

Este artigo foi elaborado a partir de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, São Paulo, sob coordenação da prof.^a dr.^a Guiomar Namo de Mello.

UMA ESCOLA PRIMÁRIA NA PERIFERIA DE SÃO PAULO

Sonia Teresinha de Sousa Penin

Da Fundação Carlos Chagas.

RESUMO

O presente artigo descreve características físicas e históricas de uma escola de periferia de São Paulo, situando-a no contexto social mais amplo e educacional da rede pública estadual da última década. Discutem-se dados referentes ao rendimento e trajetória escolar dos alunos, identificando nos aspectos intra-escolares (institucional, organizacional e humano) pontos de estrangulamento daqueles. Não subestimando as questões políticas envolvidas, sugerem-se estudos do cotidiano das escolas para se propor mudanças eficazes a nível interno.

ABSTRACT

The present article describes physical and historical characteristics of a school located in the outskirts of São Paulo, analysing it in a broader social context and in the context of the public school in São Paulo in the last decade. The author discusses data referent to students school performance, identifying intra-school factors (institutional, organizational and human) related to it. Not underestimating the importance of the political questions involved, the author suggests studies on the daily life within schools in order to propose efficient changes at the internal level.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é contribuir ao debate da questão do ensino primário em escolas de periferia das grandes cidades, analisando uma escola específica da cidade de São Paulo. A fim de situar o leitor no atual contexto brasileiro, retomaremos algumas características do desenvolvimento econômico do país nas últimas décadas.

O fato fundamental gerador do desenvolvimento econômico brasileiro das três últimas décadas foi o rápido incremento da industrialização. A primeira indústria automobilística, a primeira grande refinaria de petróleo e uma das grandes indústrias siderúrgicas foram instaladas na década de 50, ao redor ou próximas da cidade de São Paulo.

O fato do pólo industrial iniciar-se em São Paulo se deveu em grande parte aos excedentes econômicos acumulados pelas elites ligadas à agricultura, desde o ciclo econômico do café¹.

Da década de 50 em diante, o crescimento industrial de São Paulo se deu de forma acelerada, principalmente no final da década de 60 até recentemente. Este crescimento industrial e econômico marcou São Paulo com profundas transformações urbanísticas e humanas, pois provocou movimento migratório intenso, proveniente principalmente das regiões mais pobres do país. Em decorrência deste fato, São Paulo e as regiões circunvizinhas — a denominada Grande São Paulo — foram se transformando num vasto conglomerado, com uma população total de quase 11 milhões em 1975.

Neste processo, apareceu e aumentou rapidamente no cenário urbano, o que é designado "periferia": aglomerados, clandestinos ou não, carentes de infra-estrutura, onde reside a mão-de-obra necessária ao crescimento da produção².

Esta população é formada em grande parte por migrantes recém chegados e, em menor proporção, por moradores pobres das regiões mais centrais que, por força da valorização imobiliária de suas residências, foram obrigados a mudarem-se para as regiões mais afastadas, onde a moradia é mais barata.

Dessa população, uma parte, pobre, mas não excessivamente carente, passou a morar nos loteamentos que foram surgindo. A população mais carente, principalmente os migrantes, construíram moradias muito pobres, de tábuas e latas, denominadas favelas, em terrenos não loteados, distantes, com maior dificuldade de acesso ao transporte e sem qualquer infra-estrutura urbana. Isto demonstra que, considerando a cidade globalmente, o intenso crescimento populacional de São Paulo tem sido acompanhado da deterioração das condições de vida de amplas parcelas de sua população.

Neste contexto de carência de moradia, de transporte, de saneamento básico e — devido aos baixos salários desta população — de aquisições mínimas, a carência de oferta de escola pública não constitui exceção.

A demanda da nova população por escola coincidiu com o propósito do Governo Federal (expresso pela Lei 5.692 de 1971, dentro da reforma de ensino de 1º e 2º graus) de estender o maior número de anos de escolaridade ao maior número de indivíduos. Diante da pressão da lei, os diversos sistemas de ensino público estaduais procuraram aumentar suas redes de atendimento escolar. A partir da pressão da lei e da pressão da população por escola na periferia, o sistema escolar estadual realizou levantamento das condições de atendimento da rede física em 1975. Foi quando se tornou pública a realidade da demanda da população por escola e a carência na oferta de escola.

O aumento do atendimento escolar, denominado

"democratização quantitativa do ensino", foi um evento de significado histórico, pois a escola pública brasileira que, até a década de 1960 mais ou menos, era freqüentada por crianças providas das classes média e da elite, passou a receber, em proporção crescente, filhos da classe trabalhadora.

Outro evento significativo foi que o aumento quantitativo do atendimento escolar foi acompanhado da diminuição do rendimento escolar. Estes dois fenômenos têm sido relacionados, apressadamente, pela população e até por educadores, como sendo causa e efeito, ou seja, que a democratização quantitativa do ensino é a causa da má qualidade de ensino encontrada hoje nas escolas, da qual os altos índices de repetência são uma prova. Esta relação tem dificultado uma apreensão mais correta do fenômeno e tem provocado outras relações escusas.

Elegendo a questão da diminuição dos altos índices de repetência e evasão e a melhoria da qualidade de ensino fornecido para as crianças providas das classes trabalhadoras, como o principal desafio da educação brasileira hoje, foi realizado o estudo de caso, objeto desta divulgação, numa escola de periferia da cidade de São Paulo. O objetivo específico foi descrever as características objetivas do contexto escolar para tentar captar a especificidade da dinâmica e localizar possíveis contradições de seu funcionamento interno.

Iniciaremos descrevendo o contexto onde a escola se situa (a cidade, a área regional, o bairro); passando pela descrição física e histórica da escola. Seguiremos caracterizando o aluno em termos sócio-econômico e cultural, incluindo o nível de rendimento escolar e sua trajetória escolar. Continuaremos explicitando os objetivos da escola e do sistema escolar ao qual a escola pertence e os recursos que o sistema e a escola dispõem, contrapondo às medidas tomadas por este mesmo sistema no ano da investigação. Finalmente, caracterizaremos o recurso humano fundamental: o professor — e formularemos algumas considerações à guisa de conclusão do estudo.

A ESCOLA E SEU BAIRRO

São Paulo em 1980 é uma cidade de 8.360.000 habitantes, com área total de 1.493 km². É dividida em 17 administrações regionais (A.R.). Aquela a que pertence nossa escola denomina-se Campo Limpo e situa-se na zona sul da cidade.

Esta é uma região que explicita bem o crescimento de São Paulo dos últimos anos, pois iniciou sua urbanização em 1950 e triplicou o número de seus habitantes na década entre 1970 e 1980. Atualmente abriga 450 mil habitantes, 60.000 dos quais moram em favelas.

Campo Limpo é dividido em bairros e aqueles onde se situa nossa escola chama-se Jardim Vaz de Lima. A

1 FURTADO, Celso, *Formação Econômica do Brasil*, esp. cap. 32; 1968. Cia. Editora Nacional, São Paulo.

2 CAMARGO, C.P.F., CARDOSO, F.H. et alii, *São Paulo 1975 — Crescimento e Pobreza*, São Paulo: Edições Loyola, 1976, p. 25.

urbanização do local começou em 1964 e, como bairro periférico e novo, as melhorias urbanas são poucas e conseguidas muitas vezes através da mobilização popular. A primeira mobilização do bairro data de 1963, quando se conseguiu a instalação da primeira escola de 1º grau. Atualmente, há no bairro 6 escolas de 1º grau, todas superlotadas. A mobilização dos moradores hoje tem como objetivo a instalação de uma escola de 2º grau, de creches, postos de saúde e hospital, ao lado das melhorias de saneamento básico, transporte, segurança e regularização de loteamentos clandestinos. Não há no bairro praça de esporte, com exceção de um campo de futebol de várzea, e não há espaços culturais.

Topograficamente, a região do bairro é bastante acidentada. O ponto principal do bairro constitui-se de um largo, sem praça central, rodeado por pequenos estabelecimentos comerciais e de serviço. Deste largo saem ruas de pequena extensão, poucas delas asfaltadas, assim mesmo só até algumas quadras.

A cinco quadras, partindo do largo principal, passando por ruas estreitas, recentemente asfaltadas, depara-se com um grande muro, com dois portões de ferro e zinco enferrujados. Da rua nada se vê do lado de dentro, devido ao declive do terreno. Abrindo-se o portão, descortina-se nossa escola, de construção simples, térrea, despojada, com aparência de pouco cuidada.

O conjunto da construção forma uma espécie de H com duas fileiras de salas com uma ligação entre elas, constituída pelo pátio coberto, dois banheiros e um depósito de material. Numa das fileiras estão as 18 salas de aula e na outra estão as 3 salas da dependência administrativa, a sala dos professores e a cozinha. Após a cozinha estende-se uma quadra de esportes, cimentada. Há bastante espaço aberto nos limites internos da escola, todo de terra batida ou barro, com pequenas touceiras de mato, especialmente ao longo do muro circundante. Na parte posterior da construção, atrás da fileira das salas de aula desce um barranco íngreme, bastante alto, que acaba num amplo espaço vazio de terra batida, onde foi improvisado um campo de futebol.

Do alto deste barranco descortina-se uma visão panorâmica de parte do bairro. Um espaço mais embaixo, sem construção, mato circundando um córrego; uma pequena área de eucaliptos à esquerda e, em todo o redor visível (até a encosta do próximo morro) as construções de pequenas casas, algumas delas se destacando por serem de melhor construção.

Da frente da escola saem dois atalhos. O da esquerda leva a uma vista semelhante à da parte posterior da escola, porém com maior alcance panorâmico, podendo ser vistas várias encostas de morros. Vê-se outra escola ao longe e o início da favela do bairro. Deste atalho não seguem outras ruas e casas, apenas um espaço de mato vazio e depois o eucaliptal visto da parte posterior. O atalho da direita, ao contrário, desemboca numa rua de terra esburacada e irregular que corta aquela parte do morro. Este fato acarreta uma formação singular no conjunto de casas que ladeiam a rua, similar a outras ruas periféricas que ladeiam morros: de um lado as casas são construídas no alto, com escadas íngremes de acesso; do outro lado, o acesso às casas se faz descendo escadas, também íngremes, ficando o teto das casas, em geral

lajes, alcançando a mesma altura da rua. Desta rua saem outras: de um lado, melhores, seguindo até o centro do bairro; de outro, mal acabadas, construídas em atalhos esburacados, em declive acentuado, com sulcos por onde escorre a água utilizada nessas casas. É desse setor que provém a maior parte dos alunos da nossa escola.

A HISTÓRIA DA ESCOLA

A escola aqui investigada foi fundada em outubro de 1976, no contexto da expansão populacional relatada e, como outras escolas da periferia, funcionou inicialmente em barracões improvisados. A escola possuía então 7 salas agrupadas e mais 5 salas alugadas, de 1ª a 4ª séries do 1º grau, com 45 alunos por classe em três turnos de funcionamento. As condições de trabalho nas salas de aula eram péssimas: não havia carteiras, nem armários suficientes.

O diretor designado acumulava a função de coordenador geral e técnico (serviços administrativos) e tinha como colaborador apenas um professor.

Um ano depois, em outubro de 1977, a escola foi transferida para o prédio que hoje ocupa, construído para este fim. Nos anos seguintes, foram sendo instaladas sucessivamente as séries do 1º grau (5ª, 6ª, 7ª e 8ª).

O primeiro diretor, que recebeu a tarefa de "organizar" a escola, foi substituído em dezembro de 1978 por uma diretora efetiva. Sua tarefa de "organizar" a escola, entretanto, não foi conseguida e, como veremos, nem pelos seus sucessores. A principal queixa dos professores é que era ineficiente na parte administrativa, e dos alunos e seus pais, de que era autoritário e batia nas crianças. A diretora efetiva ficou na escola cerca de um ano e se removeu. Também deixou má imagem na escola: relapsa no cumprimento do horário, ficava dez, quinze dias sem aparecer na escola e nunca chegava no horário. Neste período, a assistente de direção, que é a mesma do tempo do primeiro diretor e a coordenadora pedagógica, que foi designada para a escola em 1978, tentavam fazer a escola funcionar.

No período entre a remoção desta diretora e a indicação da próxima que ocorreu em março de 1980, a assistente de direção assumiu a escola. A indicação da nova diretora coincidiu com o período de nossa pesquisa. Sendo designada em março, a nova diretora — cuja primeira reação ao conhecer a escola foi chorar — em agosto já recebia críticas por não assumir suas funções, ser insegura e incompetente nas decisões.

A história dos diretores é um testemunho da razão porque a escola mantém no bairro, desde seu início até hoje, a imagem de "desorganizada" e "ruim". Parece que um dos pontos de estrangulamento é a própria preparação do profissional para a função, que não está conseguindo transmitir ao educador a realidade da escola, hoje. Uma reação de choro diante do desvelamento da realidade escolar sugere que a expectativa do diretor deve ter sido duramente confrontada. Do mesmo modo, o desconhecimento da função administrativa ou freqüente não-cumprimento do horário de trabalho numa realidade onde só o trabalho consciente e eficiente pode in-

terferir na sua transformação, demonstra novamente o despreparo da formação do diretor de Escola.

OS ALUNOS DA ESCOLA

Os alunos da escola tinham como pais trabalhadores semiqualeificados (maioria dos pais) e não qualificados (maioria das mães)³. Entre os pais (sexo masculino), 80% deles estava trabalhando, incluindo os doentes ou aposentados. Entre as mães, 60% trabalhavam fora de casa. Nas entrevistas, muitas mães que não trabalhavam afirmavam não fazê-lo por não terem alternativa com quem deixar os filhos pequenos. Entre as mães que trabalhavam fora, o trabalho doméstico e de cuidado com os filhos era exercido ou por um parente adulto que mora junto ou pelos filhos mais velhos, especialmente quando são mulheres.

A situação sócio-econômica das famílias expressa pela renda familiar, mostra que 50% delas localiza-se na faixa de menos de um a três salários mínimos, podendo ser classificada como pobre ou muito pobre. Em 1980 o salário mínimo era de Cr\$ 4.149,60.

Do mesmo modo, a renda *per capita* de mais de 50% do universo das famílias dos alunos da escola era de Cr\$ 2.000,00 por mês, o que pode ser considerado o limite suportável necessário para a sobrevivência pessoal.

Fato a ressaltar com base nos dados da renda dos pais de alunos das oito séries do primeiro grau é a seletividade intra-escolar. A maior concentração de crianças economicamente carentes se dá nas séries iniciais (1ª e 2ª). Nas séries mais adiantadas, percebe-se nítida melhoria relativa à situação sócio-econômica das famílias. Considerando-se os índices de reprovação e repetência nas séries iniciais (ver dados mais à frente), fica evidente que o fracasso escolar atinge prioritariamente os alunos menos favorecidos economicamente.

Em relação à escolaridade dos pais dos alunos da escola, cerca de 20% são analfabetos, revelando índice superior aos últimos dados divulgados para os adultos do país como um todo (aproximadamente 16%). Dentre os pais que sabem ler e escrever, nem todos chegaram a concluir as quatro primeiras séries e um número desprezível chegou a ingressar ou concluir as oito séries.

Em relação à habitação e conforto doméstico verifica-se que em geral são famílias numerosas que vivem em casas pequenas. Embora seja relativamente pequeno o número de famílias morando em casas alugadas (23%), nem sempre a casa "própria" situa-se em terreno regularmente ocupado, pois quase 1/4 da população escolar vive em loteamentos irregulares ou favelas. Este fato é confirmado por quase 20% das crianças que declararam habitar casas de madeira, característica das habitações das "favelas".

Em resumo, a comunidade escolar não difere da população pobre de toda a periferia da cidade. São trabalhadores braçais semiqualeificados ou não qualificados, em faixa de renda baixa e pouca ou nenhuma escolaridade.

O nível material e cultural dessas famílias é provavelmente insuficiente para prover as crianças das condições mínimas indispensáveis a um aproveitamento escolar satisfatório. Mais da metade das mães — em que pe-

se o grande número de filhos — trabalha fora de casa, o que lhes dificulta ou impede de fornecer aos filhos maior assistência quanto à vida escolar.

Quanto ao lazer dos alunos da escola observou-se que os meios predominantemente utilizados são a televisão e o rádio. Os alunos mais novos brincam no quintal ou na rua em frente da casa, mas não chega a 20% o número de crianças que possuem brinquedos ou livros para lazer. Cerca de 40% declara que passeia aos domingos, consistindo tais passeios em visitas a familiares ou idas a jogos de futebol no bairro. É muitíssimo pequena (nem 1%) a quantidade de crianças que já foi ao zoológico, que costuma ir ao cinema ou a parques e jardins.

Delinea-se assim, o quadro de uma infância sem infância, agravada pela necessidade de trabalhar em casa ou na rua. Quase 90% das crianças ajudam no serviço doméstico. As mais novas em tarefas leves; as mais velhas fazendo um pouco de tudo, desde lavar roupa até o preparo das refeições.

Fora do trabalho doméstico, cerca de 14% dos alunos possuem trabalho remunerado. Os trabalhos realizados são do tipo: pacoteiro em supermercado, embalador em fábrica, balconista, ajudante em geral, auxiliar de costura, aprendiz de cabeleireira etc..

Rendimento Escolar

Para melhor visualizar o resultado do rendimento escolar das crianças desta escola, registramos na Tabela 1 o índice de promoção, repetência e evasão dos três anos anteriores a esta investigação.

Como se pode observar, o maior problema de rendimento escolar situa-se nas duas séries iniciais. A tabela permite verificar, também, que a repetência tendeu a diminuir nos últimos 3 anos.

A diminuição da repetência, entretanto, não deve ser encarada com muita euforia. Isto porque, conforme colocação dos professores, o critério de promoção de alunos tem sido rebaixado. Como exemplo, grande parte dos professores entrevistados afirmou ser correta a promoção de alunos da 1ª à 2ª série baseada na verificação do domínio das sílabas simples, quando é tradicional a exigência do domínio das sílabas complexas (alfabetização completa) para o ingresso na 2ª série, exigência essa cumprida pelas escolas para os alunos provenientes das camadas médias, particulares ou públicas.

Cruzando os dados de evasão com sexo dos alunos, verifica-se que nas 1ª e 2ª séries há mais evasão de meninas (53%), havendo inversão nas séries seguintes, nos cursos diurnos. No noturno, a distribuição de sexos dá vantagem ao masculino, provavelmente em virtude de dois fatos: maior dificuldade para as moças estudarem à noite e maior engajamento dos rapazes no mercado de trabalho.

³ Os dados apresentados aqui, foram obtidos pelo estudo de uma amostra aleatória, constituída por 10% dos alunos de cada classe do período diurno. Estima-se que os dados sejam representativos da população escolar no período diurno, com uma margem de erro de 5%.

TABELA 1
Resumo dos percentuais de promoção, repetência e evasão por ano e série

Séries	Promoção			Repetência			Evasão		
	1977	1978	1979	1977	1978	1979	1977	1978	1979
1	30,37	47,37	48,26	63,96	48,15	41,75	5,67	4,48	9,98
2	48,83	73,21	62,55	47,12	22,90	27,71	4,05	3,89	9,74
3	72,10	71,73	79,95	26,18	22,80	9,90	1,72	5,47	10,15
4	89,13	77,94	85,33	4,35	15,69	5,79	6,52	6,37	8,88
5		72,05	62,89		16,15	12,37		11,80	24,74
6		83,33	69,91		8,33	12,39		8,33	17,70
7			70,49			19,67			9,84
8									

De fato, na relação de motivos da evasão, os três mais mencionados foram: mudança, problemas de saúde e necessidade de trabalhar, nesta ordem. Mais um indicador do trabalho como causa de evasão, é o fato da maior incidência desta acontecer na 5ª série, momento especialmente crítico na decisão de ingressar no mercado de trabalho.

O grande número de crianças trabalhando ou saindo da escola para trabalhar desvela uma situação que deve ser considerada pelos planejadores educacionais, desde as questões mais amplas até as do cotidiano escolar. A lei brasileira que estipula obrigatoriedade escolar a todas as crianças de 7 a 14 anos, está legislando sobre utopias e não sobre a realidade escolar. Por outro lado, não basta fornecer escola; é necessário mudar a organização e rigidez escolar tradicional para manter o aluno pobre na escola. Obrigatoriedade de uniforme escolar, por exemplo, é incompatível com a possibilidade de consumo desses alunos. Ouvimos o relato de uma professora que comprou tecido e pediu para a mãe costurar o uniforme de educação física de um aluno seu que iria perder o ano por falta de uniforme.

Trajetória Escolar

A população de alunos desta escola mostra uma história escolar bastante acidentada. Mais de 60% dos alunos do diurno apresentam pelo menos uma repetência anterior. Os maiores índices de repetência estão nas 1ª e 2ª séries (70% em 1979, sendo 42% só na 1ª). Observou-se também que, uma vez ultrapassada a barreira da 1ª série, as repetências diminuem significativamente. Apenas 7% dos alunos que cursam a 8ª série este ano são repetentes dessa série, muito embora 48% deles tenham repetido em séries anteriores.

Outro fator que demonstra a vida escolar acidentada é a porcentagem de alunos fora da idade ideal de cada série. Este fato é mais pronunciado nas 1ª e 2ª séries, pois ao mesmo tempo que 60% das crianças da escola têm de 10 a 14 anos, mais da metade delas estão nas 1ª e 2ª séries.

A caracterização sócio-econômica-cultural dos alunos e suas famílias delinea uma situação "de saída"

desfavorável a um bom rendimento escolar, o que é comprovado pelo resultado deste. Esta situação "de saída", diagnosticada como representativa de grande parte de nossas escolas, demonstra que é uma dificuldade que já faz parte da situação concreta. Caracteriza-se, portanto, como fenômeno específico da atual realidade educacional brasileira.

Esta é uma afirmação que necessita ser expressa e discutida exaustivamente para fazer frente à crença mais disseminada de considerar o fenômeno (condição sócio-econômico-cultural desfavorável) como *causa* do mau rendimento escolar. Este equacionamento é importante de ser feito porque interfere substantivamente na forma como atuar sobre o fenômeno.

Com o objetivo de confrontar esta crença com as representações do professor sobre a questão, a presente investigação incluiu entrevistas com os professores. As respostas mais apontadas pelos professores desta escola relativas às causas do fracasso escolar das crianças foram: má alimentação e não incentivo ao estudo por parte da família. Esses resultados repetem os de estudo mais abrangente do mesmo sistema de ensino e de estudo em outro sistema público de São Paulo⁴.

O mais danoso em representações como estas — que são parte da verdade — é que dificultam a percepção de outros elementos presentes na situação escolar e que devem estar contribuindo, até com mais força, para o fracasso escolar. Nenhum professor apontou causas intra-escolares ou do próprio sistema como favorecedoras do fracasso escolar. Retomando a colocação de Mello:

"Dado o envolvimento afetivo que o professor (melhor diríamos, a professora) acaba tendo com sua prática profissional, é inevitável que o fracasso de seus alunos acabe por atingi-lo em sua auto-imagem, colocando em questão sua própria competên-

⁴ Cf.: MELLO, G.N., *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, esp. cap. IV, Editora Autores Associados, SP, 1982; e PENIN, S.T.S. *A satisfação/insatisfação do professor no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica*, 5ª parte, cap. II, tese de mestrado, PUC-SP, 1980.

cia. Na medida em que não consegue articular este fato à falta de assistência técnica, à instabilidade funcional, aos baixos salários, à ausência de recursos didáticos, e à própria má qualidade de sua formação, ele tem apenas as alternativas, ou de assumir também o fracasso, ou de buscar entre os indicadores mais imediatos os supostamente responsáveis. E o que mais diretamente ganha visibilidade para ele é a situação de carência dos alunos...⁵

METAS EDUCACIONAIS E REALIDADE ESCOLAR

O sistema de ensino público estadual estava tentando implantar ainda em 1980 as diretrizes propostas para 1977/1979 do Plano Trienal, cujo objetivo era diminuir as altas taxas de repetência e evasão escolar. Estas diretrizes eram: estender a escolarização à população de 6 anos e prover as unidades escolares de especialistas e pessoal administrativo.

O sistema de ensino vinha propondo também, desde 1975, com o mesmo objetivo, um "modelo pedagógico" de organização do trabalho escolar, que estipulava o número máximo de 35 alunos por classe, três períodos de funcionamento nas escolas e nova sistemática de recuperação de alunos (contínua, ocupando salas ociosas e trabalho aos sábados).

Esses objetivos do sistema chocaram em 1980 com duas ordens de dificuldades: a escassez de recursos do próprio sistema para atender às necessidades escolares da população e seus desacertos operacionais, como veremos mais à frente.

Ao nível da escola, a meta prioritária era a mudança comportamental do aluno, seguida das metas de mudança no aspecto geral da escola e da melhoria do rendimento escolar. Considerando especificamente os alunos, os principais objetivos eram: a) desenvolver atitudes e hábitos adequados para raciocinar com lógica e clareza; b) aprender a ler e escrever corretamente e a calcular com precisão e desembaraço; c) desenvolver a criatividade, sociabilidade e responsabilidade; d) adquirir conhecimentos gerais. Considerando os professores, os objetivos eram: a) que se entrossem com a comunidade; b) que se comuniquem entre si e se atualizem; c) que façam do ambiente de trabalho um local onde todos se sintam felizes; d) que voltem aos estudos e se reciclem; e) que desempenhem suas funções com responsabilidade, autoconfiança e senso profissional; f) que, ao se relacionarem com os alunos sejam um exemplo das mudanças comportamentais desejáveis para estes últimos. Considerando a administração os objetivos eram: a) que propicie bom relacionamento e aperfeiçoamento das condições necessárias a uma maior atualização do professor; b) que se esforce por conseguir a colaboração de todos nas críticas e nas sugestões ao aperfeiçoamento escolar. Considerando, finalmente, os pais, os objetivos ou "apelos" eram que: a) participem dos problemas escolares; b) se esforcem para dar mais atenção aos filhos; c) acreditem mais no que a escola pode oferecer a seus filhos.

Os objetivos da escola, como os do sistema, se deparam com dificuldades de várias ordens para se efetivarem: desde desconhecimento da clientela, passando

por falta de recursos da escola e terminando com a falta de competência dos elementos envolvidos em traduzir os objetivos em estratégias de ação, como se verá a seguir.

Recursos do Sistema e da Escola

Os recursos da escola eram escassos tanto em relação à infra-estrutura física quanto à infra-estrutura administrativa, de apoio técnico e de assistência ao escolar.

Quanto aos recursos físicos, o primeiro obstáculo foi a insuficiência de salas de aula (18) para atender à procura de matrículas pela população. Para possibilitar maior número de matrículas foi necessário: colocar até 42 alunos por classe, inclusive em classes de 1ª série; abrir o 4º período de funcionamento para classes de 7ª e 8ª séries. Foi impossível matricular crianças com menos de 7 anos e realizar recuperações contínuas como propunha o "modelo pedagógico", por falta de acomodações.

Apenas no curso noturno há disponibilidade de salas. Ao todo foram matriculados, em 1980, 3.000 alunos, distribuídos em 58 turmas e os horários de funcionamento foram assim distribuídos:

Períodos	Horários	Séries								Número de Classes
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
1º	07 às 11 h	13		3	2					18
2º	11 às 15 h		12	6						18
3º	15 às 19 h				7	5	3	2	1	18
4º	19 às 23 h					1	1	1	1	4

A escassez de recursos financeiros se completava pela falta de biblioteca para uso dos alunos, de laboratório e de salas-ambiente.

Quanto aos recursos materiais, só havia um mimeógrafo para uso dos professores: só os de 1ª série — série que mais o utilizava — eram em número de 20. Presenciamos professores atrasarem a entrada em sala de aula para usarem o mimeógrafo. Nas salas de aula, ou não existem armários ou, quando existem, encontram-se quebrados e sem fechadura. Há falta ou insuficiência de recursos didáticos tais como: cartazes, mapas, mimeógrafos, retro-projetor, etc.

De toda a gama de escassez de recursos da escola, a mais grave era a de recursos humanos, especialmente na área administrativa, apoio técnico, limpeza e segurança. O pessoal da escola constituía-se no início de 1980 de: 60 professores, 1 assistente de direção (a segunda diretora já tinha se removido e a terceira ainda não havia sido designada), 1 coordenadora pedagógica, 1 funcionário de secretaria, 1 casal de serventes (caseiros) e 1 guarda, este pago pela Associação de Pais e Mestres, e cujo trabalho é insuficiente. A decisão de se utilizar o dinheiro da APM para pagar um guarda se baseou na frequência de brigas de alunos e de outros elementos na frente da escola, des-

⁵ MELLO G.N., *op. cit.*, p. 95.

de anos anteriores. Com a instalação do curso noturno neste ano, a expectativa era de que os problemas de segurança iriam piorar. Finalmente, não há merendeira, nem inspetor de alunos. Os recursos humanos empregados na infra-estrutura administrativa eram dos mais carentes. Além de um só secretário ser insuficiente para o volume de trabalho, o elemento, neste ano, apresentou problemas de saúde, estando constantemente em licença médica. Não sendo substituído, foi necessário a assistência de direção, a coordenadora pedagógica e alguns professores, voluntariamente, auxiliarem neste trabalho. A assistente de direção e a coordenadora pedagógica, por este acréscimo de trabalho, realizaram, em vários períodos do semestre, jornadas de trabalho exaustivas, das 07:00 às 19:00 horas e até das 07:00 às 23:00 horas.

As pretensões do sistema em prover as escolas mais necessitadas com especialistas e serviços assistenciais aos alunos, conforme o "modelo pedagógico", também não se efetivou. Não havia orientação educacional, nem serviço médico e odontológico. O que a escola contava a nível de apoio técnico era com a coordenadora pedagógica que, como se viu, ora assumia funções administrativas de secretaria, ora de direção, tendo pouco tempo de trabalho junto aos professores. A função de direção foi por ela principalmente assumida por ter a assistente de direção sofrido acidente de carro e permanecido de licença perto de dois meses⁶.

Improvisação e desacertos operacionais do sistema de ensino

Ao lado das dificuldades relacionadas à escassez de recursos, os desacertos operacionais do sistema impediram a consecução dos objetivos que o próprio sistema se propunha.

O primeiro desacerto se relacionou à decisão tomada em março (segundo mês do ano letivo), de retirar dos professores a possibilidade de dobrar a jornada de trabalho, em períodos consecutivos. Os professores que iniciaram o trabalho em duas classes tiveram que deixar uma delas. Não se discute aqui o valor da medida — pois dobrar, sem descanso, a jornada de trabalho, não é, em si, uma medida adequada — mas sim o momento em que foi tomada, obrigando os alunos a nova adaptação de professor no segundo mês de aula e a coordenadora pedagógica a repetir a orientação para os novos professores.

Ainda no segundo mês de aula, outra decisão a nível de sistema veio intervir no trabalho pedagógico da escola. A decisão foi a adoção, obrigatória, nas primeiras séries de várias unidades escolares da rede pública — nossa escola incluída — de um novo programa de alfabetização. Novamente, não se questiona aqui o valor pedagógico do programa, mas sim a forma de adoção utilizada dentro do sistema de ensino⁷. Nesta altura do ano, os professores da primeira série já haviam planejado o trabalho do ano letivo e já estavam adiantados no período preparatório para a alfabetização, dentro do método adotado. A adoção do novo programa propunha forma específica de preparação para a alfabetização o que obrigaria os professores a retomarem o período preparatório, resultando em atraso no processo de alfabetização. Além disso, os professores tiveram que passar por período de

treinamento com o novo método, o que provocou desgaste por parte dos mesmos. Realizado o treinamento, os professores estavam ainda inseguros para começar o novo programa e haviam avaliado o treinamento como não-produtivo, sem parte prática. Havia ainda o agravante de que algumas orientações diferiam das já adotadas pelos professores junto aos alunos.

Durante as férias escolares do meio do ano letivo (julho), nova decisão a nível de sistema veio alterar o ritmo de trabalho da escola. Diferindo dos anos anteriores, a Secretaria da Educação promoveu escolha de classes para professores concursados e remoção de professores no meio do ano letivo. Nossa escola, por ser uma escola nova e de periferia possui grande número de professores substitutos que poderiam ter suas-classes escolhidas. De fato, os professores foram substituídos na quase totalidade. A posse dos professores novos se deu no primeiro dia do segundo semestre letivo e o início das aulas, quatro dias depois. Entretanto, toda a primeira semana de aula foi muito confusa. Entre os professores novos havia os que assumiram e não compareceram às aulas por estarem ajeitando sua vida particular e havia os que tentavam obter licença ou afastamento, pois não desejavam ou podiam assumir, de fato, as aulas. Muitos professores novos, efetivos, só puderam assumir suas classes vinte dias depois, data limite para definir o caso de cada um. Durante esse período, a coordenadora pedagógica teve que assistir os professores novos em várias situações e trabalhou vários dias das 07:00 às 19:00 horas. Primeiro, teve que informar sobre a rotina de trabalho da escola: entrada, saída de alunos, merenda, etc.; depois recomeçou o trabalho de orientação pedagógica propriamente dito.

Os professores que assumiram a primeira série, não haviam passado pelo treinamento com o novo programa de alfabetização. Durante uma semana foi necessário suspender as aulas duas horas mais cedo para os professores passarem por um treinamento mínimo: lerem a justificativa do programa, manipularem o material, etc. Os professores novos iniciaram os trabalhos nas classes inseguros e perplexos com o atraso das classes que, segundo seu modo de pensar, deveriam estar mais adiantadas nesta época do ano.

O professor

Por serem os professores os recursos humanos mais relevantes e decisivos no contexto escolar, necessário se faz caracterizá-los melhor.

Antes de descrever o professor desta escola, é necessário lembrar as características da categoria ocupacio-

⁶ Os professores, por serem os recursos humanos fundamentais da escola, serão analisados à parte.

⁷ O programa em questão (denominado Alfa) foi elaborado por uma equipe da Fundação Carlos Chagas, que vendeu seus direitos autorais a uma editora. Esta, por sua vez, vendeu ao Governo do Estado o material que editou, por alto valor e através de uma troca comercial pouco esclarecida. Isto é colocado para exemplificar a interferência política em decisão pedagógica, com prejuízo desta.

nal hoje, no Brasil. Em primeiro lugar, a categoria tem passado por um processo de "pauperização", desde que os aumentos de salários não têm correspondido aos aumentos reais do custo de vida. Além da diminuição real do poder aquisitivo do professor em relação ao custo de vida, houve diminuição salarial relativa, quando comparado aos salários de outras profissões, inclusive profissões manuais qualificadas⁸.

Frente à "pauperização", os professores têm, em geral, procurado resolver esta questão aumentando a jornada de trabalho: ou assumindo mais um período de trabalho, no caso dos professores das primeiras séries, ou aumentando a carga de trabalho, no caso dos professores especialistas da 5ª a 8ª séries e 2º grau; ou trabalhando um período em outro trabalho, fora do magistério.

A categoria dos professores públicos hoje é uma categoria que manifesta muito mais fatores de insatisfação do que de satisfação no trabalho como demonstram investigações deste fenômeno, sendo o primeiro fator, salarial, mencionado com grande vantagem sobre os demais⁹. A procura do magistério como profissão tem acontecido mais por imposição de fatores alheios à vontade do indivíduo e menos por escolha própria.

A pauperização da profissão, aliada à democratização quantitativa do acesso aos vários níveis de ensino no Brasil, tem apresentado mudanças no perfil do professor, especialmente os professores de 1ª a 4ª séries, formados em escolas de 2º grau (magistério). Esta mudança se caracteriza pela presença cada vez maior, na categoria, de elementos provenientes das camadas médias inferiores ou mesmo da classe trabalhadora. Este fato, confirmado no levantamento da origem social dos professores da escola investigada, tem-se constituído em mais um dos fatores de desprestígio da ocupação junto à população e mesmo junto aos professores.

Quanto ao caráter funcional, dos 68 professores da escola apenas 5 eram efetivos, isto é, haviam sido aprovados em concurso público. Dos demais, 5 eram estagiários e os 58 restantes eram admitidos em caráter temporário (ACT).

Quanto à escolaridade, todos os professores que lecionavam nas quatro primeiras séries tinham apenas o 2º grau. Este dado constitui característica dessa escola, porque com o aumento da escola superior no Brasil, movido pela já citada "democratização quantitativa" do ensino, é muito comum nas escolas mais centrais encontrar grande parte dos professores das quatro primeiras séries com curso superior.

Estes dois fatores conjugados, quais sejam, maioria de professores não-concursados e sem formação universitária, apontam para a seguinte conclusão: os professores menos preparados são os que estão lecionando nas escolas mais carentes, onde os maiores desafios do ensino estão presentes. Esta constatação é ainda agravada pelo fato de que, não sendo efetivos, os professores estão sujeitos a perder o lugar a cada nova escolha de classes pelos professores concursados, como foi o caso nesta escola, no final do primeiro semestre letivo. A consequência é a ruptura do trabalho instrucional, que, por mais cuidada que seja, interfere no rendimento do aluno. Além das mudanças de professor por motivo externo à escola, o fato de não ser efetivo facilita-lhe a troca de escola

quando há conveniência, o que aumenta a rotatividade de professores. Naquele ano, na escola, houve classe que trocou quatro vezes de professor.

CONCLUSÃO

Da descrição dos acontecimentos do ano letivo na escola investigada, algumas constatações sobressaem. Primeiro, e mais grave, a alta proporção de horas/aula retiradas do trabalho instrucional junto ao aluno. Seja para atender professores em reuniões de acompanhamento (acontecidas quinzenalmente com os professores de 1ª série, dispensando os alunos mais cedo), seja para treinar professores quando das mudanças de método de trabalho, seja para acomodação de novos professores na escola, seja por falta de professor (cuja incidência é grande na escola), os alunos sofreram diminuição de dias letivos em até 20%.

Segunda constatação evidente é a alta rotatividade de professor pelas classes. A mudança de professor durante o ano letivo, na proporção em que aconteceu este ano, põe em risco muito do processo instrucional. A mudança de professor torna-se mais grave quando é acompanhada de mudança no método de ensino, como aconteceu com as primeiras séries. Ainda no que se relaciona ao professor, nota-se, pelas características funcionais descritas, a predominância na escola de profissionais despreparados para uma situação "normal" de ensino e, portanto, mais despreparados ainda para uma situação "problemática" de ensino.

A carência de recursos físicos, especialmente salas de aula, acarretando alto número de alunos por classe e precariedade de funcionamento no sistema de recuperação, aliada à falta de recursos materiais didáticos completam o rol de eventos que dificultam um bom trabalho junto ao aluno.

As constatações até aqui proferidas dizem respeito apenas às dificuldades encontradas dentro da sala de aula, nas condições mais concretas de trabalho na escola, ou seja, as relativas ao momento instrucional. Sabemos, entretanto, que o currículo escolar não se esgota na situação instrucional de aula. O aluno está "aprendendo" o currículo desde o momento em que adentra os portões da escola. Aqui, os aspectos organizacionais da escola são de grande importância. Na escola por nós investigada, presenciamos durante quase todo o ano letivo — e cons-

⁸ Exemplificando, em 1970, o salário médio em profissões como torneiro mecânico, eletricitista e soldador era de 160,40 dólares mensais e o de professor de 111,45 dólares mensais; em contrapartida, em 1980, o salário médio daquelas profissões técnicas era de 524,44 dólares mensais e o do professor de 172,35 dólares mensais (Fonte: MAPASA — organismo privado, pesquisador de Relações Industriais e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, respectivamente. A comparação foi feita dos valores em dólar, devido ao fato dessa moeda ser menos sujeita a variação).

⁹ A questão da satisfação/insatisfação foi investigada no ensino público estadual do Estado de São Paulo por Guiomar Namor de Mello, *op. cit.* e no ensino público municipal de São Paulo por Sônia T.S. Penin, *op. cit.*

tatamos, pela história da escola, também em outros anos — a falta de organização desejável. No que toca aos recursos humanos, seja por falta de diretor ou insuficiência das pessoas que o substituíam — sempre precariamente —, seja por falta de pessoal de apoio (serventes, segurança, etc.) os alunos não presenciavam “organização” no cotidiano da escola.

Um currículo escolar desenvolvido mediante todas as insuficiências mencionadas, demonstra que “a situação de saída” dos alunos das escolas de periferia, não tem sido compensada com uma escola melhor. Pelo contrário, é o aluno mais carente que tem a pior escola na nossa realidade.

A questão da má escola, seja no que se refere à insuficiência de recursos físicos, seja no que se refere à insuficiência de recursos humanos, imbrica na questão política, mais especificamente na política de aplicação de recursos financeiros em educação. Neste âmbito, estudos realizados mostram que houve decréscimo gradativo de investimentos de recursos financeiros em educação, desde 1960 até hoje¹⁰. Até 1969 estipulava-se o gasto dos Estados para Educação em 20% do seu orçamento. Neste ano, a porcentagem estipulada sofreu redução, descendo para 12%. Em 1975, foi novamente restabelecido o percentual de 20%, a ser alcançado gradualmente. Entretanto, este objetivo não foi atingido, pois até hoje o gasto com Educação no Estado gira em torno de 12%.

Esta situação demonstra que o aumento da rede escolar pública, aqui descrita, coincidiu com a diminuição dos gastos com educação, atestando uma dificuldade de base. Além disso, estudos realizados atestam também má aplicação dos recursos disponíveis. Gasta-se mais naquilo que é capitalizável:

“A parte mensurável da educação que entra na contabilidade social são as despesas de investimento, inversões financeiras e transferência de capital, comumente também rotulados como ‘investimento’. São aquelas despesas associadas à parte material do empreendimento escolar, tais como prédios, equipamentos, etc., passíveis de serem transformados em quantidade de dinheiro¹¹”.

Por outro lado, segundo as colocações de Merchior, a contratação de professores, serventes, pessoal técnico-administrativo, ou seja, o investimento no setor de pessoal é considerado despesa corrente, custeio, não capitalizável e, portanto, vão sendo comprimidos.

Essas observações de cunho político foram lembradas para que se tenha presente que as dificuldades do interior da escola e do interior do sistema de ensino público devem ser discutidas concomitantemente às dificuldades do contexto social e político mais amplo.

O que não se pode permitir é que a evidência das dificuldades políticas encubram dificuldades encontradas no cotidiano das escolas. Mesmo que as grandes questões políticas fossem resolvidas, não solucionariam grande parte dos problemas das escolas hoje.

Os problemas educacionais brasileiros permeiam a estrutura e a organização do sistema no ensino e chegam a questões interpessoais na dinâmica da escola e da sala de aula. As questões políticas globais constituem pano de fundo no qual o cotidiano da escola acontece. E é esse cotidiano que revela a especificidade mais concreta dos problemas da escola e do ensino. As questões colocadas neste artigo pretenderam ser uma tentativa de desvelamento dessa especificidade. Não esgotam, contudo, o rol dos problemas e dificuldades encontradas nas escolas da maioria da população brasileira. Mais histórias cotidianas devem ser empreendidas para que se consiga identificar o que de comum ou o que de ordenado existe no movimento do cotidiano, para então decidir sobre intervenções eficazes no contexto da escola pública brasileira.

¹⁰ Cf.: MERCHIOR, José Carlos. “A Aplicação de Recursos financeiros em educação” in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas nº 25, pp. 5-15, junho, 1978.

¹¹ Cf.: MERCHIOR, José Carlos, *op. cit.*