jovem da burguesia, que deveria

viver um período mais longo de estudos antes de adentrar no mundo do trabalho e das demais obrigações da aduletez.

Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil (do Instituto Nacional de Estatística), 75% dos brasileiros eram analfabetos naquele período. A educação brasileira possuía um sistema duplo, com a escola primária e profissional destinada ao povo e com a escola secundária e superior destinada à elite. A maior parte dos estudantes se encontrava na escola primária e o número de anos que passavam na escola era pequeno. Os adolescentes só se tornaram alvo mais efetivo das políticas educacionais quando da ampliação massiva da escolarização para parcelas mais amplas da população brasileira, algo recente em nossa história.

Sant'ana (2012) informa que após 1960 a adolescência passou a ser vista e estudada sob diferentes perspectivas, pois ficou evidente o aguçamento de um conflito geracional que se tornou objeto de teorizações mais diversas. Erikson (1978), por sua vez, ressalta a formação da identidade, o sentido da identidade pessoal como marco dos questionamentos geracionais teorizados pelo autor em termos de uma teoria de fases do desenvolvimento individual relacionada com as mudanças históricas vividas pelas gerações. Para Erikson (1978), o adolescente dos anos 1960 ampliou seu referencial identitário para além dos pais. O autor se refere a uma “renúncia” das gerações mais velhas em oferecer um referencial de identidade, bem como de um “perigo” dos avanços tecnológicos substituírem o poder da tradição. O autor afirma ainda que a “crise” da adolescência refere-se a uma relação entre “[...] a crise de identidade na vida individual e a crise contemporânea do desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a definir uma à outra” (ERIKSON, 1978, p. 22).

Ainda trabalhando com a questão de identidade dos adolescentes, uma característica que passa a ser um ponto determinante na fase, sobretudo para os adolescentes de classe média, desde os movimentos “contraculturais” dos anos 1960, é a experimentação nas relações de maneira própria de como lidar com a herança social e cultural. Outra questão também relevante é o deslocamento do estatuto social com o passar da idade. Isso porque, quando adolescentes, a questão identitária é de formação, repaginação, releitura do que foi aprendido na família e na escola, enquanto na aduletez a questão é oferecer modelos para as próximas gerações (ERIKSON, 1978).

Atualmente, as ciências sociais apontam a questão das descontinuidades identitárias dos adolescentes. Nas palavras de Sant'ana (2012, p. 254):

[...] por motivos diferentes daqueles identificados por Erikson, ocorreria uma oposição geracional a um conjunto de padrões de comportamentos instituídos historicamente por diferentes agências socializadas, inclusive a família e a escola, instâncias nas quais esse fenômeno ganharia maior visibilidade social.

Vale ressaltar, em relação às tensões geracionais, que, fruto do processo de mudança em diferentes domínios sociais, uma forte tendência de modificação na relação entre as gerações fica mais evidenciada na contemporaneidade. Para Sant'ana (2012, p. 258):

[...] passa-se a desconsiderar como natural a exigência de obediência cega à autoridade em diferentes domínios sociais de transmissão cultural, sobretudo na família. Daí se segue a diminuição da assimetria de poder entre adultos, crianças e adolescentes – o que se estende, em maior ou menor grau, para todas as classes sociais desde as duas últimas décadas do século XX.

Tal qual assinala a autora, foi consolidada, então, a imagem do adolescente comopositor às gerações anteriores. O estatuto social do adolescente se modificou e, por consequência, o do aluno também.

Ainda na década de 1960, os adolescentes, por meio de movimentos sociais, começaram a se destacar e a deixar clara sua visão de sociedade. Esse movimento ocorreu simultaneamente à chamada *crise da educação*. A expansão da condição de aluno às crianças e aos adolescentes foi importante porque deu a eles visibilidade como grupo social. Entretanto, essa expansão ocorreu de forma desigual para indivíduos de diferentes grupos sociais, gêneros e condições econômicas (SACRISTÁN, 2005).

#### **4.1 O cenário de uma escola pública brasileira**

A educação brasileira está em crise? O país teve dificuldade de cuidar da educação de seu povo. Em função disso, agora está começando a pagar um alto preço por isso. A educação atual ofertada no cenário das escolas brasileiras, que, segundo sua legislação educacional, deveria primar pelo exercício da cidadania, não consegue fazer com que grande parte dos alunos aprenda a ler e a escrever, muito menos formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania.

Cláudio de Moura e Castro, ao analisar os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) referentes ao ano 2000, destaca que, apesar de os índices de analfabetismo terem caído e de acesso à escola terem alcançado um avanço considerável, percebe-se uma queda vertiginosa na qualidade educacional brasileira. Ressalta que dados do

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) vêm evidenciando que não houve a troca da quantidade pela qualidade nos anos 1990. Subiu a quantidade, tanto no aumento do acesso como na velocidade do avanço dentro do sistema, sem que tenha ocorrido o mesmo com a qualidade. Além de alfabetizar menos, o Brasil alfabetizou com pior qualidade do que a maioria dos países do mundo. Quanto mais ofereceu educação às massas, mais deteriorou sua qualidade, fato que pode ser verificado nas pesquisas realizadas pela Unesco, que, numa avaliação internacional de estudantes de 41 países do mundo, realizada em 2002, colocou o Brasil em 37º lugar em leitura, detectando que 50% dos estudantes brasileiros encontram-se ainda no nível da alfabetização (PISA, 2002). Tudo isso contribui para que a exclusão social no Brasil seja cada vez mais presente e forte.

Werthein (2005) analisa a situação educacional do Brasil no Relatório de Desenvolvimento Juvenil, no Relatório Mundial de Monitoramento sobre Educação para Todos e no Relatório do Pisa de 2003, chegando à conclusão de que a educação do país precisa de melhoras urgentes. O primeiro documento analisado, elaborado pela Unesco, destacou as desigualdades educacionais e raciais e as deficiências da qualidade educacional em um cenário em que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) despencou da 65ª posição para a 72ª, no qual a taxa de analfabetismo ainda circula em torno de 13,6% a 11,8%, o que não condiz com o desenvolvimento do país.

No segundo relatório citado, também da Unesco, o país também se encontra em posição desconfortável, uma vez que, entre os 127 países avaliados, o Brasil ficou em 72º lugar, mostrando que ainda está longe de atingir as metas de educação fixadas para 2015 em Dakar<sup>11</sup>, permanecendo atrás da Argentina, Cuba e Chile.

No relatório do Pisa 2003, que aponta os resultados da avaliação internacional de alunos de 15 anos em relação à compreensão de textos, matemática e ciências, o Brasil continuou no nível 1, com os educandos sendo capazes de realizar apenas tarefas simples. Na média, em relação ao relatório de 2000, o país alcançou uma pequena melhoria, estatisticamente não significativa. O documento apontou que aumentaram as desigualdades, já tão acentuadas. Como essas desigualdades se compensam, o país ficou quase na mesma, situando-se nos últimos lugares, junto com a Indonésia e a Tunísia. O autor salienta que até agora o país só conseguiu fazer o mais fácil, que foi colocar as crianças na escola, mas não o mais difícil, que é levá-las a aprender de verdade, numa escola democrática. Por isso mesmo, acredita que no Brasil ainda não é possível se falar em educação para todos.

---

<sup>11</sup> Cúpula Mundial de Educação que ocorreu em Dakar, no Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000.



Os dados do Radar Social, emitidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) referente ao ano de 2005, denunciam que o analfabetismo é um legado antigo na realidade brasileira, restringindo ainda hoje as possibilidades de bem-estar de parte da população, além de representar um grave entrave ao desenvolvimento econômico do país e comprometer o avanço da cidadania. O relatório apresenta dados da Unesco (2005), em que o Brasil ficou na 55ª posição entre 118 países do *ranking* de alfabetização.

O referido documento analisa também os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE (2003), que apontam para a existência de 14,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas em todo o país, o que representa 11,6% da população. Um dado grave é que o analfabetismo é duas vezes mais presente na população negra, na qual 12,9% é analfabeta contra 5,7% da população branca em todo o país. A situação é muito mais acentuada na Região Nordeste, onde se encontra um analfabeto para cada cinco pessoas negras.

O Radar Social destaca que, apesar de a situação da educação no Brasil ser bastante delicada, houve uma queda de 33% na taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na década de 1990, passando de 17,6% em 1992 para 11,6% em 2003; por outro lado, chama a atenção para o fato de essa redução não ter atingido os diferentes grupos da população de modo homogêneo, sendo muito mais acentuada entre os mais jovens. O grupo de pessoas de 40 anos ou mais tem sido objeto de programas limitados de alfabetização que se mostram insuficientes ou ineficazes no enfrentamento do problema. Prova disso é que, enquanto a redução do analfabetismo no grupo de pessoas de 15 a 24 anos passou de 8,6% para 3,4%, uma redução de 60%, no grupo de pessoas mais velhas, a taxa caiu apenas 32%, passando de 29,2% para 19,9%. O documento afirma ser inaceitável o número de brasileiros mantidos à margem do processo educacional sem ao menos saber ler e escrever o próprio nome.

A baixa escolaridade da população é em grande medida influenciada pelas altas taxas de reprovação e evasão escolares. Embora a maioria absoluta das crianças de 7 a 14 anos [97%] freqüente a escola atualmente, menos de 70% delas conseguem concluir a 8ª série do Ensino Fundamental [atual 9º ano] [...]. A conclusão da escolaridade obrigatória, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, ainda é uma tarefa por ser realizada. Mesmo entre a população branca, com 18 anos de idade ou mais e residente em áreas urbanas, a maioria dos estados apresenta, para 2003, índices de conclusão inferiores a 60%. Entre os negros, a situação se mostra mais preocupante [...]. (IPEA, 2006, p. 68-69).

Ainda há um longo caminho a ser trilhado em termos de educação no Brasil, mas fica evidente que a dívida é maior com determinados grupos e regiões do país. Tanto os

negros como os índios ainda são vítimas de preconceitos e têm encontrado maiores dificuldades para progredir no cenário escolar e, do mesmo modo, em sua vida socioeconômica. Tais distorções têm sido mascaradas por trás do falso mito de um país sem preconceitos, democrático para todas as raças, mito que precisa ser quebrado na luta por uma educação de qualidade, que se contraponha à desigualdade educacional e social presente na realidade brasileira.

Ainda segundo os dados do Radar Social (IPEA, 2006), a distorção idade-série é outro problema que precisa ser enfrentado quando se fala da educação no Brasil, pois representa um dos fatores com maior peso no abandono escolar depois dos 17 anos, quando o aluno tem que deixar a escola para trabalhar, fazendo isso mesmo à custa de abandonar de vez a escola.

O documento aponta que as oportunidades para jovens que não tiveram a possibilidade de frequentar a escola na idade adequada ainda são insuficientes e que há pouca preocupação com a permanência e o sucesso desses alunos. Mostra também a situação da educação infantil e da educação superior, em que, no caso da educação infantil, o atendimento da rede pública ainda se limita a 26,8% da população, sendo que, no caso das crianças de três anos, esse percentual cai para 11,7%, bem distante da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) para 2001, quando o atendimento educacional a essa faixa etária deveria chegar a 50%. No que se refere à educação superior, o dado também foi bastante preocupante, pois apenas 10% da população de 18 a 24 anos estava matriculada nesse nível de ensino no ano de 2003, quando a meta do PNE para 2011 era de 30% de matriculados nesse grupo populacional.

Takahashi (2007), ao avaliar os dados do Saeb entre o período de 1995 e 2005, destaca que, apesar de o desempenho dos alunos tanto da rede privada quanto da rede pública ter piorado na última década, os dados recentes das últimas avaliações do Ministério da Educação evidenciam que ampliou ainda mais a distância da qualidade de ensino entre os dois sistemas, havendo uma queda considerável nas escolas da rede pública. O caso mais grave é do 3ª série do ensino médio, em que a diferença entre os dois sistemas aumentou 182,95% em Português. Em 1995, as particulares apresentavam médias 8,27% superiores às públicas, número que subiu para 23,4% em 2005. O mesmo movimento ocorreu em Matemática e também no 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Gois, Takahashi e Seligman (2007) analisam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>12</sup> lançados pelo Ministério da Educação em abril de 2007, revelando que apenas 0,8% dos municípios brasileiros já estavam no patamar considerado ideal pelo Governo Federal. A meta do governo é alcançar a média 6 até o ano de 2022.

Os alunos demoram cada vez mais tempo para serem alfabetizados e é cada vez maior o número de educandos que chegam ao final do ensino fundamental sem conseguir compreender a mensagem de um texto simples de cinco linhas ou resolver uma simples operação ou problema matemático. No intuito de esconder essa situação vergonhosa, o governo e muitas secretarias de educação pressionam diretores e professores para aprovarem os discentes, ainda que não tenham alcançado a aprendizagem necessária para a sua série. Os alunos vão progredindo ao passo que sua aprendizagem não acompanha o mesmo ritmo, problema que muitas vezes os leva a desistir definitivamente da escola ou a chegar a uma universidade pouco conceituada sem saber até mesmo ler um texto, muito menos interpretar e redigir com autonomia e criatividade. E a bola vai passando de mão em mão, gerando aprendizes e cidadãos de segunda classe. O problema se inicia ao princípio da escolarização e vai ganhando proporções cada vez maiores.

O aluno é mal alfabetizado. Sai da 1ª série sem saber ler ou entender problemas básicos. Vai progredindo aos trancos e barrancos, mas chega uma hora em que as deficiências de conhecimento, aliadas à cultura da repetência que grassa entre muitos de nossos professores, o fazem reprovado. Muitos repetem muitas vezes. Vão sendo retirados em séries muito abaixo das que deveriam estar; perdem muito tempo absorvendo muito pouco. Chega uma hora em que a corda arrebenta e o aluno abandona a escola. (IOSCHPE, 2004, p. 144).

Após a década de 80 do século passado, com o crescimento da economia competitiva, a maioria dos países do mundo, tal como o Brasil, passou a adotar políticas nacionais de avaliação de seus sistemas de ensino. Esses processos ganharam força no país na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando seu ministro da educação, Paulo Renato de Souza<sup>13</sup>, o primeiro a passar mais de oito anos na história do Brasil, teve a possibilidade de promover uma série de mudanças no cenário educacional. Souza (2005) diz ter gerenciado a revolução da educação brasileira ao comandar o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE), ampliar o número de matrículas na educação fundamental e criar programas como o Fundo de

---

<sup>12</sup> O Ideb utiliza os dados sobre as taxas de aprovação e repetência do Censo Escolar e os dados do Saeb. É possível ter acesso ao Ideb de cada município na página eletrônica do MEC.

<sup>13</sup> Para maiores informações, ver Souza (2005).

Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Provão, entre outros.

Entretanto, apesar dos avanços realizados no período, vale lembrar que se trata do mesmo período em que o governo vetou o artigo do PNE que pedia o aumento do investimento em educação para 7% do Produto Interno Bruto (PIB). Não houve aumento significativo das verbas destinadas para área, mas apenas uma realocação de recursos, bem disfarçada, é verdade, pelo ministro e sua equipe. Porém, não é possível dizer que houve uma revolução na educação, pois os resultados das avaliações nacionais mostram que, entre 1995 e 2001, a aprendizagem dos alunos da educação básica apenas decresceu.

Com um novo governo em 2003, vieram a esperança e a promessa de acabar de vez com o analfabetismo; melhorar a aprendizagem do ensino fundamental e democratizar o acesso aos ensinos médio e superior, contribuindo para a redução e eliminação das desigualdades educacionais e sociais do país. O desempenho do Brasil nas avaliações nacionais e internacionais mostrava que a educação estava em crise, comprometendo o futuro econômico, social e cultural do país.

Porém, muitas foram as críticas em relação ao plano, principalmente relacionadas ao fato de não representar maiores investimentos e verbas para a educação; não incluir o ensino médio como obrigatório; e não federalizar as escolas públicas de ensino fundamental, deixando-as ainda a cargo dos municípios. Para muitos críticos, como é o caso do ex-ministro da educação e atual senador da República, Cristovam Buarque<sup>14</sup>, em entrevista ao Jornal da Manhã da Rádio Jovem Pan de São Paulo, no dia 24 de abril de 2007, o plano não muda nada e não resolve o problema da educação básica brasileira. O senador defendeu a necessidade de se investigar as causas estruturais da crise da educação brasileira, considerando necessária a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da educação brasileira. Para Buarque, a educação tem que deixar de ser a bandeira de um partido político e de alguns grupos sociais e precisa passar a ser uma bandeira de todos os partidos, organizações, fundações e de toda a sociedade civil. O que não é possível é continuar com a educação brasileira em uma situação de penúria, o que aprofunda as desigualdades e a pobreza do país.

Fica evidente que a educação no Brasil está bastante caótica. A grande maioria das escolas brasileiras falha na oferta de uma educação de qualidade. Uma nação com uma

---

<sup>14</sup> Idealizador e fundador do Programa Bolsa Escola quando governador do Distrito Federal. Também foi Ministro da Educação do Brasil do período de janeiro de 2003 a janeiro de 2004. Para maiores informações sobre sua atuação no MEC, ver Vital (2006).

população pouco educada encontra muito mais dificuldade para pôr em prática seus princípios de cidadania. Estudos apontam que, quanto menos acesso à educação formal a população de um país tiver, menor e pior será a qualidade de participação, organização e mobilização da sociedade civil. Dados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, do Instituto Montenegro, citados no artigo de Ioschpe (2006, p. 26) para a *Revista Veja*, denunciam que:

Apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizadas. Deixe-me repetir: três quartos da nossa população não seriam capazes de ler e compreender um texto como este. Na matemática, a situação é igualmente desoladora: só 23% conseguem resolver um problema matemático que envolva mais de uma operação.

O problema da educação brasileira vai desde a educação infantil, que ainda conta com um número mínimo de crianças frequentando a escola, até a educação superior, na qual tanto o problema do acesso como o problema da qualidade ainda são preocupantes. Quanto mais pobre, mais difícil é para o aluno terminar o ensino fundamental, ingressar no ensino médio e ingressar numa universidade pública e gratuita. Nossa educação pública para os pobres tem se limitado apenas ao nível da educação básica, pois a educação pública de ensino superior sempre foi extremamente elitista, sendo muito mais acessível aos estudantes oriundos de famílias com maior poder aquisitivo, que fizeram sua educação básica em escolas privadas e, geralmente, de melhor qualidade. Atualmente, esse cenário vem mudando um pouco.

#### **4.2 Os alunos do ensino fundamental: entre o fracasso e o sucesso escolar**

A discussão sobre o fracasso escolar tem sido objeto de várias análises, pesquisas e proposições nos sistemas de ensino. Trata-se de temática complexa que não se resume a uma única dimensão e não possui um único culpado. Nessa direção, buscar alternativas para a compreensão e a superação do fracasso escolar implica aprender tal processo em seus múltiplos aspectos, envolvendo, portanto, as dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural. Vários estudos destacam a importância das reformas da educação para o processo de busca de alternativas e de melhoria dos indicadores da educação básica.

Patto (1990), ao abordar as teorias que buscam explicar o fracasso escolar, destaca que essas análises quase sempre associam esses processos aos alunos. Buscando

compreender a temática a partir de seus nexos constitutivos, a autora é enfática ao ratificar a complexidade do fracasso escolar à medida que envolve as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como as dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas que se efetivam nas práticas escolares.

Nessa perspectiva, a busca da superação do fracasso escolar se articula a processos mais amplos do que a dinâmica infraescolar, sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel da escola nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Isso quer dizer que existe um conjunto de variáveis, intra e extraescolares, que intervêm no processo de produção do fracasso escolar, indo desde as condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de renda, etc.), culturais dos alunos e seu (des)compasso com a lógica de organização, cultura e gestão da escola (perspectiva institucional) até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, em que se estruturam os processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos, cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor e aluno. Assim, é fundamental não perder de vista que o processo de ensino-aprendizagem é medido pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico.

Nessa direção, o estabelecimento de políticas, programas e ações visando a superar o fracasso escolar deve considerar as diferentes dimensões e a necessidade de busca de maior articulação, sem secundarizar, no campo das políticas educacionais, a necessidade de priorização estratégica de algumas dessas ações como norte político a ser efetivado nas políticas e gestão para a educação básica.

### **4.3 A escola para as massas?**

O direito à educação popular é algo recente no cenário mundial, fruto das lutas populares em um período de expansão da sociedade capitalista. Com o advento das fábricas e das indústrias no século XVIII, mulheres e crianças começaram a trabalhar para ajudar na renda familiar. Tratava-se de trabalho árduo, durante mais de 14 horas por dia. As crianças não tinham direito à escola e, por isso, não sabiam ler e muito menos escrever. Entretanto, os operários começaram a reivindicar direitos à educação para seus filhos, ainda que não fosse interesse do Estado capitalista oferecer educação para a população pobre, que, para eles, caberia apenas trabalhar.

Nessa perspectiva, o posicionamento de Arthur Young (apud SINGER, 2003, p. 194) retrata bem o pensamento da época: “Qualquer um a não ser que seja idiota sabe que as classes baixas precisam ser mantidas na pobreza ou nunca serão industriosas”. Em 1746, a Academia de Rouen debateu o seguinte problema: “É vantajoso ou prejudicial para o Estado ter camponeses que saibam ler?” (COGGIOLA, 2003, p. 316). O ministro inglês De Cadadec de La Chalotais se preocupava com o acesso dos pobres ao sistema escolar e veio a afirmar duas décadas mais tarde que:

Nunca houve tantos estudantes como hoje. Inclusive a gente do povo quer estudar. Os irmãos da religião cristã chamada os *Ignorantins* estão realizando uma política fatal. Ensinam a ler e a escrever aqueles que só deveriam aprender a desenhar e manejar instrumentos e já não querem fazer mais isso. Para o bem da sociedade, os conhecimentos do povo não podem ir além do necessário para a sua própria ocupação cotidiana. Todo homem que olhar mais longe de sua rotina diária não será nunca capaz de continuar pacientemente e atentamente essa rotina. Entre o povo baixo é necessário que saibam ler e escrever apenas os que têm ofícios que requeiram essa perícia. (CIPOLLA, 1970, apud COGGIOLA, 2003, p. 316).

A luta por uma educação gratuita universal encontrou muitos inimigos, eram muitos os poderosos do século XVIII e do início do século XIX que se questionavam sobre os riscos de um povo educado. Como ressalta Demo (2002b), o Estado não teme a pobreza com a fome, mas o pobre que sabe pensar. Porém, apesar de toda a resistência inicial do Estado em oferecer uma educação pública para as classes mais populares, mais tarde, diante da necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, esse mesmo Estado acaba sendo convencido pela burguesia e pelos ideais liberais de que a escola para as massas era algo urgentemente necessário, ainda que seu papel não fosse o de fazer com que o povo aprendesse a pensar. Seria função da escola popular apenas ensinar os conhecimentos básicos para que o homem comum pudesse trabalhar nas indústrias com maior produtividade.

A situação de pobreza, de condições desumanas de trabalho, principalmente no que se refere à exploração das crianças e das mulheres, funcionou como motor para o processo brutal de industrialização, que não levava em consideração as necessidades humanas básicas. O homem havia perdido seu valor ante o capital e passou a ser visto apenas a partir do que poderia oferecer para o sucesso do sistema capitalista: sua força de trabalho. Assim, o progresso ocorre à custa da desarticulação e da degradação social.

Uma vez que a relação homem-natureza perde sua força e que a ameaça de fome leva ao fortalecimento do mercado de trabalho, o homem passa a ser submisso e sua sobrevivência se vê ameaçada, dando origem à pobreza, praticamente nos mesmos moldes

como a conhecemos hoje: pessoas com privações das mínimas condições de existência. O medo da fome e o desejo de lucro passam então a estimular as pessoas a produzirem, mantendo o “moinho do mercado”. “Ao invés da economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico” (POLANY, 1980, p. 72).

A deformação da concepção homem e da própria sociedade não poderia causar outra situação que não o surgimento de vários problemas de cunho social. O desejo de poder, de liberdade e de lucro faz com que o homem passe a ser visto em segundo plano. É nesse contexto que a pobreza se apresenta com uma dimensão inédita, dando margem à deflagração da questão social no continente europeu e paulatinamente na América. As lutas pelos direitos de cidadania ganharam força na maioria dos países europeus e norte-americanos.

Nesse contexto, a luta pela direção à educação faz parte da luta pelos direitos de cidadania dos grupos historicamente menos privilegiados. A cidadania da qual falamos atualmente é fruto da burguesia e do próprio fortalecimento do capitalismo. Embora ocupe lugar comum na sociedade atual, a cidadania é um fenômeno complexo, cujo conceito só pode ser compreendido à luz de sua historicidade (CARVALHO, 2002; COVRE, 2005; PINSKY, 2003).

Com a queda do regime feudal no século XIV e com o surgimento do capitalismo, ficaram em evidência as condições de pobreza e de desigualdade da população, o que provocou o despertar da questão social no cenário europeu, principalmente na Inglaterra. O fato de habitar uma cidade não era mais suficiente para o homem. Os novos tempos demandaram que o homem passasse a ter também direitos nessa mesma cidade e não somente deveres. “A obscuridade de uma Era dos Deveres abre espaço para uma promissora Era dos Direitos” (MONDANI, 2003, p. 116). A cidadania liberal, cravada na sociedade inglesa e americana, era restrita a poucos. Para Mondani (2003), a cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses”, entretanto foi útil no sentido de que rompeu com a figura do súdito, que tinha apenas deveres.

#### **4.4 O que dizem os sujeitos escolares**

Nas últimas décadas, o Brasil vivenciou a luta em defesa da educação como fenômeno social de grande relevância, visto que o acesso à educação pública e gratuita é um



dos direitos fundamentais dispostos na vigente Constituição brasileira. O acesso universal à educação com qualidade, garantido pelo Estado, é considerado um dos principais mecanismos para democratizar e distribuir renda no país.

Para o progresso do desenvolvimento educacional, as escolas devem ser compostas por grupos docentes capazes de evoluir o conhecimento educacional dos alunos. Toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal.

#### **4.4.1 A opinião dos alunos**

Diante de todos os tópicos que abordamos nesta dissertação, tivemos o cuidado de saber a opinião de todos aqueles que fazem parte desse ambiente chamado escola. Mediante as entrevistas e os questionários aplicados aos alunos, chamaram-nos a atenção as afirmações: “Detesto a escola, só voltei a estudar por necessidade”. O discente João respondeu da seguinte forma:

Discordo em parte, porque tem alguns professores que ‘enchem o meu saco’, pegam no meu pé e ficam me cobrando, mas, tirando isso, eu gosto do ambiente escolar, pois encontro meus amigos, brinco bastante, jogo bola, mas, para estudar, que é o essencial, tenho preguiça. Eu não sou nenhum santo, mas, às vezes, o professor exige demais.

Já Carla respondeu da seguinte forma:

Discordo em parte, gosto muito de estar na escola, onde encontro um ambiente acolhedor no qual compartilho com meus companheiros amizades, brincadeiras e diversão. Também vejo a escola como um ambiente de descontração, pois, como já trabalho, a minha vida é bem puxada e cansativa. A parte que não gosto muito da escola é quando tenho que estudar para as provas [risos]; mesmo assim, estou me esforçando para melhorar.

O aluno Pedro respondeu assim:

Não detesto a escola, na verdade, gosto muito desse ambiente, dos meus amigos de classe e de alguns professores e funcionários, mas só deixei de estudar porque minha família estava passando por problemas financeiros e tive que ajudar, então comecei a trabalhar como trocador de transporte alternativo.

Cabe destacar também as respostas que os discentes teceram a respeito daquilo que os motivava a estar na escola. Pedro respondeu: “O prazer de aprender os conteúdos abordados em sala de aula, gosto muito quando estou entendendo o conteúdo e torna-se mais fácil para mim quando o professor interage com a turma, fico mais à vontade; isso me faz coletar mais informações”.

Carla respondeu da seguinte forma: “A vontade de encontrar os meus amigos, acho que esse é o principal motivo. Claro que também aprender os conteúdos, mas isso só acontece quando eu gosto da matéria e o professor não ‘enche o meu saco’ [risos]”.

Já José disse: “O que mais me motiva são as atividades extraclasse, gosto muito quando, na hora do intervalo, jogo bola com meus amigos e, após a aula, durante uns 30 minutos, que a direção da escola deixa a gente ‘bater uma bolinha’”.

Débora compartilhou sua resposta da seguinte forma: “O que mais me motiva a estar na escola é a forma de ensinar de alguns professores, digo isso porque tem matérias que nem gosto, mas só o jeito como o professor repassa o conteúdo já é suficiente para que eu entenda e tenha aquela vontade de sempre estar na escola”.

Em uma última análise, perguntamos-lhes em que se resumia ser um bom professor. Podemos sintetizar a opinião de todos por meio do posicionamento de Carla:

Para mim, o bom professor é aquele que não enrola aula, dando a matéria e, por fim, tem a preocupação se os alunos estão aprendendo o conteúdo. É até estranho eu falar isso por conta das respostas que dei nas questões anteriores, mas, mesmo diante das minhas dificuldades e desinteresses em algum momento, esse é o bom professor, eu poderia muito bem achar como o melhor professor aquele que fica enrolando aula e deixando os alunos conversarem, mas é como eu falei, mesmo diante do meu comportamento, o bom professor tem que se preocupar com o aluno.

Enfim, observamos que a concepção de escola está distorcida para os alunos. Tudo isso é um processo que precisa ser trabalhado junto à sociedade, fazendo com que a escola também seja atrativa pelos conhecimentos que ela propõe.

#### ***4.4.2 A opinião docente***

O professor de um determinada disciplina também deu sua contribuição quando foi perguntado sobre o que achava da situação da escola pública hoje, respondendo da seguinte forma:

Eu vejo a situação da escola pública hoje de duas formas. Na rede municipal, há investimentos por parte do Governo Federal (Fundeb). Quando o recurso chega à porta (gestão municipal), é mal administrado. Não há fiscalização dos órgãos competentes e da sociedade. E os alunos chegam a ser ‘punidos’ sem ensino de qualidade, merenda saudável e estrutura física das escolas em péssimas condições. Já na rede estadual, há investimentos exagerados nas escolas de tempo integral, criando uma massa de adolescentes preparados sem ter espaço para atuar no mercado de trabalho. Escolas equipadas e com professores insatisfeitos.

Perguntamos também como analisava a relação dos aprendizes com as matérias hoje, ao que Antônio disse:

Para o professor lecionar as disciplinas de um currículo no atual contexto (rapidez na informação pelos meios de comunicação e surgimento de grandes inovações tecnológicas), é preciso tornar sua prática ‘atraente’, ‘interessante’. É necessário que ele seja criativo, humilde e paciente com uma ‘clientela’ *self-service* (querem tudo pronto e rápido). A escola hoje precisa competir com os males que assolam as sociedades modernas: drogas, tecnologias e famílias desestruturadas.

Questionamos também como analisava a relação professor-aluno no contexto da sala de aula. Sobre essa pergunta, Antônio assim se posicionou: “Vejo que é necessário o professor entrar no mundo do aluno. Conhecer o contexto em que este aluno está inserido. Fazer parte de sua história. Só assim terá esse aluno como aliado dentro e fora da escola”.

Outra pergunta que realizamos relacionava-se a quem cabia em maior parte a responsabilidade do sucesso escolar, se ao professor, ao gestor do município, ao secretário de educação, ao diretor da escola, ao aluno ou a todos. Antônio respondeu da seguinte forma:

Conheci ultimamente uma experiência em um município no qual o secretário de educação saía de seu gabinete e ia para dentro das escolas. Ele sabia o nome de todas as escolas, conhecia todos os membros dos grupos gestores das escolas. Quando saía para as visitas, fazia um mapeamento da realidade para depois fazer as intervenções com os técnicos na Secretaria da Educação. Acredito ser essa a saída para o sucesso da escola. Os gestores devem sair da ‘zona de conforto’ e buscar junto aos demais uma solução para melhorar a educação.

Ao inquirirmos a respeito do fato de se o sistema de avaliação da educação básica, tanto federal quanto estadual, reflete a realidade do ensino, Antônio disse:

Não. Acredito que o atual sistema que aí está é falho quando ele aplica testes para avaliar o aluno que: sente fome, acha que a escola não é interessante, vê todos os dias na mídia que todo político é corrupto, ao pegar a prova se depara com algo que não faz parte do seu mundo. Esse sistema de avaliação não avalia de verdade, ele busca números para responder aos apelos interesseiros do sistema capitalista. O aluno é visto como um número, e não como um ser capaz de ser transformado ou moldado.

Enfim, observamos que existem problemas tanto no que se refere à administração, ao gerenciamento e ao setor público, como no que se refere à parte aplicacional e ao contato direto, que seriam as escolas. O reconhecimento e a preocupação na fala do docente não deixam de ser uma esperança para que este país busque uma mudança educacional, beneficiando, assim, todos os indivíduos de seu público-alvo, os alunos.

## 5 APRECIÇÃO FINAL

Admitimos que este estudo seja oportuno para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que envolve alunos da escola como sujeitos participantes da investigação. Ao darmos ênfase à história de vida dos discentes, evidenciamos o significado que os aprendizes elaboram sobre a sala de aula, bem como sobre sua relação com o saber.

O convívio no ambiente escolar faz observar atitudes de colegas professores em determinadas situações com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, sendo muito utilizado o diálogo, para entender, de certa forma, a indisciplina dos educandos em relação à sala de aula.

A partir das falas dos alunos, percebemos que ao associarmos a indisciplina dos mesmos aos problemas de origem social, despertamos uma questão que merece ser apreciada neste trabalho a fim de entender a relação deles com o ambiente escolar e o sentido que o saber representa para eles. Diante dos relatos, verificamos que eles, os aprendizes, não gostam do momento em que estão em sala de aula, mas frequentemente estão na escola em seu contraturno. Eis a questão de onde partimos nesta pesquisa. Isso nos motiva a buscar na teoria de Charlot (2007) argumentos que denunciam uma relação estática entre a origem social do aluno e seu sucesso ou fracasso escolar, enfatizando, entretanto, que essa relação não é uma relação de causa.

Segundo Charlot (2007), quando o educando encontra em sua escola o prazer de estudar, o prazer de aprender, resolve-se, de certa forma, o problema da violência.

Dessa forma, entender a realidade existente na relação de alunos com a sala de aula e as dificuldades presentes no ensino público é, antes de tudo, atender à diversidade que revela esse campo educacional. A grande questão está nas particularidades dos aprendizes diante da distinta realidade sociocultural.

De certa maneira, a realidade de vida desses educandos modifica e interfere em seu rendimento escolar, fazendo de sua rotina estudantil um complemento de sua realidade social, sem regras, disciplinas, respeito e até mesmo sem compromisso com as responsabilidades na escola. A educação de hoje traça vários caminhos, portanto não podemos insistir em algo que não está dando certo, devemos buscar metodologias que conquistem as turmas e que, de certa forma, aprendamos com elas. No entanto, nós professores somos a referência e sempre estamos dispostos a ajudar nossos alunos, pois somos o princípio de um caminho o qual eles irão traçar.

O educador, inserido e atuante na educação do século XXI, remete-se a uma contextualização social, a um entendimento de todas as reais intenções de seus educandos, de

modo que estas lhe deem suporte para alicerçar sua práxis em reais e efetivos processos de ensino-aprendizagem. A verdadeira educação deve proporcionar a construção de valores éticos e morais, deve respeitar as individualidades de cada discente. Cabe, pois, ao docente promover práticas pedagógicas que acompanhem essas particularidades de cada um, na busca da construção de seus saberes. Para tanto, o educador deve ser portador de um novo olhar sobre a educação e suas práticas educativas diárias devem propor intenso gosto pela vida e propostas para uma vida digna, mais saudável e mais humana. Nesse sentido, o professor é o responsável por refletir e compor novos conceitos e objetivos sociais referentes à educação atual, a partir das concepções de ensino e dos papéis que lhe são atribuídos cultural e socialmente.

Enfim, o trabalho apresentado circula por setores que refletem as dificuldades encontradas no ambiente escolar e as relações com o saber de alunos, vítimas do sistema de ensino do país.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores. In: PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 159-190.
- ANDRADE, F. A.; DIÓGENES, E. M. N. *Das cadeiras avulsas à “educação para todos”*. Caminhos do ensino secundário brasileiro. Curitiba: CRV, 2013.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRANDÃO, C. R. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUARQUE, C. *A segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BUFFA, E. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da educação em perspectiva*. Ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 105-116.
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus: 2000. p. 29-42.
- CARNEIRO, M. A. *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, J. A. *Financiamento da educação: necessidades e possibilidades*. Brasília, DF: Ipea, 2004.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 155-177.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 4, p. 129-136, 2007.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA: Educação Contemporânea*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

COGGIOLA, O. Autodeterminação nacional. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 311-342.

CONAE 2014. *Conferência Nacional de Educação*. Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2013.

CORAGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAGIO, J. L. *Educação o soberano*. Crítica ao liberalismo pedagógico de ontem e hoje. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Ciências Humanas, 1992.

COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002a.

DEMO, P. *Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social*. São Paulo: Atlas, 2002b.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004b.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: 70, 2001.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 93-124 (Coleção Ciências e Educação).

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e capitalismo periférico globalizado. *Revista Ser Social*, Brasília, DF, n. 4, p. 153-194, 1999.

FRANCIOLI, F. A. S. *Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa*. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, L. C. A progressão continuada e a democratização do ensino. In: BOAS, B. M. F. V. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002. p. 83-111.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLAND, O. Introduction, une nouvelle classe d'âge. *Ethnologie Française*, v. 40, p. 5-10, 2010.

GIRÃO, V. C. *Pacajus: de aldeia a cidade*. Fortaleza: UFC, 1990.

GOIS, A.; TAKAHASHI, F.; SELIGMAN, F. Ranking escolar aprova só 0,8% das cidades. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno de Educação, 26 abr. 2007.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-25; 67-91. (Coleção Ciências e Educação).

INEP. *Ideb 2005 e projeções para o Brasil*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

IOSCHPE, G. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.

IPEA. *Radar Social 2005*. Brasília, DF: Ipea, 2006.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.



LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: 2005.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOMBERGER-DELORY, C. *Biografia e educação*. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MONDANI, M. O respeito ao direito dos indivíduos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 115-134.

MORANDI, F. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. Investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOYSÉS, L. M. *O desafio de saber ensinar*. Campinas: Papirus, 1995.

PACAJUS. *Lei do Plano Municipal de Cultura de Pacajus*. Câmara Municipal de Pacajus. Pacajus: CMP, 2013.

PATTO, M. H. O modo capitalista de pensar a escolaridade. Anotações sobre o caso brasileiro. In: PATTO, M. H. (Org.). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz, 1990. p. 53-127.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, P. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In: DUARTE, J. B. (Org.). *Igualdade e diferença*. Numa escola para todos. Lisboa: Universitárias Lusófonas. p. 17-44.

PINSKY, C. B.; PEDRO, M. J. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 265-310.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

POLANY, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

RAMOS, A. M. P. *O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90*. Brasília, DF: Plano, 2003.

RIVERO, C. M. L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: USC, 2004. p. 1-20.

RODRIGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília, DF: UCDB, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 63-96.

SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 253-267, 2012.

SANT'ANA, R. B. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2. p. 370-387, 2010.

SANT'ANA, R. B. A pesquisa interacionista e a investigação da escola. *Revista Vertentes*, São João del Rei, n. 22. p. 7-18, 2003.

SAVIANI, D. Domínios, dominadores e dominados. *Jornal da Unicamp*, Campinas, v. 17, n. 194, p. 5, 2002.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-294.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAKAHASHI, F. Ensino público piorou mais que o privado. *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno de Educação, 9 fev. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. *Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos: Fórum Mundial de Dakar*. Brasília, DF: Unesco, 2000.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional da Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: uma introdução histórica*. Brasília, DF: Plano, 2003.

VITAL, A. *É possível: as realizações do engenheiro Cristovam Buarque rumo a uma nova esquerda*. São Paulo: Geração, 2006.

WERTHEIN, J. Por que não fazer já? *Folha de São Paulo*, 19 jan. 2005.

WERTHEIN, J. *Saeb – 2005 – Primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record. 2006.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A GESTÃO**

### **ENTREVISTA COM A GESTÃO: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

- 1)** Como o/a Sr./Sra. analisa a situação da escola pública hoje?
- 2)** Como o/a Sr./Sra. analisa a relação dos alunos com as matérias hoje?
- 3)** Como o/a Sr./Sra. analisa a relação professor-aluno no contexto da sala de aula?
- 4)** A quem o/a Sr./Sra. atribui o sucesso escolar? Ao professor, ao gestor do município, ao secretário de educação, ao diretor da escola, ao aluno, ou a todos esses indivíduos?  
Qual a parcela de importância de cada um desses sujeitos?
- 5)** O/A Sr./Sra. acha que o sistema de avaliação da educação básica tanto federal quanto estadual reflete a realidade do ensino? Pode esclarecer?
- 6)** Que pergunta o/a Sr./Sra. gostaria de ter sido perguntado(a) e não foi? E o que tem a dizer?

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

### **ENTREVISTA COM OS ALUNOS: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

- 1) Gostaríamos que você falasse seu nome completo, quando e onde nasceu.
- 2) Você pode nos contar um pouco sobre seu percurso escolar até atingir a série atual?
- 3) Você tem alguma perspectiva de se formar? Qual seria o curso desejado?
- 4) O que lhe motivou a escolher esta escola?
- 5) Em quais as matérias que você tem mais facilidade de compreensão do conteúdo?
- 6) O que você considera como uma boa aula?
- 7) O que você considera como um/a bom/boa professor/a?
- 8) Você considera que os aprendizados adquiridos em sala de aula serão importantes para sua vida presente e posteriormente?
- 9) Se tivesse a oportunidade de mudar alguma coisa em sua escola, um desejo seu oculto, o que teria mudado?
- 10) Você vai à escola por obrigação ou por vontade própria?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS****QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

Orientações: Leia atentamente as orientações para responder ao questionário corretamente. Responda às questões da forma mais sincera possível, em questão aberta responda no espaço determinado. Assinale com um “X” no parêntese que representa melhor a sua resposta. Qualquer dúvida no preenchimento das questões, pergunte à pessoa que aplicou o teste.

- 1) Idade: \_\_\_\_\_ anos.
  
- 2) Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à escola? (Assinale apenas uma alternativa).  
 A pé / carona.                       Transporte coletivo.                       Veículo motorizado próprio.  
 Bicicleta.                               Transporte coletivo (*van*, ônibus).
  
- 3) Quais as dificuldades ao estudar os conteúdos em sala de aula?  
 Dificuldade em entender o assunto abordado.  
 Compreender a relação do tema com o dia a dia.  
 Desinteresse sobre o tema.  
 Dificuldades de compreensão devido à metodologia.  
 Nenhuma.
  
- 4) “Detesto a escola, só voltei a estudar por necessidade”. Diante da afirmação, assinale uma opção:  
 Concordo totalmente.  
 Concordo em parte.  
 Discordo em parte.  
 Discordo totalmente.
  
- 5) Quais as principais dificuldades que você enfrenta para continuar estudando?  
 Problemas familiares.  
 Distância da escola.  
 Cansaço.  
 Falta de estímulo.

**6)** O que mais lhe motiva a estar na escola?

- O prazer de aprender os conteúdos abordados em sala de aula.
- Atividades extrassala (jogos na quadra escolar, momentos culturais).
- A relação de amizade com meus colegas de classe.
- A vontade de sair de casa por determinado momento.
- A forma de ensinar dos professores.

**7)** Aponte a/s disciplina/s que você mais gosta:

- Língua Portuguesa.
- História e Geografia.
- Ciências.
- Matemática.

**8)** Para você, o que é ser um bom professor?

- Aquele que brinca com os alunos na sala de aula.
- Aquele que dá aula sem se preocupar com os alunos.
- Aquele que dá aula e se preocupa se o aluno está aprendendo.
- Aquele que ensina a matéria e deixa o aluno à vontade para aprender se quiser.

**9)** Para você, o que é uma boa aula?

- Aquela em que o professor dá a matéria no quadro.
- Aquela em que o professor ensina a matéria utilizando recursos que facilitam o aprendizado.
- Aquela em que o professor faz questionários.
- Aquela em que os alunos ficam em silêncio.

**10)** Para você, o que é uma boa aula?

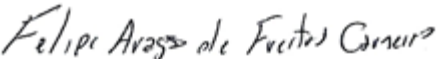
- Um local onde eu estudo e faço amigos.
- Um lugar onde venho apenas para aprender.
- Um lugar onde estudar, aprender e fazer amigos.
- Um lugar que detesto, só venho porque sou obrigado.

## ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

### DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>15</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **O ambiente escolar e a relação com o saber: história de vida, memória e narrativas de alunos do ensino fundamental**, de autoria de José Melinho de Lima Neto, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 22 de fevereiro de 2016.

  
\_\_\_\_\_  
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

### DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **O ambiente escolar e a relação com o saber: história de vida, memória e narrativas de alunos do ensino fundamental**, de autoria de José Melinho de Lima Neto, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 22 de fevereiro de 2016.

  
\_\_\_\_\_  
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

<sup>15</sup> Nº do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.