DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA - UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

LILA CRISTINA GUIMARÃES VANZELLA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Lila Cristina Guimarães Vanzella e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/03/96

Assinatura: _____

UNIDADE BC
TOMBAMENTO:
T/UNICAMP
V396p
V. Ex.
27933
667/96
D X
PREÇO R$ 11,00
DATA 04/07/96
N.º CPD
CM-00085541-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

V396p

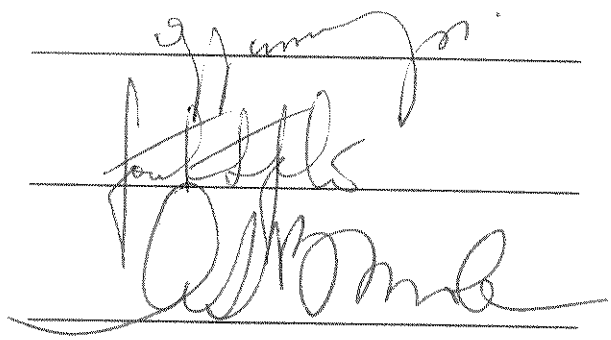
Vanzella, Lila Cristina Guimarães
Projeto de incentivo à leitura : uma experiência de formação de professor alfabetizador / Lila Cristina Guimarães Vanzella. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação.

1. Educação - História. 2. Criança. 3. Ensino - Metodologia. 4. Professores - Formação. 5. Alfabetização. I. Jannuzzi, Gilberta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi.

Comissão Julgadora:



Ao meu companheiro Samuel e
à minha pequena Elisa .

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profª Drª Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi por ter acreditado em mim nos momentos em que eu mesma não acreditava. Por sua seriedade e competência histórica e pedagógica.

À Profª Drª Ana Luiza Bustamante Smolka sem palavras e com muita emoção.

Ao Profº Drº José Luis Sanfellice por suas relevantes contribuições para este trabalho quando do exame de qualificação, e por seu apoio nos momentos dificeis que se seguiram.

Ao meu pai por sua amizade, à minha mãe por sua força e alegria de viver. Pelo apoio de ambos sempre, sempre, sempre...

Aos meus irmãos e cunhadas: Paulo Synesio, Lísias Fernando, Márcia Helena, Célio Eduardo, Silvania, Ana Carolina pelo carinho, compreensão, apoio e incentivo.

À todos os amigos que compartilharam comigo os momentos de alegria e angústia, em especial: Euphly e Cristina, Heide e Gustavo, Solange e José Eduardo, Sra Neyde e Sr. Odilon, Sr. Laerte, Ana Lúcia e Luis Acácio, Luis Cândido.

À todos os integrantes do Projeto de Incentivo à Leitura, companheiros de caminhada, de descoberta, pelo trabalho que compartilhamos e que mesmo distantes continuamos a fazê-lo de uma maneira ou de outra.

RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir historicamente sobre o Projeto de Incentivo à Leitura - Subsídios Metodológicos para Professores da 1ª Série do 1° Grau, o qual foi desenvolvido em algumas escolas públicas do município de Campinas, SP, de 1983 a 1985.

Para tanto, retomou-se o processo de organização do sistema escolar básico e pré-escolar, procurando-se apontar os debates e as lutas em torno da democratização da educação, em seus aspectos de acesso e de qualidade do ensino, e de como diante das pressões sociais, políticas e econômicas, vão-se organizando os diversos estabelecimentos de ensino voltados para as diversas crianças, de acordo com sua origem social.

Em relação à organização do trabalho pedagógico e às diversas propostas pedagógicas, a reflexão recaiu sobre o processo de aquisição da linguagem escrita no interior da escola, tentando levantar como têm sido tratadas as seguintes questões: quando introduzir a criança no processo de alfabetização? Quanto tempo a criança precisa para esse processo? De que forma tem sido apresentada a escrita? Que assuntos têm sido abordados? Procurou-se apontar, também, para a introdução do uso dos jogos, da literatura infantil, da necessidade de se respeitar a criança; enfim, dos princípios da escola nova no sistema educacional do nosso país.

A partir do referido Projeto, procurou-se discutir sobre o papel do professor, sua formação, condições de trabalho, e como tem sido percebido seu trabalho pelos diferentes setores da sociedade.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I

1.1 Os Primórdios do Processo de Urbanização e Industrialização 6

1.1.1 As Diversas Crianças e a Educação que lhes Era Oferecida 7

1.2 O Fim da Escravidão e os Antecedentes do Movimento Republicano 18

1.2.1 Educação Infantil: os Primórdios de Algumas Polêmicas e Lutas 20

1.3 A República, sua Educação e seus Limites 30

1.4 A Crise na República e a Reorganização das Forças no Poder 44

1.4.1 A Necessidade de "Desanalfabetizar" o País 50

1.5 O Operariado e sua Luta por Melhores Condições de Trabalho e de Vida 55

1.5.1 O Operariado e sua Luta pela Educação de seus Filhos 62

CAPÍTULO II

2.1 O Fim do "Milagre Econômico" 72

2.1.1 A Lei 5692/71 e a Expansão do Ensino Fundamental 79

2.2 A Crise na Base de Sustentação do Estado de Segurança Nacional e o Crescimento da Oposição 86

2.3 Fracasso Escolar: Uma Questão Individual ou Social? 98

2.4 Campinas entre o Fausto e a Miséria 102

2.4.1 A Secretaria Municipal de Educação de Campinas 107

2.5 O Rompimento da Cultura do Medo e a Política da "Abertura" 114

2.5.1 Afinal , Quem Fracassa: o Aluno ou a Escola? 127

CAPÍTULO III

3.1 A Política Educacional do Governo Magalhães para o Município de Campinas 134

3.2 O Projeto de Incentivo à Leitura - Subsídios Metodológicos para Professores da Primeira Série do Primeiro Grau 139

3.2.1 Investigando o Processo de Aquisição da Linguagem Escrita pela Criança 141

3.2.2 O Trabalho com a Criança, com o Professor na Escola, na Sala de Aula 147

3.2.3 A Formação do Professor 162

3.2.3.1 A Escolha das Escolas e do Grupo de Professoras 178

3.2.3.2 Condições Materiais de Trabalho do Professor 189

CONSIDERAÇÕES FINAIS 192

BIBLIOGRAFIA 196

ANEXO I - Tabelas 201

ANEXO II - Roteiro de Observação e Avalliação 211

ANEXO III - Lista dos Livros de Literatura Infantil Utilizados no P.I. L. 215

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa apresentar, analisar e discutir o Projeto de Incentivo à Leitura (P.I.L.) - Subsídios Metodológicos para Professores da Primeira Série do Primeiro Grau, coordenado pela professora Dr[a] Ana Luiza Bustamante Smolka, docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (F.E. UNICAMP).

A proposta de trabalho do referido projeto, nos seus primórdios, visava investigar o processo de aquisição da linguagem escrita em crianças brasileiras em idade pré-escolar e escolar (1980-1982). No entanto, diante dos altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do ensino fundamental, com que se debatiam os professores e as escolas públicas do município de Campinas, na primeira metade da década de 80 do século XX, a proposta foi reelaborada e, além dessa investigação, o P.I.L. se propôs também a buscar alternativas pedagógicas para o processo de alfabetização, a fim de prevenir ou remediar esse fracasso, que transformara a conquista do acesso à escola pelas classes populares em um rito de barragem à sua permanência e sucesso nessa instituição.

O P.I. L. (1983-1985) se propôs então a atuar junto aos professores em formação (estudantes do curso de pedagogia da F.E.) e em serviço (professores da rede oficial de ensino), a fim de buscar estratégias pedagógicas que tivessem o jogo e a literatura infantil como procedimentos centrais, visando esclarecer e facilitar o aprendizado da leitura e escrita, antes e/ou durante o processo formal de alfabetização (Projeto de Incentivo à Leitura, 1983: 2). Nessa busca, procurar-se-ia apoiar o trabalho do professor, como forma de ajudá-lo a redimensionar e a se entusiasmar pelo mesmo.

O P.I.L. foi desenvolvido a partir da atuação de um grupo de auxiliares de pesquisa e pesquisadores formado por alunas de graduação e de pós-graduação da F.E. da UNICAMP e por outros profissionais graduados e pós-graduados. Este grupo atuava nas

escolas em classes-piloto desenvolvendo a proposta junto às crianças e professores das respectivas classes.

No presente estudo, procurarei olhar o P.I.L. a partir do trabalho desenvolvido junto ao professor, tanto aquele em cuja classe o projeto ocorreu e que dessa forma se submeteu a um processo de formação em serviço, como para aquele estudante que participou do P.I.L. durante o seu processo de formação acadêmica.

Embora o P.I.L. tenha sido desenvolvido tanto na rede de ensino estadual quanto municipal, nos anos de 1983 e 1984, foi nas escolas municipais, durante o ano de 1985, que tornou-se possível sua implementação de uma forma mais consistente. Isto por que em 1984 houve concurso para provimento de cargos na rede municipal de ensino de Campinas e alunas do curso de graduação e pós-graduação da F.E. UNICAMP tiveram oportunidade de ingressar na rede municipal de ensino.

Entre essas alunas encontravam-se algumas que haviam sido auxiliares de pesquisa do P.I.L. e outras que dele começaram a fazer parte em 1985, quando assumiram suas classes com o compromisso de viabilizarem a proposta do Projeto em suas salas de aula, permitindo que o mesmo pudesse ser implementado diariamente como proposta pedagógica do professor, o que não havia acontecido até o ano anterior.

Diante desse fato, nesse trabalho, irei priorizar o trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino. Tal opção foi feita considerando, também, que o período em que o P.I.L. foi desenvolvido - 1983 a 1985 - coincide com um momento ímpar na rede municipal de Campinas e no País, uma vez que:

- tomavam posse, efetivamente, prefeitos e governadores da oposição eleitos em 1982 por sufrágio universal, após quase 20 anos de ditadura militar, que ainda não acabara, mas apresentava mudanças;

- Campinas havia elegido o candidato a prefeito do PMDB, partido de oposição à ditadura, Magalhães Teixeira, e com este a proposta de participação popular, descentralização, austeridade, modernização, além de

atendimento das necessidades da maioria (políticas universalistas) e defesa da qualidade de vida;

- em relação à educação, tomava posse na Secretaria de Educação Municipal o Prof. Enildo C. G. Pessoa, dando início ao processo de implantação da proposta educacional "Escola do Povo". Esta propunha que a educação fosse universalizada para a população de baixa renda, e esta universalização era entendida como garantia do acesso e permanência desta população na escola;

- nesse momento, a Secretaria de Educação recorreu à universidade em busca de alternativas para a sua proposta e oficializaram-se projetos, entre eles o P.I.L., sob a direção de profissionais da UNICAMP.

À medida em que adentrava-se ao estudo do referido projeto, nas alternativas pedagógicas viabilizadas por ele e no contexto sóciopolítico e econômico em que se inseria, uma série de questões veio à tona e impôs a necessidade de procurar localizar nos primórdios do processo de urbanização e industrialização do país, principalmente do estado de São Paulo e do município de Campinas, o momento em que se delineou muitos dos embates acerca dos princípios norteadores, do conteúdo, da metodologia, do trabalho do professor e dos espaços educacionais privilegiados em relação à educação das crianças das classes populares em idade pré-escolar e primária. Ao fazer esse recorte, não estou ignorando a possível presença das idéias, espaços educacionais, e das disputas em torno destes em períodos anteriores, de forma sistemática ou não.

A ênfase dessa recuperação em relação aos seus aspectos pedagógicos recairá nas propostas relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita no interior da instituição escolar primária e pré-escolar, nos primórdios da introdução das idéias escolanovistas no nosso país, procurando-se indicar pontos relacionados ao trabalho do professor desses níveis de ensino e sua formação naquele momento, que possam fornecer pistas para a compreensão da forma como este vem sendo concebido nos fins do século XX.

O Capítulo I deste trabalho pretende contemplar essa necessidade. Apesar de fazer esta retomada, não pretendo acompanhar a trajetória destas questões nos períodos posteriores. O meu objetivo foi de apenas localizar o momento em que se delineou os problemas e algumas alternativas para a educação popular em nosso país, que refletem o modo como se tem compreendido os vínculos entre educação e sociedade, a forma com que buscamos solucionar nossos problemas educacionais, as idéias pedagógicas que norteiam o trabalho dos professores em sala de aula.

O Capítulo II tem como objetivo apresentar um breve relato do período histórico e do contexto educacional, sem pretensão de esgotar o assunto, em que o Projeto de Incentivo à Leitura se inseriu e foi viabilizado junto a algumas escolas públicas e instituições educacionais do município de Campinas. Priorizando, novamente, no que concerne ao contexto educacional, o ensino fundamental e pré-escolar e, mais especificamente, as idéias pedagógicas relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita pela criança e ao papel do professor neste processo.

Embora nos capítulos anteriores tenha introduzido uma série de informações acerca do P.I.L., o Capítulo III tem como objetivo apresentar e discutir o Projeto de Incentivo à Leitura, procurando apontar a proposta de trabalho, identificar as concepções que orientavam-no, a proposta pedagógica e como foi viabilizado na rede oficial de ensino, detendo-me no trabalho deste junto ao professor.

A análise que aqui pretende-se fazer representa uma tentativa e mesmo um imenso e lento esforço de distanciamento de minha formação e atuação profissional, uma vez que fui, enquanto aluna do curso de pedagogia da F.E. da UNICAMP e professora da rede municipal de ensino, membro participante do referido projeto.

Em síntese, o que proponho-me a realizar neste trabalho é:

a) apresentar o Projeto de Incentivo à Leitura, sua origem e antecedentes, objetivos, a sua forma de atuação, as mudanças ocorridas e os pressupostos teóricos em relação

à escola, à linguagem escrita, à criança, ao professor e seu trabalho e à organização do trabalho pedagógico;

b) voltar-me para o contexto sócio-político-econômico nacional e municipal do período em que o P.I.L. ocorreu e, na medida em que se fizer necessário, anteriores e posteriores ao mesmo;

c) recuperar as idéias pedagógicas relativas à escola pública de 1º grau e, mais especificamente, as relativas à alfabetização infantil presentes no contexto nacional e municipal, no período em que o P.I.L. ocorreu e, na medida em que se fizer necessário, nos anteriores e posteriores ao mesmo;

d) através do P.I.L. e seus integrantes, voltar para a sala de aula, reduto do trabalho do professor, buscando reencontrar o espaço e o objeto de trabalho do professor, apontando as alternativas, os conflitos, os confrontos do professor com o seu trabalho e sua formação.

CAPÍTULO I

1.1 Os Primórdios do Processo de Urbanização e Industrialização

O processo de urbanização e industrialização do município de Campinas nos remete ao século XIX. Foi durante este século que o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, consolidou-se o poder dos proprietários rurais aliados ao capital externo inglês, a produção do açúcar foi substituída pelo café e à história deste fundiu-se a história do Império e da Primeira República.

Campinas, juntamente com o quadrilátero do açúcar (Mogi-Guaçu, Jundiaí, Sorocaba e Piracicaba), havia conquistado um significativo progresso econômico graças à indústria açucareira, à exploração da mão-de-obra escrava e à produção de outros gêneros para atender a demanda do mercado externo. Este progresso projetou a região, e principalmente Campinas, no mercado internacional, garantindo à oligarquia local influência nas decisões econômicas e políticas do estado e do país (Silva, 1994: 12).

Por outro lado, a região enfrentava as mesmas pressões internas e externas para o fim da escravidão e a necessidade de uma reestruturação econômica e política.

Havia entre os negros escravos o mesmo sentimento de revolta e o desejo de liberdade que no restante do país, e estes foram capazes de atos de violência, como o assassinato de senhores e feitores, e de tentarem se rebelar contra essa situação (Nogueira, 1988: 10).

Havia em Campinas, e também no país, movimentos anti-escravagista, como o liderado por Antônio Bento, que conseguiu libertar vários escravos das fazendas da região. E jovens de famílias tradicionais, como Joaquim Quirino dos Santos, Francisco Krug e João Antônio Bierrembach, capazes de protestos contra a escravidão explicitados em atos como a queima da forca destinada à execução dos escravos (Nogueira, 1988: 11).

Nessa primeira metade do século XIX, o café já era

> *"o principal produto de exportação brasileiro e o fator de recupe-ração da economia do país, que estava em crise desde a Indepen-dência"... (Alencar e outros, 1980: 154)*

O Brasil conseguiu, assim, se reintegrar ao mercado mundial, cumprindo o seu papel de fornecedor de matéria prima e de produtos alimentícios, determinado pela divisão internacional do trabalho. Ao mesmo tempo, vivia as contradições de um país dependente:

> *"Por um lado, integrava o sistema capitalista já que a sua economia era parte subsidiária do imperialismo europeu: a sua principal função era a produção de matérias-primas para o comércio abastecedor das potências industriais, assim como a importação dos manufaturado europeus. Por outro lado, esse modelo agrário-exportador colonial, a serviço da dinamização e desenvolvimento do capitalismo no polo central, servia-se da mão-de-obra escrava" (Xavier, 1980: 123-125).*

Internamente, o Brasil experimentava as contradições típicas de uma sociedade mais primitiva. Por um lado, uma intensa concentração de renda, uma enorme e profunda distância entre as camadas sociais. Por outro,

> *"à estrutura social mais primitiva, composta de duas camadas extremas e principais, a dos senhores e a dos escravos, acrescentaram-se elementos intermediários, típicos de uma estrutura social capitalista mais avançada" (Xavier, 1980: 125).*

1.1.1 As Diversas Crianças e a Educação que lhes Era Oferecida

No campo educacional, a situação do ensino elementar no país era precaríssima, assim como em todos os setores relacionados direta ou indiretamente aos interesses das classes populares.

As facções no poder (proprietários de terra e escravos) procuraram adequar o Estado Monárquico às suas necessidades, logo após a Independência. Ao mesmo tempo, procuraram manter canais de apoio para a sua política, junto à classe média emergente.

Nesse contexto, a educação era um desses canais e, portanto, era mais importante que fosse proclamada do que efetivada junto à maioria da população.

Datam deste período duas leis que se ocuparam do problema da instrução elementar, a de 20 de outubro de 1823, que permitiu a iniciativa privada atuar no campo da educação elementar e secundária, e a lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia a necessidade da instalação, apenas, das escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos, restringindo dessa forma a um grau as escolas e limitando seus objetivos, ensinar a ler e a escrever. Objetivos tão reduzidos, pelos quais até hoje lutamos e que ainda não foram efetivados completamente nas escolas públicas junto à maioria da população infantil que ali se encontra (Paiva, 1983: 60-62 e Ribeiro, 1979: 48).

Segundo esta lei, as escolas deveriam ser mantidas pelo governo central, atender à meninos e meninas em prédios separados e adotar o método do ensino mútuo de Bell e o sistema disciplinar de Lancaster[1], visando contornar o problema da insuficiência de pro-

[1] Andrew Bell (1753 - 1832) - pastor anglicano que em 1789 dirigiu em Madras uma escola instituída pela Companhia das Índias Orientais para os filhos de seus soldados europeus, e Joseph Lancaster (1778 - 1838) em 1798 abriu em Londres uma escola para crianças pobres onde aperfeiçou seu método. Segundo Ma-nacorda, **História da Educação - da Antiguidade aos nossos dias, São Paulo.** Trad. Gaetano Lo Monaco, Ed. Cortez: Autores Associados, 1989 (: 256 - 261) apesar das diferenças, rivalidades e controvérsias, Bell e Lancaster propunham um sistema de instrução segundo o qual uma instituição (escola ou família) poderia instruir a si mesma sob a orientação de um mestre, diminuíndo assim as despesas com a instrução, abreviando o trabalho do mestre e acelerando os progressos do aluno. Segundo José Hamel, 1819 (in Manacorda, 1989 : 258 - 260) divulgador do método do ensino mútuo na Europa, em um único e amplo local, dividido em várias colunas são dispostos os bancos e os alunos das várias classes conforme o mérito e o aproveitamento de cada um, todos confiados aos monitores e estes ao mestre. O mestre senta-se à frente da sala sobre uma cadeira alta, supervisionando a tudo e a todos. Vigia as divisões das classes, o lugar ocupado pelos alunos e a instrução (Manacorda, 1989: 22). Esta é trabalhada da seguinte forma:

"1. Os monitores da classe ditam o conteúdo dos quadros onde estão escritas as lições, e os alunos escrevem em suas lousas; 2. Os alunos lêem seus quadros suspensos na parede; 3. O monitor interroga um número de alunos da divisão e manda-os repetir de voz e de cor os exercícios anteriores" (idem: 35).

Este método associa assim o ensino da leitura e da escrita e na sua concepção trabalha tanto o indivíduo como um grande grupo de alunos, e mantem a sequência de silabar e soletrar.

"Depois que as crianças aprendem a desenhar o alfabeto na areia, começam a soletrar escrevendo...Porém não se mostra mais ao aluno a sílaba a ser escrita, mas só se pronuncia e cada um, ouvindo-a, a escreve. Chegados às palavras inteiras, o monitor pronuncia primeiro as letras, depois as sílabas e, em seguida, a palavra inteira, e o aluno enquanto escreve precisa soletrar em voz baixa...e se tem a vantagem de que muitos alunos podem soletrar juntos sem se perturbarem mutuamente" (ibidem: 35).

Há uma rigorosa disciplina e um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento, o que permite a constante mudança de lugar dos alunos nos bancos e colunas. A competição é o princípio ativo destas escolas."Cada exercício e movimento dos alunos deve ser feito de acordo com regras

fessores e implementar uma organização escolar com um mínimo de gastos (Paiva, 1983: 62).

Essa organização da escola elementar, segundo o método do ensino mútuo de Bell e do sistema disciplinar de Lancaster, indica a possível origem da organização do trabalho pedagógico ainda presente em muitas de nossas escolas de primeiro grau, nos anos 80 do século XX, feminina surge como nos relata Aguiar (Relato de Experiência, 1984: 2) no trecho abaixo, com a ressalva de que não se utiliza o ensino mútuo, ao contrário, o trabalho está todo centrado no professor:

> *"Ao todo são 40 crianças que foram separadas em fileiras de "fracos", "médios" e "bons".*
> *A professora achava que essa divisão propiciava nas crianças um interesse em estudar mais, para mudar de fila" (Aguiar, 1984: 2).*

A educação feminina[2] surge após a Independência, com a Constituição de 1823, as-sim como o envolvimento das mulheres com o trabalho de educar e, neste contexto, já em condições desiguais em relação aos homens que tinham acesso a um conteúdo diferenciado enquanto alunos e a um salário melhor enquanto mestres (Novaes, 1986: 19).

> *"Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Além dessa limitação curricular, sem se admitir a co-educação, o ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias era vedado" (Novaes, 1986: 19).*

---

determinadas e com a ordem ou autorização expressa do mestre ou do monitor geral; as ordens são dadas ou verbalmente ou através de sinais feitos com a mão ou com meios telegráficos" (ibidem: 34 - 35).

[2] Não será tema desse trabalho a educação da mulher, o seu papel e o seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho. As minhas referências a esses temas se darão apenas com o objetivo de situar em que momento, de que maneira e em que circunstâncias a mulher ingressa na carreira do magistério, por ser ela hoje a maioria no quadro de profissionais do magistério.

A seguir, o Ato Adicional à Constituição de 1834, seguindo uma orientação descentralizadora[3] dentro de um sistema político centralizador como a menarquia, desresponsabilizou o governo central de investir e promover a instrução pública elementar e portanto das classes populares, passando a responsabilidade desta para as províncias. Estas, por sua vez, não possuiam condições econômicas e nem interesse político para difundí-la e melhorar sua qualidade. Um outro fator é que a população diante das suas condições de vida, a maioria no campo, não demonstrava interesse por uma educação sistematizada (Paiva, 1983: 62-63; Ribeiro, 1979: 50).

Uma outra consequência deste Ato foi a institucionalização, segundo Novaes (1986: 20), da incompetência das mestras, ao permitir às províncias contratá-las sem concurso para ministrar aulas nas escolas de meninas e lhes pagando um salário menor.

A admissão de professores sem concurso é uma prática encontrada nos anos 80 do século XX, na rede municipal de ensino de Campinas, fruto da ausência de concursos públicos, da falta de professores e da grande rotatividade destes durante o ano letivo (Smolka, 1984d: 17-18). Esta prática levou a uma outra: a criação de critérios para a classificação destes professores, chamados de suplentes[4] (Portaria n. 995/83; 1021/84 Secretaria Municipal de Educação de Campinas/PMC).

Datam da primeira metade do século XIX as primeiras escolas normais[5] visando uma melhora no preparo do pessoal docente, que naquele momento era em número reduzido e já se via submetido às péssimas condições de trabalho.

---

[3] Não é objetivo desse trabalho discutir a forma de intervenção dos poderes públicos na educação, mas sim apontar como sua ação tem influenciado a implementação do sistema educacional brasileiro e as disputas em torno de sua democratização.

[4] Não pretendo discutir a organização e a regulamentação das relações trabslhista do magistério, mas citar algumas situações e alguns critérios que possam indicar o profissional que se tem privilegiado na organização escolar.

[5] Não iremos nos ater nesse trabalho ao estudo da Escola Normal. Estamos apenas apontando-a como um espaço de formação de professores. Para maiores informações sobre este tema, ver, entre outros: Lelis, Isabel Alice. **A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio, São Paulo.** Cortez: Autores Associados, 1989; Miranda, Heide Struzziado. **Repensando a Didática e a Prática de Ensino e o**

As poucas escolas elementares que existiam destinavam-se a atender os filhos dos "homens livres". As crianças escravas (que sobreviviam às precárias condições de vida e ao infanticídio cometido por suas mães no desespero de não vê-las se tornarem escravas), ao completarem 5 ou 6 anos, passavam imediatamente a integrar a força de trabalho de seus senhores e eram entregues aos escravos encarregados de habituá-las, através da violência física, a compartilharem com eles das fadigas e dissabores do trabalho (Debret, 1978: 195, 1° v., in Mott, 1979: 61).

> *"(...) Não há escola para eles (negros), não recebem nenhuma instrução. Nada é feito para que eles desenvolvam suas faculdades intelectuais. São deixados à sua própria sorte e mantidos numa espécie de infância, segundo o velho costume dos países despóticos, pois o despertar deste povo oprimido poderia ser terrível" (Yvan, 1844 In MOTT, Maria Lúcia de Barros. **A criança Escrava na Literatura de Viagens.** Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas, **São Paulo,** n. 31: 57-68, dezembro 1979).*

O sistema de escravidão, a exploração das escravas para as diversões sexuais dos seus senhores e amigos, ou para serviços de ama-de-leite, contribuiram naquele momento para a aparição dos mulatos, que ou se tornavam escravos ou, quando conseguiam de algum modo a sua liberdade dentro de um sistema escravocrata, acabavam por integrar o grupo dos marginalizados (Kishimoto, 1988: 45). Esse grupo voltou a crescer com a lei do Ventre Livre e com os filhos das uniões ilegítimas, que em ambos os casos eram crianças socialmente indesejadas e portanto abandonadas nos

> *"portões das casas, ou jogadas em terrenos baldios, em montes de lixo, servindo de repasto a cães e porcos"...*
> *ou ainda "expulsas das fazendas perambulavam pelas ruas e despertavam a atenção de alguma personalidade mais caridosa" (Kishimoto, 1988: 45).*

Dentro desse contexto, origina-se a prática de criação de estabelecimentos distintos de proteção à infância segundo a origem social das crianças[6]. Estas são classificadas e discriminadas de acordo com suas condições de vida ou pelas razões que levaram seus pais a abandoná-las. São três as modalidades desses estabelecimentos: asilo para órfãos ou orfanatos, asilo para crianças expostas[7] e asilo para crianças abandonadas ou delinquentes (Kishimoto, 1988: 18). Estes irão coexistir com as escolas públicas e particulares para os filhos dos homens livres.

Apesar das distinções estabelecidas, não havia muito rigor no momento de acolher estas crianças, mas havia algo comum a todos os tipos de asilo da época:

> *"De todas essas instituições, o asilo dotado de grandes e tristes dormitórios, refeitórios frios, pátios cercados de altos paredões que isolam os internados do resto do mundo, uniformizando as crianças tanto no traje como no espírito, pelo tratamento que recebem, é, sem dúvida, a mais vetusta e a mais generalizada dentre elas" (Victor Delfino In Silva, 1937: 164 In Kishimoto, 1988: 19)*

Estas instituições visavam atender esta infância no que diz respeito à alimentação, à roupa e abrigo, não se preocupando com a educação, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social, preocupações típicas de um estabelecimento educacional.

Estas características mantêm-se em muitos estabelecimentos destinados às crianças abandonadas e órfãs, na primeira metade dos anos 80 desse século, como, por exemplo, o internato infantil ligado à F.E.A.C. (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), onde a Profa. Ana Luiza B. Smolka, no início da sua pesquisa, em 1980, realizou uma série de entrevistas individuais com seis crianças dessa instituição, visando investigar os

---

[6] Não pretendo nesta pesquisa deter-me na análise e estudo desses estabelecimentos e nas crianças por eles atendidas, mas apenas situá-los como um espaço de atendimento a infância e, portanto, potencialmente, um lugar não só de assistência mas, também, de educação.

[7] Segundo Kishimoto, Tizuko Morchida. **A Pré-Escola em São Paulo, São Paulo.** Edições Loyola, 1988.; o asilo de expostos destina-se à criança abandonada, fruto de união não legítima, levada a esse destino, com frequência pela miséria dos pais (: 18)

processos e as estratégias que crianças na faixa pré-escolar usam para interpretar a escrita no meio em que vivem (Smolka, 1987: 7).

Nesse contexto foi possível verificar que:

> *"as seis crianças internas não tinham nenhuma, ou tinham pouquíssimas experiências e contato com a escrita e seu uso dentro e fora da instituição (...) que a interação pessoal, a ligação afetiva, a relação a dois e a possibilidade da atenção exclusiva para cada criança durante um determinado período de tempo acabavam sendo primordiais num contexto onde tudo era feito em bloco, em conjunto" (idem: 8).*

Este quadro apontava para que o primordial nesta instituição, junto a estas crianças seria romper o isolamento, recuperar sua identidade, sua relação com o outro e com o mundo externo e trabalhar pedagogicamente a escrita nas suas diferentes funções e possibilidades, através de diferentes materiais e recursos para além das quatro paredes da instituição.

Retomando o fim do século passado, o relatório do Dr. Antonio de Toledo Piza ao então Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado de São Paulo, em 1902 (in Kishimoto, 1988: 43), relatou que até 1900 havia oito estabelecimentos para órfãos e expostos nesta Província, mantidos por particulares. Um deles, em Campinas, denominado Asilo de Órfãos.

Uma outra iniciativa na, então, Província de São Paulo destinada a atender essas crianças marginalizadas e abandonadas foi a da educadora espírita Anália Emília Franco, sendo a primeira a usar termos como creches e escolas maternais para denominar seus estabelecimentos para à infância (Kishimoto, 1988: 52). Anália amparava todas as crianças negras, filhas de escravos, mulatas ou brancas, trazidas à sua porta ou encontradas nas moitas e estradas, pedia esmola para manter-se e às suas crianças, pois o salário de professora não era suficiente para os seus objetivos.

Associada ao Partido Republicano, Anália deu início à organização de sua obra educacional, que tinha como motivação básica a própria sensibilidade para os problemas sociais da época, principalmente a ausência de proteção à mãe pobre e à criança. Sua obra se propunha a criar estabelecimentos assistenciais que atendessem através de creches e escolas maternais as crianças entre 2 e 8 anos, que atuassem na profissionalização de mães e órfãos de maior idade através do trabalho do asilo, e ainda cursos de formação de professores para escolas maternais (Kishimoto, 1988: 53-56).

Apesar de suas preocupações educacionais, de conhecer e fundamentar o seu trabalho em pensadores como Froebel, Pestalozzi, Pape-Carpantier, Kergomard, Montessori e outros (idem: 57), as primeiras escolas maternais e creches instaladas em São Paulo não se constituem em estabelecimentos tipicamente de educação infantil. A falta de docentes especializados, os problemas financeiros, o grande número de órfãos exigindo casa e comida além de alguma assistência educativa, o baixo nível de industrialização dos primórdios da República, aliado ao modelo patriarcal da instituição familiar que impede o trabalho da mulher fora do lar, não geraram demanda para justificar a criação de estabelecimentos para amparar os filhos do operariado; dessa forma, a rede assistencial de Anália figurou predominantemente como asilos infantis ou orfanatos, tendo como finalidade a proteção e a guarda da criança (Kishimoto, 1988: 55-58).

Um outro problema com que a educadora se deparava estava relacionado com a questão da alfabetização, pois havia muitas pressões dos pais e da sociedade para que se alfabetizasse a criança precocemente. Do seu ponto de vista, falta de informações sobre os objetivos da escola maternal gerava a tentativa de transformá-la numa escola primária.

Para a senhora Anália:

> *"a educação intelectual iniciada com a leitura de palavras usuais e frases simples, por intermédio de letras móveis, com exercícios de linguagem, integrados a outros conteúdos, visa habilitar a criança para a expressão de idéias de maneira simples, correta e*

o aumento do vocabulário" (Franco, 1902: 5-15 in Kishimoto, 1988: 29).

No entanto, o programa adotado em suas instituições priorizaram a memorização como estratégia para o ensino de conceitos e informações inadequadas para as crianças pequenas. Um outro problema a composição das turmas. Estas abrigavam crianças de 5, 6, 7 anos com crianças maiores não absorvidas pelos grupos escolares (Kishimoto, 1988: 30). Este quadro, somado ao já apresentado de carência de recursos financeiros e humanos, aliados a maior demanda no atendimento das crianças abandonadas, inviabilizou a educação desejada e impôs como viável, o mínimo, o indispensável.

Em 1982, o Instituto Popular Humberto de Campos, uma instituição espírita cravada num dos maiores centros industriais do país, Campinas (avenida Irmã Serafina, 674), enfrenta os mesmo e outros problemas diferentes que as instituições de Anália Franco.

Criado em 1938 com o objetivo de dar proteção, assistência e educação às classes pobres, o Instituto Popular Humberto de Campos departamento do Centro Espírita "Allan Kardec", se propunha a atender meninos de 2 a 18 anos em regime de internato e crianças de 4 a 16 anos de ambos os sexos em regime de semi-internato oferecendo alimentação, assistência médica, odontológica e farmacêutica, aulas de datilografia e artesanato, uniformes, agasalhos, material escolar, escola com classes de educação infantil, as quatro primeiras séries do primeiro grau no período diurno e no período noturno as 8 séries do 1° Grau para alunos que trabalham (Relatório Referente ao Exercício de 1981 do Instituto Popular Humberto de Campos : 1).

Diferentemente das instituições de Anália Franco, onde não se viabilizou o atendimento em regime de semi-internato e as escolas maternais, hoje pré-escolas, a demanda e a grande necessidade das camadas pobres atendidas pelo Instituto Humberto de Campos, é

de atendimento neste regime e de educação formal[8]. O auto nível de industrialização e urbanização, a ocupação da mão de obra feminina, a legislação educacional (a lei 5692/71), a Constituição Federal, a grande demanda por escolas das classes populares impõem e viabilizam o regime de semi-internado e principalmente a organização escolar voltada para a educação infantil e fundamental em parceria com os órgãos educacionais do estado e do município[9].

Guardadas as devidas diferenças de contexto e de concepção de educação, entre as instituições de Anália e o Instituto Popular Humberto de Campos, pois este insere-se numa sociedade de fins do século XX e não apresenta uma proposta pedagógica própria, assumindo a dos órgãos governamentais presente na legislação educacional, na orientação e no trabalho das professoras, alguns embates permanecem, como as dificuldades para viabilizar um atendimento de qualidade às crianças das classes populares e as precárias condições de vida destas, e isto aparece no Relato de Experiência de Nogueira e Cerávolo em 1984 (: 2 in Relatório Final do P.I.L, 1984).

> *"a falta de espaço físico, adultos agressivos (...) ausência de opções para lazer, falta de material, crianças que não recebem atenção individual, e acabam apresentando um baixo auto-conceito, falta de pessoal especializado (a Instituição recebe muito trabalho voluntário). Enfim, a criança é a pequena parte de um aparelho administrativo muito mais importante que ela, onde todas as decisões são tomadas não em função da criança".*

[8] Segundo relatório da diretoria do Instituto Popular Humberto de Campos referente ao ano de 1981 (: 1) foram atendidos 10 meninos em regime de internato e 78 crianças em regime de semi-internato; nas classes de educação infantil - 92 crianças; nas 4 primeiras séries do 1° Grau diurno foram atendidas 315 alunos e nas 8 séries do 1° Grau noturno foram atendidos 720 alunos; no curso de datilografia - 1.626.

[9] Segundo o mesmo relatório (: 2), trabalham na instituição 46 professores vinculados à rede municipal e estadual, uma assistente social e uma psicóloga vinculadas a FEAC. As professoras atuam com as crianças apenas durante o período letivo, durante o outro período as crianças ficam sob os cuidados das pagens ou voluntários.

Se na época de Anália a exclusão e a necessidade de atender as crianças que não frequentavam a escola inviabilizam a proposta educacional, na década de 80 a proposta educacional e outros fatores inviabilizam o sucesso e a permanência dessas crianças no processo de alfabetização e na vida escolar. Os problemas com as crianças em classe e na escola levaram a direção da instituição, a assistente social e a professora da 1ª série a solicitar, em 1982, à equipe coordenada pela professora Ana Luiza B. Smolka da Faculdade de Educação da UNICAMP,

> *"auxílio ou acompanhamento pedagógico para as crianças da 1ª série do 1º Grau. A queixa era relacionada a problemas comportamentais e de aprendizagem, tanto de caráter sócio-afetivo como cognitivo" (Smolka, 1982b: 1).*

Elaborou-se, então, o Programa de Incentivo à Leitura que

> *"visava o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e se fundamentou na literatura infantil, tendo como núcleo gerador das atividades, uma estória lida ou narrada em cada sessão" (idem: 2).*

Retomando o início do século, as escolas particulares, como as coordenadas pela congregação católica Irmãs de São José, segundo Kishimoto (: 50), procuravam viabilizar o atendimento a crianças menores de 7 anos e, talvez, um período maior para o processo de alfabetização, através da prática de dividir o curso primário em forte e fraco. Dessa forma permitia-se a frequência de crianças menores de 7 anos na seção de primário fraco, que se constituia de atividades de alfabetização, uma espécie de preparação precoce para a leitura e escrita visando a entrada no primário forte.

A prática das escolas particulares em dividir o primário em forte e fraco, os problemas enfrentados pela educadora Anália ao implantar o seu sistema educacional, a luta pelo acesso à educação formal, o fracasso e a luta pela permanência das crianças das classes populares no interior da escola nos anos 80, sugerem algumas questões com as quais os educadores têm-se debatido ao longo de vários anos. Questões estas relacionadas ao

processo de aquisição e ao domínio da linguagem escrita pelos nossos alunos na escola, que podem assim serem sintetizadas: 1- a necessidade de se criar estratégias que permitam à criança um tempo maior para o processo de alfabetização; 2- a pressão da sociedade para que as crianças, o mais rápido possível, iniciem-se nesse processo; 3- a discussão acerca da contribuição da educação pré-escolar para introduzir as crianças no mundo escolar e facilitar-lhes o sucesso neste universo e as características dessa contribuição; 4- o que pode ser modificado na primeira série e na educação fundamental que possa auxiliar as crianças das classes populares a se apropriarem do código escrito.

1.2 O Fim da Escravidão e os Antecedentes do Movimento Republicano

A segunda metade do século XIX caracterizou-se pela consolidação do processo iniciado no fim do século XVIII de "deslocamento do eixo econômico do país do Norte-Nordeste para o Centro-Sul" (Paiva, 1983: 64).

E, dentro do Centro-Sul, o deslocamento se deu entre as províncias do Rio de Janeiro, sul de Minas, Espírito Santo, São Paulo e Paraná. E, em São Paulo, do Vale do Paraíba para o Oeste Velho (Campinas, Piracicaba, Sorocaba...), e deste para o Oeste Novo Paulista (Ribeirão Preto...) (Paiva, 1983: 64-65; Alencar, 1980: 156).

Os fazendeiros da região de Campinas, prevendo o inevitável fim do trabalho escravo, os prejuízos e muitas vezes já experimentando problemas com mão de obra, foram, como acontecia em outros pontos do país, buscar os imigrantes, principalmente italianos, para trabalharem em suas lavouras. A esta iniciativa individual, sucederam-se ações conjuntas com o governo imperial a fim de promover e subsidiar políticas que favorecessem a vinda e a fixação daqueles na região (Silva, 1993: 26).

A presença do imigrante europeu transformou o perfil sócio-econômico-cultural da população e dos centros urbanos, e este se fez presente tanto na agricultura, como nas atividades comerciais e na indústria nascente (Silva, 1994: 17).

Na passagem do século XIX para o século XX, a economia brasileira prosperou graças à expansão da agricultura cafeeira. O lucro desta somada à presença do capital estrangeiro (inglês) proporcionaram a expansão da atividade comercial e industrial.

> *"A industrialização nascia no Brasil subordinada à economia agro-exportadora e ao capitalismo internacional, que continuava impondo limites ao desenvolvimento das forças produtivas nos países dependentes. Era uma industrialização restrita basicamente à produção de bens de consumo leves" (têxtil, roupas e calçados, produtos alimentares, bebidas, fumo, madeireira, etc..) (Alencar e outros, 1980: 231-232).*

A industrialização, por sua vez, modificou a vida nos centros urbanos, ao propiciar a presença dos fazendeiros para atividades políticas, o crescimento das camadas médias e o nascimento do proletariado urbano. Desse modo, foi se constituindo o processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira (Ghiraldelli, 1987: 13).

Nessa época, também ganharam força e amplitude os ideais liberais adequados, segundo Xavier (1980: 120-121), aos interesses da nossa oligarquia agrária-exportadora.

Num primeiro momento, ideais liberais, como soberania nacional e liberdade econômica, forneceram o referencial para a proclamação da Independência de Portugal, que naquele momento limitava a ação e os lucros da oligarquia dominante nacional. Esta, no entanto, manteve sem alteração a dominação interna (escravidão, regime monárquico e os vínculos de dependência externa, só que, agora, com a Inglaterra).

Na segunda metade do século XIX, os nossos liberais passaram a questionar o Estado Imperial e seu controle absolutista e restritivo. E, então, novamente, utilizando-se de princípios do liberalismo e do cientificismo devidamente adequados aos interesses da nossa elite dominante, os nossos políticos pretendiam "elevar o Brasil ao nível do século".

Passaram a criticar a monarquia brasileira e seus privilégios, a defender a instrução, o ensino como forma de sair do atraso cultural e político em que se encontrava o País, a abolição da escravidão, a separação da Igreja e do Estado, a instituição do

casamento e registro civil, a secularização dos cemitérios, libertação da mulher para, através da instrução, instrumentalizá-la para o desempenho de sua tarefa de mãe e esposa, enfim, a educação da futura geração (Ribeiro, 1979: 65).

Durante este período, os ideais da ala radical do Partido Liberal evoluiram para os ideais republicanos, sendo fundado em 1870 o Partido Republicano Federal.

O Partido Republicano Paulista era formado por representantes das camadas médias urbanas e por grande número de fazendeiros do Oeste Paulista.

O movimento Republicano ganhou força ao tocar em questões delicadas e problemáticas para a Monarquia, tais como: a eleitoral, a religiosa, as militares e escravista (Alencar e outros, 1980: 184-185), além de ter ao fundo o confronto entre a oligarquia agrária do Vale do Paraíba, vinculada às formas tradicionais de produção e ao trabalho escravo, e a burguesia agrária-industrial nascente do Oeste Paulista, que havia transformado suas fazendas em empresas do tipo capitalista, ou seja, com técnicas de produção mais avançadas e com o trabalho assalariado.

> *"A essa burguesia agrária paulista interessava alterar as regras do jogo. A centralização política do Império nas mãos de senhores escravocratas era um entrave às suas idéias progressistas. Queriam um governo que atendesse às necessidades de expansão da economia cafeeira, acabando com a escravidão e promovendo a vinda de imigrantes, financiando a construção de ferrovias e dinamizando ainda mais o setor financeiro. Para os novos burgueses a República era uma necessidade" (Alencar e outros, 1984: 183).*

1.2.1 Educação Infantil: os Primórdios de Algumas Polêmicas e Lutas

A reduzida camada média começava a ver na educação um caminho para a ascensão social. Os imigrantes europeus oriundos de países onde a difusão e a universalização da instrução elementar era um objetivo e, também, já desempenhava um importante papel nos mecanismos sociais daquelas nações, começaram nas últimas

décadas do Império, principal-mente em São Paulo onde eram assalariados e não colonos, a pressionar o governo e os políticos para a abertura de escolas e o desenvolvimento do ensino elementar, e muitos começaram a organizar suas próprias escolas (Ribeiro, 1979: 60; Paiva, 1983: 65).

A medida descentralizadora do Ato Adicional de 1834, a maior concentração de riquezas no Centro-Sul, a urbanização, a industrialização somadas à atuação de políticos interessados nas questões educacionais, tornavam as condições dessa região mais adequadas à difusão do ensino do que em outras do País, indicando um dos motivos da forma tão desigual do desenvolvimento da educação popular no conjunto da nação (Paiva, 1983: 66).

A educação primária continuava sem recursos, apesar do clima de prosperidade do país; reduzia-se, sem viabilizar, ao ensino da leitura, escrita e cálculo; e ainda era exclusiva dos filhos dos homens livres e, mesmo assim, não atendia a todos dentre estes.

A Reforma de 1851 que abrangia o ensino primário e o secundário do município da Corte, regulamentada em 1854, estabelecia:

> *"que as escolas públicas de ensino primário, com acesso vedado aos escravos, deveriam ser divididas em duas classes (escolas do primeiro e do segundo grau) e que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deveria fornecer inclusive livros e outros objetos necessários ao ensino" (Paiva, 1983: 70).*

Na verdade, o ensino fundamental não se constituia em prioridade do governo, uma vez que a seleção social continuava sendo, além da renda, feita em termos de não escolarizados e escolarizados (Ribeiro, 1979: 59). Talvez isto explique a não efetivação do Regulamento de 1854.

A introdução dos ideais liberais e cientificistas, através de políticos que os adotavam, refletiram-se diretamente nas discussões educacionais no Parlamento e trouxeram à tona questões que naquele momento estavam restritas ao município da corte,

em decorrência da legislação em vigor, mas que até hoje são perseguidas pelos educadores e interessados na universalização de um ensino público gratuito de qualidade. Uma outra observação acerca desses debates é que eles refletiam muito mais a discussão sobre educação dos países europeus, onde nossa elite intelectual completava e aprofundava seus estudos, do que a nossa dura realidade. No entanto, se por um lado eram questões adequadas para serem proclamadas, mas não viabilizadas, pois não interessava à oligarquia dominante a educação da maioria da população, por outro lado eram pontos relevantes aos interessados na melhoria da organização escolar brasileira.

Segundo Paiva (1983: 72-74), os pontos em pauta naquele momento eram: a busca de uma estratégia que possibilitasse ao governo Central auxiliar as Províncias na difusão do ensino elementar, apesar da restrição contida na legislação da época; a necessidade de uma coordenação nacional dos serviços de educação; o ensino obrigatório, inviável naquele momento, diante da falta de escolas, de professores e em face das condições de vida dos próprios alunos; a definição dos princípios que deveriam nortear a educação popular. Estes deveriam inserir-se, segundo Liberato Barroso, na necessidade de preservação da estrutura social e econômica do país (in Paiva, 1983: 74).

Além desses pontos, a preocupação com a formação dos professores primários estava presente entre os poucos que se interessavam pela educação brasileira, embora nunca prioritária, assim como a educação das classes populares em geral. No final do século XIX, houve uma disseminação das escolas normais; no entanto, eram cursos de nível secundário e noturnos, apresentando problemas em sua programação, com poucas aulas práticas, acarretando deficiências na formação dos professores (Ribeiro, 1979: 58). Mesmo assim, era um avanço diante da total inexistência destes pouco tempo atrás.

Além dos problemas com sua formação,

> *"a falta de atrativos para a carreira do magistério, a precariedade do funcionamento de tais escolas e a falta de estabilidade dos professores em decorrência das lutas políticas*

> *nas províncias dificultavam a formação de maiores contingentes de profissionais para o ensino do primeiro grau, provocando mesmo o fechamento provisório de algumas dessas escolas" (Paiva, 1983: 75).*

Em São Paulo, a escola aberta em 1846, fecha em 1867, reabre em 1876, vindo a fechar-se novamente em 1877 e reabrindo em 1880 (Ribeiro, 1979: 58).

As Escolas Normais, neste contexto, eram uma tentativa de solucionar o problema da mão-de-obra, da formação profissional dos professores e tornaram-se uma das poucas oportunidades de elevação do nível de instrução das mulheres, atraindo inclusive moças de famílias privilegiadas, pois se apresentaram como um modo de formar boas mães e donas-de-casa (Novaes, 1986: 21).

> *"A Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher" (Novaes, 1986: 22).*

Neste momento, houve a continuidade e a sofisticação da prática de criação de estabelecimentos educacionais, de proteção e educação da infância diferenciados de acordo com a origem social das crianças. Neste sentido, surgem as primeiras pré-escolas, então chamadas de Jardim de Infância, e a implementação da tão pobre organização escolar brasileira, com a introdução dos métodos ativos e a criação das escolas protestantes.

Estas surgiram em São Paulo e em outras regiões do país, como a Escola Americana (S.P.) (1871) e, em Piracicaba, o Colégio Piracicabano (1881). Foram abertas diante da necessidade de pregação presbiteriana que, fundamentada na leitura da Bíblia por seus fiéis, encontrou no alto índice de analfabetismo da população brasileira um

obstáculo à ação mais intensa para a conquista de novos adeptos e consequente expansão (Kishimoto, 1988: 93).

Na sua origem, a Escola Americana, assim como a educadora Anália Franco, rompia com a intolerância da época ao atender crianças de outras religiões, pobres, filhas de republicanos, escravocratas, de escravos, proibidas de frequentarem a Escola Pública. Mais a frente, diante do sucesso de sua metodologia, suas vagas serão intensamente disputadas pela elite paulista.

> *"O emprego da metodologia didática norte-americana em substituição ao velho hábito de estudo em voz alta, memorização excessiva, com pouco estímulo para o pensamento, típico das escolas públicas do Império, permite a rápida expansão da escolinha, já conhecida como Colégio Protestante" (Kishimoto, 1988: 94).*

Nagle (s.d. : 89) aponta as diversas escolas protestantes que surgiram naquele momento como as responsáveis pela introdução da coeducação dos sexos, pela renovação dos processos didáticos e a introdução, com um alto nível de importância, do esporte, dos jogos e da cultura física.

Segundo Kishimoto (1988: 95-98), em 1877 surge o primeiro Jardim de infância paulista, na Escola Americana, reproduzindo dessa forma, no Brasil, o sistema de ensino vigente nos Estados Unidos. O jardim de infância considerado "educação ante-escolar" teve um outro motivo ao ser organizado, pois que, ao adotar a pedagogia froebeliana[10], atendia a proposta protestante de viabilizar um ensino baseado na moral evangélica.

---

[10] Friedrich Wilhelm Froebel (1782 - 1852) discípulo de Pestalozzi soube captar sua idéia de necessidade de iniciar a educação desde a primeira infância, ao fundar o seu primeiro Kindergarten em 1837 (segundo Manacorda, 1989 : 283) ou 1840 (segundo Kishimoto, 1988: 10). Esta instituição diverge das casas assistenciais de sua época por incluir uma dimensão pedagógica e um currículo centrado na criança.
Para Froebel, a escola significa o esforço de fazer conhecer ao aluno exatamente "a essência e a íntima vida das coisas e de si mesmo..., e nelas a unidade clara em si mesmo,...Deus". A mediação entre estas premissas e as opções didático-pedagógicas concretas é a sua concepção de homem. Uma concepção dinâmica rousse-auniana, embora combinada com uma concepção idealístico-cristã ("o homem é um complexo de divino e de terreno"). Esta concepção conduz Froebel a valorizar e dar grande espaço ao trabalho já no primeiro momento da formação da criança. No entanto, ele considera que o trabalho da

> *"O jardim de infância, ou jardim das crianças, será baseado no hoje conhecido sistema de Froebel e tem por fim o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças, atando-as aos conhecimentos e desenvolvimento das faculdades observadoras, sem fadigas, sem desgosto, sem estudos forçados, sem constrangimentos dos corpos e sem lágrimas, mas com alegria e contentamento, apreendendo dos próprios brinquedos e alcançando assim os benéficos efeitos da disciplina e do uso dos sentidos" (Garcez: 69 in Kishimoto, 1988: 96).*

No entanto, quatro anos após a proclamação da República, o jardim de Infância da Escola Americana é fechado, reabrindo anos depois. Isto ocorre por uma série de fatores, entre eles: a seção do jardim de infância é incorporada ao ensino primário, sendo considerado mais eficiente para a educação infantil introduzir, o quanto antes, a criança no ensino das primeiras letras. Dessa forma, crianças com quatro anos de idade já são matriculadas no primário. Outro fator apontado como possível causa do fechamento desta seção é a amizade entre a direção da escola e os reformadores da educação na Primeira República, que procurava assim evitar uma concorrência com a iniciativa governamental que criava a primeira instituição infantil oficial.

O outro motivo apresentado foi a dificuldade na seleção de professoras capazes de adaptar a pedagogia froebeliana às crianças brasileiras, principalmente as poesias, cantos,

---

criança, a sua atividade autônoma é o jogo. Daí a necessidade de apresentar materiais para ajudá-la e favorecê-la na execução daquele (Manacorda, 1989: 283 - 284).
Estes materiais foram criados por Froebel a partir da observação das brincadeiras infantis, foram denominados por ele como presentes ou dons: as bolas coloridas, o cilindro, a esfera, o cubo variamente subdividido, os pauzinhos, os mosaicos, anéis e meio anéis. Material para desenho, alinhavo, picagem, recortes de papel e combinação para tecelagem em papel, varetas e fitas para entrelaçamento, dobradura, construção com ervilhas, modelagem. Materiais que se tornaram a base didática do seu Jardim de Infância e, segundo Froebel, permitiriam a criança: satisfazer sua curiosidade ao poderem ser montados e desmontados; a aquisição de vários tipos de conhecimentos; são considerados fundamentais para o desenvolvimentos da criança pois é "cantando, correndo e pulando que ela encontra espaço para a cultura dos sentidos". (Wiebé, 1896 : 24 - 35 in Kishimoto, 1988: 111 -112)

jogos e a literatura infantil estrangeiros sem deixá-los "chochos" e "inglesados". No dizer do próprio diretor da escola naquele momento, Horácio Lane:

> *"É importante criar uma literatura especial com as precisas cores locaes sem a qual a organização do jardim da infância e mesmo do ensino primário seria difficil ("O Estado de S. Paulo", 9-1-1897) in Kishimoto, 1988: 98).*

Enquanto nesse momento a falta de uma literatura infantil brasileira e de traduções adequadas inviabilizaram não só o seu uso, como também, na opinião de Horácio Lane, a própria organização da educação infantil, nos primeiros anos da década de 80 do presente século, encontramos não só uma vasta literatura pedagógica que defende o uso e a necessidade da presença da literatura infantil nas escolas, como a existência de uma produção literária nacional infanto-juvenil em franco desenvolvimento. No entanto, na sua proposta de trabalho, o Projeto de Incentivo à Leitura constata

> *"Mas apesar do franco desenvolvimento da literatura infantil no Brasil, e de todas as vantagens acima mencionadas, ela não vem sendo valorizada ou utilizada pelos professores nas escolas como um meio para estimular o interesse pela leitura.*
> *Mesmo quando os livros chegam às escolas, eles raramente são apresentados pelo professor como material que vale a pena ser lido" (1983a: 7).*

Sem querer entrar na discussão acerca da validade ou não destas metodologias, gostaria, assim como outros autores (Paiva, Ribeiro, Jomini, Kishimoto, Nagle e etc) o fizeram, de apontar para a presença das primeiras marcas no Brasil das idéias escolanovistas, que desde a última década do século XIX estavam firmando as primeiras raízes nas instituições escolares de todo o mundo. Esta idéias procuravam institucionalizar o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades de acordo com o seu desenvolvimento natural, para a necessidade de criação de estratégias e materiais pedagógicos adequados à sua natureza, como os jogos, a

brincadeira, o desenho, a música, a literatura infantil. Para a importância de um ambiente estimulante, onde a "alegria" e o "contentamento" substituam as "lágrimas" e os "estudos forçados" e da presença de um adulto, um professor devidamente preparado para atuar junto à criança, a fim de criar condições para que ela se desenvolva por si, pela sua própria experiência. Alguns destes princípios serão introduzidos, também, pelo movimento operário, como veremos mais a frente.

A legislação e as iniciativas educacionais desse fim de Império, tais como a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, o Parecer-Projeto de Rui Barbosa, de 1882, e a Exposição Pedagógica de 1883, refletiam o princípios dessas idéias, que tiveram no momento sócio-político e econômico, nas discussões e nos princípios liberais da época o grande acontecimento preparador e estimulador do novo ideário educacional (Nagle, s.d.: 88).

Os pontos abordados nestes três momentos educacionais foram: diagnóstico da realidade educacional brasileira; problemas com a obrigatoriedade escolar, a liberdade de ensino, a organização pedagógica, a disciplina, a formação e a organização do professorado para os jardins da infância e para o ensino primário e secundário, seus direitos e suas prerrogativas, as construções escolares, as despesas com o ensino público, a importância da educação física. A necessidade de criação de um Conselho Superior de Instrução Nacional, de criação de um Fundo Escolar, a ser aplicado no desenvolvimento da instrução (Paiva, 1983: 76-77; Kishimoto, 1988: 102).

Estes pontos e outros revelavam as preocupações e os debates da época, denunciavam o descompromisso do governo para com a educação infantil, a precariedade do sistema escolar, a profunda distância entre a legislação e a realidade.

Nos encontros, os confrontos: para muitos a educação institucional da primeira infância, através dos jardins de infância, era um "luxo" próprio de países industrializados; outros a confundiam com os asilos infantis que não possuiam objetivos pedagógicos; para outros, as escolas maternais eram vistas como sendo destinadas apenas aos filhos dos ope-

rários. Havia educadores e políticos que entendiam o Jardim de Infância como um mal, pois anteciparia a escolaridade. Outros defendiam o Jardim froebeliano, afirmando não haver intenção de antecipar a escolaridade, pois havia algo específico nessa faixa etária. Muitos questionavam o uso do jogo como recurso para o ensino, enquanto outros atacavam os inimigos dos brinquedos infantis, denunciando o aprendizado monótono das rezas e as ladainhas ininteligíveis de letras, sílabas e palavras (Kishimoto, 1987: 36 e 102).

Havia aqueles que eram contrários a intervenção estatal no ensino, como os católicos; aqueles que viam na educação um meio de ascensão social, como a classe média; outros, uma forma de manutenção da ordem vigente, um modo de selecionar e discriminar, como a oligarquia rural; outros, um meio de mudança, embora com rumos diferentes para a transformação, como os donos da indústria nascente e o proletariado (Paiva, 1983: 78).

Na verdade, a ação do governo e da sociedade da época em relação às crianças das classes populares (neste momento, filhos de escravos, mulatos, índios e operários) é de impedir o acesso à educação, através da legislação e da não implementação das leis existentes. Já em relação à educação das crianças financeiramente privilegiadas, o governo federal não impede, mas também não a assume, se desresponsabiliza entregando-a à iniciativa privada e às províncias. Na verdade, não há preocupação, interesse e demanda social pela educação da infância brasileira, suficiente para mudar este quadro de abandono.

Há o princípio de um movimento por parte das camadas médias emergentes, que lutam pela mesma educação das elites, pois a vêem como um canal de ascensão social e que encontram no discurso dos republicanos respaldo para a sua demanda.

Temos nesse momento também os indicativos do que se tornará, mais tarde, uma grande disputa em relação à organização do trabalho pedagógico no sistema escolar brasileiro e no modo como se concebe o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança. A escola primária, ou melhor, de primeiras letras, estava organizada segundo o princípio da escassez de recursos e da quantidade, mesmo que não atingisse a todas. A

proposta pedagógica baseava-se na cópia, na competição, em um rígido sistema disciplinar, em um processo de alfabetização monótono e repetitivo, que partia das letras e sílabas para, então, se chegar as palavras e frases. Esta situação será encontrada ainda nos primeiros anos da década de 80, deste século, levando a equipe do Projeto de Incentivo à Leitura em 1984 a afirmar:

> *"a escola mantém, teimosamente, o silêncio, a imobilidade, a esterilidade, a estagnação, em suas salas desmudas e superpopulosas (...) Os métodos de alfabetização, por sua vez, baseiam-se tradicionalmente, no pressuposto de que ensinar a ler e a escrever é ensinar letras, sons e sílabas às crianças; é ensinar a decifrar; é automatizar os processos de análise e síntese; é memorizar e fixar as correspondências fonemas/ grafemas..." (Smolka, 1984d: 8-9).*

Os primeiros jardins de infância já nascem dentro de uma proposta pedagógica que procurava garantir um ambiente mais descontraído, com o uso de músicas, jogos, materiais diversos, estórias, artes plásticas, e também a preparação para a alfabetização. Talvez esteja aqui a origem, guardada as devidas diferenças em relação ao contexto sócio-político e econômico e a fundamentação teórica da prática pedagógica nos diversos contextos, da constatação feita no Relato de Experiência de 1984 por Falsarella e Flores (1984: 1):

> *"É interessante observar que todo esse processo, onde as crianças brincam, falam e vão se tornando leitores e autores da sua própria história, é realizável na pré-escola. As crianças se entregam por inteiro nas atividades, os educadores e diretores procuram entender os objetivos e apoiar o trabalho, as mães participam ativamente e aplicam em casa o que aprenderam"*

Mas já naquele momento, 1882, além da iniciativa das escolas protestantes, e mesmo influenciadas por elas, surgem vozes como a do Conselheiro Rui Barbosa, que no "Parecer Sobre a Reforma do Ensino Primário" crítica, segundo Nagle (s.d.: 88), a rotina

pedagógica "desnaturada" de então como a criadora de "hábitos escolásticos", ressalta a importância da espontaneidade e da curiosidade da criança; a importância de se deslocar do mestre para o discípulo o ponto de apoio do processo educativo. Crítica os programas e métodos existentes, que não permitem a descoberta e o pensamento, por se limitarem a "desenvolver hábitos mecânicos de decorar e repetir", e chama a atenção para que programas devessem ser formulados visando atender às exigências da evolução do educando.

1.3 A República, sua Educação e seus Limites

A República surgiu num contexto de transformação da organização social e material do País, onde a urbanização, a modernização e a industrialização nascente, as relações de dependência comercial e financeira com a Europa e os Estados Unidos[11], a demanda e a luta das classes médias e dos militares[12] por uma maior participação política, além dos confrontos ainda camuflados entre as forças industriais e agrícolas nacionais

---

[11] Segundo Alencar, Francisco e outros, no livro **"História da Sociedade Brasileira", Rio de Janeiro,** RJ: Ao Livro Técnico S/A - Indústria e Comércio, 1980 (: 203); a partir de 1870, o capitalismo europeu e o norte-americano passaram à *fase monopolista e imperialista,* caracterizada pela formação dos poderosos *trustes, cartéis e holdings.* Estes formaram-se a partir de empresas que conseguiram aumentar a capacidade produtiva e elevar sua taxa de acumulação e lucro, passando também a concentrar um volume maior de capital e a absorver as empresas menos competitivas. Destas organizações faziam, e fazem parte, os bancos, especializados, entre outras atividades, na concessão de empréstimos.
O crescimento destas empresas fez-se em ritmo superior à ampliação do mercado por elas mesmas criado, o que as obrigou, para evitar as crises de *superprodução*, a exportar parte de sua produção e inclusive do capital que acumulam. É esta a razão essencial dos investimentos estrangeiros em outros países, onde geralmente conseguem também matérias-primas e mão-de-obra mais baratas, diminuindo os seus custos de produção e elevando os lucros. Os bancos, por sua vez, também aumentam suas margens de lucros quando concedem aos produtores e governos dos países dependentes empréstimos sobre os quais cobram altas taxas de juros. Ainda, segundo Alencar, o principal efeito econômico da formação dos monopólios nesta fase inicial de expansão imperialista foi o *reforço* da divisão internacional do trabalho e a consequente perpetuação da desigualdade entre as sociedades.

[12] Jomini, Célia M., em seu livro **"Uma Educação Para a Solidariedade", Campinas,** SP: Pontes, 1990, aponta para uma nova tendência nos trabalhos historiográficos sobre a questão da proclamação da República, onde se redefine o papel dos militares e das camadas médias nesse movimento. Para maiores informações ver: 22 - 23.

impunham mudanças e, ao mesmo tempo, a manutenção de alguns modos de discriminação, exclusão social, de detenção de poder e de capital.

A República surgiu da aliança entre diversos setores sociais com interesses e objetivos não só diferentes como incompatíveis; havia assim sérias divergências a respeito de como o novo regime deveria se organizar, a quem deveria atender, e que política econômica implementar.

> *"De qualquer forma tornara-se evidente, ao aproximar-se o fim do século XIX, que o aparelho de Estado se tornara obsoleto, não correspondia mais à realidade econômica e política, transformara-se num trambolho. A República, quando altera aquele aparelho de Estado, traduz o problema: cai o Poder Moderador, cai a vitaliciedade do senado, cai a eleição à base da renda, cai a nobreza titulada, cai a escolha de governadores provinciais, cai a centralização. O novo regime permite a participação no poder, embora transitoriamente, da classe média (...)" (Sodré, 1973: 292 in Ribeiro, 1979: 65).*

No princípio da República, quando ainda se encontravam no poder elementos mais progressistas, várias medidas legais foram tomadas visando adequar a educação ao novo Regime e revelavam em seus textos os temas presentes no fim do Império e os princípios liberais.

Estas medidas foram tomadas antes mesmo da promulgação da primeira Constituição da República, entre elas a Reforma Benjamim Constant, que manteve a descentralização do ensino elementar, agora em sintonia com a possível nova organização política do País, o Federalismo. Adotou os princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e secundária, organizou o primário em dois graus, para crianças de 7 a 12 anos e de 13 a 15 anos.

Foi nesse momento, quando ainda havia uma certa indefinição em relação a intervenção ou não do governo central no campo da educação primária, que se organizou, em 1890, a Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Esta, no

entanto, teve vida curta, sendo fundida, logo após a promulgação da Constituição de 1891, ao Ministério da Justiça, obedecendo o princípio da descentralização ali presente. A descentralização permitia às oligarquias das regiões do Centro-sul não terem seus lucros absorvidos pelo poder central e nem terem que dividi-los com as zonas decadentes do Norte-nordeste. Este vai ser um dos fatores responsáveis pela manutenção das desigualdades econômica, social e educacional entre as diversas regiões do nosso país (Paiva, 1983: 86).

Em 1890, houve também a criação do "Pedagogium" que, segundo o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, em seu título IV, artigo 24, estabeleceu:

> *"O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de* ***Pedagogium*** *destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado" (in Nagle s.d.: 90).*

Além disso, o mesmo artigo apontava para que essa finalidade fosse alcançada através do museu pedagógico, conferências e cursos científicos, gabinetes e laboratórios, exposições escolares, direção da escola primária modelo, instituição de classe tipo de desenho e de oficina de trabalhos manuais, organização de coleções para o ensino concreto nas escolas e publicações de uma Revista Pedagógica (idem).

Além disso, foi instalado no Pedagogium, em 1897, segundo Nagle, o primeiro laboratório de psicologia experimental do país, e este foi responsável pelos primórdios da divulgação das ligações entre escolarização e a psicologia e, particularmente, da valorização dos testes, enquanto um instrumento científico para a avaliação dos alunos, seu rendimento escolar, a ligação entre este e problemas emocionais e cognitivos que poderiam ou não prejudicar a vida escolar dos mesmos, permitindo a muitos considerá-los como incapazes.

Em 1982, ainda se percebem vestígios da influência desses testes, pois que profissionais da Escola Estadual de Primeiro Grau Barão Geraldo de Resende procuram ajuda da Faculdade de Educação da UNICAMP, através da equipe de trabalho da professora Ana Luiza B. Smolka.

> *"A Orientadora Educacional da Escola requisitou a assessoria e orientação da equipe de trabalho, dados os resultado de 2 testes de Inteligência aplicados nas crianças, por solicitação das professoras. Os testes vieram confirmar a suspeita das mesmas de que aproximadamente 40% das crianças estavam "inaptas" a acompanhar a classe, no que diz respeito ao processo de alfabetização" (Smolka, 1982b: 2).*

Retomando o final do século XIX, em São Paulo, logo após a Proclamação da República, foi colocada em prática a Reforma Caetano de Campos, que enfatizava a formação do professor como pré-requisito para qualquer alteração no ensino primário.

> *"Pretendia-se preparar cientificamente e tecnicamente o professor para assumir os encargos da educação popular, da qual dependeria a consolidação da República" (Jomini, 1990: 39).*

Ainda segundo Jomini (idem: 39), a grande novidade introduzida pela Reforma Caetano de Campos foi a criação de Escolas Modelos ou classes primárias, anexa à Escola Normal, onde os alunos teriam aulas práticas de utilização do método intuitivo, considerado na época o mais adequado para a formação do cidadão e, desta forma, desenvolver um padrão de ensino para nortear o trabalho das escolas oficiais (Kishimoto, 1988: 104-106).

Chamou-se a atenção, nesse momento, para a importância do domínio de técnicas, métodos e materiais dos testes como instrumentos imprescindíveis para uma boa atuação profissional, a possibilidade de estágio com regência de classe durante o curso de

formação, como uma forma de possibilitar ao futuro professor vivenciar, sob a supervisão de um profissional mais experiente e de preferência competente, o seu futuro trabalho.

No entanto, estas iniciativas trouxeram algumas questões, que ainda estarão presentes nos anos 80, nos debates acerca das alternativas para a melhora na formação do professor do ensino fundamental.

O fato de o professor ter oportunidade de estágio em escolas com um melhor padrão de qualidade melhora sua formação, mas ao mesmo tempo cria um impasse: não é esta a realidade da maioria das escolas públicas. Ao se deparar com escolas mais pobres e com uma clientela de nível socioeconômico baixo, poderá o docente vir a percebê-la como inviável, impossível de ser trabalhada em relação ao modelo em que foi formado. Ao mesmo tempo, desconhecer outras possibilidades, outras condições materiais e pedagógicas, que com certeza alteram o produto do seu trabalho, poderá levá-lo a manter, a aceitar como normal, a considerar como inerente e mesmo se acomodar diante dessa pobreza material e pedagógica. Evidencia-se, então, uma outra frente de luta, ou seja, além de uma boa formação, do desempenho competente do seu trabalho, é preciso lutar junto ao governo e à sociedade para transformar esse quadro, enquanto categoria.

Vamos encontrar nesse princípio de República, talvez, um dos momentos iniciais do processo de politização dos professores[13] e de sua organização, a fim de lutar, reivindicar e propor alternativas para a sua profissão e seu trabalho junto aos poderes públicos e à sociedade. E também vamos ter notícias de como serão alijados, nessa época, do processo de participação nos órgãos educacionais.

A Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1892-93) sintonizou o ensino com os princípios liberais do PRP (Partido Republicano Paulista) e resultou da ação, dentre outros grupos, dos professores, que desde 1880 passavam por um processo

[13] Não é nosso objetivo o estudo das formas de organização dos professores, enquanto categoria, nem o modo como têm atuando junto aos orgãos oficiais, mas apontar para a existência da necessidade de se percorrer esse caminho, enquanto uma categoria de profissionais.

de politização, graças à atuação do republicano e professor Silva Jardim na Escola Normal.

Logo após a Proclamação da República, fundou-se o Grêmio do Professorado Paulista e os professores passaram a ter uma ação política mais organizada (Jomini, 1990: 39; Ghiraldelli, 1987: 17). Segundo Casemiro dos Reis Filho (in Jomini, 1990: 39), os professores, através do Grêmio, atuaram intensamente junto ao legislativo, ao lado dos representantes da classe média urbana, podendo se afirmar que a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1892-93) foi fruto das aspirações democráticas do momento.

Em 1897, durante o governo de Campos Sales, reformula-se a orientação política e econômica, visando o fortalecimento do executivo, afastam-se do poder os elementos dos setores médios, e entre estes os professores, que perdem o seu canal de participação junto ao governo, o Conselho Superior de Instrução Pública que funcionou durante 5 anos.

> *"Este órgão, no qual o professorado teve participação ativa, englobava inúmeras funções como as de direção, execução, consultoria, assessoria e fiscalização. (...) A partir daí, a participação do magistério nas decisões legislativas e executivas passou a ser bem mais restrita" (Reis Filho, 1981: 90-102 in Jomini, 1990: 40).*

No entanto, Infantosi da Costa (1983: 107 in Jomini, 1990: 40) coloca que os professores formados pela Escola Normal da Capital paulista não ingressavam na carreira do magistério, por ser esta extremamente desinteressante financeiramente. Como recebiam um alto nível de instrução, compatíveis com os cargos burocráticos públicos melhores remunerados, muitos professores eram para estes atraídos com a perspectiva de ascensão social. Essa atitude agravava a falta de professores devidamente capacitados para lecionarem nas escolas primárias, transformando o 2º Grau, o Complementar dos cursos primários, em cursos profissionalizantes destinados à formação de professores.

Talvez esteja aqui mais uma das possíveis justificativas para o desconfortável, desconcertante e preconceituoso sentimento e atitude depreciativo em relação aos professores que se mantém na profissão, como sendo aqueles que não foram capazes de conseguir algo melhor. Este sentimento nos levara a ouvir, nos anos 80 do século XX, a afirmação abaixo, por parte de um grupo de professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo[14]

*"- Professor? Quem é **bom** não fica."*

Retomando, a Reforma Caetano de Campos propunha, também, a instalação de um *Kindergarten*, para crianças de 4 a 6 anos, fundamentado nas diretrizes de Pestalozzi e Froeboel, mas isto só ira ocorrer em 1896. Kishimoto narra a existência de um intenso debate em torno da criação desse nível de ensino, em que vários argumentos foram levantados em sua defesa, entre eles a necessidade desse ciclo de educação para o bom desempenho dos alunos na escola primária.

O Jardim de Infância Oficial foi inaugurado em 1896, com grande concorrência. Sua clientela era formada basicamente pelos filhos da elite paulista. O prédio construído para esse fim dispunha:

> *"de amplas salas de aula, com laboratórios e água filtrada, sala de professores, depósito de materiais, um enorme salão central, que serve para atividades de marcha, canto, reuniões e festividades, muitas varandas ornamentadas com vidros importados, áreas cobertas para os jogos infantis, vastos jardins" (Prestes, 1896: 6 in Kishimoto: 110-111).*

Em 1946, criou-se a "Diretoria de Educação e Assistência" do município de Campinas, origem da Secretaria Municipal de Ensino de Campinas (Histórico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas: **Plano de Ação da SMEC - 1984-1985.** PMC/SME/DME, 1983.). A partir desse momento, prédios de educação infantil próximos

[14] A conversa onde se colocou tal afirmativa foi presenciada pela autora deste trabalho em outubro/1986 na Escola Estadual de Primeiro Grau do Jardim das Rosas, em Francisco Morato - São Paulo.

ao padrão acima foram construídos. Vestígios deles podem ser encontrados na rede municipal de ensino de Campinas, na década de 80 deste século, como a Escola de Educação Infantil "Agostinho Páttaro" (Barão Geraldo). Digo vestígio porque a falta de cuidado, de conservação, a superlotação, fruto do descaso com a educação e com a coisa pública, de zelo, problemas administrativos internos à escola, a falta de verbas para a manutenção e construção de novos prédios para atender a demanda, levaram a deterioração do prédio, como nos mostra os Relatos de Experiência de Mendonça (1985: 7-8); Vanzella (1985: 2-3); Ruffino (1985: 3-4) e Martinelli (1985: 1-2):

> *"No início do ano a situação do parque era a seguinte: existiam balanços, gangorras e um escorregador. Só o escorregador funcionava, pois os balanços estavam amarrados para o alto e as gangorras foram desmontadas. A piscina que é cercada estava vazia e cheia de tranqueiras e lixo. (...)*
>
> *Há próxima à piscina, uma mesa em forma de "U" sob uma coberta, um refeitório, um banheiro masculino e outro feminino com três sanitários em funcionamento e duas pias cada um. Há no banheiro feminino chuveiros que não podem ser usados pelas crianças, pois é o único espaço que as funcionárias têm para descansar, trocar-se e guardar objetos pessoais.*
>
> *Há ainda um bebedouro com 06 torneiras e um salão que já há alguns anos foi dividido, formando uma sexta sala de aula - sem janelas.*
>
> *Um gabinete dentário, uma secretaria em conjunto com a sala da direção e um semi-teatro de arena.*
>
> *As salas de aula são pequenas e improvisadas. Só existem duas salas de aula com iluminação e ventilação adequadas, sendo (as outras) muito pequenas e apertadas".*

Voltando para o fim do século passado, no Jardim de Infância Oficial, encontrava-se, entre os membros de sua equipe organizadora, a poetisa Zalina Rolim, que ao lado de Prisciliana Duarte de Almeida, Francisca Júlia e Olavo Bilac, foi uma das precursoras da

literatura infantil. Zalina conseguia criar suas estórias e poesias e adaptar poesias e cantos de outros países, conservando, segundo Horácio Lane:

> *"...o espírito, o toque delicado, a cor natural e a beleza do pensamento, revestindo-os de um português simples e puro, sem todavia, descer a criancices ou deixar no lugar vestígios de origem estrangeira" (Apud "O Estado de São Paulo", 9-1-1897 in Kishimoto, 1988: 109).*

As demais professoras contratadas preenchiam os preceitos froebelianos para seleção das jardineiras, ou seja,

> *"requisitos de inteligência, beleza, saúde, vivacidade, mocidade e amor às crianças" (idem: 110).*

Considero também importante apontar para o ideal de professora, aqui chamada de "jardineira", que começava a se esboçar. A boa professora é bonita, cheia de saúde e energia, jovem, maternal, cheia de amor. Esta imagem, cantada em verso e prosa, persiste até os nossos dias, sendo critério muitas vezes para a avaliação informal de um professor, sem contudo se considerar seu desempenho profissional, como geralmente se pode constatar.

Normalmente, o início de uma aula era precedido por uma música ou poesia, seguido por uma proposta da professora e a execução ou repetição pela criança, entremeadas com atividades físicas, oferecendo à criança um ambiente alegre e com grande mobilidade. Por exemplo:

> *"a aula de linguagem de Zalina Rolin (...) consta de pequenos trechos formulados pela professora e reproduzidos pelas crianças, sobre o que elas possuem, vêem ou gostam; de pequenas e interessantes histórias contadas pela mestra e reproduzidas por elas" (Kishimoto, 1988: 113).*

A Reforma da Instrução Pública de São Paulo instituiu vários tipos de escolas primárias: as preliminares isoladas, os grupos escolares, as intermediárias, as provisórias, as ambulantes e as noturnas.

A criação da escola-modelo e dos grupos escolares, a partir de 1904 (decreto de 24/ jul/1894), implicou na existência de escolas dentro do Sistema Público de Ensino, com prédios construídos para fins educativos, bem equipadas com materiais e recursos pedagógicos, ambiente com espaço, ventilação e iluminação apropriados, com organização das crianças em classes e turmas, segundo o nível de aproveitamento, com professores melhores preparados, situadas, muitas vezes, em regiões urbanas mais centrais ou nobres. Estas escolas públicas atenderam as crianças das classes médias urbanas e permitiram o encontro dos professores, viabilizando uma maior cooperação e troca de experiências (Infantosi da Costa, 1983: 117 in Jomini, 1990: 46).

Uma outra consequência da criação dos grupos escolares é a implementação do quadro de pessoal da educação. Surgem os diretores, inspetores, que naquele momento eram professores nomeados que acumulavam cargos administrativos em paralelo às suas atividades de docência.

Segundo Silva (1994: 109), em 1900 fundou-se o "Segundo Grupo Escolar de Campinas", visando a formação escolar dos quadros burocráticos dirigentes. Em 1902, surgiu a "Escola Complementar de Campinas", anexa ao "Grupo Escolar Quirino dos Santos", ligada ao Segundo Grupo Escolar. A escola cresceu e, em 1912, instalava-se a "Escola Normal Primária de Campinas", sendo que em 1912 passou a se denominar Escola Normal "Carlos Gomes"; em 1951, "Instituto de Educação" e, na década de 70, passa a se chamar Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Carlos Gomes".

O Segundo Grupo Escolar de Campinas significou o fausto e a riqueza dos homens que detinham o comando. Frequentá-la era sinônimo de prestígio, pois era procurada pela elite. Assim como a cidade, a escola cresceu e impôs sua supremacia educacional por longos anos. Somava prestígio e favorecia a formação dos quadros para o magistério (idem).

Paralelamente a estes estabelecimentos de ensino, continuam a existir e a serem criadas escolas com um padrão inferior de qualidade, sem os mesmos recursos materiais e

pedagógicos, em regiões periféricas, zonas rurais, onde permanece o agrupamento de crianças com diferentes níveis de conhecimento numa mesma sala, sob os cuidados de um único professor. Eram as chamadas escolas preliminares isoladas que atendiam às crianças pobres das zonas urbana e rural.

Há, ainda nesse período, a organização das escolas isoladas noturnas para as crianças trabalhadoras ou filhos de operários (lei 1184 de 1909 in Jomini, 1990: 45). Segundo Infantonsi da Costa (1983: 96 nota 113 in idem), havia em Campinas três escolas isoladas noturnas: uma ao lado da Fábrica Carioba e duas na Usina Ester. As professoras eram mantidas pelo Estado; no entanto, como funcionavam em lugares cedidos pelos empresários, sofriam constante interferência destes:

> *"seus horários eram estipulados de acordo com a administração das empresas e seu funcionamento era interrompido pelos patrões durante os movimentos grevistas" (Jomini, 1990: 45).*

Uma outra marca destas escolas para crianças operárias refere-se ao conteúdo. Embora não sejam escolas profissionalizantes, orientam-se para o trabalho e para a domesticação dos operários. O ensino da língua, por exemplo, estava voltado para:

> *"lições de coisas tratando das qualidades, emprego, uso e propriedades de corpos e objetos de uso nas artes e indústrias e lições que contribuam para a educação da vontade, onde sejam narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida ativa, fecunda e tranquila do trabalhador honesto" (Decreto 1915 de 18/ jul/1910 citado por Infantosi da Costa, 1983: 98 in Jomini, 1990: 45).*

As escolas particulares continuavam a existir, atendendo as camadas de nível sócio- econômico elevado.

Considero importante apontar, sem pretender aprofundar a discussão, para as diferentes informações transmitidas através da linguagem escrita nas diversas escolas, níveis escolares e entre os diversos alunos. Enquanto crianças do jardim de infância ouvem

estórias interessantes sobre o que elas possuem, vêem ou gostam, outras crianças são submetidas aos rudimentos da alfabetização, através de rezas e ladainhas. No ensino primário oficial, as crianças operárias precisam ler, escrever e ouvir sobre o bom trabalhador. Já nas escolas mantidas pelos operários, como veremos mais a frente, as crianças serão introduzidas na história e nas lutas do movimento operário. E há ainda instituições em que a preocupação com a transmissão do conhecimento está ausente.

Esta constatação nos remete às questões colocadas no Relatório Final do P.I.L. de 1984 (Smolka, 1984d: 8) relacionadas à tarefa de ensinar a ler e a escrever da escola

> *"Mas ela (escola) tem ensinado o que? Ou tem ensinado a ler e a escrever o que?"*

E acrescentaria: **A Quem?**

Em Campinas, no início do século, mais precisamente 1904, fundou-se um Jardim de Infância mantido por leigos, pelas irmãs Sílvia e Izabel Simões Magro. Estas eram formadas pela Escola Normal da Capital e Escola Complementar de Campinas, respectivamente. Em 1909, a escola expandiu-se e ganhou um novo edifício à rua Marechal Deodoro n. 8. Em 1910, passa a receber subsídios oferecidos pela Câmara Municipal, pois atende a um grande número de alunos gratuitamente (Octávio & Melitto, 1912: 25-26 in Kishimoto, 1988: 99). Neste Jardim de Infância:

> *"as aulas desenvolvem-se nas mesinhas quadriculadas importadas da firma Paiva, de Milão, com o uso de materiais didáticos como tornos, bastão, ráfia, caixas com blocos coloridos, cartões de perfuração, recursos típicos da metodologia froebeliana" (idem).*

Encontra-se também em Campinas a prática dos jardins de infância alfabetizantes anexos aos grandes colégios, como o mantido pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus (1911), o qual desenvolvia atividades ligadas à leitura, linguagem, matemática e trabalhos manuais. E unidades mantidas por elementos sem formação pedagógica, como Maria

Noêmia Decourt, bacharel em Ciências e letras pelo Culto à Ciência, que mantem, em torno de 1921, um jardim de infância particular para aprender a ler, pago, frequentado por crianças economicamente favorecidas, residentes nas proximidades de sua residência (Kishimoto, 1988: 152).

Esta prática dos jardins de infância particulares alfabetizantes e as diversas estratégias pedagógicas nos diferentes níveis de ensino nos remetem a algumas questões que estarão também presentes nos anos 80 do século XX: cabe ou não à pré-escola alfabetizar? Deve ou não preparar a criança para esse processo? Se sim, deve assumir a forma das escolas de primeiras letras ou deve manter a sua própria organização? Cabem nas escolas de primeiras letras jogos, brincadeiras, música, artes plásticas, poesia e literatura infantil ou estes são procedimentos típicos da educação pré-escolar? Qual limite, a linha divisória? A idade de 7 anos? O processo de alfabetização? O processo de elaboração da escrita pela criança? A origem social das crianças atendidas? O conhecimento das diferentes estratégias e possibilidades do trabalho pedagógico e de seus resultados por parte dos professores? A orientação política do trabalho pedagógico?

Ao mesmo tempo em que se organizavam os primeiros Jardins de Infância no Brasil, em São Paulo e em Campinas, tanto particulares como oficiais, atendendo prioritariamente crianças da classe média e da elite, surgiam as primeiras creches e escolas maternais destinadas aos filhos do operariado, muitas vezes sendo confundidas com os asilos infantis. Esta confusão ou falta de informações acerca dos seus objetivos, segundo Kishimoto (1988: 26), permitiu ao governo justificar sua omissão perante as mesmas, isentando-se de fiscalizá-las desde os tempos imperiais.

Mais tarde, a preocupação com a higiene e com a saúde surgem e vão implementar um outro modelo de estabelecimento e atendimento pré-escolar. Surgem num momento em que o crescimento das áreas urbanas, a expansão industrial, o aumento do proletariado, o deslocamento da economia do pólo agro-exportador para o pólo urbano-

industrial, a introdução das idéias escolanovistas, a miséria de grande parte da população em contraposição à fartura de alguns poucos agravavam o problema da infância pobre.

A este quadro somava-se à movimentação e organização dos operários, que incluem em sua pauta de reivindicações escolas e instituições de proteção à infância e a percepção de alguns, como o inspetor sanitário Evaristo da Veiga, de que manter as condições de miséria da população seria o mesmo que manter as condições favoráveis à expansão da criminalidade, por um lado, e do socialismo, por outro (Kishimoto, 1988: 61 e 138-141).

> *"São as casas imundas o berço do vício e do crime. O socialismo destruidor e pernicioso para o progresso de uma nação encontra nesses antros das grandes cidades uma atmosfera favorável para seu engrandecimento (...) (apud Rago, 1985, p.165 in Kishimoto, 1988: 141)*

Além dessas preocupações, há a questão econômica. Os surtos epidêmicos associados às péssimas condições de habitação e de vida dos operários representavam uma ameaça à riqueza de São Paulo. A morte, até então uma estratégia de controle populacional, de fuga das condições de exploração (no caso da criança escrava), passa a ameaçar o progresso, exigindo medidas efetivas para combatê-la (Kishimoto, 1988: 140).

> *"A epidemia que tem assolado com intensidade as cidades de Campinas e de Santos, causando forte abalo no commercio, na lavoura e nas industrias da Provincia, relacionadas diretamente com ambos aquelles emporios, importantissimos: o estado anormal a que, em virtude do terrível flagello, se viram reduzidas aquellas localida-des:* ***a necessidade inadiavel de decretardes medidas que previnam a repetição do mal, de consequencias tão funestas para o progresso e riqueza da Provincia, justificam de sobra a convocação extraordinaria desta Assembléia*** *(Fala com que o Exmo Sr. Dr. Barão de Jaguara abriu a sessão extraordinária da Assembléia Legislativa Provincial de São*

Paulo no dia 20 de maio de 1889 in Kishimoto, 1988: 140) grifos do Autor.

Este quadro, somado às recentes descobertas sobre princípios de higiene e cuidados com a infância, introduzidos pela puericultura e pelos ideais escolanovistas, levaram à criação das chamadas "creches modelares", voltadas ao atendimento dos filhos dos operários, organizadas por grupos vinculados à Igreja Católica, por médicos e sanitaristas e mesmo por industriais, em parceria com o Estado, que funcionavam em melhores condições higiênicas do que muitas das particulares existentes na época, que se assemelhavam a um depósito de crianças.

1.4 A Crise na República e a Reorganização das Forças no Poder

Após intensos embates, rompeu-se a aliança entre a camada média e a facção dominante (cafeicultores). Esta última, mais uma vez, viu na aliança com a burguesia internacional e a reorganização interna do país a saída para a crise econômica herdada do império e para seus problemas. A alternativa encontrada viabilizou-se através do mandonismo dos coronéis nos municípios e estados, da "Política dos Governadores", consolidando no poder federal as oligarquias regionais dominantes, na socialização das perdas como um modo de manter o lucro de poucos, dos processos eleitorais fraudulentos e do emprego da força do Estado sempre que necessário para controlar a população insatisfeita (Alencar e outros, 1980 : 233).

A política econômica foi a de

""valorização" dos produtos agrícolas, mais diretamente o café, feita com a utilização do capital estrangeiro, concentrava os lucros nas mãos da burguesia estrangeira e da "camada senhorial", também chamada "burguesia agrário-exportadora" brasileira" (Ribeiro, 1979 : 76).

Segundo Paiva (1983: 89), após a consolidação do poder oligárquico e a hegemonia do grupo agrário-comercial, seguiu-se um momento de arrefecimento das lutas por maior participação política e pela instrução pública.

Campinas, no período de 1912-1921, teve o seu processo industrial freado. Vários fatores contribuiram para isso, entre estes, a política de valorização dos produtos agrícolas e um surto epidêmico que dizimaram sua população e provocaram o êxodo urbano, assim como a falta de incentivos públicos para o desenvolvimento da indústria. Segundo Godoy (in Silva, 1994: 18),

> *"nenhuma fábrica de certa importância foi montada, talvez porque as leis municipais, se não proibiam, em nada favoreciam a indústria nova" (Godoy, 1952: 526).*

A forma como foi organizada a cultura cafeeira e como se deu sua expansão, ou seja, vinculada aos interesses do capitalismo internacional, cumprindo o papel atribuído por este ao Brasil, de país exportador de produtos agrícolas e matéria prima, dependente do apoio financeiro dos banqueiros, principalmente ingleses, e as medidas protecionistas implementadas pela "Política dos Governadores", que resolvia de forma imediatista os problemas principal-mente da burguesia paulista em detrimento do restante do País, colocavam o nosso desenvolvimento em bases frágeis e desiguais.

> *"A realidade era que a economia cafeeira não se expandia sem criar disparidades entre as regiões e as diferentes classes sociais. Assim, por exemplo, a preferência por investimentos na área cafeeira limitava em parte o crescimento de outras áreas e setores produtivos, enquanto a concentração da renda pela burguesia do café e casas exportadoras estrangeiras acentuava as desigualdades sociais, principalmente nos períodos de crise" (Alencar e outros, 1980 : 198).*

A abolição, o crescimento industrial e urbano, os imigrantes, a migração do campo para a cidade provocaram um aumento populacional nas cidades, principalmente nas do

Centro-sul. Apesar de haver uma demanda por mão de obra, essa não era suficiente para absorver todos os trabalhadores e também não era essa a intenção dos detentores do capital, que viam no excedente de mão de obra um modo de manter baixos salários e dos assalariados submeterem-se à quaisquer condições de trabalho, com medo de perder o emprego.

> *"O desenvolvimento fabril brasileiro estava em sua infância. O exíguo grupo capitalista organizado em oligarquia patronal, que se havia abalançado à criação de fábricas... estabelecera seus cálculos sobre uma base salarial baixíssima, salário de escravo, exploração brutal do braço humilde que se encontrava em abundância no país, gente de pé descalço e alimentação parca (um punhado de farinha de mandioca, feijão, arroz, carne seca), artigos alimentares baratos e abundantes no mercado; café adoçado com mascavo e um pouco de farinha, pois pão era artigo de luxo, bem como o leite, a carne, os condimentos, os legumes (estes últimos desconhecidos na casa do trabalhador). E quanto à moradia, estava confinada a barracões em fundo de quintal, em porões insalubres, em casebres geminados (cortiços) próximos às fábricas e pelos quais pagava de aluguel mensal 15, 20, 30 mil réis. Esse proletariado fabril, em grande parte feminino e constituído de mocinhas, era o preferido para a indústria têxtil, trabalhando das 6 da manhã às 7 e 8 horas da noite, com uma hora intermediária para o almoço. (...) A anemia e a tuberculose faziam abundante ceifa anual... (Everardo Dias,* ***História das lutas Sociais no Brasil,*** *Editora Alfa-Omega: 45 in Alencar e outros, 1980: 234).*

Esse contexto trouxe à tona as já existentes e as novas condições de vida das crianças das classes populares. Segundo Jomini (1990: 28):

> *"Há notícias de crianças, de até 5 anos de idade, empregadas em pequenos trabalhos (Pinheiro in Fausta, 1985: 144 e Simão, 1966: 70). O argumento mais usado pelos patrões, para justificar tal procedimento, era o de que se ficassem em casa enquanto os pais trabalhavam, elas seriam presas fáceis para os vícios e a*

ERRATA

Os erros de hifenização encontrados neste trabalho devem-se à formatação automática do processador de textos, após os hiféns terem sido inseridos manualmente, com o intuito de minimizar as grandes lacunas nas linhas.

AGRADECIMENTOS:
parágrafo 2 - onde esta escrito: "À Profª Drª Ana Luiza Bustamante Smolka sem palavras e com muita emoção", leia-se - "À Profª Drª Ana Luiza Bustamante Smolka, sem palavras e com muita emoção".
parágrafo 6 - onde esta escrito: "À todos os amigos ", leia-se "A todos os amigos".
parágrafo 7 - onde esta escrito: "À todos os integrantes ", leia-se "A todos os integrantes".

CAPÍTULO I
pág. 9, parágrafo 1, excluir "feminina surge".
pág. 10, parágrafo 1, linha 2 - onde esta escrito: "menarquia", leia-se "monarquia".
pág. 28, parágrafo 4, linha 5 - onde esta escrito: "todas", leia-se a "todos".
pág. 35, parágrafo 2, linha 1 - onde esta escrito: "1897", leia-se "1898".
pág. 47, nota de rodapé nº 15, linhas 1 e 2 - onde esta escrito: "Guanabala", leia-se "Guanabara"; onde esta escrito "Zerzedel", leia-se "Serzedelo"
pág. 58, parágrafo 4, linha 4 - onde esta escrito "as simpatia e solidariedade", leia-se "a simpatia e a solidariedade".
pág. 64, linha 5 - onde esta escrito: "articurlares", leia-se "particulares".

CAPÍTULO II
pág. 79, parágrafo 1, linha 5 - excluir: "internacionais ditaram".
pág. 87, nota rodapé nº 28, linha 1 - onde esta escrito "orientou-ss", leia-se "orientou-se".
pág. 99, nota rodapé nº 34, linha 2 - onde esta escrito "temos", leia-se "termos".

CAPÍTULO III
pág. 146, item 5, linha 3 - onde está escrito "conluir", leia-se "concluir".
pág. 151, parágrafo 5, linha 1 - onde está escrito "alfabetição", leia-se "alfabetização".
pág. 152, parágrafo 3, citação, linha 7-8 - onde está escrito "Programa de Incentivo à Leitura", leia-se "Smolka".
pág. 162, nota rodapé nº 52, linha 4 - onde está escrito "Natuaral", leia-se "Natural".
pág. 165, 1ª citação, linha 7 - onde está escrito "reniões" leia-se "reuniões".
pág. 172, parágrafo 3, item 2, linha 2 - onde está escrito "carcterística", leia-se "característica".
pág. 175, parágrafo 1, linha 10 - onde está escrito "com", leia-se "como".
pág. 190, parágrafo 4, linha 1 - acrescentar junto a sigla APM - (Associação de Pais e Mestres).

ANEXOS
pág. 210, anexo I, item: Fonte, linha 4 - onde está escrito "Jonê", leia-se "Jonê Santos S. Schlosser"
pág. 215, anexo II, acrescentar ao título: "LISTA DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL UTILIZADOS" - "NO P.I.L."

> *delinqüência. Havia, também, pais que consideravam benéfica a permanência dos filhos na fábrica, pois esta supriria um ensino não coberto pela escola".*
> *"Em certas indústrias, como na citada tecelagem Mariângela, havia máquinas menores, especialmente adaptadas para serem manipuladas pelas crianças. Estas trabalhavam em horários e condições semelhantes aos adultos e, ainda, sofriam maltratos dos responsáveis pelo serviço" (Pinheiro in Fausto, 1985: 144 e 148).*

Outras crianças vagavam pelas ruas com suas mães,

> *"triste e desolador o espetáculo que presenciamos diariamente nesta capital. Não há quem não veja pelas ruas e praças da cidade infelizes mulheres na mais extrema miséria, tendo nos braços pobres creancinhas, cujo semblante nos causa compaixão e dó. Outras creanças maiores vagueiam desamparadas pelas ruas recorrendo à caridade pública" (Nogueira, 1902, p.6 in Kishimoto, 1988: 24).*

As lutas por maior participação política e contra esse quadro de miséria da maioria da população foram retomadas no período da Primeira Guerra e vieram acompanhadas da crise econômica e de algumas mudanças no cenário nacional, como: aprofundamento das crises periódicas do café; o fechamento de fábricas; o crescimento de estoques acumulados; dispensa de operários; a expansão do processo de industrialização, na medida em que as dificuldades com a importação de produtos manufaturados levou a implementação, expansão e diversificação da produção industrial para atender à demanda interna.

Segundo Ghiraldelli (1987: 23-25) e Alencar (1980: 229-233), São Paulo liderava o avanço industrial não só em volume de produção, como também em número de operários[15].

[15] Em 1882, os industriais do Rio de Janeiro representados por Amaro Cavalcanti, Alcindo Guanabala, Zerzedel Correia e outros, atacavam o *liberalismo econômico* que favorecia a reprodução da economia essecialmente agrária dominada por "agentes consignatários ou representantes das fábricas ou

> *"A depressão econômica, após o encilhamento (política de emissões dos governos imperiais e republicanos) e a consolidação da economia cafeeira no Oeste Paulista haviam debilitado os industriais Cariocas que se viram forçados a se subordinarem à economia cafeeira. Esta criava em São Paulo as condições favoráveis à expansão do capitalismo urbano e industrial:*
> *- **disponibilidade de capital para investimentos em indústrias;***
> *- **existência de amplo contingente de força de trabalho à disposição do empresariado;***
> *- **formação de um mercado consumidor. Acrescente-se a disponibilidade de fontes de energia e matérias-primas, cuja utilização, porém, dependia da existência dos demais fatores"** (Alencar e outros, 1980: 229-230). Grifos do autor.*

Há nesse momento o crescimento da burguesia, das camadas médias (professores, médicos, religiosos, advogados, burocratas), através da expansão e diversificação das profissões não manuais, e do proletariado que, sem deter os meios de produção, vendia "livremente" sua força de trabalho como condição de garantir a sobrevivência. Estes grupos ampliaram o mercado interno.

Até este período, o grupo industrial-urbano fazia parte dos setores agro-exportadores e dependia destes para a importação de equipamentos, matérias-primas, o estabelecimento de uma política fiscal e cambial que o beneficiasse, mesmo que indiretamente.

> *"A **complementaridade** entre os dois setores possibilitava a **conciliação política** a ponto de muitos líderes industriais admitirem na época a "vocação essencialmente agrícola do Brasil" (Alencar e outros, 1980, p.21). Grifos do autor.*

---

manufaturas estrangeiras, as quais não importando, sequer por conta própria, só tem a lucrar, como simples intermediárias..."Para eles a solução estava naturalmente na industrialização. Criaram, então, a Associação Industrial e lançaram um manisfesto apontando a indústria como sendo capaz de tornar o país independente e de resolver seus grandes problemas: ampliação do mercado interno, diminuição do volume de importações e alívio das balanças comercial e de pagamentos, fim da monocultura, atração do capital estrangeiro e empregos para todos (Alencar e outros, 1980: 229).

Precária e atrasada, a industrialização brasileira não tinha como concorrer com as já sofisticadas economias imperialistas européia e norte-americana que, no entanto, viam no Brasil um importante mercado, onde era possível obter elevadas taxas de lucro, em decorrência da alta exploração da força de trabalho e da disponibilidade de matéria prima.

> *"Os Estados Unidos - que no início do século já assumiam a liderança entre as economias capitalistas - eram os que mais investiam neste setor na América Latina, seguindo a estratégia de penetrar em setores não ocupados por capitais de outras nacionalidades..." (Alencar e outros, 1980: 232).*

Neste contexto, começava a se explicitar o confronto entre os grupos econômicos pertencentes à camada dominante. De um lado, o grupo industrial-urbano e a consolidação da indústria no país. De outro, o grupo agrário-comercial e sua hegemonia nos 25 primeiros anos da República, começando a sufocar o desenvolvimento das forças produtivas do país (Paiva, 1983: 94-95).

A disputa entre essas forças e a guerra possibilitaram um ambiente de fermentação de idéias, de retomada dos ideais republicanos e democráticos, um surto nacionalista e o recrudescimento dos debates e das reivindicações educacionais (Paiva, 1983: 94; Ghiraldelli, 1987: 22-24).

Após um período de estagnação econômica, Campinas e região estavam em plena sintonia com a orientação e a história do país. Várias indústrias se instalavam e a cidade cada vez mais se transformava em centro dos principais acontecimentos sócio-econômico-culturais. Isto ocorria graças aos fazendeiros detentores do capital, oriundos da cultura cafeeira, que aplicavam seus excedentes na indústria e comércio, dos políticos que atuavam e formulavam o pensamento político em Campinas, no Estado e no País, através do PRP (Partido Republicano Paulista), e da presença dos imigrantes europeus (Silva, 1994 : 16-18; Kishimoto, 1988 : 140).

Segundo Kishimoto (1988 : 62),

> *"Campinas já aparece como um desenvolvido centro industrial, comportando grandes fábricas como a de tecidos, Carioba, com mais de 800 operários, oficinas da Cia. Mogiana, onde já se fabricam locomotivas, oficinas Mac Hardey, importantes fábricas de tecidos, sabão, anil, bebidas, biscoitos, chapéus, brinquedos e ladrilhos, máquinas para café, artigos para lavoura, três curtumes e inúmeras oficinas de importância secundária".*

1.4.1 A Necessidade de "Desanalfabetizar" o País

A expressão dessas transformações sociais e econômicas na educação caracterizou-se pela retomada dos anseios de universalização do ensino elementar, de ampliação das oportunidades educacionais para o povo, de que a União contribuisse para a difusão do ensino elementar junto aos Estados, de criação de uma coordenação nacional do movimento educativo e uma política nacional de educação (Paiva, 1983: 91-93).

A crise econômica, a Primeira Guerra Mundial e o movimento operário trouxeram a necessidade de incorporar os filhos dos imigrantes à vida cívica brasileira. Isto deveria ocorrer pela nacionalização das escolas estrangeiras, o serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo.

Segundo Ribeiro (1979: 79), o analfabetismo[16] já começava a ser um problema. O domínio da linguagem escrita começava a constituir-se em instrumento de integração ao contexto social. Além disso, segundo Paiva (idem: 95), na raiz do problema da democratização do ensino e do combate ao analfabetismo, que nesse momento é entendido como a

[16] TABELA I : Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades. FONTE: Inst. Nac. Estat., **Anuário Estatístico do Brasil**, ano II, 1936, p. 43. *In* RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira - A Organização Escolar. São Paulo.** 2a. Ed., Col. Ed. Universitária, Cortez & Moraes, 1979 (: 78).

ESPECIFICAÇÃO	1890	1900	1920
TOTAL	14.333.915	17.388.434	30.635.605
SABEM LER E ESCREVER	2.120.559	4.448.681	7.493.357
NÃO SABEM LER E ESCREVER	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% DE ANALFABETOS	85	75	75

causa de todos os males nacionais, está o problema da ampliação das bases de representação eleitoral,

> *"pois na medida em que o grupo industrial-urbano pretende a recomposição do poder político dentro do marco da democracia liberal o caminho mais seguro era o da difusão do ensino".*

Tem início uma intensa campanha contra o analfabetismo, voltada principalmente para as crianças em idade escolar. A difusão da escola primária era considerada a base da nacionalidade pelos políticos envolvidos (Ribeiro, 1979: 79). Além disso, surge a versão, nesse período mais radical, da relação entre analfabetismo e incapacidade. Esta versão, segundo Paiva, vinha selada pelo véu da ciência, ao ter como principal difusor um membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Couto. Este afirmava que

> *"o analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e idéias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria" (Miguel Couto, citado por Mário Pinto Serva. **A Educação Nacional**, 1983: 97-98 in Paiva, 1983: 99).*

Segundo Paiva (1983: 82-83), quando Rui Barbosa defendeu e apoiou, nos fins do século passado, a lei Saraiva (que propunha entre outros pontos a eleição direta, a elegibilidade dos acatólicos, libertos e naturalizados, mantinha a seleção pela renda, e proibia o voto do analfabeto), o fez como uma estratégia para forçar a população a se interessar por sua instrução e para forçar o governo a se interessar pela difusão da educação. No entanto, não tivemos nem uma coisa nem outra.

O analfabetismo aliado ao poder econômico tornou-se um eficiente mecanismo de seleção e de discriminação social e política, uma vez que as classes dominantes tinham acesso à escolarização e podiam utilizá-la como instrumento de identificação. Tornou-se porque

> *"Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, "o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor" (Rodrigues, 1965: 144 in Paiva, 1983: 83).*

Estas informações talvez nos permitam compreender as afirmações de nossas crianças nos anos 80 do século XX, quando em entrevista com elementos do Projeto de Incentivo à Leitura, acerca da função da linguagem escrita e da escola:

> *"- Para que você vem a escola?*
> *- Para aprender a ler e a escrever.*
> *- Mas para que você vai aprender a ler e a escrever?*
> *- Pra não ficar burro.*
> *- Pra não precisar pegar no serviço pesado quando crescer" (Smolka, 1987: 32)*

Nos anos dez desse século, inseridas no clima da Primeira Grande Guerra, no processo de luta pela hegemonia política da burguesia industrial brasileira, na tentativa desta de aproximar-se dos militares, tradicionalmente favoráveis à industrialização, organizaram-se as ligas de combate ao analfabetismo e de valorização dos aspectos nacionalistas e patrióticos[17]. As ligas constituiram-se, também, em uma resposta da elite industrial à organização operária e suas reivindicações, principalmente ao movimento anarquista. Era a "questão social" que explodia no país e cuja a existência era negada pelo grupo agrário-comercial-exportador no poder.

[17] Para maiores informações sobre as ligas e todo esse período ver: NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo,** EPU/MEC, 1976.

No entanto, é preciso explicitar que o interesse do grupo industrial pela educação permaneceu enquanto este a viu como um dos caminho possíveis na luta pela hegemonia política.

Segundo Paiva (1983: 90-93), o primeiro momento de todo esse movimento, chamado por Nagle (1976:) de "entusiasmo pela educação", caracterizou-se: pelo combate aos altos índices de analfabetismo, através da luta pela "desanalfabetização", por uma concepção de educação "panacéia", capaz de resolver todos os problemas nacionais e que na verdade os encobria, pela preocupação com o aspecto quantitativo em relação à educação. Essas preocupações trazem uma série de outras, como o medo que a democratização da escolarização ameaçasse a ordem estabelecida. Era pois preciso educar o povo sem que isso implicasse em mudanças na estrutura social. Esta posição era exposta em manifestações como a de Carneiro Leão (**O Brasil e a Educação Popular,** 2a. ed, 1917: 41-42 in Paiva, 1983: 92-93)

> *" Talvez aumentemos a anarquia social. Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público".*
>
> *"(...) aqueles analfabetos que não se sentiam humilhados cavando a terra ou fazendo recados, quando souberem escrever e ler e comentar os acontecimentos políticos já não se haviam de submeter à velha profissão".*

Ribeiro aponta outros problemas, nesse contexto. Um deles é a dificuldade de aperfeiçoar a precária organização escolar brasileira. Outro é o constante aumento nos índices de repetência e evasão escolar, problemas que parecem crônicos no nosso sistema educacional. A fim de atacar esses pontos, surgem propostas que parecem caminhar em direções opostas. Alguns consideram preferível privilegiar a quantidade, atendendo um maior número de crianças por um período menor, alfabetizando-os. Para outros, era

preciso garantir a qualidade, atendendo por mais tempo e com um nível melhor de ensino, mesmo atingindo um menor número de alunos.

A Reforma Sampaio Dória, de 1922, em São Paulo (Paiva, 1983: 98), opta pela redução do ensino elementar de 8 anos para dois anos, diante da falta de recursos para se oferecer efetivamente a toda a população em idade escolar o sistema vigente de dois graus do curso primário. Esta proposta foi bastante criticada e acabou sendo ampliada de dois para quatro anos.

Em Campinas, tivemos a continuidade da expansão do sistema estadual de ensino, com a inauguração, por exemplo, segundo Silva (1994: 100-101), das Escolas Reunidas no Arraial de Souzas, em 1918, que em 1925 recebeu o nome de "Grupo Escolar do Arraial de Souzas", em 1938 passou a ser chamada de "Grupo Escolar de Souzas", em 1947, "Grupo Escolar "Dr Thomas Alves", e em 1976 fundiu-se ao G.E.S.C. "Dr. Thomas Alves" e ao G.E. "Dr. Manoel Alexandre Marcondes", passando a se denominar Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Dr. Thomas Alves".

Esta escola, quando fundada, tornou-se tradicional na região, recebendo grande demanda desde a sua criação. Assim como os demais grupos escolares do Estado, era procurada pelos filhos de uma elite rural, nessa região dedicada à pecuária leiteira e de corte, ou à agricultura de tomate, café, milho e cereais em geral (idem: 101).

Houve, também em 1925, a inauguração do 6° Grupo Escolar de Campinas, instalado no bairro da Ponte Preta, que em 1943 passou a chamar-se de " G.E.S.C. Dom Barreto", e em 1976 foi incorporado ao G.E. - Ginásio Estadual da Ponte Preta, formando a Escola Estadual de Primeiro Grau Dom Barreto" e, em 1985, foi transformada em Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Dom Barreto" (Silva, 1994: 113-114).

Segundo Kishimoto (1988: 27), a Reforma Sampaio Dória trouxe algumas medidas importantes relacionadas à educação pré-escolar, que só serão modificadas muito mais tarde. Uma delas refere-se ao atendimento de crianças menores de quatro anos, serviço este viabilizado pelo sistema de creches e berçários, que não foi considerado pela

Reforma como um problema educacional e sim de assistência social, e por isso não foi incluído no sistema educacional oficial. A outra indica que mais uma vez a legislação regulamentou, sofisticou e implementou a prática de criação de estabelecimentos educacionais diferenciados segundo a origem social da criança atendida. Enquanto os jardins de infância vão atender os filhos das camadas médias e altas, as escolas maternais, conforme o decreto n. 3.708 de 30 de abril de 1924 (Col. Leis e Decretos de 1924: 102 in Kishimoto, 1988: 30), Capítulo II, artigo 5, foram:

> *"destinadas a iniciativas a educação **phisica, intellectual e moral dos filhos** de operários, servindo de intermediárias, entre a família e a escola". (Grifos do autor)*

1.5 O Operariado e a sua Luta por Melhores Condições de Trabalho e de Vida

No início do século XX, intensificaram-se as transformações na estrutura econômica do país, impulsionadas pela expansão do parque manufatureiro que, embora ainda incipiente, passa a ser fundamental no conjunto da economia brasileira.

Em todo país explodia o descontentamento com os rumos que a República havia tomado e, como não poderia deixar de ser, isto foi mais intenso e se fez mais presente no Centro-sul e, neste, de forma mais violenta em São Paulo.

A sociedade esforçava-se para romper com uma estrutura política arcaica, a fim de propiciar uma maior participação política da população urbana. O setor das camadas populares que mais se organizava e inquietava era o operariado. Submetidos às mais diversas e adversas condições de vida e de trabalho, o proletariado nascente iniciava sua luta e organização.

A sociedade do fim do Império e do início da República assistiu ao crescimento da indústria, a formação do proletariado nacional e a gênese da burguesia industrial brasileira, assim como às primeiras derrotas e vitórias dos operários no seu confronto com a

burguesia que, por sua vez, ensaiava os primeiros princípios de uma política paternalista e cooperativista, a qual irá vigorar a partir de 1930 (Ghiraldelli, 1987: 38 e 53).

A situação de opressão e as precárias condições de vida da classe trabalhadora, assim como suas manifestações de descontentamento, foram tratadas pelo Estado das mais diversas formas: como a exigir controle social, para incorporação do proletariado à sociedade; como uma questão social, para escamotear a situação real de vida dos operários e suas manifestações; e finalmente como um caso de polícia a ser eliminado.

Segundo Jomini (1990: 31-32), em 1890, quando das eleições para a Assembléia Constituinte, três partidos operários foram formados, visando canalizar o potencial político dos trabalhadores. Estes partidos surgiram no Rio de Janeiro, que apresentava-se, naquele momento, como o maior centro industrial do país, perdendo terreno logo após para São Paulo.

Estes partidos operários foram chamados de reformistas ou amarelos, por não apresentarem nenhuma proposta de mudança, por defenderem apenas reformas no sistema social vigente, por procurarem aproximar os segmentos médios da população (camada de origem de seus líderes) dos trabalhadores, e por pretenderem a colaboração entre empregados e patrões (Maram, 1979: 104 in Jomini: 31-32).

Além destes partidos operários reformistas, também com uma certa tendência reformista, os socialistas tentaram organizar os operários brasileiros. Presentes desde o período do Império, lutaram contra o regime escravagista e pela proclamação da República (Ghiraldelli, 1987: 54).

Predominando durante o fim do Império e nos primeiros anos da República, a liderança socialista compunha-se basicamente de brasileiros natos. Estes percebiam a possibilidade e a necessidade de atuar a favor dos trabalhadores, pela via parlamentar e, para tanto, orientaram sua ação para a organização dos operários e para a fundação de um partido operário capaz de "exercer pressão constante do trabalho sobre o capital" (Ghiraldelli, 1987 : 64).

Os socialistas atuavam ao lado de lideranças que se posicionavam contra a greve (Gustavo de Lacerda e Luiz França e Silva), de outras que não se colocavam contra, mas buscavam o entendimento entre patrões e empregados (como José Vinhares). Havia também deputados, como Maurício de Lacerda e Nicanor Nascimento, que embora não propusessem mudanças sociais, eram vozes destoante dentro do cenário político da época, ao demonstrarem suas preocupações com os problemas dos trabalhadores e procurarem modificá-los através de propostas de leis trabalhistas, sempre rejeitadas pelos setores políticos da época (1915-1920), além de denunciarem as medidas inconstitucionais tomadas pelo Estado na repressão às manifestações dos trabalhadores (idem: 32-33).

Entre aqueles que se preocupavam com a defesa das questões operárias, havia, além dos próprios operários, elementos de classe média, como os profissionais liberais. Este fato vem demonstrar:

> *"Como argumenta Paulo Sérgio Pinheiro (...) que havia tanto setores sociais dispostos a algum tipo de acordo com a classe operária, como grupos dentro do movimento operário tendentes a colaborar com a classe dominante e "aceitar a dependência do Estado" (Pinheiro in Fausto, 1985: 162-170 in Jomini, 1990: 33-34).*

Em Campinas, em 1906, fundou-se a primeira associação operária, a União dos Trabalhadores Gráficos - U.T.G. - com sede na rua Regente Feijó, próxima ao Largo da Catedral, sub-sede de uma entidade central de São Paulo. No mesmo ano, surgiu em Campinas, Jundiaí e Rio Claro o núcleo local da Liga Operária, com um raio de ação mais amplo do que aquela, reunindo trabalhadores de várias categorias. Estas participaram do histórico Primeiro Congresso Operário Brasileiro, realizado também em 1906 no Rio de Janeiro (Nogueira, 1988: 18-19; Jomini, 1990: 63).

> *"Nesta reunião, os anarquistas, embora minoritários, conseguiram fazer valer suas propostas, entre as quais: "a ação direta" como forma de pressão e resistência; o sindicato como órgão de luta e não de beneficência; e a criação da*

> *Confederação Operária Brasileira (COB) como instrumento de coordenação das lutas em contraposição à proposta socialista de constituir um partido político. A partir desse congresso, ficou patente a preponderância do anarco-sindicalismo no movimento operário" (Jomini, 1990: 62).*

Os libertários estavam presentes no Brasil desde a segunda metade do século XIX, atuando através de jornais e da fundação de algumas colônias anarquistas, que resistiram ao máximo até seu fechamento pela repressão efetiva da polícia (idem: 34).

Os libertários, divididos em duas correntes principais, o anarco-comunismo e o anarco-sindicalismo[18], expandiram sua influência, em um período (1906-1920) de grande agitação social, em que agravou-se a repressão policial e o desemprego urbano tornou-se alarmante, num momento em que se esboçava mais uma vertente no movimento operário, o "peleguismo" e o "trabalhismo". Estes recebiam incentivo direto da máquina estatal. O movimento operário de então não se debatia apenas entre suas correntes internas, mas precisava atacar o inimigo comum, o trabalhismo.

Assim como em outras regiões do país, Campinas apresentava os primeiros movimentos reivindicatórios com repercussão e que foram violentamente reprimidos pela polícia.

Em 1906, tem-se notícia da greve deflagrada na Companhia Paulista de Estradas de Ferro de Jundiaí, que atingiu proporções desconhecidas até então. A greve se espalhou pelas grandes metalúrgicas de Campinas (Mac Hardy e Liderwood), pela Moagiana e conquistou a adesão de operários de Rio Claro, Santos, São Paulo e Rio de Janeiro, e as simpatia e solidariedade da população. Os operários lutavam contra a redução de salários, a obrigação de contribuir com a sociedade beneficente da companhia, a política de modernização da empresa, a qual incluía demissões, diminuição da semana de trabalho e remanejamento de pessoal (Jomini, 1990: 62; Nogueira, 1988: 26).

---

[18] Para maiores informações sobre estas concepções, ver Jomini obra já citada p. 49 - 36.

> *"A greve resistiu duas semanas sob enorme repressão: sindicalistas foram presos, jornais e sindicatos empastelados; soldados da Força Pública dispostos ao longo dos trilhos procuravam garantir o tráfego de trens conduzidos por maquinistas e foguistas da Armada; um cruzador foi enviado do Rio de Janeiro e dois batalhões do exército foram colocados de prontidão para a eventualidade do movimento atingir a Central do Brasil (Fausto, 1977: 139). Em fins de maio, os operários voltaram ao trabalho sem que suas reivindicações fossem atendidas" (Jomini,1990: 63).*

Os anos 10 desse século, segundo Jomini (1990) e Ghiraldelli (1987), foram marcados pela desmobilização dos trabalhadores, pela vigência da Lei Adolfo Gordo (05/01/1907)[19], que impôs em todo país um clima de grande repressão, e, além disso, foi um período de forte pressão inflacionária, de queda do salário real, de desemprego, fechamento de fábricas, de queda nos preços dos produtos de exportação, principalmente o café.

A impossibilidade de saldar os compromissos da dívida externa levou o governo a recorrer a mais um oneroso empréstimo, o qual amenizou os problemas das contas externas e induziu a emissões inflacionárias.

A Guerra levou à exportação de alimentos, gerando falta desses produtos no mercado interno, a este fato somava-se à crise de moradia e o aumento da exploração do trabalhador.

No final de 1916, começaram a aparecer traços da retomada das mobilizações e organização operária. Em julho de 1917, as greves recomeçam tendo como exigências referentes à:

---

[19] A **Lei Adolfo Gordo** legalizou a expulsão dos estrangeiros acusados de atentar contra a segurança do país e impedindo a participação nas diretorias sindicais dos não naturalizados ou que estivessem no Brasil há menos de cinco anos. Só no ano de sua promulgação foram expulsos 132 estrangeiros, e este número se elevou bastante a partir de 1917. (Alencar e outros. **A História da Sociedade Brasileira, Rio de Janeiro.** Ao Livro Técnico S/A - Indústria e Comércio, 1980: 237-238).

> *"melhoria das condições de trabalho (aumento de salário, dias fixos para pagamento, jornada de 8 horas, extinção do trabalho de menores de 14 anos, etc), quanto à melhoria das condições de vida (redução dos preços dos gêneros de primeira necessidade e dos aluguéis, controle pelo Estado dos alimentos comercializados de modo a evitar a adulteração e especulação dos mesmos, etc)" (Campos, 1988: 48 in Jomini, 1990: 83).*

A greve geral de 1917 foi uma das maiores que o país viu até 1930. São Paulo parou. Segundo Alencar (1980: 233), os salários há dez anos não eram reajustados. A greve iniciou-se na fábrica Crespi na Mooca, um bairro operário e, depois de alguns dias, atingiu 35 fábricas e 15 mil grevistas (Fausto, 1977: 195 in Jomini, 1900: 83).

> *"A 9 de julho, durante uma manifestação dos paredistas, foi morto o sapateiro anarquista Antonio Martinez, cujo enterro marcou o início da greve geral na capital paulista que durou três dias. Lojas foram saqueadas, bondes foram desviados de suas rotas por populares e, muitas vezes, deixaram de funcionar por causa dos ataques sofridos. A repressão foi intensa: houve espancamentos e inúmeras prisões; jornais e associações foram fechados" (Jomini, 1990: 83).*

Os operários só encerraram a greve quando os industriais e o governo paulista com-prometeram-se com o cumprimento de parte das suas reivindicações, entre elas: aumentar os salários em 20%, fixar períodos para pagamento, manter os grevistas no emprego e melhorar as condições de trabalho; ao governo caberia libertar os grevistas presos, reconhecer o direito de reunião, fiscalizar o trabalho dos menores, medidas para impedir adulteração dos alimentos, estudos para a redução dos preços, etc (idem: 83 e Alencar e outros, 1980: 234).

Em Campinas, segundo Bráulio Mendes Nogueira (**Lutas Sociais em Campinas - Subsídios para a História - São Paulo.** Edição da União Paulista de Educação, 1988: 20-26), a greve eclodiu nas oficinas da Mogiana, coordenada por uma comissão formada pelos torneiros Godofredo Carvalho e José Siemens e pelo ajustador Francisco Duarte. Os

operários grevistas saíram às ruas conclamando a população a apoiarem o movimento. A prisão de um dos líderes do movimento levou os trabalhadores a realizarem um protesto na Estação Ferroviária local, no dia 17 de julho de 1917, que foi violentamente reprimido pelos soldados da Força Pública, acabando com três operários baleados e mortos no local e muitos feridos, entre estes crianças e mulheres. Este fato chocou a cidade, gerando protestos e repúdios de todos os setores da sociedade campineira.

Ainda segundo Nogueira, os jornalista enviaram o seguinte telegrama ao então secretário da Segurança Pública, Eloy Chaves:

> *"Imprensa de Campinas, traduzindo impressão dolorosa e indignação geral do povo desta cidade, vem pedir enérgicas providências, punição e recolhimento dos soldados responsáveis pelas cenas de selvageria praticadas contra civis inermes, ocasionando mortes e ferimentos em adultos e crianças, sem aviso prévio e sem o emprego de recursos políticos. (aa) - Amilar Alves, "Correio de Campinas", Henrique Voguel, "Comércio de Campinas" e Álvaro Ribeiro, "Diário do Povo". "*

Ao qual o secretário respondeu:

> *"os soldados agiram no estrito cumprimento de seus deveres e só recorreram a medidas extremas quando atacados quando na defesa da ordem social"*

Até o início dos anos 20, a vida urbana da primeira República passou por períodos de grande agitação. Ocorreu um grande número de greves, que foram fortemente reprimidas, levando a deportações em massa. A imprensa operária, sob hegemonia libertária, combatia a imprensa burguesa nas suas informações deturpadas sobre a Revolução Russa. Esta era o grande terror e ameaça da burguesia e a esperança das lideranças do operariado. Os primeiros viam naquela um motivo a mais para desencadear o ataque ao "terrorismo vermelho", ou seja, qualquer movimento do operariado. Os segundos a percebiam como um estímulo para se manterem na luta.

Nos anos seguintes, segundo Alencar (1980: 237), o movimento operário declinou, reduzindo-se também a influência anarquista.

> *"Muitas foram as razões: pequeno grau de sindicalização, continuidade de uma elevada taxa de desemprego, o que desvalorizava a mão-de-obra e dificultava a sua organização, além do isolamento dos anarquistas, cujas idéias revolucionárias provocavam o afastamento dos setores mais conservadores.*
> *Mas a razão principal do declínio foi a intensa repressão ao movimento operário e aos anarquistas em particular, especialmente a partir de 1917".*

O declínio das correntes libertárias representou um maior espaço para os comunistas. Segundo Ghiraldelli (1987: 140), os anos 20 abriram novas perspectivas para o país, e todas as discussões dos anos 10 pareciam distantes do dinamismo imposto à sociedade urbana no período final da Primeira República.

1.5.1 O Operariado e a Luta pela Educação de seus Filhos

Nos anos finais do século XIX, quase todas as capitais chegaram a possuir um "círculo socialista", "um partido operário", dirigidos por intelectuais da classe média, e operários que organizavam greves, publicavam jornais, fundavam escolas, e organizavam sindicatos. A fundação de escolas veio da necessidade de enfrentar o grande problema do analfabetismo, que impedia a divulgação das idéias de "justiça, igualdade e distribuição de riquezas" (Ghiraldelli, 1987: 87).

O operariado nacional necessitava lutar pelo mínimo, por uma escola "de ler, escrever e contar", estabelecida pela legislação e quase inexistente na realidade. Diante desse desafio, os socialistas dirigiram suas lutas no campo da educação, denunciando o descaso e a omissão do governo frente às necessidades educacionais dos trabalhadores, reivindicando e cobrando das autoridades republicanas a criação e a manutenção das Escolas Públicas, a gratuidade do ensino, o ensino laico e a necessidade do ensino técnico-

profissional, pontos tradicionais do pensamento pedagógico e educacional do Movimento Operário Europeu; cobraram a fundação de escolas operárias e bibliotecas públicas, alternando recursos públicos e verbas dos sindicatos (Ghiraldelli, 1987: 88-95).

Uma outra questão fundamental do movimento operário era a luta contra o trabalho infantil:

> *"Os menores de 14 anos não serão admitidos no trabalho, nem no comércio; os menores de 14 a 18 anos farão somente trabalhos leves sem prejuízo da educação geral e profissional" (Manifesto do Partido Socialista do Ceará,* ***Ceará Socialista,*** *Fortaleza, n. 2, 20-07-1919 in Ghiraldaelli, 1987: 95).*

A educação surgia como parte integrante da luta dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

> *""Há mais luz nas vinte e cinco letras do alfabeto que em todas as constelações do firmamento"- Guerra Junqueira. É tão grande o alcance dessa máxima como grande é o pensamento do iminente poeta que a escreveu. O maior dos males que de longas datas vem acometendo o povo é indubitavelmente a falta de educação e instrução (...) Os senhores de alta barriga, recusam-se a dar instrução ao povo, porque sabem que uma vez ele instruído, arremessará para longe o jugo insuportável que há tantos séculos o tiraniza" (idem: n. 106, ano III, 08-10-1898 in idem: 91)*

Os socialistas reividicavam

> *"um bom sistema de instrução popular que proporcione a todos, sem distinção de classe, conhecimentos gerais a respeito do mundo, do homem e da sociedade, cumpre desde logo tratar, por isso que o povo não será soberano, enquanto não tiver consciência de seus direitos e não souber cumprir fielmente os seus deveres (...)" (O* ***Socialista,*** *São Paulo, 14-06-1896).*

Os socialistas enfrentaram o desafio de viabilizarem como podiam as escolas para os operários e seus filhos, a partir do grupo que tinham e do conhecimento que possuiam.

Alugavam um barracão e iniciavam o trabalho, geralmente no período noturno. Suas escolas procuravam atender adultos e crianças, com aulas de ler, escrever e contar, ministradas por uma professora primária ou por um operário instruído (Ghiraldelli, 1987: 96). O conteúdo distanciava-se das questões relativas à religiosidade, presentes nas Escolas públicas e articulares da época, e procurava agregar e privilegiar os conhecimentos científicos.

Os socialistas não adotaram a co-educação, mas mantinham escolas para as mulheres, e havia uma grande preocupação com a disciplina, para que ela revelasse a seriedade do trabalho; desse modo, havia um rigoroso controle de frequência dos alunos e na aplicação dos exames.

Os socialistas dividiam-se em relação ao espaço educacional a privilegiar[20]: enquanto alguns defendiam a educação formal das escolas existentes e seus conteúdos tradicionais, outros preferiam a educação informal realizada nos sindicatos, que privilegiava a formação política, assim como conclamavam a todos para difundirem a instrução em qualquer espaço e entidade da sociedade civil que tivesse contato com os trabalhadores (Ghiraldelli, 1987: 91).

Apesar de apresentarem no discurso e na ação as marcas do "ranço liberal da época" e de "uma boa dose de utopismo e reformismo" (idem: 40), os socialistas vincularam nitidamente educação e política, esboçando-a (educação) como uma tarefa de

---

[20] Babeuf (1760-1796), em meio ao contexto desencadeado pela Revolução Francesa (1789), no *Manifesto dos iguais*, bradava que "ninguém poderia, pela acumulação de bens, privar outro ser humano da instrução necessária à felicidade". No *Manifesto Comunista de 1848*, Marx e Engels adotaram a defesa da educação pública e gratuita para todas as crianças e a associação entre a educação e a produção material. No seio da ATI (I Internacional), o debate pedagógico e educacional continuou interessando à classe operária. Duas posições opostas se degladiaram no interior da entidade nos anos anteriores aos episódios da Comuna de Paris (1871). Proudhon (1809-1865) defendia o "direito da família decidir sobre a educação dos filhos" e, portanto, se mostrava receoso quanto às teses de "ensino público, obrigatório e gratuito". Blanqui (1805-1881), por sua vez, via na "liberdade de ensino" defendida por Proudhon um perigo. Achava ele que sem a intervenção estatal, que provocasse a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a Igreja assumiria facilmente o monopólio da educação. Na Comuna de Paris os blanquistas eram maioria. A Comuna optou pela intervenção estatal na educação, tornando o ensino gratuito e acessível a todos (cf. Rosal, 1975; Froumov, s.d. in Ghiraldelli, 1987, nota de rodapé n. 55 p. 95-96).

instrumentalização política do operariado na luta social, como uma atividade inserida nas lutas sociais e passível de determinações históricas. Com isso, desmascaravam e explicitavam a diferença fundamental entre o "entusiasmo pela educação" e a proposta educacional dos trabalhadores (Ghiraldelli, 1987: 87-91).

Assim como os socialistas, os anarquistas tiveram que enfrentar o grande desafio de combater o analfabetismo, a fim de divulgar seus ideais, organizar o operariado e diminuir o distanciamento entre a vanguarda do movimento operário e as massas. Para os anarquistas, a educação era fundamental. João Penteado (in Ghiraldelli, 1987: 101), professor e militante do Movimento Operário, responsabilizava a falta de instrução pela fraca atuação dos trabalhadores no desenrolar das lutas sociais:

> *"(...) Mas as nossas palavras, a rebeldia de nossos propósitos (...) nem sempre conseguem atingir o fim almejado, que é ferir os ouvidos das vítimas em favor das quais lutamos sem cessar (...) Há uma barreira a impedir a ação de nossas palavras e que precisa ser removida a ignorância, esse mal ameaçador, esse fantasma sinistra-mente horrível que paira sobre as massas populares (...) Daí a razão por que há operários que ingenuamente fogem dos comícios populares, repudiam as idéias libertárias (...) Como recuperá-los para a vida? Basta um banho de luz, mas dessa luz emanada da instrução racional (...) Do problema da instrução popular depende a verdadeira vitória das idéias emancipadoras da humanidade (...)" (Penteado, João. A ignorância. **A Guerra Social**, Rio de Janeiro, n. 32, 26-10-1912).*

A ênfase na questão da educação popular por parte dos libertários diferenciava-se do movimento das elites. No primeiro, havia a preocupação em estabelecer as causas reais para os problemas sociais do país; percebia-se a importância do conhecimento acumulado pela humanidade para o operariado e como tal conhecimento era monopolizado pela burguesia; percebia-se a necessidade de manter sempre o vínculo entre a causa da educação e o projeto de ruptura social, era a tradição de reflexão e luta de seus compa-

nheiros europeus neste setor. Os libertários estavam cientes de que a educação era necessária enquanto instrumento de atuação social. (Ghiraldelli, 1987: 100 - 104).

Por outro lado, o movimento das elites, denominado de "entusiasmo pela educação", apresentava-a como a possibilidade de um mundo melhor a partir do desenvolvimento individual através do estudo, enquanto fazendo parte de projeto de "desenvolvimento harmonioso do país", como base para a formação da nacionalidade.

Enquanto os libertários lutavam com todas as forças contra a violência e o fechamento das escolas, as ligas contra o analfabetismo se omitiam e compactuavam com tal situação e, além disso, divulgavam uma proposta pedagógica vinculada ao militarismo e ao xenofobismo, enquanto os primeiros optavam por proposta distinta (Ghiraldelli, 1987: 111 nota de rodapé n. 60 e 61). Por exemplo, o senhor Adelino de Pinho, então professor da Escola Social de Campinas (1908), fez o pronunciamento abaixo aos seus alunos, quando aderiu ao dia de protesto organizado pela COB contra uma possível guerra entre o Brasil e a Argentina ao dispensá-los da aula:

> *"Não, meus amiguinhos: não devemos prestar-nos a instintos de vingança... para com pessoa alguma. Devemos amar todos os homens sem distinção de língua, de cor, de raça, de nacionalidade pois que só pelo amor entre todos os membros que constituem a humanidade é que se poderá atingir o bem-estar a que todos devemos aspirar, porque todos ansiamos (...) Neguemo-nos a ser soldados, neguemo-nos a guerrearmo-nos. Só devemos odiar aquilo que se opõe à união e solidariedade de todos os homens" (Pinho, "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.8, 13/jan/1919 in Jomini, 1990: 96)*

A partir da denúncia das condições da educação oferecida à população, da crítica à educação burguesa e de como os libertários percebiam o seu papel, ou seja, de fomentar a ação das massas despertando-as para as injustiças sofridas pelos trabalhadores, indicando a possibilidade de construção da sociedade ácrata, os anarquistas dirigiram a sua luta

educacional para a fundação e criação de centros de estudos sociais, da Universidade Popular e de escolas modernas totalmente desvinculadas do Estado.

(Maram, 1979: 29 in Jominni, 1990: 57).

> *"As escolas racionalistas...despidas de todos os prejuízos políticos, sociais e religiosos - eis o recurso mais eficaz...para a consecução do ideal luminoso radiante de amor, de bondade e de justiça, que tenta reabilitar a humanidade para a vida de harmonia e fraternidade que se nos afigura de perto...na perspectiva feliz e iluminada da cidade futura, em que seremos todos iguais, fortes e livres sobre a terra livre" (Penteado. "A Vida", Rio de Janeiro, n. 2, 31/dez/1914: 9 in Jomini, 1990: 91).*

Inseridas na orientação libertária de despertar os homens para as injustiças sociais e para a luta pela transformação social, nos princípios de solidariedade e de liberdade condicionada pelo social, as escolas norteavam seus princípios pedagógicos por estas metas. Desta forma, os alunos participavam em festas e protestos próprios à classe operária, procurava-se incorporar as datas e os eventos importantes para os trabalhadores[21], os assuntos em pauta no movimento operário, no trabalho das escolas, procurando informar as crianças sobre as mobilizações do operariado para que pudessem assim solidarizarem-se com suas lutas. Por outro lado, o movimento operário também colaborava com as escolas. Os membros da COB trabalhavam na promoção de eventos destinados a angariar fundos para os empreendimentos escolares[22] (Jomini, 1990: 65-66 e 95).

A solidariedade e o apoio era incentivado, não só entre as escolas e o movimento operário, como também entre os alunos e as escolas. Para tanto, eram organizados

[21] (21) Eram festejadas, entre outras, o 1º de maio (Dia doTrabalhador), o 18 de março (Comuna de Paris), o 13 de maio (Libertação dos Escravos), o 14 de julho (Queda da bastilha), o 13 de outubro (Fuzilamento de Ferrer) (Jomini, 1990: 99).

[22] Segundo Jomini (:64 e 104-105), os libertários, ao recusarem qualquer vínculo com o Estado, promoviam festas, quermesses, campanhas de doações, cobrança de mensalidades a fim de criarem e manterem suas escolas, adquirirem material pedagógico e etc.

passeios comunitários, visitas, a participação dos alunos de diferentes escolas nas comemorações festivas. Os alunos nos seus textos procuravam registrar os eventos de que participavam, as informações adquiridas sobre o movimento operário, sendo depois publicados no jornal dos alunos. Por exemplo, no dia 14 de julho de 1914, em comemoração à Tomada da Bastilha, reuniram-se alunos das Escolas Modernas n.1 e n. 2. (Jomini, 1990: 98).

> *"Um passeio ao Jardim da Luz. Terça-feira, dia 14 de julho de 1914,, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos as 11 e meia e chegamos lá ao meio dia e meio. Aí bebemos água e tomamos lanche. Depois, quando chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna n.2, nós fomos ver os peixinhos, os macaquinhos, a águia, os passarinhos e as araras. Antonieta de Morais" 3o. ano primário ("O Início", n.2, 4/set/1915).*

Esta prática pedagógica, segundo Jomini (:103), atendia ao objetivo de desenvolver a solidariedade e ao de introduzir os alunos e permitir que estes se exercitassem no trabalho de propaganda. Constatou-se que a prática pedagógica libertária estava totalmente impregnada de seus objetivos políticos.

Mas, o conteúdo das aulas não se resumia a história e a luta dos operários, abrangia também o ensino científico e apontava para a necessidade de se levar em conta as características de cada educando. Implementava-se assim, no Brasil, o ideal de escola do anarquismo internacional, baseado principalmente nos preceitos de Francisco Ferrer (1859-1909) e, também, de William Godwin (1756-1836) e Paul Robin (1837-1912)[23].

---

[23] Segundo Jomini (: 109), estes autores, guardadas e respeitadas as devidas diferenças, se preocupavam em valorizar o aluno na relação pedagógica. Propugnaram entre outras coisas pela diminuição da autoridade do professor, pelo respeito aos interesses da criança e que o professor não oprimisse, mas secundasse seus alunos de forma a que eles pudessem realizar suas aptidões naturais. Na verdade, estes educadores refletiam as idéias de renovação pedagógica que circulavam pelo mundo em meados do século XIX, ou seja, a instrução baseada nas explicações científicas, a coeducação sexual, a valorização dos interesses da criança e os passeios como forma de ensino e de lazer, eram parte dos princípios comuns a algumas correntes pedagógicas da época, como a protestante americana, a escolanovista (Nagle s/d: 12-15) e a libertária.

Procurava-se diminuir a autoridade do professor e a consequente valorização do aluno, a não realização de provas a fim de evitar a competição, etc.

Em Campinas, a Liga Operária conseguiu resistir às violentas investidas da polícia durante a greve de 1906 e, em fevereiro de 1907, criou uma escola em sua sede, a qual contou com representantes de sociedade de trabalhadores de São Paulo e de Jundiaí. Seu primeiro professor foi Renato Salles, e sua instalação foi precedida pela coleta de fundos entre os membros da liga. Em meados do ano de 1908, cogitou-se a construção de um prédio próprio. No ano de 1908, estava à frente da "Escola Social" Adelino de Pinho, militante anarquista (Jomini, 1990: 63).

Segundo Ghiraldelli (1987: 105), houve uma espécie de arrefecimento na luta dos trabalhadores em prol do ensino público e gratuito, durante o período em que os anarquistas controlaram o movimento operário, pois contrários ao Estado, a Igreja e aos partidos políticos (Jomini, 1990: 87),

> *"...os libertários renegavam a interferência do Estado em qualquer área social,, e pretendiam que as pessoas assumissem sua própria educação " (idem: 127-128).*

No entanto, no Brasil o que se constatava era um total descaso do Estado em relação à educação, enquanto os trabalhadores começavam a reivindicar que aquele assumisse a responsabilidade e criasse escolas para seus filhos. A imprensa operária, sob influência libertária, viu-se obrigada a catalisar tal reivindicação da população e a lidar sem muito conforto com tal fato contrário aos seus princípios, passando a denunciar então a falta de vagas, as condições das escolas, a política educacional.

> *"Correm à matroca as cousas da instrução pública em São Paulo, e particularmente nesta capital. As matrículas foram feitas com uma espantosa irregularidade e com um protecionismo que desgotou muitos pais de família. Além disso, em diversos grupos foram suprimidos diversos anos como o quarto e o quinto, com grande prejuízo para os alunos que não podem seguir para o*

> *curso secundário, ou pelo menos ficam atrasados um ano, e isso sem necessidade alguma"... (A instrução pública.* ***Folha do Povo,*** *São Paulo, n. 42, 14-03-1909 in Ghiraldelli, 1987: 105 - 106)*

Os anarquistas viam o trabalho pedagógico, o magistério, segundo Jomini (1990: 128), como uma missão e referiam-se a si mesmos como "homens filantrópicos" e "apóstolos".

> *"... aos homens filantrópicos cumpre o dever de amparar a obra (pedagógica) iniciada por (Ferrer), consolidá-la e multiplicá-la infinitamente". (Efren Lima, "A Vida". Rio de Janeiro, n. 3, 31/jan/1915 in idem).*

Mesmo assim, foram sensíveis aos problemas enfrentados pelos docentes e passaram a denunciar, nos jornais por eles controlados, as péssimas condições de trabalho, sua baixa remuneração e exploração, a sobrecarga burocrática, o controle e a fiscalização constante de seu trabalho pelos inspetores (Ghiraldelli, 1987, 105-106).

Por outro lado, apontavam para o vínculo entre o trabalho do professor, sua formação e as orientações do Estado, e o impasse que enfretavam ao seguirem estas orientações junto a um grupo de crianças que era por aquele marginalizado e discriminado.

> *"O professorado, assalariado do Estado, tem unicamente o interesse de transmitir aos seus alunos os mesmo ensinamentos que lhes foram ministrados. Respeito à pátria, ao estado, à religião, a defender a pátria! Mas o que é pátria? perguntarão admiradas as crianças que nada têm de seu, que vivem em casas miseráveis, que freqüentam a escola porque a caridade lhes fornece alguns meios (...) Que terão de defender essas crianças, que precisam abandonar a escola muito cedo para empregar-se em qualquer fábrica e ganhar míseros tostões (...)" (Boni,, Carolina. À mocidade das escolas.* ***Nosso Jornal,*** *Rio de Janeiro, 01-05-1923).*

Nos anos dez, a repressão ao anarco-sindicalismo intensificou-se. As escolas foram fechadas e seus professores perseguidos pela polícia (Ghiraldelli, 1987: 129).

Diante da perseguição às escolas libertárias e às iniciativas operárias, o movimento operário discutia os caminhos para a educação dos trabalhadores e dos seus filhos. A validade ou não da ligação das escolas com os sindicatos? Quais os espaços, as alternativas possíveis para se viabilizar a educação das camadas populares? Que estratégias adotar? Que conteúdos privilegiar? De que forma reivindicar e lutar? Qual o papel e o trabalho do professor?

CAPÍTULO II

2.1 O Fim do "Milagre Econômico"

O cenário sóciopolítico e econômico do Brasil do final da década de 70 e da primeira metade da década de 80 desse século era extremamente complexo. Os últimos anos haviam marcado o país pela Ditadura Militar, pela repressão, violência e desrespeito aos direitos humanos, por uma política econômica orientada para excluir amplos setores da população de seus benefícios e para implantação do capitalismo monopolista no país[24].

[24] No período compreendido entre 1920 - 1964, ocorreu no Brasil uma série de movimentos e revoluções armadas visando romper política e economicamente com a antiga ordem social oligárquica e implantar definitivamente o capitalismo no país (Romanelli, 1986: 47-53). O golpe de Estado de 1964 foi mais um que caminhou nessa direção. Ao depor o presidente João Goulart, colocou um fim à "democracia populista" iniciada em 1946, que se encontrava num grande impasse político e econômico. Por um lado, segundo Germano (1993: 49), a industrialização - via processo de substituição das importações - havia se completado com a implantação do chamado Departamento I da economia, ou seja, do setor responsável pela produção dos meios de produção (máquinas, equipamentos, insumos destinados à produção), enfim, da indústria pesada. Para tanto, o Estado Populista havia recorrido a maciços investimentos estrangeiros, emissões inflacionárias e empréstimos externos que colocaram o país numa grande crise. Impunham-se como necessárias novas medidas e uma reorganização do Estado compatíveis com o novo patamar da acumulação de capital, com os interesses do capitalismo internacional e nacional. Por outro lado, o Estado Populista no campo político implementara o modelo nacional-desenvolvimentista, que tentava privilegiar os interesses da nação e da população brasileira e levar a diante as reformas de base (agrária, bancárias, educacional, etc). A este dilema várias forças sociais, políticas e econômicas internas e externas se pronunciaram. Internamente, segundo Germano (1993: 49-51), as mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificavam-se e o conflito entre capital e trabalho acentuava-se, explicitando-se na ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais, dos estudantes e mesmo militares subalternos. No Congresso, um grande número de parlamentares do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), do PSB (Partido Socialista Brasileiro), e políticos dissidentes do PSD e da UDN formavam a Frente Parlamentar Nacionalista com o objetivo de levar a luta nacionalista ao lado de outras organizações, como a União Nacional dos Estudantes, a Confederação Geral dos Trabalhadores, o Partido Comunista Brasileiro, que atuava na clandestinidade. A burguesia, setores das classes médias, além da cúpula militar, através dos seus partidos políticos, notadamente da UDN (União Democrática Nacional) e do PSD (Partido Social Democrático), tentavam minar no Congresso as denominadas Reformas de Base, e criaram a Ação Democrá-tica Parlamentar, que recebia ajuda financeira do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), uma organização financiada pela Embaixada dos Estados Unidos. Em São Paulo, um grupo de empresários for-mou o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), com a finalidade de divulgar a luta contra o Governo entre os empresários. Setores extremistas de direita organizavam grupos militarizados,enquanto a grande imprensa conservadora manifestava-se contrária às reformas e ao governo. Os setores proprietários das camadas médias, atemorizados com a ascensão popular, os conservadores prejudicados pela inflação e aterrorizados com a ameaça comunista se manifestaram contrários às reformas e se organizaram junto com segmentos conservadores da Igreja Católica. Externamente, o capitalismo internacional, principalmente os Estados Unidos, preocupado com a então recente Revolução Cubana, temia a expansão do comunismo na América, e através da manipulação da entrada de investimentos nos países, da formação de pessoal e da CIA interviam diretamente nos países latinos, a fim de impedir a expansão comunista e manter sob seu

Nessa direção, a política econômica do então Estado de Segurança Nacional[25] fundamentou-se em três pontos principais: primeiro, como já dissemos, em um modelo de desenvolvimento capitalista monopolista, a partir de uma aliança entre capital Estatal, multinacional e local; segundo, o controle da sociedade, "a paz social", a fim de tornar o país atraente para o capital externo e facilitar a acumulação de capital, para garantir uma "arrancada" desenvolvimentista; terceiro, não estaria voltada para a melhoria da qualidade de vida da maioria da população e sim para tornar o país uma potência mundial (Alves, Romanelli, Skidmore, Germano).

Para tanto, realizou-se um processo de substituição de bens de consumo para os artigos de luxo, ou os chamados bens de consumo duráveis, voltando-se o mercado para as camadas média e média alta. Ao mesmo tempo, o Estado passou a controlar a expansão do consumo de bens não-duravéis, incentivando a exportação, considerada a solução para o pagamento dos empréstimos contraídos no exterior.

O Estado, considerado o único com capacidade para arcar com o custo da infra-estrutura necessária para a produção industrial moderna desejada e exigida pelas multinacionais e, também, de rapidamente criar mecanismos favoráveis a acumulação do capital necessário para a "arrancada" desenvolvimentista, organizou-se para ser um Estado

---

controle estas nações (Alencar e outros, 1980: 313-316). A coalização civil e militar, que tomou o poder em 1964, através dos militares, constituía-se de uma articulação entre estas diversas forças das camadas dominantes, burguesia industrial e financeira - nacional e internacional - o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como setores das camadas médias, como intelectuais e tecnocratas (Germano, 1993: 17), tinham como objetivo organizar o Estado dentro dos parâmetros da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, a fim de viabilizar a expansão do capitalismo no Brasil.

[25] A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento vincula-se a teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras do pensamento católico. Na América Latina, assumiu a preocupação com a subverção interna como resposta ao crescente número de movimentos sociais da classe trabalhadora (Alves, 1987: 33). No Brasil, mais especificamente, aliou-se à questão da segurança interna e externa, ao desenvolvimento econômico, e sofreu grande influência da vertente norte-americana e, como esta, se assentou no tripé Conselho de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações e Estado Maior das Forças Armadas (Germano, 1993: 55).

> *"forte e capaz de aplicar uma série de incentivos e penalidades fiscais para regular o modelo de desenvolvimento econômico numa economia quase toda* ***centralmente planejada****" (Alves, 1987: 50). (Grifos da autora).*

A política econômica adotada pressupunha, assim, a concentração de renda como fator de desenvolvimento, não se preocupava com a distribuição da renda de uma forma mais eqüitativa e nem com o atendimento das necessidades básicas da maioria da população; ao contrário, considerava a distribuição prejudicial ao desenvolvimento e a transformação do Brasil em "Potência Mundial". Nas palavras de seu maior executor e planejador, o Ministro Antônio Delfim Netto, *"era necessário aumentar o tamanho do bolo, para depois dividi-lo".*

O crescimento econômico brasileiro era sustentado pelo crescimento industrial, que, por sua vez, dependia de importações e de ingresso contínuo e maciço de capital estrangeiro, principalmente empréstimos, assim como de um Estado que intervisse na economia, a fim de garantí-lo (Skidmore, 1988: 403).

Segundo Germano (1993: 72),

> *"em linhas gerais, a intervenção do Estado na economia abrangeu: a gestão da força de trabalho, o aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, o dispêndio de vultosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais".*

A intervenção do Estado, em relação a gestão da força de trabalho, deu-se sempre a favor do capital, através de uma política de controle salarial, de regulamentação das greves e uma política tributária em que "quem ganha menos paga mais imposto". Teve início, então, a política do arrocho salarial, marcada por dificílimas fórmulas para determinar os níveis dos salários (sempre abaixo dos índices inflacionários) e pelo reajuste anual dos mesmos, através de cálculos automáticos feitos pelo governo. Uma nova Lei de

Greve, que não só controlou esse direito dos trabalhadores, como tornou-o quase impossível, deixando os trabalhadores sem esse poderoso instrumento de "barganha". E o desconto na fonte do Imposto de Renda dos assalariados.

Em 1966, criou-se o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que eliminou a estabilidade do trabalhador no emprego, reduziu-se o valor das indenizações a serem pagas no caso de despensa do empregado, e alterou-se a forma de recolhimento e pagamento das indenizações, criando mais uma fonte de acúmulo de capital; tais medidas facilitaram as demissões em massa e viabilizaram a rotatividade da força de trabalho como estratégia para se conseguir uma mão de obra mais barata, acabando por estabelecer a insegurança no mercado de trabalho como uma forma eficiente de controle e garantia para a política econômica do governo. O FGTS, aliado à política de controle salarial e a outras medidas de incentivos fiscais, tornaram o país mais atraente para o investimento externo.

Tais estratégias foram contempladas na Constituição de 1967, alterada em 1969, que institucionalizou a política do arrocho salarial, o controle e quase extermínio do direito à greve, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), e incentivou o trabalho infantil, reduzindo a idade mínima legal para doze anos, retirando mais uma das conquistas dos trabalhadores. Esta medida legalizou a continuidade da

> *"redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo. Em decorrência, isto significava mais dificuldade ou mesmo impossibilidade de freqüência à escola de um numeroso contingente de crianças. Isso representava, sobretudo, a oferta de uma força de trabalho ainda mais barata, porquanto o menor recebe um salário mínimo inferior ao adulto" (Germano, 1993: 64).*

Além desses pontos, a Constituição de 1967 deixou explícita a opção do governo pelo capitalismo, o Estado assumiu um caráter centralizador, cabendo aos governos estaduais e municipais seguirem a diretriz central.

Externamente, após a Segunda Guerra, a economia capitalista, e principalmente os Estados Unidos, conheceu uma fase de forte crescimento, impulsionando negócios e adquirindo uma larga disponibilidade financeira. Além disso, segundo Caio Prado Júnior (1976 : 347), os E.U.A. adotou uma política econômica de largo financiamento dos gastos públicos e privados, contribuindo para a liquidez da economia capitalista, a qual passou avidamente a procurar aplicação e inversões de capital. Nesse contexto, os grandes grupos financeiros e os monopólios norte-americanos, seguidos principalmente pelos da Alemanha e Japão, expandirão sua presença no mundo.

> *"Os primeiros* (grupos financeiros) *à busca de aplicações para os excessos de liquidez proporcionada pelos eurodólares e outras fontes abundantes de capitais na época disponíveis; os outros, os monopólios, como bons negociantes, à cata de quaisquer oportunidades de novos negócios que relativamente abundavam, e, de imediato, muito bons, nas áreas do Terceiro Mundo (...)* que oferecia, *de um lado, à ânsia de uma relativamente escassa, mas, em conjunto, apreciável minoria de consumidores potenciais melhor aquinhoados e aspirantes sedentos dos padrões da sociedade de consumo norte-americanos e européia (...). De outro lado a presença naquele Terceiro Mundo de abundante disponibilidade de mão-de-obra de baixo custo e sem as impertinentes exigências - ou liberdade de exprimí-las - que tornavam tão incômodas e onerosas as relações de trabalho no mundo do capitalismo desenvolvido" (Caio Prado Junior, 1976: 347-348).*

O Brasil inseria-se no capitalismo internacional, como país periférico, subdesenvolvido, dependente, mas sonhando em ser uma "grande potência mundial". Oferecendo as condições acima e ainda matéria-prima necessária para muitos setores, pode assim usufruir desse ambiente externo de liquidez financeira, através da tomada de empréstimos, da importação de tecnologia (diga-se de passagem, muitas vezes já obsoletas em seu país de

origem) e da instalação de indústrias multinacionais em aliança com o Estado e com o setor privado.

Tanto sob o patrocínio de empresas estrangeiras como brasileiras, empresas menores, pequenos comércios foram absorvidos, reforçando a constituição dos monopólios e fechando à camada média um dos caminhos apontados como possível para ascensão social. Nesse momento, a educação passa novamente a ser apontada como meio para mudança de padrão social, assim como para os cargos técnicos e administrativos nas grandes empresas multinacionais e estatais (no Capítulo I, vimos que essa idéia já despontava no início do século).

Dentro desse contexto interno e externo, entre 1968-1973, o Brasil experimentou altas taxas de crescimento econômico que ficaram conhecidas como o período do "Milagre Econômico". O produto interno bruto cresceu, as taxas de inflação caíram, graças ao crescimento industrial e ao aumento dos investimentos estrangeiros e estatais. O Brasil deixava de ser subdesenvolvido, para ser um país em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a agricultura estava estagnada.

Essa orientação econômica, além de aumentar a participação do setor mais rico da população na renda global e diminuir a dos 80% mais pobres, permitiu a uma pequena parcela da classe média manter e mesmo elevar sua parte na distribuição de renda (Alves, 1987: 149).

No entanto, em meados de 1973, apesar dos altos índices de crescimento econômico, começava a aparecer a ponta do iceberg das dificuldades da política econômica em implantação. A estagnação da agricultura, a crescente dívida externa e os altos custos sociais do modelo econômico indicavam o falso "milagre", colocando em xeque o slogan governamental "Desenvolvimento com Segurança".

À esse quadro interno veio se somar um forte e generalizado processo inflacionário de preços, em nível mundial, acompanhado, em particular nos Estados Unidos, de crescente desemprego e capacidade industrial ociosa, desequilibrando

grandemente a balança de contas externas daquele país, fazendo declinar suas reservas de ouro, e quebrando o padrão do dólar (Caio Prado Júnior, 1976: 349). Em seguida, veio a crise mundial do petróleo, quando a OPEP (Organização dos Países Exportadores do Petróleo) elevou o preço do barril de petróleo de 2,2 dólares, em outubro de 1973, para 22,5 dólares, em fins de 1979, mergulhando os países industrializados em uma grave recessão, elevando as taxas de juros internacionais e levando os países em desenvolvimento a uma queda em suas rendas devido a dificuldades no balanço de pagamentos.

O Brasil era o terceiro maior importador mundial de petróleo e o maior devedor, dentre os países em desenvolvimento, sendo portanto duramente atingido não só pela elevação dos preços do petróleo como também pelas altas taxas de juros nominais e reais, após 1970 (Fishlow, 1988: 138).

Além desses fatores externos complicadores, internamente, os grupos ligados ao Estado de Segurança Nacional não podiam e não queriam acreditar que o "milagre econômico", o período de crescimento havia chegado ao fim, pois dele dependia sua base de sustentação e sua permanência no poder.

Segundo Alves (1987:177), em 1973,

> *"43% da população ganhava menos que o equivalente a um salário mínimo, e 29% ganhavam entre um e dois salários mínimos"*

trazendo à tona a verdadeira faceta do "milagre econômico", ou seja, o enriquecimento concentrado e acelerado de uma pequena parcela da população, e os lucros para o capital interno e externo.

Em 1979, a taxa de desemprego aumentava, a inflação ultrapassava em muito sua marca de 40% de 1978, e era preciso desaquecer a economia, enfrentar a inflação e o déficit do balanço de pagamentos.

> *"o país retornava das alturas do milagre à terra firme e acidentada da realidade" (Veja, 26/12/1979: 163).*

2.1.1 A Lei 5692/71 e a Expansão do Ensino Fundamental

Como já vimos, as mudanças ocorridas no setor político e econômico após 64 aceleraram o processo de concentração de capital, evidenciando a opção feita pelo Estado em favor do capitalismo industrial, além de favorecerem o fortalecimento do executivo, traduzindo-se em um Estado autoritário e centralizador, em detrimento das instituições democráticas.internacionais ditaram

De 1968 a 1971, uma série de atos oficiais, leis, decretos, acordos e relatórios de grupos de trabalho nacionais e internacionais[26] ditaram a nova política educacional visando a adequação deste setor ao modelo de desenvolvimento que intensificava-se no Brasil e o vinculava, ainda mais, ao capitalismo internacional.

A Reforma do Ensino Fundamental aconteceu no auge do "Milagre Econômico", num período de euforia nacional em que todos foram chamados a "participar do projeto de

[26] Eis aqui algumas dessas medidas relacionadas ao ensino fundamental. Foram assinados vários acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID) dos Estados Unidos da América, que ficaram conhecidos como os Acordos MEC/USAID, como: o de 26 de junho de 1964 - Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava o contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos; 29 de dezembro de 1965 - Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário; 30 de dezembro de 1966 - Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de "elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior. Envolve igualmente assessoria americana e treinamento de brasileiros; 6 de janeiro de 1967 - Acordo MEC- SNEL (Sindicado Nacional dos Editores de Livros) - USAID, de Cooperação para Publicações técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos. A Lei 4.440 de 27 de outubro de 1964, que instituiu o salário-educação, criando-se uma fonte de recurso para a educação de nível primário; Decreto-Lei 55.551 de 12 de janeiro de 1965 tornou o salário-educação obrigatório para todos os empregadores, públicos e privados, delegou ao Governo Federal a função de órgão central coordenador da captação de recursos e a de órgão controlador e fiscalizador de sua aplicação. O Relatório do Grupo de trabalho da Reforma Universitária, o Relatório da Comissão Meira Matos e os Acordos MEC-USAID influenciaram e mesmo definiram profundamente a política educacional do Estado de Segurança Nacional, que se guiou por dois aspectos - a reforma das estruturas e o das medidas de contenção que podem ser observados, em relação do ensino fundamental, na Lei de Diretrizes e Bases no. 5692/71, entre ourtos (Romanelli. 1986: 225). Para maiores informações sobre os Acordos, ver dentre outros Alves, Márcio Moreira, **Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro**, Edições Gernasa, 1968 e Romanelli, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil. Petrópolis.** Editora Vozes, 1986: pp. 209-216

construção do "Brasil-Potência" (Saviani, 1987, p. 127). Por outro lado, era o auge também da repressão, do Estado de Terror, em que os setores responsáveis pela repressão estavam convencidos da existência de áreas de "pressão" e de "inimigos internos" em todas as camadas sociais (Alves, 1987: 141).

Nesse contexto, a oposição ao regime via na luta armada a última saída para derrubá-lo e fazer a sua revolução, e a educação passou a ser vista por estes segmentos como secundária ou mesmo inexistente.

> *"A conjuntura que precede a elaboração da Lei 5692/71 é, (...), desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social. Até mesmo os grupos radicalizados - cujos militantes eram originários em grande parte, senão na sua maioria, do movimento estudantil - abandonam, quase por completo, as bandeiras por eles defendidas nas suas seguidas manifestações públicas na década anterior. Na verdade, no pós - 1964 - sobretudo no período 1969-1971 -, as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos das várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira" (Germano, 1993: 162).*

Para o governo, no entanto, significava mais uma estratégia de busca de apoio e legetimidade. Pois num momento em que se intensificavam as medidas econômicas favoráveis à concentração de renda e seu consequente aumento das desigualdades sociais, o Estado acenava e revelava através da reforma uma certa preocupação com a criação de um mecanismo de "igualdade de oportunidades" para aquele indivíduo que se esforçasse e que fosse capaz (Germano, idem: 166).

> *"(...) em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1a. série do primário, em 1961, por exemplo, menos da metade*

> *(460) chegavam à 2a. série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972. A taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário. Além do mais, no tocante à escolarização obrigatória de 4 anos, o Brasil se igualava à Mauritânia e somente o Laos apresentava uma taxa inferior, 3 anos" (Ministro Jarbas Passarinho, 1985 in Germano, 1993; 167).*

Dessa forma, ainda segundo o Coronel Jarbas Passarinho, na época Ministro da Educação (1985: 30 in Germano, idem: 168), a democratização da educação era um dever do Estado

> *"um duplo imperativo; um imperativo ético e um imperativo político".*

Vale dizer ainda, junto com Ribeiro e Fletcher (1987: 2 in Em Aberto, ano 6, n. 33, jan/mar. 1987), que em 1982

> *"o problema de acesso à escola está estreitamente relacionado com o analfabetismo das faixas etárias mais jovens. Entre as crianças que vão para a escola, mais de 96% sabem ler e escrever quando começam suas vidas adultas, enquanto apenas 77% dos que não têm acesso à escola conseguem se alfabetizar antes da maioridade. Isto significa dizer que a questão da falta de acesso à escola é quase a mesma do analfabetismo nesta faixa de idade".*

A reformulação do ensino fundamental ocorreu através da Lei no. 5692/71, e o ponto principal foi a ampliação dos anos de escolarização obrigatória e gratuita mantida pelo sistema oficial de ensino, de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos.

A lei 5692/71, além de ampliar o período obrigatório de escolarização, procurou criar um sistema de ensino único, responsável por oferecer educação básica geral e preparação para o trabalho para todos, com a pretensão de terminar com a antiga dualidade do ensino. Essa proposta apoiava-se em dois princípios: o da continuidade e da terminalidade.

Segundo Romanelli (1986: 238), a continuidade seria garantida

> *"na nova estrutura, por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1o. grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau. Dessa forma, um núcleo comum de conhecimentos básicos é garantido em todos os níveis e em todas as regiões".*

Segundo Zilberman (1988: 1), essa extensão favoreceria um espaço maior para o emprego do texto literário em sala de aula e o aumento do período de escolarização forneceria um aumento no número de leitores para as obras postas em circulação. O resultado desse processo seria:

> *"o crescimento do público, adulto e mirim, motivando, pela mesma razão, a expansão da quantidade de ofertas e fazendo a literatura experimentar um período, ainda não esgotado, de euforia. Os sinais mais evidentes do fenômeno são verificáveis na literatura infantil, gênero que tem estimulado grandes investimentos por parte da indústria de livros através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, promoção de novos escritores e reedição de textos clássicos(...)".*

No entanto, o princípio da terminalidade e da flexibilidade introduziu outras possibilidades, em relação a viabilização desse mínimo, ao instituir, segundo Saviani (in Anais da I CBE, 1981: 125-126),

> *"a diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal, ou ideal. (...) Em relação a essa diferenciação entre terminalidade ideal e terminalidade real, se diz comumente o seguinte: que todo o conteúdo de aprendizagem do 1o. grau será dado em oito anos; eis o legal, ou seja, o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros para quatro ou para dois, e assim por diante; e numa mesma região, a escola que não tem condição de dar oito, que dê seis, e assim por diante; e numa mesma classe, para aqueles alunos que*

> *não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e encaminha para o mercado de trabalho".* E o autor se questiona ainda: *Ora, o que é a terminalidade real, senão admitir que quem tem pouco continui tendo menos ainda?*

Se analisarmos a questão da terminalidade aliada à redução da idade mínima legal para 12 anos para o trabalho infantil, ao pagamento de um salário mínimo inferior às crianças, o que permitiria um aumento das margens de lucros, ao aumento da miséria entre um grande número de famílias brasileiras, vemos a manutenção, por um lado por necessidade e de outro por exploração, de uma infância em que há muito os brinquedos foram substituídos pelas ferramentas de trabalho, a escola pelos empregos ou sub empregos, o tempo de brincar, estudar e descansar por jornadas de trabalho diurnas e noturnas de estudo, tal como no início do século, como vimos no Capítulo I.

O Relato de Experiência de Fontana (1985: 2) confirma tal análise:

> *"Nessa realidade, a 4ª série se constitui em terminalidade para uma grande parte dos alunos, que deixam a escola para trabalhar, precisando estudar à noite. Embora no próprio bairro e nas vizinhanças do mesmo existam escolas que funcionam nesse período, grande parte das mães e dos alunos manifestam receio com relação aos riscos que os menores correriam deslocando-se nesse horário. Em alguns casos, a continuidade dos estudos é vista como um encargo muito grande para a família".*

No entanto, Fletcher e Ribeiro (1987: 3-5), ao analisarem dados relativos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1982, apontam que as crianças pertencentes, por exemplo, ao Sudeste urbano de renda alta (27% da população nacional dos 5 aos 24 anos de idade), não só têm acesso à escola mais cedo, ou seja, 71% dos alunos entram antes de completarem sete anos no sistema escolar, como permanecem mais

tempo e com sucesso, isto é, 80% da população geral do Sudeste urbano de renda alta ingressam na quinta série e mais de 58% chegam até a oitava.

Se temos por um lado a manutenção do quadro (guardadas as devidas diferenças de contexto e época) de desigualdade, não só no acesso como na permanência na escola das diversas crianças brasileiras, diferentemente do início do século, a população em geral cada vez mais reconhece a educação como um dos elementos fundamentais para conseguir alguma mudança em suas vidas, e luta não só por mais escolas, como também por manter seus filhos nestas.

Segundo Ribeiro (1993: 8 in Revista "VEJA", 28 de julho de 1993),

> *"O índice real de abandono da 1a. para a 2a. série (do 1o. Grau) está em 2%. (...) Não existe o problema da evasão escolar no Brasil. O que há é uma espantosa persistência. A escola enxota a criança e a família insiste em educá-la. Um dos resultados mais importantes ao arrumar essas contas é acabar com a imagem de uma população indolente, refratária à escola. Ela é obstinada. Faz tudo para dar escola aos seus filhos."*

Setores que tradicionalmente se posicionavam contra a educação da maioria da população não podem mais fazê-lo de forma explicita, uma vez que o mercado de trabalho necessita de um trabalhador com um mínimo de formação e a pressão externa é forte a favor da mudança desse quadro.

A própria orientação externa (representada pela USAID) para a educação insistia na importância de uma formação básica para o trabalhador, coerente com a retomada da expansão econômica, como nos coloca Romanelli (1986: 234):

> *"a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências*

salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar".

Segundo Romanelli (1986), Saviani (1987), Ribeiro (1984), Kuenzer e Machado (1984), e Germano (1993), os princípios orientadores da política educacional a partir daquele momento eram de tendência tecnicista.

A ênfase foi colocada na quantidade, em lugar da qualidade; adaptação em vez da autonomia; no método (técnica) em detrimento dos fins (ideais), e na formação profissional em detrimento da cultura geral (Saviani, 1987: 126).

Norteada por tais princípios e dentro de um contexto ditatorial, a escola pública brasileira ampliou-se e complexificou-se, através de um processo de modernização/conservadora, policiamento e de silêncio (Ribeiro, 1984: 220).

Nesse sentido, a década de 70 e a primeira metade da década de 80 caracterizaram-se por uma política oficial de expansão quantitativa do ensino, orientada pelo legítimo princípio da democratização de oportunidades (Mello, 1993: 41). Como resultado, houve um aumento significativo no número de vagas, garantido o acesso à escola de setores antes excluídos, provocando uma quebra na homogeneidade da clientela dessa instituição.

No entanto, essa ampliação do tempo de escolaridade e de expansão do número de vagas não veio acompanhada das verbas necessárias para sua implementação, embora o governo tenha criado vários mecanismos para captar recursos para a educação[27], nem de medidas materiais, técnicas e humanas, gerando uma sobrecarga nos estabelecimentos, que muitos interpretaram como sendo um uso com eficiência e racionalidade dos equipamentos escolares. Desta forma, não se permitiu que a nova clientela escolar pudesse

[27] Como: salário educação (1964), o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS) de 1974, o Fundo de Investimento Social (Finsocial) de 1983), as bolsas MEC/MPAS (Ministério de Previdência e Assistências Social, o Crédito Educativo entre outros (Germano, 1993: 199).

ter condições mínimas para realmente usufruir dessa vaga, ou seja, permanecer com sucesso no sistema de ensino.

A primeira série do primeiro grau, responsável por introduzir as crianças no universo da linguagem escrita, tem-se constituído em um verdadeiro rito de barragem, em que milhares de crianças se vêem frustradas no seu desejo de aprender, marginalizadas e rotuladas como fracassadas. E no verdadeiro horror dos professores, que a consideram muito trabalhosa e desgastante.

Assim como o milagre econômico começava a chegar ao fim, a modernização do sistema educacional também mostrava a sua verdadeira face. Se de uma certa maneira ampliou-se grandemente o número de vagas, a repetência transformou-se no mecanismo por excelência de legitimação da distribuição desigual de bens culturais da sociedade.

2.2 A Crise na Base de Sustentação do Estado de Segurança Nacional e o Crescimento da Oposição.

Durante a segunda metade da década de 70, a coalizão civil-militar no poder desde o golpe militar de 1964 começava a enfrentar e a ver exposta à sociedade suas divergências internas e a perda de apoio, tanto na sua base de sustentação civil, como militar.

Na sua base civil, setores importantes das camadas médias e superiores, como advogados, empresários dos meios de comunicação, jornalistas, artistas, intelectuais, religiosos e mesmo industriais, começaram a se organizar junto aos seus pares e, mais tarde, junto a outros setores, para pressionar e negociar com o Estado medidas para um processo de liberalização.

A perda de apoio possuia diferentes razões: primeiro, a ação do Estado ameaçava e dificultava o exercício profissional de alguns setores da elite, pela grande centralização de poder, pelo rígido controle repressivos às suas ações e por uma legislação que mudava constantemente. Segundo, estes setores começaram a perceber que a violência do

aparelho de repressão[28] não só poderia atingi-los como de fato os estava atingindo. Terceiro, não interessava mais a presença do Estado para proteger seus interesses, muito pelo contrário, isto já se tornava um obstáculo. Quarto, os problemas econômicos que despontavam e os altos custos sociais do modelo econômico em implantação (Alves, 1987: 220; Germano, 1993: 221; Skidmore, 1988: 391-394).

Três instituições de setores de elite da sociedade civil representavam essa perda de apoio[29]: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa

---

[28] O aparato repressivo brasileiro, organizado a partir do golpe militar de 64, orientou-ss pela Doutrina de Segurança Nacional. Esta, por sua vez, foi desenvolvida a partir de uma teoria de guerra, dando ênfase ao conceito de guerra não-clássica, ou seja, uma guerra de agressão indireta, que pode incluir o conflito armado no interior de um país, entre partes de sua população. Esta guerra poderia ser de dois tipos: insurrecional ou revolucionária (Alves, 1987: 37). "A guerra revolucionária assume formas psicológicas e indiretas, de maneira a evitar o confronto armado, tentando conquistar "as mentes do povo" (...) Como a guerra revolucionária não é declarada e é promovida secretamente por forças externas do comunismo internacional, ela recruta seus combatentes entre toda a população do "país-alvo". Por definição, portanto, torna-se suspeita toda a população, constituída de "inimigos internos potenciais que devem ser cuidadosamente controlados, perseguidos e eliminados" (idem: 38).
Dentro desse quadro, o aparato repressivo constituiu-se de três elementos distintos mas integrados: a vasta rede de informação política (SNI - Serviço Nacional de Informação ao qual se ligam as Divisões de Segurança e Informação - DSIs - presentes em todos os ministérios; as Assessorias de Segurança e Informação - ASIs, que operavam em todos os ministérios civis, empresas, órgãos e autarquias de Estado, assim como em companhias sob contrato com o governo federal); órgãos e organizações diretamente responsáveis pelas ações repressivas em nível local (Secretaria Estadual de Segurança Pública, Departamento de Ordem Política e Social - DOPS ou DEOPS; Divisão Municipal de Polícia - DM); e os aparatos das Forças Armadas usados no controle político interno (cada ramo da Forças Armadas possuia seu Próprio centro de Informação: CIEX no Exército, CENIMAR na Marinha e CISA na Aeronáutica, cada um desses ramos possuia ainda seu próprio serviço secreto e, no caso do Exército, possuia ainda o CODI - Centro de Operações de Defesa Interna e DOI - Destacamento de Operações e Informações). A instância mais poderosa tornou-se o SNI, pois toda esta estrutura estava ligada à ela, que filtrava as informações para o Conselho Nacional de Segurança Nacional, o Executivo, o Ministério da Justiça e o Departamento de Polícia Federal. Por outro lado, os diferentes serviços dos ramos das Forças Armadas gozavam de uma certa autonomia e concorriam entre si. A ação do aparato repressivo visava a eliminação da "subversão e do comunismo". Para tanto, instaurava-se Inquéritos Policiais-Militares (IPMs), seguidos das Comissões Especiais de Inquéritos, em todos os níveis do governo municipal, estadual e federal, com o propósito de identificar os funcionários envolvidos com atividades subversivas. Ao ser acusado numa CEI ou IPM, o cidadão passava a sofrer perseguições que incluía prisão, tortura e às vezes posterior eliminação. A repressão mais direta ao restante da população envolvia as operações "arrastão" e "pente fino" que se constituíam de bloqueios a ruas inteiras e onde todas as casas eram revistadas em busca de pessoas acusadas de subversão e qualquer cidadão poderia ser preso por simples atitude suspeita, sem qualquer prova, ou por não possuir documentos de identificação (Alves, 1987: 59; Veja, 26/12/ 1979: 26-27; Isto É, 15/01/1992: 172).

[29] Houve setores desses grupos que sempre se posicionaram contrários ao golpe militar, mas que naquele momento não conseguiram fazer valer sua opinião, mas que se mantiveram mesmo na cladestinidade trabalhando para convencer seus companheiros dos crimes cometidos pelo Estado.

(ABI) e a Igreja Católica. Estes passaram a ser fundamentais na canalização do protesto e da indignação para com a violação dos direitos humanos, que tomavam proporções alarmantes no Brasil.

Outro grupo se constituía de industriais e empresários paulistas, entre eles Severo Gomes, José Mindlin, Antônio Ermírio de Moraes, Laerte Setúbal, Luiz Eulálio Bueno Vidigal e outros, que embora associados a empresas estatais e multinacionais, vieram a público manifestar seu descontentamento com a ordem política-econômica em vigência. Esse grupo que nos idos 1964, sentindo-se ameaçado pela esquerda nos seus interesses econômicos, chegou a financiar a repressão e a tortura, na década de 80, sentia-se ameaçado pela presença do Estado na economia.

O lema desses empresários era "desestatizar", limitar e descentralizar a ação do Estado e uma mudança na orientação política, econômica e social. Segundo Alves (1987: 221) e Skidmore (1988: 391-394), desejavam uma economia voltada para os interesses nacionais e começavam a sentir no Estado uma ameaça aos seus interesses.

Primeiro, porque o governo cada vez mais se isolava da sociedade civil e, portanto, cada vez mais os empresários se viam longe do centro de decisões. Segundo, porque cada vez mais se viam "nas mãos" de burocratas que comandavam o Ministério do Planejamento e que baixavam decretos, contradecretos, normas e planos na área econômica muitas vezes com efeitos desastrosos para a saúde das empresas (Alves, 1987: 221). Terceiro, este grupo via na democracia uma forma de influenciar na política e lutar contra esta situação, em favor de seus interesses. Quarto, com o fim do Milagre Econômico, os empresários temiam pelos rumos que o Estado tomaria, uma vez que eles não necessitavam mais de um governo autoritário e centralizador, para se apropriarem do excedente econômico (Germano, 1993: 221).

Nesse contexto, ganhava força o grupo militar conhecido como "castelistas" ou o grupo de "Sorbone"[30], que buscava no processo eleitoral novos mecanismos para garantir a base de apoio e legitimidade do Estado de Segurança Nacional, ao contrário dos seus colegas "linha-dura", que defendiam e buscavam a segurança interna absoluta como base de sustentação necessária para a política econômica. O General Ernesto Geisel e o General Golbery do Couto e Silva lideravam o grupo "castelistas" e articularam a volta dessa facção ao poder.

O governo Geisel (1974-1978) representou o retorno do grupo de "Sorbone" ao poder. Geisel durante o seu governo deu início à implementação da política de "distensão". Esta previa estágios bem planejados e calculados, visando associar níveis cada vez mais elevados de participação política, mas sempre controlados, com o desmantelamento gradativo dos mecanismos mais explícitos de coerção legal e mudanças no sistema

[30] No período que antecedeu o Golpe de Estado de 1964, vários grupos dentro das Forças Armadas se articularam de forma conspiratória. Vários desses grupos começaram a se organizar, já no início do governo Goulart. Um deles liderado pelo General Olímpio Mourão Filho. Outro, reunindo civis e militares, liderado pelo Almirante Sílvio Heck, e um terceiro, por um grupo de coronéis e generais - entre eles os coronéis João Batista de Figueiredo e Costa Cavalcanti e os Generais Erneto Geisel e Bizzarria Mamede, a maioria assinante do "Memorial dos Coronéis" de 1954. Um outro grupo veio se somar a estes, em 1963, formado pelos militares considerados moderados, que se opunham à radicalização reformista e às tentativas do Chefe da Casa Militar do Governo Goulart, General Assis Brasil, de preparar um "esquema militar" de apoio às reformas. Entre os considerados moderados, encontrava-se o General Castelo Branco, Chefe do Estado-Maior do Exército (Alencar e outros, 1980: 315), que veio a ser o primeiro presidente da Ditadura Militar iniciada em 1964. Em torno dele aglutinaram-se os militares que procuravam formas de institucionalizar o novo Estado dentro de uma estrutra legal que garantisse uma base mais permanente e estável para o mesmo e conquistasse apoio da população; para tanto, acenava com a possibilidade de liberalização controlada. Este grupo pertencia à Escola Superior de Guerra, fundada em 1949 e apoiada pelos governos americano e francês. Este apoio viabilizou-se através das consultorias para treinamento dos oficiais de alto nível e civis com formação superior, no sentido do exercício de funções de direção e planejamento da segurança nacional e adestramento em teoria do desenvolvimento. Tais militares ficaram conhecidos como o grupo da "Sorbone".
Um outro grupo se aglutinou em torno do General Arthur da Costa e Silva. Este ganhou força à medida que o Aparelho Repressivo tomou forma e começou a atuar e a ganhar prestígio, passando a ser identificado como os "linhas-duras". Pressionava o governo para um maior controle da sociedade em geral e para o cancelamento do processo eleitoral.
Diante primeiro dos grandes movimentos e manifestações que surgiram na sociedade contrários à didatura, à sua ação repressiva violenta e à sua política econômica e, posteriormente, da opção da oposição pela luta armada, os "linhas-duras" fortaleceram-se e controlaram o poder federal de 1969-1974, através dos governos do General Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici. Havia ainda um outro grupo que apoiava o governo Goular, considerado democrata e nacionalista, que foi "expurgado" das Forças Armadas, identificado como "inimigo", e, como o restante da população, silenciado.

eleitoral, buscando meios que garantissem um processo "aparentemente livre de escolha" e, ao mesmo tempo, fortalecesse o partido do governo (Alves 1987: 185).

A ação do Estado foi direcionada para manter sob seu controle os cargos executivos nos estados e no Congresso, a fim de garantir a aprovação da nova legislação. Esta nova legislação (voltarei a este ponto mais à frente) seria responsável por uma "troca" das estruturas mais explícitas de coerção por

> *"salvaguardas e poderes repressivos de emergência para suspender os direitos individuais e governar por decreto sempre que se manifestasse ameaça direta da contestação organizada" (Alves, 1987: 186).*

O governo Geisel precisava fazer essa troca, manter o país em crescimento, controlar o setor "linha-dura" e manter a oposição dentro de limites aceitáveis.

O governo não reviu, como era de se esperar, numa atmosfera econômica tão desfavorável interna e externamente, o seu plano de trabalho, optando por dar continuidade aos projetos ambiciosos dos governos anteriores (a represa de Itaipu, o projeto de aço da Aço-minas e outros), e dar início a novas grandes e dispendiosas obras. O sonho do Brasil-Potência não podia ser desfeito.

> *"A única maneira de absorver o aumento do preço* (do petróleo) *e manter o crescimento era usar as reservas ou fazer empréstimos externos. O Brasil fez ambas as coisas, duplicando sua dívida externa somente em 1974 (de 6,2 bilhões de dólares para 11,9 bilhões de dólares)" (Skidmore, 1988: 31).*

Durante este período, ao contrário do que se propôs o governo e do que pedia o setor privado, houve um aumento da presença do Estado na economia, aumento da dívida externa, elevação das taxas de inflação, e a continuidade do processo acelerado de empobrecimento da população.

Segundo Alves (idem: 222),

> *"A transferência do poder do Presidente Geisel para seu sucessor originou a mais séria crise de sua história. Desprovido o Estado de um mecanismo para a solução dos conflitos, sua fundamental fragilidade institucional veio à tona em mais uma de suas periódicas lu- tas pelo poder".*

Três grupos dentro das Forças Armadas disputaram o controle do Executivo Federal. Um deles, conhecido como os "linha-dura", representado pelo General Sylvio Frota, Ministro do Exército do governo Geisel. O outro, pelo General João Batista Figueiredo, chefe do Sistema Nacional de Informações (SNI), apoiado por Geisel e portanto pelo grupo da "Sorbone". E o terceiro, pelo General Euler Bentes Monteiro, representando os setores militares nacionalistas e democráticos.

Os dois primeiros candidatos representavam a disputa não só dentre os militares, mas dentro do próprio Aparato Repressivo do Estado. Já a candidatura do General Euler Bentes Monteiro representava os militares democráticos e nacionalistas, e constituiu-se na primeira vez após o Golpe que segmentos da caserna procuraram oficialmente o partido de oposição para uma aliança. Os candidatos da oposição não tinham condições de vitória em um colégio eleitoral totalmente controlado pelo governo. Mas, contribuiram para explicitar para alguns setores da população a farsa da eleição e para trazer à tona as contradições e lutas pelo poder no interior próprio Estado.

A escolha do General João Baptista Figueiredo (1979-1985) pelas Forças Armadas, e referendada pelo colégio eleitoral, para suceder na Presidência da República do Brasil o General Ernesto Geisel (1974-1978), significou a manutenção do grupo de "Sorbone" no controle do executivo federal, permitindo a continuidade da política de "distensão" e dando início ao período que ficou conhecido como o de "Abertura Política".

O novo governo pretendia, por um lado, manter os pontos essenciais do modelo de desenvolvimento econômico, assim como a estrutura repressiva e, por outro, articular e negociar uma política de liberalização controlada junto a setores oposicionista de elite, ao mesmo tempo em que deveria limitar e deter a participação de outros setores da

população (movimentos sociais de trabalhadores urbanos e rurais) considerados ameaçadores.

No entanto, para que isso viesse a ocorrer, de fato, era imprescindível que o presidente garantisse apoio no interior das próprias forças armadas e demonstrasse capacidade de conter a facção dentro do Estado, denominada de "linha-dura", formada em grande parte pelos membros do próprio aparelho repressivo e do serviço de informações, que naquela altura temia-se já se constituísse em um governo paralelo.

Durante o governo Geisel, esta facção demonstrou o quanto estava ativa e o quanto era forte, pressionando, forçando medidas por parte do Estado e mesmo articulando sua volta ao poder. Em alguns momentos suas ações aproximavam-se do terrorismo de direita[31].

A oposição[32], por sua vez, através dos setores de elite da sociedade civil, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Ordem dos Advogados do Brasil -

[31] Segundo Germano (1993: 215), a reação do aparelho repressivo à perda do controle do Executivo resultou em 2/3 dos desaparecimentos dos presos políticos no período de 1964-1979, em bombas lançadas contra bancas de jornais, em invasões de instituições como a OAB ou mesmo a Câmara Municipal do Rio de Janeiro, etc. Segundo Alves (1987: 203) e Skidmore (1988: 342), mais de 2000 pessoas foram detidas em todo o Brasil, cerca de 700 permaneceram presas, e 240 foram posteriormente "adotadas" pela Anistia Internacional por serem consideradas "presos de consciência". Outros fatos demonstrativos da ação dos membros do aparato repressivo foram a morte nas celas do DOI-CODI de SP do tenente José Ferreira de Almeida, anterior à de Vladimir Herzog e posterior a do operário Manoel Fiel Filho, todas com a versão de suicídio, levando o presidente Geisel a demitir o comandante do II
Exército, General Ednardo D'Ávilla Mello, sem consulta ao Alto Comando das Forças Armadas, tentando demonstrar aos membros do aparato repressivo que não poderiam mais contar com o apoio e a omissão do Executivo central em relação as suas ações.
No entanto, em 1977, os "linha-duras" voltavam a se manifestar ao prender e agredir violentamente os estudantes da UNE (União Nacional dos Estudantes), que festejavam na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo a reorganização da entidade, durante invasão militar aquela universidade, comandada pelo Coronel Erasmo Dias.

[32] O governo militar utilizou-se da decretação de Atos Institucionais (AI) para criar a estrutura legal para a implantação da nova ordem econômica e política, para a ação e implementação do aparato repressivo. Estes Atos Institucionais traduziam também a relação do governo com a oposição e a disputa de poder dentro do próprio Estado. Oito dias após o golpe (09/04/1964), foi decretado o AI-1, que abriu legalmente o espaço para a aplicação da Doutrina de Segurança Nacional, disparando uma série de medidas visando a eliminação da subversão e do comunismo, em áreas de possível oposição: ministérios, órgãos governamentais, empresas estatais, universidades, organizações ligadas ao governo federal, círculos militares, sindicatos, movimentos de trabalhadores urbanos e rurais, estudantes, e partidos políticos. Em 1965, decretou-se o AI-2. Este fortalecia o poder executivo e minava ainda mais o poder legislativo e judiciário, permitindo expurgos mais violentos nesses setores; modificava também a forma de representação

OAB, Associação Brasileira de Imprensa - ABI, e da política formal, Movimento Democrático Brasileiro - MDB, ampliou o espaço político, exigindo o desmantelamento do aparato repressivo, uma nova Constituição e a modificação do modelo econômico.

Mas, não foram só estes setores de elite da oposição que ampliaram o seu espaço político. A população trabalhadora também organizou-se e sua organização veio à tona, por volta do fim da década de 70 e início da década de 80, através de três principais movimentos populares (voltaremos a este tema mais a frente): as comunidades eclesiais de base, da Igreja Católica, os grupos associativos seculares e o novo movimento sindical (do campo e áreas urbanas).

Os militares brasileiros, ao contrário dos seus colegas da Argentina, Chile ou Uruguai, sujeitaram-se ao processo eleitoral, obviamente ao seu modo, ou seja, impuseram uma série de leis a fim de garantir o controle do mesmo. As eleições para a Presidência da República, para os governos estaduais passaram a ser indiretas, os prefeitos das capitais e das áreas consideradas de segurança nacional passaram a ser indicados e os demais prefeitos eram eleitos pelo voto popular secreto, assim como os vereadores, deputados federais, estaduais e senadores.

---

partidária , eliminando os partidos políticos existentes e determinando uma nova forma de representação, a bipartidária. Neste momento, organizou-se a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), em torno da qual se aglutinaram as forças da Ação Democrática Parlamentar, e constituiram-se no partido de apoio e sustentação do governo; e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em torno do qual se reuniu as forças da Frente Parlamentar Nacionalista, tornando-se o partido de oposição permitido pelo governo. Neste contexto, a oposição fragmentou-se, enfraqueceu-se como resultado da forte repressão, das medidas de controle do legislativo e do judiciário, da interferência na forma de sua organização política e dos trabalhadores, o que trouxe à tona um sério debate no seu interior, acerca da eficácia de sua organização no âmbito das instituições legais, dentro dos limites e das condições impostas pelo governo, e a necessidade de buscar alternativas. Um setor considerava importante ocupar ao máximo os espaços legais, os canais formais de participação existentes, procurando abrir caminhos de negociação com o governo que conduzissem a uma liberalização controlada; o segundo grupo propunha a luta armada e a negação do papel atribuído à oposição de legitimar uma aparente democracia, negando-se a participar de qualquer espaço aberto pelo governo; o terceiro segmento ainda propunha uma ação firme e forte, exigindo o fim do autoritarismo, da repressão e uma melhor distribuição de renda. A oposição, após o fracasso da luta armada, acabou por conduzir uma ação política que combinou as propostas do primeiro e terceiro segmento, a partir de 1974.

O controle sobre as assembléias ocorria através de cassações dos mandatos daqueles que se opusessem ao regime e da legislação que regulamentava o registro dos candidatos.

Apesar dessas regras, ao manterem o processo eleitoral, diferentemente dos seus colegas latinos, os militares brasileiros toleraram a convivência com uma oposição, mesmo que organizada sob seu controle e suas regras.

Durante os governos militares, o processo eleitoral transformou-se em um plebiscito sobre as diretrizes econômicas, sociais e políticas destes, ensinando ao executivo, na sua busca por estabilidade e legitimidade, a jogar o jogo das eleições, manipulando constantemente a legislação eleitoral a fim de garantir sua vitória e inviabilizar a oposição. Ou seja, a população votava ou deixava de votar na oposição, de acordo com a sua opinião a respeito da política adotada pelo governo; por outro lado, o governo manipulava a legislação eleitoral para se beneficiar (Alves, 1987: 81).

A partir da segunda metade da década de 70, o partido oficial de oposição passou a canalizar o sentimento de descontentamento e o desejo de mudanças da sociedade.

Os desastrosos efeitos da política econômica, a violência da repressão, o deslocamento da oposição para setores das camadas médias e da elite, que antes apoiavam o golpe, a política de "distensão" do governo Geisel, aliados à adoção de uma postura mais agressiva do MDB, na tentativa de organizar a população através dos meios de comunicação, e a estratégia de explorar a esperança como forma de romper a cultura do medo, garantiram ao partido oficial de oposição uma certa liberdade de ação e uma certa margem de êxito, permitindo que crescesse e conquistasse vitórias importantes nas eleições que se seguiram a partir de 1974.

O MDB centrou sua campanha em três pontos fundamentais: a ***justiça social***, apontando a injusta política econômica centralizadora do governo e sua distribuição desigual de renda; ***liberdades civis***, apontando a constante violação dos direitos humanos

no Brasil por parte do Estado; e a ***desnacionalização,*** denunciando a penetração maciça de capital estrangeiro na nossa economia (Skidmore, 1988: 35; Alves, 1987:188).

O crescimento do MDB se fez mais visível e mais forte nas regiões Centro-sul, que deste o início do século se caracterizam por suas áreas urbanas e suas indústrias, e mostrou também ao governo que os meios de comunicação eram um fator determinante para a oposição.

Diante da ascensão do M.D.B. nas eleições de 1974, em 1976, o governo Geisel, a partir de um estudo detalhado do Sistema Nacional de Informação, S.N.I., resolveu tomar algumas medidas para detê-lo, como: a lei n. 6639, que ficou conhecida como a Lei Falcão, sobrenome do então ministro da justiça Armando Falcão. A lei restringia o acesso à T.V. e ao rádio, não seria permitido o debate, a apresentação dos programas de governo dos candidatos, críticas à política governamental; o acesso a estes canais foi reduzido a exibição de nomes, números, currículos e fotografias dos candidatos de ambos os partidos.

Nas eleições de 1976, estava em disputa o controle municipal. Legalmente o governo calou a oposição, ao mesmo tempo em que colocava toda a estrutura do Estado à disposição e a favor do partido da situação, a distribuição e cortes das verbas era feita em função do partido no poder na região; governadores, senadores, ministros e mesmo o presidente falavam em nome de seus candidatos.

Apesar de todo esse esquema, a vitória da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi apertada, demonstrando que sem o controle imposto o MDB sairia vitorioso.

A política de "distensão" do Presidente Geisel dependia da presença majoritária do partido governamental no Congresso. Sem isso, corria o sério risco de não conseguir aprovação das medidas necessárias para a implantação da liberalização dentro dos limites aceitos e passíveis de controle pelo Estado. Tornavam-se essenciais medidas que bloqueassem o crescimento do MDB, que se continuasse nas proporções em que vinha ocorrendo, conquistaria maioria no Congresso nas eleições de 1978, dificultando a ação

governamental, a substituição da legislação e mesmo ameaçando o processo de sucessão presidencial.

O ano de 1977 foi marcado pelo confronto entre governo e Congresso, em relação a mudanças no texto constitucional, essenciais do ponto de vista do Estado para conduzir à distensão dentro dos seus limites, e coercitivas e autoritárias, do ponto de vista da oposição.

O impasse entre o Executivo e o Legislativo levou o primeiro a fechar o Congresso e a governar por decreto, utilizando-se do AI-5[33], ainda em vigor, para estabelecer novas regras.

Assistido por um pequeno grupo (o Ministro Golbery do Couto e Silva, o secretário particular Heitor Ferreira, o Senador Petrônio Portella e o chefe do SNI, o General João Batista Figueiredo), Geisel assinou dois decretos: a Emenda Constitucional nº 7, que formou um Conselho da Magistratura com poderes para disciplinar os juízes, e retirou dos tribunais civis o julgamento dos policiais militares que passaram, então, a serem julgados por tribunais da própria Polícia Militar. Estas duas medidas eram essenciais para tranquilizar os militares ligados ao sistema de repressão, que se sentiam ameaçados por uma possível investigação por abuso de poder, ou pelas ações repressivas empreendidas pelo Estado (Alves, 1987: 192).

---

[33] Os princípios fundamentais do AI-5 podem assim ser sintetizados: "1- poder de fechar o Congresso Nacional e as assembléias estaduais e municipais; 2- direito de cassar os mandatos eleitorais de membros dos poderes Legislativos e Executivo nos níveis federal, estadual e municipal; 3- direito de suspender por dez anos os direitos políticos dos cidadãos , e reinstituição do "Estatuto dos Cassados"; 4- direito de demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários das burocracias federal, estadual e municipal; 5- direito de demitir ou remover juízes, e suspensão das garantias ao Judiciário de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade; 6- poder de decretar estado de sítio sem qualquer dos impedimentos fixados na Constituição de 1967; 7- direito de confiscar bens como punição por corrupção; 8- suspensão da garantia de habeas corpus em todos os crimes contra a Segurança Nacional; 9- julgamento de crimes políticos por tribunais militares; 10- direito de legislar por decreto e baixar outros atos institucionais ou complementares; e finalmente 11 - proibição de apreciação pelo Judiciário de recursos impetrados por pessoas acusadas em nome do Ato Institucional Número 5. Os réus julgados por tribunais militares não teriam direito a recursos. Todas as disposições do ato permaneceriam em vigência até que o Presidente da República assinasse decreto específico para revogá-lo" (Alves, 1987: 131).

A outra Emenda, a nº 8, trouxe modificações fiscais e no processo eleitoral. Em relação ao sistema eleitoral, as modificações introduzidas no texto constitucional foram: as eleições para governadores passavam a ser permanentemente indiretas; o número de cadeiras de cada estado na Câmara dos Deputados passava a ser determinado considerando a população total do estado e não o número de eleitores registrados, aumentando a representação dos estados do Norte e Nordeste na Câmara, estados em que a ARENA era forte.

A fim de controlar o Senado, o governo criou o "senador biônico", como ficou popularmente conhecido o senador que a cada oito anos seria eleito indiretamente, pelo mesmo colégio eleitoral que deveria escolher os governadores estaduais. Desta forma, o governo aumentaria a representação do seu partido no senado. Visando não precisar negociar com o MDB a aprovação de novas medidas legais, o governo alterou a forma de aprovação destas, passando a exigência de maioria de dois terços em sessão conjunta de ambas as casas para a de maioria absoluta, o que seria facilmente atendido pelo governo com os seus senadores "biônicos". Reduziu-se o colégio eleitoral que escolheria o presidente da República e ampliou-se a duração do mandato do presidente de quatro para seis anos.

Além dessas medidas, a Emenda Constitucional n. 8 tratou de garantir o silêncio da oposição, estendendo as restrições ao uso da televisão e do rádio presentes na Lei Falcão das eleições municipais à estaduais e federais, deixando a oposição sem suas principais armas, ou seja, o debate, a denúncia e a argumentação (Alves, 1987: 192-196; Skidmore, 1988: 372-375).

Esses decretos tornaram-se conhecidos como o "pacote de abril", e desencadearam duas reações: a primeira forçou o MDB a buscar ainda mais o apoio junto aqueles que se posicionavam contra o Estado de Segurança Nacional e a segunda, quanto mais o governo perseguia e usava de violência, maior legitimidade ganhava o partido oficial de oposição

junto aos setores contrários ao governo, que passavam a apoiar e fazer campanha para seus candidatos.

Pelo voto popular, o MDB mais uma vez surpreendeu e continuava um partido em ascensão; no entanto, as novas medidas do "pacote de abril" trouxeram à tona, nas eleições de 1978, o resultado do governo, não o das urnas.

O contexto sóciopolítico e econômico indicava que na luta e no movimento entre Estado e oposição, era imprescindível para o primeiro liberalizar o suficiente a fim de recuperar alguma base de sustentação e apoio, enquanto a oposição deveria buscar estratégias que rompessem com os limites dessa liberalização.

2.3 O Fracasso Escolar: uma Questão Individual ou Social?

O aumento do número de analfabetos, os altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do primeiro grau, o desempenho dos alunos que conseguem avançar dentro do sistema de ensino público, mas que revelavam não dominar a linguagem escrita, ou seja, estes alunos de fato não sabiam escrever e não gostavam de ler (Soares, 1982: 155), explicitvam o fracasso em alfabetizar e a ação da escola na exclusão de milhares de crianças do sistema de ensino formal, fato que não era novo, como já vimos (Capítulo I), apontando mais uma vez para o descaso com que tem agido historicamente o Estado na garantia de uma real democratização da escola.

O modo de se entender esse fracasso e as propostas educacionais apresentadas como alternativas para se enfrentar o problema modificaram-se ao longo dos diversos períodos.

Durante as décadas de 50 e 60, o discurso oficial analisou a questão do fracasso escolar como um problema individual, de cunho psicológico, psicopatológico e biológico. Era o fatalismo biológico, as deficiências tinham sua origem na herança genética, ou em problemas psicológicos (Abromovay, 1981: 88-89).

Nessa época, segundo Soares (1989: 88), as propostas educacionais orientadas pelo ideário da pedagogia renovada propunham uma alfabetização determinada pelas características, necessidades e o interesse da criança, assim como a prática pedagógica e a elaboração do plano de ação educacional deveriam estar condicionados pelo conhecimento da personalidade infantil. Enfatizavam a importância do "atendimento às diferenças individuais" e de "controle do ritmo de ensino". Os alunos deveriam receber tratamento diferenciado, a partir de suas características individuais, que eram consideradas fundamentais para uma alfabetização bem sucedida, em que o

> *"objeto do conhecimento, na alfabetização, isto é, a língua escrita, subordinava-se ao método, em que o aspecto psicológico predominava e em que o mais importante era o ambiente estimulante e o interesse da criança, provocado por atividades lúdicas".*

Durante a década de 70, a questão deixou de ser individual para ser social, afinal durante esse período pode-se dizer que as escolas públicas, ao contrário do início desse século, passaram a atender majoritariamente, embora não totalmente, as crianças das classes populares, e eram justamente estas as crianças que mais fracassavam e apresentavam-se como tendo as mesmas características sociais e culturais.

Partiu-se, então, para uma caracterização da população infantil que fracassava na Escola Pública, através de estudos valorativos e comparativos, onde os valores, o modo de vida e a cultura dos segmentos economicamente privilegiados da sociedade eram tidos como o padrão, a norma correta[34].

Essa população foi caracterizada em suas deficiências cognitivas, afetivas, perceptiva-motora, fruto do ambiente pobre, da falta de estimulação e de um lar desestruturado.

---

[34] Orientava esses estudos e as propostas educacionais que se seguiram toda uma literatura, principalmente norte-americana, acerca da chamada marginalidade, carência ou privação cultural, temos usados "para designar uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, que nela apareceram impropriamente chamadas de classes baixas, classses desprivilegiadas ou camadas desfavorecidas" (Patto, 1981b: 208).

Em termos escolares, as crianças provindas do segmento economicamente desprivilegiado da sociedade eram consideradas com aprendizagem lenta e pobre, apáticas, desinteressadas em sala de aula, com dificuldades de abstração e de verbalização, desajustadas diante das regras e exigências disciplinares da escola, desnutridas, com problemas de saúde, o que acabava por acarretar um baixo rendimento escolar levando alguns pesquisadores a justificarem e até preverem um atraso escolar por parte destas crianças (Patto, 1981b: 212-213).

Segundo Patto (idem: 209), essa caracterização forneceu os dados necessários para explicar o fracasso e fundamentar programas e medidas educacionais "considerados capazes" de modificar esse quadro, de retirar essas crianças dessa situação de carência, de introduzí-las, integrá-las à sociedade, ao mercado de trabalho de forma estável e duradoura.

Dessa forma, pretendia-se efetivar a democratização das oportunidades e se minimizaria a probabilidade da pobreza se autoperpetuar. A escola aparecia, então, novamente como uma verdadeira panacéia, como no início do século, como a redentora dos males e das injustiças da sociedade.

O governo assumiu uma política assistencialista, fundamentada nesses pressupostos, com o explícito objetivo de "corrigir" desigualdades, sem no entanto ir ao cerne da questão, ou seja, a política econômica espoliadora e sua injusta distribuição de renda (Carvalho, 1991: 20).

Foram, então, criados e implementados programas de alimentação escolar, de distribuição de livros e outros materiais escolares[35]. Alguns destes programas existiam

[35] Como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 1954, visava oferecer merenda em todas as escolas públicas, principalmente aquelas consideradas carentes, a fim de contribuir para o acesso e a permanência da criança marginalizada no sistema educacional, com vistas a melhoria de suas condições de aprendizagem (RBEP, 1985: 395); Programa do Livro Didático (PLID, 1976), e o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF), 1980, visavam com a distribuição de livros didáticos e paradidáticos fomentar a formação do hábito da leitura, contribuir para a melhoria do ensino, mediante a correção das desigualdades sócio-econômicas exitentes nas unidades escolares (Carvalho, 1991: 58-60); programas de distribuição de material escolar através da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), 1968, e, posteriormente, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), 1983, que visavam

desde a década de 50, com a diferença que a partir de 1970 eram explicitamente vinculados à população carente.

Foram implementados em nível federal, estadual e municipal programas de educação compensatória, de antecipação da escolarização e de educação pré-escolar[36], visando a expansão da rede de atendimento educacional às crianças das camadas populares em idade pré-escolar ou de iniciação à escolarização, procurando desenvolver a prontidão da clientela atendida para a alfabetização (Patto, 1981b: 214-216) e, assim, diminuir o fracasso escolar.

O trabalho desenvolvido junto à criança a fim de desenvolver sua prontidão para a alfabetização, segundo Scavazza (in 1984: 34), realizava-se através de exercícios de percepção visual, percepção auditiva, coordenação motora, linguagem, esquema corporal, matemática e outros, quase que exclusivamente através de trabalhos gráficos - as famosas "fichas mimeografadas". Esse trabalho, quando não era desenvolvido na pré-escola, o era durante o período preparatório ao processo de alfabetização propriamente dito.

O objetivo maior desses programas era, segundo Poppovic (in Patto, 1981b: 215),

> *"colocar as atuais exigências dos currículos da primeira série escolar como linha de limite superior a ser atingida".*

Dentro desse contexto, predominavam duas concepções de alfabetização orientadas por basicamente dois ideários pedagógicos: a pedagogia tradicional e a pedagogia tecnicista (Soares, 1989: 87-9).

---

ofertar materiais escolares básicos com reduzidos custos, dando prioridade às populações carentes (Höfling, 1993: 83).

[36] Eis alguns exemplos desses programas; PLANEDI (Plano Nacional de Educação Infantil); Programa de atendimento às creches da Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo - 1972 (Patto, 1981b: 214-216); CECOPE (Centros de Convivência do Pré- Escolar) - uma nova alternativa em educação pré-escolar no município de Sorocaba- 1979 (in Anais I CBE, 1981: 92-99); a deliberação n. 13/79 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, emitida pelo Conselho Estadual de Educação, propunha "o desdobramento da primeira série em dois níveis, para crianças de seis anos de idade, residentes em áreas classificadas como carentes pela Secretária de Educação" (D'Antola in Anais da I CBE, 1981: 105). PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar) desenvolvido em nível nacional, sob a coordenação da Professora Orly Zucatto, da Universidade Estadual de Campinas. PROAPRE (Programa de Atendimento ao Pré-Escolar, coordenado pelo Professor Iaro Gandra, da Universidade de São Paulo.

Segundo a pedagogia tradicional presente no cotidiano da maioria das escolas,

> *"o conteúdo da aprendizagem - a língua escrita - é considerado como um valor inquestionável, independetemente da experiência prévia do aluno com a escrita e dos usos e funções desta em diferentes contextos culturais; a aprendizagem da língua escrita é organizada numa progressão lógica , do ponto de vista do adulto; a alfabetização se dá através de exercícios, treinos, memorização, com ênfase na retenção do aprendido; a avaliação é tida como muito importante em todo o processo" (Soares, 1989: 88)*

Já para a pedagogia tecnicista, a pedagogia oficial pós-64, a

> *"alfabetização é vista como produto da forma de organização do processo ensino/aprendizagem, com ênfase no controle das condições em que esse processo ocorre; a garantia de eficiência, na alfabetização, é organização racional do processo, quer pela atribuição dessa organização à especialistas, quer pela definição de passos seqüenciais, quer pela operacionalização de objetivos, quer, ainda, pelo planejamento e controle dos meios didáticos ou pelo emprego de princípios da tecnologia instrucional. A alfabetização ou a preparação para ela são processos de modelagem de comportamentos, através de técnicas específicas; atribui-se grande valor à avaliação, como medida de comportamentos definidores de nível de alfabetização, ou como instrumento de prognóstico necessário à operacionalização do processo de ensino" (idem: 89).*

2.4 Campinas entre o Fausto e a Miséria

Campinas, acompanhando a tendência oposicionista da região Centro-sul, demonstrou o fortalecimento do partido da oposição, o M.D.B., ao eleger seus candidatos Francisco Amaral e José Roberto Magalhães Teixeira para gestão de 1977-1982 do Executivo Municipal. Neste momento, a crise econômica que atravessava o país refletia-se na cidade que, segundo Silva (1994: 29), exibia a contradição entre o fausto e a miséria.

A gestão Amaral-Magalhães foi marcada pelas adversidades que atingiam o país. Os problemas econômicos, sociais e políticos municipais, aliados à política recessiva do governo federal, e a dificuldade de se conseguir empréstimos externos agravavam as condições de vida da população, o desequilíbrio do orçamento municipal e as demissões na indústria.

Magalhães Teixeira assumiu por várias vezes o governo municipal, devido a afastamentos de Francisco Amaral. Nestes momentos, em seus discursos, explicitava a posição do MDB diante do quadro sócio-político-econômico do país:

> *"tenho plena consciência da responsabilidade de tão alta investidura, porque sei das dificuldades de exercício da chefia do Executivo de uma cidade do porte de Campinas. Essa responsabilidade agrava-se pelos problemas administrativos e financeiros que afligem o governo municipal decorrentes não só de razões específicas locais, como principalmente de razões gerais reflexo da centralizadora política econômica federal". (Discurso de posse do Novo Secretariado Municipal, Prefeito em exercício José Roberto Magalhães Teixeira - Correio Popular, 19/05/1981 in Silva, 1994: 37).*

Campinas, em consonância com as políticas federais e estaduais, assistiu a transformação de suas indústrias de bens de consumo leves para os segmentos da indústria pesada, bens de capital, de consumo durável e bens intermediários[37] (Semeghini, 1991: 111 in Silva, 1994: 24).

Assistiu durante a década de 70 deslocarem-se para o seu entorno

---

[37] Segundo Silva (1994: 22-23), por volta dos anos 40/50, instalaram-se: tecelagens de seda e raiom, laticínios, indústrias de papel e papelão, a American Cofee e a Moreira de Padronização que beneficiavam café em grande escala, Rhodia e Swift, Barasilian Warrant, Matarazzo, Singer, Robert Bosch, General Eletric, Pirelli, Papelões Andrade, Rações Anhangüera, Açúcar Pérola, Leco, IBRAS/CBO em Campinas; Chicago Bridge, em Paulínia; Rigesa e Clarck em Valinhos; Terma Terra Wabco, 3M, IBM, em Sumaré. Nos anos 50/60, advém para Campinas e seu entorno: Bendix, Ashand Atilub, Miracema, Nerche e Sharp, Equipesca, Eletrometal, Mercedes Benz, Hiplex S.A., Henkel do Brasil, Coca-Cola, Bravalin, entre outros.

> *"investimentos governamentais, como o pólo petroquímico de Paulínia, a concentração de Institutos de Pesquisa e Empresas do Setor de Telecomunicações, Microeletrônica e o Pró-Álcool" (Baerninger, 1992: 69 in idem).*

Assistiu também a criação do Distrito Industrial de Campinas (D.I.C.) e a implementação de uma política migratória que, de comum acordo com os poderes federal, estadual e municipal, abasteceu a região com mão de obra suficiente para a indústria, visando os lucros para o capital nacional e internacional (Silva, 1994: 26-31).

Campinas, em consonância com a orientação política e econômica do país e do estado, desde 1940, vinha implementando as condições necessárias que permitiram sua caracterização como um pólo tecnológico, industrial, urbano e de atração para empresários nacionais e estrangeiros, para migrantes de dentro do estado de São Paulo e do país. No decorrer das décadas de 50/60/70, refletiu a opção do governo e a tendência mundial de internacionalização da economia e a subordinação da agricultura à indústria.

As condições necessárias para esse desenvolvimento foram:

> *"infra-estrutura básica, a passagem de linha de transmissão de energia elétrica de alta tensão, a localização no entroncamento rodoferroviário, em especial a via Anhangüera, inaugurada em 1948, além da parceria com o poder público municipal que estimulou a cessão de terrenos, terraplanagem, asfaltamento de estradas secundárias, fornecimento de água, a isenção de impostos locais" (Silva, 1994: 22).*

Desta forma, Campinas passou a representar, para alguns, ainda segundo Silva (idem), a possibilidade de provisões de acumulação de capital, ao propiciar mão-de-obra e matéria-prima; para outros, a possibilidade real ou ilusória de empregos e melhoria de vida; para outros, ainda, "louros" políticos, aproximação com os interesses federais e internacionais, alianças, pactos e influências político-partidárias nas diversas instâncias do poder municipal, estadual e federal.

Segundo Baeninger (1992: 80 in Silva: 29),

> *"No período de 1970-1980, Campinas foi o principal pólo receptor dos fluxos migratórios do interior do Estado de São Paulo. A população não-natural do município passou a representar 61% do total".*

Campinas assistiu, também, a transformação do seu espaço urbano, o aumento populacional e a deteriorização cada vez maior das condições de vida da maioria da população.

Ao mesmo tempo que os arranhas-céus sofisticados ganhavam as regiões centrais e nobres da cidade e se criavam os condomínios fechados que garantiam o conforto e a segurança dos mais abastados, os trabalhadores foram segregados em conjuntos habitacionais-dormitórios, ou em favelas localizadas nas regiões distantes, muitas vezes próximas a córregos sem saneamento básico, rede elétrica, rede de esgoto, assistência médica ou educacional, ou ainda em loteamentos longínquos em relação ao centro urbano-comercial, concentrador dos locais de trabalho, dos espaços culturais e de lazer, formando um cinturão de miséria em torno da cidade (idem: 28).

Esta realidade, assim como a sua negação ou aceitação, transpareceu, no Projeto de Incentivo à Leitura (Lazzarini e Vanzella, 1984: 5), em algumas atividades de desenho e colagem, disparadas pela leitura de um livro de literatura infantil. Durante a atividade alguns diálogos como

> *"Tia, eu moro num apartamento"*
> *"Não, tia, ele mora em barraco".*
> *"Não moro, não".*
> *"Tia, eu não ligo de morar em barraco. O meu barraco é ajeitadinho. Pelo menos a gente tem o que comer".*

Estes diálogos serviram de pretexto para a leitura de um outro livro de literatura infantil: "Quero Casa com Janela" e gerou a elaboração de um texto com as crianças:

> *"A gente mora em casa.*
> *A casa é de tijolo.*

Tem casa de pau, de madeira.

Tem gente que mora em barraco.

Tem gente que mora em caverna.

Tem gente que mora no céu. (...)

A casa serve para gente não ficar no sol.

Para chuva não molhar, para a gente não ficar na rua".

Os migrantes viram seus sonhos virarem pesadelos. O exército de reserva do capital, aquele que por se submeter a baixos salários e péssimas condições de trabalho fora um dos elementos que contribuiu para a instalação de grandes indústrias nacionais, multinacionais e para o enriquecimento da cidade, passou a ser tratado por esta como marginal ou população excedente, responsável pelo aumento da miséria e da economia informal, como causadora de grandes problemas para o poder público (Silva, 1994: 29-30).

2.4.1 A Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Segundo o Histórico da Secretaria Municipal de Educação[38], a organização de instituições municipais responsáveis pela educação nesta cidade ocorreu apenas em 26/10/1946, através do Decreto-Lei no. 346, com a denominação de Diretoria de Educação e Assistência, embora do ponto de vista constitucional, a carta de 1934 já prevesse a participação municipal "na manutenção e no desenvolvimento dos interesses educativos".

Nesta ocasião, a Secretaria era encarregada de superintender os serviços de ensino municipal, parques infantis, teatro municipal, bibliotecas circulante e infantil, museus, bosque dos Jequitibás, num total de 25 dependências, bem como o Serviço de Assistência Social, que passou a ter seus trabalhos dirigidos e supervisionados pela Diretoria de Educação e Assistência, realizados em conjunto e colaboração com a Legião Brasileira de Assistência. Caracterizava-se, então, pela prestação de serviços à infância necessitada.

Embora não seja meu objetivo levantar e analisar a história e o processo de criação da Secretaria Municipal de Educação, considero interessante indicar que esta surge no momento em que a cidade passou a implementar uma política explícita de favorecimento à expansão urbano/industrial da cidade e de favorecimento ao capital nacional e internacional; em que a demanda por mão-de-obra especializada aumentava,

---

[38] **Plano de Ação da SMEC, 1984-1985. Campinas.** PMC/SME/DE, 1983: 1-3; e PEREZ, José R. R. (coord.) et allii. **A Educação no Município de Campinas. Campinas, novembro, 1993.** Núcleo de Estudos de Políticas Públicas -NEPP/UNICAMP- Caderno de Pesquisa n. 27: 1-3

exigindo, segundo Silva (1994: 26), a abertura de canais para aperfeiçoamento de serviços e desenvolvimento de pesquisas científico-tecnológicas. Neste contexto, a cidade passou a contar também com o trabalho de duas universidades: a PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas - 1942 e, vinte e quatro anos mais tarde, com a UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - instalada em 1966.

Desde que foi criada, a Secretaria foi reorganizada, mudou de nome, refletindo em nível municipal a tendência a uma certa indefinição de sua importância, da sua especificidade, de sua função, e o descaso pela educação das camadas populares, tal como no país[39].

Em 1973, esta Secretaria foi transformada em Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Turismos, e o Departamento de Educação, em Departamento Municipal de Educação. Neste mesmo ano, criou-se a Secretaria de Cultura, e os Departamentos de Turismo, Educação Física, Esportes e Recreação passaram à superintendência do Gabinete, ficando esta Secretaria denominada como Secretaria Municipal de Educação com

> *"a finalidade básica de executar atividades relativas à educação, assim como administrar os estabelecimentos de ensino e parques infantis do município, manter convênios com o Estado e a União para a execução de programas e campanhas de educação; construção de prédios escolares, promover o aperfeiçoamento profissional e contínuo do magistério municipal; promover as atividades de orientação pedagógica; executar no âmbito municipal os programas de alimentação escolar em regime de integração de recursos com órgãos federais e estaduais;*

[39] Segundo os documentos já citados, a Diretoria de educação e Assistência passou, desde então, por uma série de reformulações de caráter administrativo. Em 1947, a Seção de Ensino e Difusão Cultural passou a ser uma Diretoria (Diretoria de Ensino e Difusão Cultural); em 1956 esta Diretoria (DEDC) foi incorporada à Secretaria de Cultura e Higiene e, neste mesmo ano, houve o desdobramento desta Secretaria, sendo criada uma Secretaria de Educação e Cultura. Já em 1960, a Secretaria voltou para à concepção anterior, ou seja, mudou sua denominação para Secretaria de Educação e Saúde; para finalmente em 1964 ser desmembrada em Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria de Saúde e Higiene. Esta estrutura manteve-se ate 1973.

promover a seleção de alunos para a concessão de bolsas de estudos, distribuídos através da municipalidade" (Proposta de Reforma Administrativa, s.d: 3).

Como pode-se perceber, a SME ao longo de sua existência tem sido o canal para a implementação local das políticas do governo federal e estadual. Tem realizado além de serviços educacionais, serviços culturais e assistenciais[40], sendo que estes últimos têm tido bastante ênfase durante todo este período, refletindo no município a tendência do governo federal em dotar a educação com políticas assistencialistas e paternalistas, sem em contra-partida adotar medidas que melhorassem a distribuição de renda, as condições de vida da população, e sem atender realmente a demanda desta por escolas e ensino de qualidade para seus filhos.

Embora não seja objeto de estudo desse trabalho a luta pelo acesso à escola das camadas populares nesse período no município de Campinas, gostaria de apontar, junto com Silva (1994: 87-88), para a existência de documentos escritos no Arquivo da Câmara Municipal de Campinas, a partir da década de 50 (não significando que não tenha havido movimentações populares nesse sentido em períodos anteriores), comprovando essa luta[41].

[40] Desde a sua criação, a prestação de serviços assistênciais tem marcado a SME. Primeiro em colaboração com a Legião Brasileira de Assistência. Em 1947, através de convênio entre a Prefeitura e o Serviço Dentário Escolar do Estado, criou-se o Serviço Dentário Escolar Municipal. Em 1957, a distribuição da merenda escolar passou à responsabilidade da SME. Além disso, desde 1946, consta dos organogramas destas secretarias ou diretorias organismos responsáveis pela alimentação e/ou saúde escolar (HIstórico da Secretaria Municipal da Educação in Plano de Ação da SMEC, 1984-1988. PMC/SME/DE,1983; Histórico da Secretaria Municipal da Educação - Proposta Administrativa/ Proposta Pedagógica da SMEC, s/d.) Em termos culturais, Campinas, através da SME, deste 1946, vem implementando espaços e atividades culturais, como: teatro municipal, bibliotecas circulante e infantil, museus. Em 1947, criou-se o Museu Histórico de Campinas, o Serviço de Encadernação de livros, a Pinacoteca Municipal. Em 1949, teve início o Serviço de Cinema Educativo, a Biblioteca Pública Municipal. Em 1954, foi criado o teatro Escola e, em 1965, foi inaugurado o I Salão de Arte Contemporânea.

[41] O Trabalho de Maria Abadia da SIlva, (1994). ***A Construção do Ensino Público de 2º Grau - 1ª Delegacia de Ensino de Campinas,*** caminhou nesse sentido em relação ao ensino de 2º Grau, apontando no entanto para a existência de documentos relacionados, também, ao ensino básico.

> *"Investigando a documentação escrita de meados dos anos cinqüenta, foi possível constatar o déficit escolar pelas reivindicações dos trabalhadores solicitando construção de escolas técnicas e/ou abertura de mais classes de Curso Primário. Essas reivindicações, ainda que quantitativas, revelam um certo grau de conscientização das classes menos favorecidas quanto à necessidade e importância da educação. As reivindicações visavam sensibilizar o Poder Público Municipal.*
> *São desse período documentos reivindicatórios com abaixo-assinados contendo levantamentos com números de filhos que necessitavam da escola, o endereço dos moradores e a assinatura do responsável, encaminhados a vereadores da cidade (...)".*

A organização do sistema escolar da Rede Municipal de Ensino voltado para o atendimento da infância envolve: a educação infantil (4-6), através dos Parques e Recantos Infantis, que mais tarde se transformaram nas Escolas Municipais de Educação Infantil; a educação fundamental, organizada a princípio na forma de grupo escolar, escolas isoladas (que podiam ser apenas uma sala de aula cada); depois, além destas, vieram a se somar as Escolas-Parque, com recursos de: alimentação, equipamento pedagógico moderno, áudio-visual, médico-odontológico, e ginástico-recreativo. Servindo como escola padrão-modelo para as escolas estaduais, atendiam as crianças em período integral. A partir da década de 70, foram transformadas em escolas de ensino de 1o. Grau, privilegiando atender a um número maior de crianças, por menos tempo. Estas escolas passaram a funcionar em até 3 períodos. Uma outra forma de atendimento viabilizou-se no fornecimento de professoras da Rede Municipal de Ensino em sistema de parceria com instituições privadas e convênios com outros órgãos públicos.

A educação infantil de 0 a 4 anos, seguindo a legislação estadual da década de 20, como já apontamos, subordinou-se à Secretaria da Promoção Social. Só após a promulgação da Constituição de 1988 é que essa passou para a competência exclusiva da SME.

Em Campinas, em 1953, segundo pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas NEPP/UNICAMP (1993, n. 27: 5-6):

> *"havia 16.931 estudantes no ensino primário, tanto no ensino noturno de adultos como diurno para crianças, rural ou urbano. O poder público municipal atendia a 923 (5,4%) educandos em 01 grupo escolar, 10 escolas isoladas (que podiam ser apenas uma sala de aula cada) e 10 cursos noturnos (...).*
> *Em 1973, funcionam sob a responsabilidade do Departamento Municipal de Educação os seguintes estabelecimentos de ensino e assistência sócio-educacional: 06 Escolas-Parque; 14 Parques e Recantos Infantis; 04 Cursos Noturnos (Centro Supletivos); 02 classes de emergência; 07 Pré-primários; 10 Telepostos e 01 classe de excepcionais".*

A Secretaria de Educação, na década de 70, estruturou-se da seguinte forma, segundos documentos da SMEC, já citados à página 5: Gabinete do Secretário, Setor de Administração; Departamento Municipal de Educação, Assessoria Técnico Pedagógica, Coordenadoria de Orientação e Educação Recreativa, Coordenadoria de Ensino de Primeiro Grau, Coordenadoria do Ensino Supletivo, Coordenadoria de Educação Integrada.

Irei me deter um pouco mais na Assessoria Técnico-pedagógica por ser ela a responsável em nível municipal pela linha pedagógica da Rede Municipal e pela orientação ao trabalho do professor.

Segundo documento elaborado pela Assessoria Técnico-pedagógica e pela Assessoria de Projetos-comunitários (PMC/SMEC; s.d: 1-2), a assessoria foi implantada em 1973, a princípio com uma "visão pedagógica" de que o atendimento ao aluno deveria ocorrer ao nível de sua capacidade. A seguir, com o objetivo de viabilizar em termos municipais a Lei 5692/71, adotou o enfoque tecnicista.

> *"O técnico estava predestinado a dar um enfoque tecnicista, preocupado com a avaliação do produto, surge os planejamentos*

com elaboração sistemática de objetivos, demonstrando uma visão comportamentalista (dentro de uma linha psicológica).
Em síntese, o trabalho pedagógico consistia em:
- o técnico coordenava a elaboração de conteúdos e planejamento, junto às unidades escolares
- o professor executava, sob o acompanhamento do técnico.
- e o aluno era avaliado no seu produto.
A Assessoria Técnica-pedagógica dava acompanhamento nas unidades escolares baseado nos treinamentos dados aos professores".

Em entrevista[42] com professoras da Rede e elementos da A.T. P. que participaram do P.I.L., elas relatam que eram elaborados planejamentos, esses planos detalhavam não só objetivos, conteúdos e atividades, como também o dia e o horário da execução dos mesmos. A orientadora pedagógica ou supervisora podia entrar na sala de aula quando quisesse, e o professor deveria estar trabalhando com os seus alunos, exatamente o que constava do seu plano, sob pena de ser advertido.

Esta mudança refletia a política educacional em vigência e o modelo educacional em implantação, quando as decisões passaram a ser tomadas nos organismos executivos federal, estadual e municipal, cabendo aos professores, diretores e outros membros da unidade escolar a viabilização das decisões tomadas em nível superior.

O documento citado acima confirma tal análise:

"Isso tudo tinha relação com o momento histórico da época, não era só a Secretaria Municipal de Educação que estava nessa linha, era o Brasil, e a educação em todos os níveis, inclusive o 3o. Grau, onde especificamente nós eramos formados como especialista em supervisão, administração e orientação educacional, refletindo assim na formação dos técnicos e na organização de uma Secretaria de Educação".

[42] Foram realizadas pela autora desse trabalho cerca de 28 entrevistas com membros participantes do P.I.L., que não serão utilizadas detalhadamente neste e encontram-se à disposição para possíveis interessados.

Os professores foram empurrados para dentro da sala de aula e perderam sua importância e o controle sobre o seu trabalho. Este movimento não é novo na história da educação brasileira, como vimos no Capítulo I.

Com isso,

> *"não há espaço para as discussões pedagógicas nas unidades escolares" (Ribeiro, 1984: 221).*

Com a ampliação da organização escolar, há a necessidade de ampliar o número de profissionais, o que foi ocorrendo de modo a contornar e não a solucionar o problema. Ou seja, a fim de "dar conta da necessidade criada de ampliação do corpo docente", estes eram contratados sem concurso, muitas vezes em "caráter excepcional" e em "caráter temporário" (idem: 219). Tais tipos de contrato colocavam o profissional em constante estado de instabilidade profissional.

As professoras e especialistas que participaram do P.I.L. contaram que ingressaram na Rede Municipal, durante a década de 70, por indicação de elementos pertencentes ao executivo municipal. Sem indicação, não se conseguia um cargo.

Une-se à questão da estabilidade, os salários corroídos pela inflação, que levavam os professores a aumentarem o número de aulas e de escolas como meio de obter reajustes salariais. A sobrecarga de trabalho reduzia o tempo para estudo e preparo das aulas. Era o fator econômico-salarial afetando o pedagógico.

Diante destas condições de vida e de trabalho, o professor vai deixando de participar de uma série de atividades de cunho cultural, sua formação vai-se dando em cursos isolados e de fim de semana, que se mostram insuficientes, de baixo nível teórico (Ribeiro, 1984: 225).

Este quadro das condições de trabalho e de formação do professor nos fornece um indicativo do agravamento das consequências da insuficiente formação teórica de nível superior, tanto para o profissional, quanto para o seu aluno. Este último, principalmente o da primeira série do primeiro grau e sua família, arca com o ônus de encontrar um professor

despreparado teoricamente, na maioria das vezes em início de carreira, com sobrecarga de trabalho.

Paralelamente a essa deterioração da qualidade de vida e de trabalho do docente, ocorreu a ampliação do

> *"emaranhado legislativo, que de certa maneira sempre existiu, mas que se vai ampliando, através da multiplicação de normas legais que impossibilita ou dificulta enormemente a necessária clareza dos direitos adquiridos, do grau de desrespeito dos mesmos e do que há a reivindicar. Uma legislação que vai sendo reconhecida como algo cheio de artifícios para provocar deliberadamente não só o comprometimento da autonomia (relativa) do professor, como também a queda de seu salário" (Ribeiro, 1984: 222).*

2.5 O Rompimento da Cultura do Medo e a Política da "Abertura"

A fim de garantir seu modelo de desenvolvimento, o Estado de Segurança Nacional associou à exploração econômica, a repressão física (tortura), o controle político e a rígida censura, estabelecendo uma "cultura do medo" que inibiu e quase extinguiu a participação em atividades de oposição comunitária sindical ou política. A cultura do medo

> *"tinha três componentes psicológicos importantes: o* ***silêncio*** *imposto à sociedade pela censura de todos os veículos de informação e de expressão de idéias (teatro, cinema, música, literatura, universdiades). O* ***silêncio*** *provocava um sentimento de* ***isolamento*** *nas vítimas da repressão e/ou da exploração econômica. O* ***isolamento*** *e o* ***silêncio*** *geravam a* ***desesperança,*** *levando as pessoas a fugirem da fúria do Estado no recôndito de suas vidas particulares" (Alves, 1987: 169).*

Durante os anos Geisel, como já vimos, a oposição mudou sua estratégia de ação, buscando: primeiro fortalecer o partido oficial de oposição, segundo, formas de negociar

com o governo uma política de liberalização e, terceiro, procurou aprender a utilizar os canais formais de participação.

Esta mudança de estratégia aliada à política de distensão oficial garantiram à oposição um espaço maior e um período de organização que possibilitou uma remobilização da sociedade com uma certa dose de êxito.

Houve nesse período, como já vimos também, um deslocamento da oposição. Diferentes setores da sociedade começaram a se posicionar cada vez mais como contrários ao Estado de Segurança Nacional, entre estes, setores da elite que haviam apoiado o golpe e mesmo faziam parte da coalização civil-militar que o realizou.

Neste momento, os movimentos populares também ressurgiram de três modos: as comunidades eclesiais de base vinculadas à Igreja Católica, os grupos associativos seculares e o novo movimento sindical (campo e áreas urbanas).

A Igreja Católica reviu seu posicionamento em relação ao golpe de 1964, a partir de alguns setores da Igreja preocupados com a crescente violência do Estado[43]. Nesse novo posicionamento, estabeleceu-se um compromisso entre alguns setores da Igreja e a população de mais baixa renda da sociedade.

---

[43] No período de 1964-1968, longe da direção de D. Helder Câmara, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil adotou uma posição passiva e conivente com a coalização civil-militar que tomou o poder em 1964, sendo que alguns grupos foram às ruas em seu apoio.
Segundo Alves (1987: 200-208) e Skidmore (1988: 356-363), essa revisão veio em função da crescente onda de violência e da ação de alguns poucos bispos que procuravam e sistematicamente preocupavam-se em documentar e comprovar a existência da tortura, a fim de convencer outros segmentos da própria Igreja e da sociedade que a repressão e a tortura eram estratégias de ação generalizadas do Estado.
A medida que a repressão crescia e as provas aumentavam, bispos tidos como moderados passaram a apoiar uma política oposicionista mais agressiva em relação ao governo. Essa titude tornou os religiosos alvo do setor linha-dura e passaram eles a serem vítimas da repressão.
A mudança na atitude da Igreja manifestou-se de duas formas: a primeira através da atuação da CNBB, que passou a adotar uma oposição cada vez mais agressiva, buscando estratégias que explicitassem e denunciassem a responsabilidade do Estado pela repressão e por sua omissão diante da mesma. Além disso, a CNBB organizava, articulava, através de sua "rede de comissões, subcomissões e atividades de grupo" a população em projetos de auto-ajuda e organização política (Alves, 1987: 201).
A segunda forma envolveu a organização da população em grupos de ação voltados para diferentes problemas sociais, políticos, como "as pastorais da terra, dos problemas urbanos, da Igreja em relação ao mundo, da família, da periferia e das favelas, das cidades, dos marginalizados, dos migrantes, do mundo, do trabalho, dos componeses e bóias-frias, das crianças e menores abandonados, dos detentos, dos direitos dos negros e índios, e finalmente dos direitos humanos em geral" (idem: 201).

O trabalho da Igreja junto aos pobres, segundo Alves, tinha como objetivo fundamental:

> *"devolver à base*[44] *os direitos de ter, saber, e participar da vida política, de decisões sobre o país e o mercado de trabalho que afetam a organização e a distribuição dos produtos que ela mesma cria" (Alves, 1987: 230).*

O trabalho da Igreja com a base ocorria de duas formas: uma através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e as suas diversas pastorais, e a outra, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Para a CNBB, as CEBs representavam a Igreja que nasce do povo e se constituem de pequenos grupos organizados por religiosos (diáconos, padres ou freiras), ou por leigos, junto a paróquias ou em lugares em que a população se via privada dos serviços religiosos, com os seguintes objetivos:

> *"relacionamento pessoal, encontros para orar, celebrar a liturgia, os sacramentos, etc; compreender o sentindo profundo do evangelho e de sua mensagem à existência concreta da comunidade e do mundo; refletir sobre a realidade social e econômica utilizando como método pedagógico "ver, julgar e agir", organizar concreta-mente a ação, com a distribuição de tarefas e serviços entre os membros; promover atividades comunitárias que beneficiem a coletividade, num trabalho conjunto de ação evangélica"(Alves, 1987:232).*

Para Skidmore (1988: 359), no entanto, as CEBs foram lançadas pela hierarquia da Igreja, com dois objetivos: o primeiro seria suprir a escassez de padres seculares e religiosos, e o segundo seria combater a proliferação do protestantismo, do espiritismo e dos cultos afro-brasileiros (principalmente a umbanda).

---

[44] A base para os téologos da Igreja Católica "é considerada a parte da população de uma sociedade que se encontra privada ao mesmo tempo do ter, do poder e do saber" (Alves, 1987: 230).

As CEBs foram de suma importância política e social, ao despertar os indivíduos para a condição de opressão em que viviam, estimulando o respeito próprio e, principalmente, a esperança na possibilidade de uma ação para mudança.

As Comunidades Eclesiais de Base cresceram e difundiram-se por todo o país. Em 1974, estimava-se em 40.000 CEBs, em 1981, já se avaliava em aproximadamente 80.000 seu número, localizadas principalmente nas regiões rurais e nas periferias pobres das cidades (Alves, 1987: 231; Skidmore, 1988: 359; Germano, 1993: 217).

A experiência de grupo e de participação democrática vivida no interior das CEBs foi levada por seus membros a outros movimentos sociais, como as associações de moradores, sindicatos urbanos e rurais e até a partidos políticos de oposição.

As associações seculares[45] que militam na oposição tendem a romper com a função clientelista delegada a muitas dessas instituições, através de uma estrutura extremamente democrática, com diversos níveis de participação (como por exemplo os conselhos representantes de ruas, com poder de veto), elevando o nível de atividade política e estimulando a participação democrática dos associados. Essas estratégias visam impedir que o controle do movimento fique amarrado a interesses de grupos políticos ou corporativos.

O processo de organização dessas entidades envolveu a conquista de associações, cuja a diretoria estava atrelada ao governo, e a formação de novas associações nas regiões onde estas não existiam, sobretudo nos bairros pobres e nas favelas das periferias urbanas.

Essas associações pretendem mobilizar e organizar a população dessas áreas para pressionar politicamente os governos (considerados, em última instância, responsáveis

[45] As chamadas associações seculares são organizações cívicas independentes financeira e administrativamente do Estado, são consideradas organizações de base e podem ter os seguintes nomes: associação de amigos de bairro, associação de moradores da favela, associação comunitária. As associações de moradores, na sua origem, foram estimuladas por políticos, com a finalidade de organizar comitês eleitorais, portanto com a função de mediação clientelista, tendo o seu auge com o janismo (Alves, 1987: 226-227).

pela situação material de seus bairros) a realizarem as melhorias necessárias. E, rompendo as fronteiras do bairro, pretendem formar federações e confederações, que propiciem o

> *"inter-relacionamento das entidades em nível municipal, estadual e regional, propiciando a formação de movimentos sociais de base que pressionem por melhorias específicas de interesse comunitário (congelamento de preço de alimentos, acesso legal a terras urbanas, melhoria de instalações sanitárias e de esgotos, creches, educação, etc)" (Alves, 1987: 227-228).*

Por outro lado, muitas associações têm encontrado e viabilizado a solução para seus problemas, criando seus próprios cineclubes, creches, cursos e atividades recreativas, postos de saúde e clubes de mães.

Um exemplo de um movimento de base mais amplo em nível nacional foi o Movimento do Custo de Vida, que em 1978 conseguiu colher 1.500.000 assinaturas exigindo que o governo congelasse os preços dos alimentos básicos. Um outro movimento foi o dos mutuários do Banco Nacional de Habitação (BNH), a fim de que este órgão abrisse negociações para novas formas de pagamento adequadas à realidade financeira do grupo de mutuários.

Um outro movimento popular que ressurgiu nesse período foi o dos trabalhadores. Estes se reorganizaram em torno do "novo movimento sindical", que surgiu durante

> *"os anos de luta para readquirir o controle dos sindicatos sob intervenção, organizar outros, ativar os sindicatos "fantasmas" e fortalecer a organização de base em fábricas, fazendas e outros locais de trabalho" (idem: 240).*

O "novo movimento sindical" partiu do questionamento: 1) do controle exercido pelo Estado nos sindicatos; 2) da própria legislação trabalhista (CLT, lei de greve; 3) da política de arrocho salarial; 4) das possíveis formas de oposição (idem: 248).

Suas reivindicações demonstravam o compromisso do movimento com a democracia e a liberdade de organização, podendo ser sintetizado no desejo de extermínio

do Estado de Segurança Nacional, o que implicava em um novo modelo de desenvolvimento econômico que garantisse a participação popular nas decisões do governo.

O "novo movimento sindical" veio à tona por dois fatores, a princípio casuais: primeiro, em 1977, o governo reconheceu que havia manipulado os dados referentes à inflação de 1973 e 1974, causando um prejuízo de 34,1% no salário dos trabalhadores; e o segundo foi durante o Congresso dos Trabalhadores Industriais no Rio de Janeiro, quando explicitou-se o conflito entre os dirigentes sindicais ligados ao governo (os chamados pelegos) e os novos líderes emergentes. Tornou-se também este congresso um ponto de encontro entre os diversos sindicatos de oposição.

Em 1978, explodiu a greve dos metalúrgicos do ABC, após dez anos de silêncio forçado, dando início a maior onda de greves que o Estado de Segurança Nacional já vira.

A greve branca dos metalúrgicos, em 78, surpreendeu governo e empregadores, e conseguiu dar início a um processo de negociação coletiva, que levou à assinatura de um acordo para reajustes salariais escalonados (Alves, 1987: 249). Esta greve demonstrou a possibilidade de se burlar a política salarial vigente e a legislação de greve, e forçava o governo a considerar as reivindicações.

Em 1978, segundo Alves, 24 setores entraram em greve (metalúrgicos, portuários, transportes urbanos, tabaco, vidro, têxteis, química, bancários, saúde, professores primários e secundários, professores universitários, médicos, trabalhadores rurais), envolvendo 539.037 trabalhadores. Suas reivindicações podem ser sintetizadas na tentativa de elevar seus níveis salariais e melhorar suas condições de trabalho.

Em 1979, no entanto, o governo e os patrões estavam preparados para enfrentar os movimentos grevistas, que foram obrigados a enfrentar a repressão policial. Mesmo assim, o ano de 1979 presenciou a mobilização de 3.000.000 de trabalhadores, que participaram das ações de greve desencadeadas em 15 dos 23 estados do país.

O ano de 1979 fez com que o governo demonstrasse o limite da sua política de distensão.

> *"As greves não mais seriam toleradas e toda a força do Aparato Repressivo seria empregada para fazer frente aos desafios à política salarial e à legislação de greve. Não poderiam ser tolerados aqueles setores organizados que questionassem o modelo de desenvolvimento, defendendo a prioridade das necessidades básicas sobre o destino manifesto. Eram pontos de "pressão a serem tratados como inimigos internos" (Alves, 1987: 256-257).*

Se, por um lado, os movimentos trabalhistas continuavam a ser tratados como um caso de polícia, por outro, o governo reconhecia a tensão social no seu limite e que era preciso tomar alguma atitude para diminuí-la ou neutralizar seu potencial explosivo.

O Estado, que desde o governo Geisel mudara seu discurso, apresentando uma série de medidas sociais, a fim de controlar o descontentamento crescente da população desprivilegiada, agora, no governo Figueiredo, introduzia algumas mudanças na sua política salarial: 1) os reajustes salariais passavam a ser semestrais e 2) seriam escalonados nas diferentes faixas salariais.

As medidas adotadas pelo governo constituiram-se numa distribuição de renda das classes médias para as classes baixas, uma vez que não mexeram com o capital ou as taxas de juros, e acabaram por levar os profissionais de classe média, já descontentes, a uma maior organização e mobilização por melhores salários e condições de trabalho. Por outro lado, amenizou a tensão entre os trabalhadores de mais baixa remuneração, beneficiados pelas mudanças salariais.

As medidas de repressão do governo contra os movimentos grevistas culminaram, em 1979, com o assassinato do líder sindical católico Santos Dias da Silva. Além de contrastarem com a ação pacífica dos operários, tiveram mais uma vez um efeito imprevisto: uniram os movimentos de base (CEBs) e os movimentos de oposição de elite (OAB, CNBB, ABI, MDB) aos trabalhadores, num grande movimento de solidariedade.

Contudo, a violência e o medo aliados às novas medidas salariais, à recessão e ao desemprego contribuiram para diminuir o número de greves em 1980, e abriram novas preocupações para os trabalhadores, tornando a questão salarial menor diante da necessidade combater o desemprego e o desrespeito aos direitos legais e à representação sindical.

Os trabalhadores amadureciam e politizavam-se. O período posterior as greves de 1978, 1979 e 1980 caracterizou-se pela busca de novas formas de organização dentro dos locais de trabalho e, também, pela discussão e o debate em relação à criação de partidos representantes dos seus interesses e reivindicações.

Estas três formas de movimentos populares (CEBs, Associações Seculares e Sindical) foram identificadas pelo governo militar como campos de "antagonismos" ou "pressões" com capacidade de organização suficiente para serem considerados ameaçadores a ordem vigente e, portanto, deveriam ser neutralizados. Desta forma, se explicitava mais uma vez o limite da política de distensão do governo Geisel e da política de abertura do governo Figueiredo.

Entre 1981 e 1983, o Brasil viveu a pior crise econômica do Estado de Segurança Nacional e mais uma entre tantas pelas quais o país já passou. O Produto Interno Bruto (PIB) caiu vertiginosamente, a dívida externa girava em torno de U$$ 61,4 bilhões, os juros triplicavam; o Brasil não tinha mais o mesmo intercâmbio com os países desenvolvidos para negociar sua dívida. Após ter usado suas reservas, restavam duas alternativas: cortar as importações ou tomar novos empréstimos externos.

A opção foi tomar novos empréstimos, num contexto interno e externo desfavorável. Os empréstimos foram tomados a curto prazo para cobrir os serviços da dívida, o que aumentou sensivelmente a nossa dívida externa. Caso não conseguisse honrar suas dívidas, restavam ao Brasil a inadimplência e o F.M.I. (Fundo Monetário Internacional), que significava a interferência direta da comunidade financeira

internacional na nossa política econômica, fato que os militares se orgulhavam de nunca ter ocorrido.

As empresas preferiam aplicar seu capital na ciranda financeira, garantido sua lucratividade, ao mesmo tempo em que entravam num processo de estagnação, com queda na oferta de empregos e na produção.

Nessa ciranda financeira, o Estado, através de seus títulos públicos com altas taxas de juros, transferia para o setor privado, de forma maciça, recursos públicos que poderiam ser aplicados no atendimento das chamadas necessidades sociais (saúde, educação, habitação, alimentação e empregos).

A industrialização era a pupila dos olhos do Estado de Segurança Nacional, propiciando as altas taxas de crescimento econômico do período do "milagre econômico". Em contrapartida, a agricultura encontrava-se estagnada. No período de 1979-1984, a indústria em queda se contrapunha ao crescimento na área agrícola. No entanto, voltada para atender a demanda de exportação e a produção de cana de açúcar para o "Proálcool", programa de combustível alternativo do governo, em detrimento da produção de alimentos básicos para o mercado interno, contribuía para o agravamento do quadro de miséria da maioria da população brasileira, que apresentava mais uma das suas facetas, a fome, de há muito conhecida do nosso povo, como vimos no Capítulo I.

> *"a fome e a subnutrição, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), eram responsáveis por 40% dos óbitos infantis no país (...) Entre a população de mais altos salários, a expectativa de vida era de 62 anos, baixando para 49 entre os mais pobres" (in Alves, 1987: 293).*

O governo, pressionado pelas consequências de sua política econômica, o pagamento da dívida com suas altas taxas de juros, enfim pelo seu compromisso com o capital externo e interno, via-se forçado a adotar cada vez mais políticas recessivas, que se explicitavam no controle rígido dos salários, no corte às importações, redução do

consumo interno e na produção para exportação. Os recursos advindos destas medidas eram todo canalizados para o pagamento da dívida e, não sendo o suficiente, tomaram-se novos empréstimos. A população foi empobrecendo cada vez mais.

> *"Basta olhar em redor, para as filas de ônibus, para as crianças pedindo esmolas na esquinas, para a gente humilde que anda em andrajos, para dar de cara com os monumentos da miséria brasileira. Da miséria que se aprofundou na década de 80" (Revista Veja, 31/12/89: 85).*

No entanto, o governo brasileiro insistia em ser oásis do crescimento no deserto internacional. Coube ao ministro da Fazenda do governo Geisel, e agora Ministro do Planejamento do governo Figueiredo, Mário Henrique Simonsen, desfazer tão romântica imagem.

Os empresários e estrategistas políticos, mais uma vez, recusavam-se a aceitar tal situação. A legitimidade dos governos autoritários estava ligada ao "milagre econômico".

Neste contexto, a solução encontrada foi a troca de ministro. Sai Simonsen, retorna Delfim. Novamente no comando da política econômica, Delfim acelerou o crescimento econômico, traçou o III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 1980-1985), segundo Skidmore (1988: 420) e Germano (1993: 227), num clima de otimismo, mas com algumas ressalvas. Abandonou os números e caracterizou o documento como qualitativo, evitou a fixação de metas rígidas e apontou os problemas com os quais o país se defrontava: crise de energia, déficit no balanço de pagamentos, dívida externa e inflação. No entanto, defendia a continuação do crescimento aliado à contenção do processo inflacionário.

O III PND absorvia os clamores oposicionista (à sua maneira) para uma distribuição de renda mais justa. O plano propunha que o governo deveria investir nas necessidades sociais (educação, saúde, cultura, saneamento básico, previdência social,

desenvolvimento comunitário e habitação) e nas regiões mais populosas e carentes (nordeste e periferias das grandes cidades).

Apesar disto, em 1980, Delfim reconheceu publicamente a crise econômica brasileira. A inflação pulou para 110%, um recorde até aquele momento, e sem a menor cerimônia revogou a proposta de crescimento e de distribuição de renda do III PND e adotou o remédio da recessão e, com esta,

> *"seus efeitos colaterais de sempre: desemprego, queda de produção, de créditos, de investimentos, alta de juros, falências, concordatas, achatamento do salário" (Revista Isto É, 29/01/1992: 222).*

O Estado de Segurança Nacional, na avaliação do General Golbery, enfrentava três principais obstáculos que, se não superados, comprometeriam a política de distensão e a estabilidade a longo prazo.

Segundo Alves (1987: 266), para Golbery, o primeiro obstáculo estava relacionado à excessiva centralização do Estado no executivo, gerando inoperância e burocratização; o segundo dizia respeito à centralização e ao poder do Aparato Repressivo (redes de informação e forças de segurança), que mantinha com grande rigidez o controle social. O terceiro obstáculo se constituía na representação bipartidária, gerando o confronto governo-oposição, que ao longo dos anos acumulara desgaste para o primeiro e crescimento para o segundo.

Orientando-se por um "plano-mestre", Golbery propunha: 1) descentralizar e partilhar o poder decisório (com estados, municípios e grupos da sociedade civil); 2) continuar a desenvolver formas flexíveis de controle e participação social que fossem capaz de cooptar os setores de elite e conter os movimentos populares; 3) desarticular o sistema de oposição, com um quadro político partidário pluralista.

Há que se somar a estes pontos uma forte pressão externa, em defesa aos direitos humanos, para o fim da ditadura, para programas sociais e projetos que envolvessem a

participação da comunidade, visando viabilizar mudanças sociais sem ruptura no sistema econômico, como aponta Germano (1993: 231), em relação aos critérios estabelecidos pelas agências financeiras internacionais para a concessão de empréstimos.

Internamente, os setores contrários ao governo militar em alguns momentos conseguiam unir-se e organizar-se, apesar das diferenças, em torno de algumas questões fundamentais, como: o movimento pela anistia, o movimento pela "Diretas Já", e a volta ao Estado Democrático. Os eventos promovidos conseguiam reunir milhares de pessoas.

Dentro desse contexto, surgiram a Lei de Anistia, a lei de Reforma Partidária (lei Orgânica dos Partidos) e os planos e programas de participação comunitária. Em contrapartida, o setor militar "linha dura", contrário à politica de distensão , demonstrou seu descontentamento, intensificando sua ação terrorista.

A nova Lei Orgânica dos Partidos, de 1979, surgiu da necessidade do Estado de Segurança Nacional legitimar-se através do processo eleitoral, assegurando o controle sobre o mesmo. Para tanto, fragmentava e dividia a oposição, redefinindo o cenário político do país, extinguindo a ARENA e o MDB.

A ARENA transformou-se em PDS (Partido Democrático Social), e os membros do governo foram duplamente beneficiados, pois puderam continuar usufruindo da máquina estatal nas suas campanhas e, ao mesmo tempo, longe do nome que os identificava com as políticas impopulares.

A oposição, por sua vez, viu-se mergulhada num intenso debate interno sobre as alternativas acerca do seu futuro político e ocupou os anos posteriores à promulgação da lei para atender os requisitos exigidos pela mesma, a fim de obter o registro partidário da sua nova organização. Com isso, o governo conseguiu tempo e espaço para novas manobras na legislação eleitoral, a fim de garantir sua continuidade no poder nas eleições de 1982.

Alguns setores da oposição ligados ao antigo MDB, que transformou-se no PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), tendo como um dos seus

expoentes principais Ulysses Guimarães, propunham a formação de uma "Aliança da Frente Democrática", como um meio de manter a oposição unida e poder fazer frente ao partido do governo. Por outro lado, setores mais conservadores, dissidentes do antigo MDB, viam-se como uma força capaz de atuar como um governo de transição democrática e fundaram um outro partido, o PP (Partido Popular), que tinha como líder Tancredo Neves. Este partido mais tarde irá fundir-se ao PMDB.

Os setores ligados aos trabalhadores viam a possibilidade de organizarem um partido realmente identificado com as questões do trabalho. Três grupos pretenderam alcançar este objetivo: o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), que agrupou a herança política do trabalhismo populista de Vargas, o conservadorismo de Lacerda e o Janismo; o PDT (Partido Democrático Trabalhista) retomou a herança política do ex-presidente João Goulart, tendo como expoente Leonel Brizola, e tendeu para uma proposta socialista, enfatizando a promoção da infância, os direitos da maioria negra e da minoria indígena (Alves, 1987: 277); o terceiro grupo formou o PT (Partido dos Trabalhadores), tendo como líder o metalúrgico Luis Inácio Lula da Silva, talvez a maior novidade do cenário político da época, que nasceu das greves de 1978/79/80, com o objetivo de

> *"instrumentalizar as reivindicações dos que se viam até então privados de direitos políticos. Pretendia aumentar as oportunidades de participação, para permitir o engajamento ativo de camadas que nunca haviam participado da política nacional e atingir certos patamares de representação e poder político" (idem).*

As eleições de 15 de novembro de 1982 seriam quase gerais, excetuando a Presidência da República. A população votaria para vereadores, prefeitos (exceto nas capitais de estado e nos municípios considerados de interesse da segurança nacional, onde as eleições permaneciam indiretas), deputados estaduais, deputados federais, senadores e governadores.

Apesar de todas as manobras governamentais, a campanha eleitoral de 1982 foi extremamente competitiva, politizada e complexa, envolvendo os mais diversos setores da sociedade, inclusive aqueles que o Estado de segurança nacional queria ter excluído.

O resultado das eleições de 1982 confirmava as observações do SNI: o governo continuava forte no Norte e Nordeste do país, enquanto a oposição o era no Centro-sul e regiões mais desenvolvidas, além de apontar para a eficiência do "Plano mestre" de Golbery.

A oposição assumiu o poder no meio da mais aguda crise econômica e social do Estado de Segurança Nacional, no momento em que o governo se submetia às regras do FMI, num momento em que precisava e dependia do apoio financeiro federal para realizar seu trabalho e em que o governo não estava disposto e, segundo afirmava, não podia fornecer esse apoio.

Os governos de oposição teriam que exercer seu poder político e administrativo limitados: primeiro, pelo contexto autoritário; segundo, pela centralização do controle dos impostos no Executivo Federal; terceiro, com pouco acesso aos recursos e quase nenhuma possibilidade de alterar as principais orientações da política econômica elaboradas em nível federal, mas com repercussões diretas nos estados e municípios; quarto, pelo controle parcial sobre o aparato repressivo diante de um contexto de extrema crise social e crescente violência, ao mesmo tempo em que passavam a dividir com o governo central a responsabilidade pela situação econômica e social do país (Alves, 1987: 311-312).

2.6 Afinal, Quem Fracassa: o Aluno ou a Escola?

Segundo Soares, em sua pesquisa "Alfabetização no Brasil - O Estado do Conhecimento" (1989), foi apenas a partir do final da década de 70 e início da de 80 que a alfabetização infantil tornou-se prioridade na área educacional do país.

Esta priorização pode ser percebida não só pelo aumento na produção científica acerca da alfabetização, 70% da produção acadêmica-científica de 1954 a 1986 datam da primeira metade da década de 80 (Soares, 1989: 13), como também pelo número de encontros e seminários realizados, projetos e propostas pedagógicas, oficiais ou não, que foram implementados[46].

Esta priorização ocorreu no período de reorganização da sociedade civil contra o Estado de Segurança Nacional e em que este também se reorganizava. No campo educacional, essa reorganização explicitou-se através das reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, como fórum de discussão política, da realização do I Seminário Brasileiro de Educação, em Campinas (1978) e, a partir dele, da Conferência Brasileira de Educação, sendo que a primeira deste período ocorreu em abril de 1980, em São Paulo (Höfling, 1993: 73).

A reorganização da cultura no campo educacional se deu, também, através da criação de vários cursos de pós-graduação, e do surgimento de entidades. Em 1978, surgiram o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e a Associação Nacional de Pós-Graduação - ANDE. Nesse período também tem início uma série de publicações e periodicos, com o objetivo de colocar em discussão temas significativos para a educação brasileira, como a revista Educação e Sociedade (1979), posteriormente os Cadernos do CEDES, e, em 1981, a Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE (Höfling, 1993: 57; Germano, 1993: 245). A reorganização no campo educacional aconteceu, também, através do movimento de educadores de todos os níveis (universitários, e de primeiro e segundo graus), que aos poucos romperam a cultura do medo imposta pelo regime militar e se reorganizaram na luta por melhores salários, condições de vida,

[46] Eis alguns exemplos desses eventos: Seminário Aprendizagem da Língua Materna - Uma Abordagem Interdisciplinar, Brasília, 1982; Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, São Paulo - 1983; Alfabetização: lendo e Escrevendo e Cartilha da Amazônia (AM) - 1976; Programa Alfa (SP) - 1979; Projeto de Alfabetização de Mogi das Cruzes (SP) - 1979; Proposta Didática Integrada para Alfabetizandos em Escolas de Periferia Urbana - Construção e Validação - GEEMPA (Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre) (RS) - 1979; Projeto Aprender Pensando - Recife (PE) - 1980.

trabalho, e pela democratização da educação (Alves, 1987: 251-266; Ribeiro, 1984; Carvalho, 1981; Höfling, 1993: 59; Germano, 1993: 244).

Em 1979, surgiu em São Paulo, durante o Primeiro Congresso da Mulher Paulista, o Movimento de Luta por Creches, que congregava no seu início 46 entidades, entre associações de bairro, clubes de mães, sindicatos e grupos feministas.

Diferentemente do início do século, o trabalho generalizado da mulher fora do lar amplia e impõe a demanda por creches e instituições que atendam as crianças durante a primeira infância. Segundo Mucci (in Anais da I CBE, 1980: 87),

> *"A principal preocupação das mulheres é ter onde deixar seus filhos com segurança poque a maioria dela trabalha fora, e mesmo as que não trabalham estão sempre sobrecarregadas de tarefas domésticas".*

Em 1979, organizou-se também o Comitê de Defesa do Ensino Público e Gratuito, o qual contou no seu início com a presença de várias entidades como: APROPUC (Associação de Professores da Pontificia Universidade Católica), ADUSP (Associação de Docentes da Universidade de São Paulo), Associações de Bairro, Movimento Contra a Carestia, e os movimentos estudantis UEE e UNE (in I CBE, 1980: 141-142)

Nesse período e nesses espaços criados, o discurso oficial acerca da educação e seu modo de conceber a alfabetização passaram a ser profundamente questionados, acompanhando todo um movimento de crítica às condições da escola, à sua organização, ao seu trabalho, aos compromissos da política educacional vigente, à concepção de criança que, por sua vez, inseria-se numa dinâmica maior da sociedade civil, na busca de caminhos para reconquistar espaços e instituições formais das quais fora excluída pelo golpe militar de 1964.

O fracasso das crianças oriundas das camadas populares na instituição escolar passa a ser analisado de outro ângulo. A questão passa a ser: quem fracassa - a criança ou

a escola, por não conseguir dar conta das milhares de crianças que são expulsas do seu interior há anos?

Ao se questionar a competência e a eficiência da escola no cumprimento do seu trabalho, vislumbrava-se a possibilidade do ensino formal ser um espaço possível de educação das crianças das classes trabalhadoras e de diversos segmentos da sociedade[47].

Passava-se a ver na escola um espaço de contradição, de mediação.

> *"Além de uma agência de veiculação ideológica, seria necessário vê-la também como espaço de disputa pela apropriação do conhecimento. Uma instituição onde um lado reivindica condições de aprendizagem que supõe, ainda que difusa e contraditoriamente, útil à superação de suas dificuldades objetivas de vida. E também uma instituição que, no interesse do capital, vê-se na contradição de instruir e ao mesmo tempo legitimar uma situação de opressão" (Mello, 1982: 48).*

A educação popular, no início dos anos 80, passa a ser vista por alguns grupos como toda aquela voltada para os interesses das classes trabalhadoras, ocorrendo no bojo do movimento popular ou no sistema de educação formal destinada a adultos ou aos filhos destes em idade escolar.

---

[47] Durante a década de 70, teóricos e educadores críticos do sistema capitalista apontavam para a farsa da neutralidade e autonomia da educação, demonstrando o vínculo entre a política educacional e os interesses dos grupos que controlavam o Estado. Tais teóricos colocavam a seguinte questão: não estaria a escola cumprindo o seu papel ao fracassar em seus objetivos em relação as crianças, oriundas das classes trabalha-doras?
Explicitando o vínculo entre educação e determinantes sociais, teorias educacionais analisaram essa relação, concluindo que o papel da escola é reproduzir e reforçar a organização e o sistema sócio-econômico da sociedade em que se insere. Saviani (1987: 19-34) cita e analisa três dessas teorias, denominado-as de teorias Crítico-Reprodutivistas: "teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica" (P. Bourdieu e J. C. Passeron, 1975), teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AEI)" (L. Althusser, 1977), e teoria da Escola Dualista" (C. Baudelot e R. Establet, 1971).
Essas teorias exerceram grande influência nos grupos considerados de esquerda, ligados a partidos de oposição, a sindicatos de trabalhadores, a intelectuais que não vendo espaço nas instituições formais pós-64 para a realização de um trabalho voltado aos interesses das classes trabalhadoras, buscaram caminhos alternativos e passaram a perceber na escola pública e na universalização do ensino um grande inimigo. A escolaridade obrigatória seria um modo de expor os indivíduos das classes trabalhadoras aos mecanismos de inculcação ideológica dos chamados dominadores.

Não bastava mais apontar, revelar as formas como a reprodução da sociedade ocorria no interior da escola, ou como a prática docente servia aos interesses do Estado. Era preciso buscar alternativas para transformar a escola, a fim de que esta atendesse a maioria das crianças e se tornasse eficiente e de qualidade.

O acesso e a permanência no sistema escolar, assim como em relação a outros bens culturais e materiais, revelavam a forma desigual e a distribuição injusta de bens que ao longo da história foram conquistados e construídos pela humanidade e apropriados por alguns.

A alfabetização, como coloca Namo (1984: 11), tem-se constituído em um divisor de águas, num demarcador claro e nítido desta distribuição desigual, separando os que têm acesso e condições de se apropriarem da habilidade de ler e escrever dos que não têm, deixando claro ser esse um fenômeno dos países de economia dependente, já que os países de capitalismo avançado não mais se debatem com esse divisor.

Em relação à alfabetização, esse período foi responsável pela introdução de uma série de questões técnicas a respeito do trabalho de ensinar e sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, assim como de novas perspectivas de análise.

A partir dessa época, outras ciências se interessaram pela alfabetização, tais como a linguística, a psicolinguistica, a sociolinguística e a sociologia. Iniciaram-se, também nesse período, tentativas de estudar o processo de aquisição da linguagem escrita numa perspectiva interdisciplinar, as quais eram norteadas por referencial teórico, basicamente vinculados à psicologia e a pedagogia.

> *"...as novas perspectivas de análise da alfabetização surgidas no fim da década de 70 e nos anos 80 não só passaram a competir com a perspectiva psicológica, mas também fizeram emergir novos aspectos do processo de aprendizagem da língua escrita, até então não considerados, ao mesmo tempo em que colocaram em questão a importância dos aspectos que vinham sendo privilegiados: a ênfase em supostos "pré-requisitos" que*

> *tornariam a criança "pronta" para ser alfabetizada, a atribuição do fracasso em alfabetização sobretudo a dificuldades da criança, ignorando-se fatores sociais, econômicos, culturais, o poder excessivo atribuído ao método, a busca de explicação para os resultados da alfabetização numa determinística relação de causa/efeito entre certos fatores e o sucesso ou fracasso na aprendizagem" (Soares, 1989: 52-53).*

Em relação à criança, caía por terra uma série de afirmações presentes e disseminadas pela teoria da carência cultural. Por exemplo, Patto (1981a: 86), revendo sua própria colocação em trabalhos anteriores, questionava algumas afirmativas, como:

> *"os indivíduos provenientes das classes baixas eram portadores de deficiências de linguagem. Deficiência de linguagem é outra coisa, é o que os indivíduos detentores de deficiências neurológicas e de dificuldades do aparelho fonador possuem. O que eles têm é uma maneira diferente de se expressar, falam o português não oficial. Mas eles se expresssam de maneira totalmente adequada, do ponto de vista lingüístico. A sua linguagem é tão complexa e tão rica quanto a linguagem da classe dominante, mas extremamente desvalorizada e considerada pobre e deficiente. Geralmente se afirma que têm dificuldades motoras e perceptivas. O que notamos, observando crianças numa favela, é que elas têm uma variedade de atividades lúdicas, incompatível com tais afirmações. Elas constroem pipas, jogam bola de gude, participam de uma série de atividades que requerem capacidades cognitivas, perceptivas, intelectuais e motoras, que absolutamente não podem estar faltando".*

Por outro lado, eram crianças que já estavam inseridas no mundo do trabalho e, na luta pela sobrevivência, utilizavam-se de estratégias extremamente sofisticadas. Mas, esse não era o mundo e a linguagem da escola e dos livros didáticos. A experiência de vida dessas crianças não era a experiência aceita e desejada pela instituição escolar.

A distância entre o universo cultural do aluno e o universo apresentado pela escola passa a ser apontada como uma das causas do fracasso escolar, impondo a necessidade de se rever, no caso da alfabetização, o modo como a escrita era apresentada às crianças. Inicia-se, então, um movimento que retoma algumas idéias do princípio do século (como vimos no Capítulo I) e as redimensiona, para que o processo de ensino tenha como ponto de partida a realidade, o vocabulário da clientela a que se destina, e considere a forma como a criança elabora o conhecimento. O fracasso escolar passa a ser visto a partir das dinâmicas interna e externa à unidade escolar.

O início dos anos 80 pode ser caracterizado por uma série de questões: Quem era a criança que se encontrava na escola pública? O que ela conhecia? Como resolvia seus problemas? Qual o papel da escola e sua importância para as classes populares? Como a criança elabora e concebe a linguagem escrita? Como a escola tem apresentado e introduzido a criança no mundo da escrita? Que outras alternativas poderiam ser utilizadas? Que conhecimentos estariam sendo trabalhados com estas crianças? Quais outros seriam possíveis? Qual o papel do professor? Qual é o seu trabalho?

CAPÍTULO III

3.1 A Política Educacional do Governo Magalhães para o Município de Campinas[48]

Em 1983, tomam posse no governo do estado de São Paulo e no governo do município de Campinas, respectivamente, André Franco Montoro e José Roberto Magalhães Teixeira, ambos integrantes do PMDB, eleitos pelo voto direto no pleito de 1982.

A eleição destes governantes reafirmava na região a força que a oposição estava demonstrando também em outras partes do país, assim como a indicação de que os tempos eram de mudança, de transição. Se, por um lado, vivíamos uma ditadura, por outro, cada vez mais o descontentamento da população vinha à tona, fora e dentro dos limites impostos pelo governo central. Havia um tenso diálogo entre os setores oposicionistas e os representantes da coalizão civil-militar no poder (como vimos no Capítulo II).

Segundo Silva (1994: 41), Campinas encontrava-se à beira do caos financeiro, sob o impacto do desemprego, do fluxo de setores de baixa renda à busca de empregos na indústria, da redução dos investimentos. Este quadro aumentava as carências sociais, criando uma enorme zona de miséria.

O PMDB de Campinas estabeleceu, em consonância com a proposta partidária para o governo estadual, as seguintes diretrizes básicas:

> *"participação, descentralização, austeridade, modernização, além de atendimento das necessidades da maioria (políticas universalistas) e defesa da qualidade de vida" (Magalhães*

[48] Não é objetivo desse trabalho discutir a política educacional do PMDB para o município de Campinas e a ação da Secretaria Municipal de Educação, mas apenas indicar em que contexto a Projeto de Incentivo à Leitura passa a atuar oficialmente na Rede Municipal de Ensino. Pode-se encontrar na S.M.E. uma vasta documentação primária acerca desse período. No momento da coleta de dados para este trabalho, pareceu-me ser a partir deste governo a existência de uma preocupação maior com a documentação escrita sobre as atividades desta Secretaria.

> *Teixeira, José Roberto, Proposta de Governo, 1982 in NEPP/UNICAMP*, 1993, n. 27: 20).

No campo educacional, estas diretrizes se refletiram na proposta do PMDB de universalização da educação para a população de baixa renda (usuária por excelência da escola pública). Esta universalização era entendida como garantia do acesso e permanência desta população na escola (idem).

Em relação ao acesso, o compromisso explícito do governo Magalhães foi com a pré-escola, segundo dados do NEPP/UNICAMP (1993, n. 27: 24).

> *"No inicio da gestão Magalhães Teixeira, havia 19 escolas de educação infantil (EMEIs), com 176 classes e professores, atendendo a 5.635 alunos, alguns em período parcial e outros em período integral. Mas havia também outra alternativa de atendimento da demanda por pré-escola, eram os Convênios com o MOBRAL, realizados desde 1981. (...) A nova gestão dá continuidade ao Programa, oferecendo vagas em entidades do bairro e entidades assistenciais".*

> *"No final da gestão de Magalhães Teixeira, em 1988, as crianças de 0 a 6 anos são atendidas por 157 estabelecimentos municipais de educação infantil distribuidos por três redes municipais distintas: 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); 33 Centros Infantil (CIs), creches, subordinados à Secretaria Municipal de Promoção e Bem Estar Social; 92 unidades de pré-escolas comunitárias*[49] *subordinadas à Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC); e 24 entidades filantrópicas conveniadas (SME, Raio X da Educação, 1992 in NEPP/UNICAMP, 1993, n.27: 24).*

[49] As classes de pré-escolas comunitárias eram organizadas em locais cedidos pela comunidade ou casas alugadas administradas por Comissões de Mães.

Embora possamos inferir que houve um esforço institucional em aumentar a oferta de pré-escola municipal, podemos inferir também que houve a continuidade da criação de estabelecimentos educacionais diferenciados segundo a origem social da criança, uma vez que o maior número de vagas foi criado através das pré-escolas comunitárias, localizadas na sua maioria na periferia da cidade. Diferentemente das EMEIs, que se encontram nas regiões mais centrais ou bairros mais nobres (Cambuí, Barão Geraldo, etc), e que surgiram para se constituir em escola-modelo, as pré-escolas comunitárias foram instaladas muitas vezes em barracões da sociedade de amigos do bairro, da paróquia do bairro, sem instalações sanitárias, sem mesas ou cadeiras, sem o mínimo de materiais, com as despesas assumidas pela comunidade, esta muitas vezes sem recursos, e apenas a professora era mantida pela PMC.

Já em relação ao ensino fundamental, apesar do slogan "Nem uma Criança sem Escola", o governo Magalhães delegou ao governo estadual a resolução do problema de acesso a este nível de ensino.

> *"(...) através de Convênios entre o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal, são construídas 201 novas salas de aulas, com 21.465 vagas em diferentes bairros da cidade; várias escolas são ampliadas, sendo construídas 92 salas de aulas para atender 10.360 alunos, todas são escolas da rede estadual de ensino.*
> Apesar desta proposta, *a S.M.E , que em 1983 tinha 34 escolas municipais de ensino fundamental, atendendo a 19.214 matrículas (iniciais), em 606 classes, com uma média de 32 alunos/classe (PMC. Plano de ação do Governo,, SME, 1983: 28), em 1988, final do governo, atendia a 18.699 alunos, em 649 classes, com uma média de 29 alunos/classe com 35 escolas (SEE. Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo, CIE, 1989) (in Caderno de Pesquisa, NEPP, 1993, n.27: 25-26).*

Em relação ao seu aspecto qualitativo, a proposta do PMDB para a educação, a *"Escola do Povo"*, segundo o prof. Enildo Galvão Carneiro Pessoa, então Secretário

Municipal da Educação - 1983-1988 - (in Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação para 1984 e 1985, PMC/SME/DME/AP, Vol II, 1983: 32-34), representava, no campo educacional, o compromisso do governo Magalhães Teixeira com a democracia e com os interesses históricos dos grupos majoritários de nossa formação social. Isto significava que o processo educacional deveria

> *"buscar a formação global da criança, instruindo-a para que participe do processo produtivo e, sobretudo, educando-a para que entenda o seu papel como ser social, capaz de influenciar, de forma significativa, o processo de transformação da sociedade".*
> *"O nosso entendimento sobre o atual processo educacional constitui consenso da quase totalidade dos cientistas sociais: o ensino, particularmente do 1º Grau, não corresponde aos interesses históricos da nossa sociedade, principalmente dos grupos majoritários, constituídos pelas classes com menores níveis de renda.Os elevados índices de repetência e evasão, mesmo quando ponderamos a influência negativa de fatores socioeconômico e cultural, devem-se grande parte à própria escola".*

Ao mesmo tempo que o prof. Enildo Pessoa faz essa afirmação, outros documentos apontam para a percepção de que o fracasso escolar se deve às características do aluno atendido pela rede municipal de ensino:

> *"no que se refere à parte qualitativa do ensino, sabemos que este é de dimensão nacional, tanto em relação às estruturas já defasadas em relação às reais exigências do momento, como em relação à nossa própria clientela escolar, composta de crianças com carências bio-psicológicas, decorrentes da ausência de estimulação cultural, cognitiva e motora e, primordialmente, de carências nutricional: (PMC, Plano de Ação, Campinas, 1983, SMEC: 16).*

O Secretário defende mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Segundo o Plano de Ação Imediata (1983: 11-13), Relatório e Propostas da Assessoria

Técnico-Pedagógica (1983: 7-12), Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1984/1985 (PMC/SME/DPE/AP, Vol. II, 1984: 46-54) e Uma Proposta de Alfabetização - 1985 (PMC/SME/ ATP, 1985: 1-9), a SME através da sua Assessoria Técnico-pedagógica, em relação à primeira série do primeiro grau, e principalmente em relação à alfabetização, implementou uma série de projetos educacionais com princípios bastante diferenciados, visando essa mudança, como os abaixo relacionados.

Um deles era o Projeto Rondon, que consistia em acompanhamento extra-escolar, por estagiários, das crianças da 1ª série com dificuldades na alfabetização; outro era o projeto "Pré-escola", com a finalidade de diminuir índice de repetência nas primeiras séries, através da ampliação do número de classes deste nível de ensino; o Projeto Freinet, organizado por professoras da própria Rede, visava implantar uma nova prática de ensino; o projeto "Aplicação da Técnica de Reforço de Alfabetização" para as primeiras séries, de tendência tecnicista, visava minimizar o problema da repetência e evasão escolar, através de uma alternativa para alfabetização de alunos renitentes, conduzido pela própria ATP.

Outros projetos foram desenvolvidos em parceria com a UNICAMP: projeto de "Desenvolvimento de Estratégias na Leitura e Produção de Textos", vinculado ao Instituto de Estudos Linguísticos (IEL); projeto "Criança e Meio Ambiente", coordenado pela profa. Dra. Regina Assis, da Faculdade de Educação (FE), com o objetivo de explorar a cultura popular na construção do currículo escolar, contando com a participação da comunidade; e o Projeto de Incentivo à Leitura-subsídios Metodológicos para Professores da primeira série do 1° grau" (P.I.L.).

Havia, também, outros projetos em parceria com a PUCCAMP e com outras instituições educacionais.

3.2 O Projeto de Incentivo à Leitura - Subsídios Metodológicos para Professores da 1ª Série do 1º Grau

O P.I.L. foi desenvolvido no período de 1983 a 1985, em escolas da rede pública do município de Campinas, com apoio financeiro da Fundação para o Livro Escolar de São Paulo (F.L.E.), a partir de julho de 1983 e por um período de 12 meses, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir de dezembro de 1983 e também por um período de 12 meses, e da Subsecretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1984 e 1985.

O Projeto foi desenvolvido nas escolas por profissionais pós-graduados, graduados e alunos de pós-graduação e graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a coordenação da profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, docente do Departamento de Psicologia Educacional da referida faculdade (ver Tabela I).

Partia do pressuposto de que o aprendizado da leitura e escrita é um valor na nossa sociedade, que a ele estão ligadas possibilidades e alternativas de melhoria de condições de vida. De que muitas crianças chegam à escola sem ter tido a oportunidade de atentar para a linguagem escrita no cotidiano dos seus lares, ao mesmo tempo em que muitas já desenvolveram um tipo de leitura incidental, mas não têm consciência de que isto é leitura. A escola, por sua vez, desconsidera essas diferenças, a linguagem da criança e suas experiências, e tem fracassado no seu trabalho, ou seja, não alfabetiza e não desperta nas crianças o gosto pela leitura (Smolka, 1983a: 5).

> *"se o contexto onde a criança vive, incluída a escola que a criança frequenta, não favorece e possibilita a descoberta dos vários usos e funções da linguagem escrita; se a criança não é levada a perceber que o aprendizado da leitura e escrita ultrapassam o objetivo imediatista do "passar de ano"; se o ensino escolar e acadêmico não é significativo para a criança, e se restringe a uma cópia, a repetição ou decodificação de símbolos sem sentido; se há uma total carência de recursos e condições que possibilitem a compra e a aquisição de materiais*

> *relacionados com a leitura e escrita; porque aprender a ler? O fracasso, a inutilidade e a falta de perspectiva com relação à alfabetização e o aprendizado da leitura vão contribuir, e muitas vezes, determinar a repetência e o abandono da escola" (idem: 7).*

A partir destas reflexões, o P.I.L. levantava, entre outras, as seguintes questões:

O que fazer? Como ajudar a criança a perceber que a leitura pode ampliar seu conhecimento do mundo e integrá-la mais efetivamente no processo de construção sócio-histórico? (idem: 7).

Que conhecimentos a criança possue sobre e como adquire e elabora a linguagem escrita? O que o professor conhece sobre o código escrito e os processos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança? Que alternativas de ensino conhece e utiliza para ensinar a escrita a seus alunos? Quais poderia utilizar? Qual o papel do professor? Qual o papel da escola?

Diante destas questões, o P.I.L. se propunha a ir para a escola, para a sala de aula, para junto do professor e da criança e:

> *"investigar os processos de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, proporcionar subsídios metodológicos para que tal desenvolvimento aconteça, diagnosticar, prevenir e, se possível, remediar, algumas causas determinantes do fracasso escolar, abrir aos professores a oportunidade de se tornarem pesquisadores dentro da própria sala de aula, ampliando a dimensão do seu trabalho diário, e renovando o sentido, a perspectiva e a função deste trabalho" (Smolka, 1983a: 10).*

3.2.1 Investigando o Processo de Aquisição da Linguagem Escrita pela Criança[50]

Preocupada em estudar as respostas de crianças pré-escolares à palavra escrita, antes de qualquer instrução formal, Smolka elaborou, em 1980, uma série de 6 entrevistas que seriam aplicadas em crianças na faixa etária pré-escolar de diversos contextos sócio-culturais de Campinas. Estas entrevistas objetivavam colocar a criança diante da linguagem escrita,

> *"primeiramente no contexto mais concreto e real possível. A cada etapa, a linguagem escrita seria a mais descontextualizada possível até atingir o ponto mais abstrato, quando a situação concreta ou qualquer imagem gráfica seriam removidas do contexto, permanecendo apenas a palavra escrita" (Smolka, 1980a: 6).*

Esta pesquisa tomou por base o trabalho de Goodman e Cox (1978) e partia do princípio de que a criança dos centros urbanos está constantemente em contato com a linguagem escrita, interagindo num meio sociocultural que tem cada vez mais sua vida organizada, modificada e dependente deste código. A criança, neste contato, esforça-se por extrair um sentido, elaborar hipóteses e conceitos sobre a funcionalidade da *"palavra escrita, baseada na situação contextual que ela vivencia"* (Smolka, 1980a: 3).

A criança apresenta-se como um sujeito que interage constantemente com o signo escrito e, antes mesmo de estar submetida a qualquer instrução formal, já está construindo um conhecimento a respeito do mesmo.

---

[50] Não será objeto de estudo e análise do presente trabalho a pesquisa realizada acerca do processo de aquisição da linguagem escrita. A referência que se fará a seguir dirá respeito a algumas conclusões que interferiram diretamente na forma como se organizou o trabalho pedagógico dentro da sala de aula. Para aqueles que desejarem maiores informações sobre esta pesquisa, ver: Relatório Parcial do P.I.L de Jan/Fev/Mar/1984: 5-8; o texto: "Pesquisa em Andamento" in Relatório Parcial do P.I.L. de Abr/Mai/Jun/Jul/1984; o Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura, 1984: 27-41, Anexos II, III e IV no mesmo relatório. Smolka, Ana Luiza Bustamante. **A Alfabetização Como Processo Discursivo.** Campinas/UNICAMP, 1987 (Tese de Doutoramento). Os Relatórios Finais dos anos de 1984 e 1985 do P.I.L. podem ser encontrados na Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP; os relatórios de 1983 e 1984, assim como parte da documentação em aúdio-visual, podem ser encontrados na biblioteca do CEDUC na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE),SP.

A linguagem escrita, aqui, está sendo percebida como um elemento cultural a ser explorado, entendido e interpretado em seus vários níveis de funcionalidade; esta concepção impõe a necessidade de

> *"explicitar, desde os anos pré-escolares, o valor da leitura e o mundo de experiências que ela é capaz de expressar e comunicar" (Smolka, 1980b: 1-2).*

Tal afirmação tem como pressuposto um conceito de leitura e escrita, que vai além dos muros escolares e da necessidade de mostrar rendimento e aproveitamento ao professor.

A leitura tem sido limitada pelos muros escolares. A criança precisa estudar, a fim de demonstrar ao professor o domínio da matéria transmitida. O material de leitura a que se tem acesso nas escolas é o livro didático, que possue

> *"uma linguagem artificial e inadequada, se refere a situações e experiências que não correspondem à realidade vivida pelas crianças" (Smolka, 1980b).*

Mesmo as leituras consideradas "para-didáticas" são trabalhadas visando a avaliação do professor, e este muitas vezes está mais preocupado com a capacidade de memória, do que com a capacidade de compreensão do aluno (idem).

A pesquisa partia da constatação do fracasso do sistema escolar brasileiro, na tarefa de ensinar a ler e escrever, revelado pelos altos índices de reprovação, evasão e analfabetismo.

Diante deste quadro e com a forma adotada para realizar a pesquisa, o que se pretendia era conhecer e compreender o processo de aprendizagem que ocorre com a criança quando ela entra em contato com o material escrito, o que abriria perspectivas no sentido de colaborar para o planejamento e a prática de programas de alfabetização e ensino da leitura (Smolka, 1980a: 4).

Foram realizadas, pela professora Ana Luiza, 12 entrevistas com crianças entre 3 e 7 anos de diversos contextos sócio-culturais:

> *"das quais 4 de classe média, que frequentavam diferentes pré-escolas particulares; 2 crianças de classe social baixa, que frequentavam o Parque Infantil da Prefeitura, num período de 8 horas diárias, e 6 crianças que moravam num internato infantil, ligado a uma entidade filantrópica"(Smolka, 1987: 7).*

A análise das entrevistas realizadas apontava questões e dúvidas, indicando a complexidade dos dados, e elementos que foram desconsiderados a princípio.

> *"Assim o que de fato se evidenciou foi a inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. E, nestas condições de vida, o significado da presença ou da ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e informantes das crianças" (Smolka, 1987: 9).*

O fato das crianças estarem inseridas num contexto impregnado pela escrita não significava, como a princípio se pensava, que as crianças estivessem atentas ou que a escrita estivesse explicita para as mesmas. No processo de análise, evidenciou-se que situações de privilégio, de dominação, de conveniências, de ignorância, ou seja, o aspecto da interação social não havia sido considerado (idem).

Ao mesmo tempo, aqueles dados permitiram vislumbrar alguns pontos que se colocaram como pressupostos para a reelaboração da pesquisa e para organização do trabalho junto às crianças:

> *"A- A escrita está inserida num contexto, tem várias formas, tama-nhos e cores. Estes detalhes constituem importantes elementos da leitura, para os quais as crianças atentam, organizam, interpretam e atribuem sentido;*
> *B- Os conhecimentos que as crianças possuem quando entram pa-ra a escola dependem de vários fatores:*

> *1) Experiência Pessoal da criança em interação com o meio: condi-ção de vida; nível de percepção e organização do mundo; lingua-gem oral (formas e condições de interação verbal com outras pes-soas)*
> *2) Características ou indicadores ambientais: quantidade de linguagem escrita presente no meio; funções da escrita evidenciadas nas trocas e nas comunicações; valores expressos e/ou esclarecidos sobre a escrita*
> *C- Os conhecimentos que as crianças revelam, além dos fatores acima, vão depender também do "referente" (aquilo a que se refere no momento da interpretação da criança)" (Smolka, 1984d: 1-2; grifos da autora).*

Esta pesquisa foi retomada e reelaborada em 1983 e 1984, pela equipe de trabalho, durante a formulação e a viabilização do P.I.L., assumindo então as características de uma "sondagem", com a finalidade de continuar a investigação acerca das estratégias que as crianças utilizam para fazer sentido da linguagem escrita e conhecer os níveis ou estágios em que se encontravam em relação à escrita, ao ingressarem na primeira série (Smolka, 1983c 10).

A sondagem partia dos trabalhos de Ferreiro e Palácio (1982), Clay (1975), Goodman (1980), Carraher e Rego (1981), Goes e Martlew (1983) (Smolka, 1987: 14). Consistia de uma entrevista com cada criança e se compunha de duas partes: na primeira, o objetivo era investigar a percepção e a leitura da criança, e para tanto seriam apresentadas cartelas com fotografias, rótulos, logotipos de produtos, palavras e letras, números e frases, a fim de que a criança identificasse, nomeasse e comentasse sobre elementos que ela já conhecia. Na segunda parte, o objetivo era investigar as noções de escrita que a criança possuia, e foi então proposto a esta que escrevesse palavras que ela já conhecesse e algumas sugeridas pelas pesquisadoras (Smolka, 1984b: 6).

A sondagem deveria subsidiar o trabalho do professor, uma vez que lhe permitiria uma maior compreensão dos processos de aquisição da linguagem escrita pela criança na escola.

Segundo o Relatório Final do ano de 1984 (Smolka, 1984d: 29-30), em 1983 foram entrevistadas 210 crianças. Em 1984, 315 crianças. A sondagem foi feita no início de dois anos consecutivos, para maior fidedignidade.

A análise realizada pela equipe do projeto e apresentada no Relatório Final do ano de 1984 (Smolka, 1984d: 37-39) e em Smolka (1987: 16-18) indicava que o conhecimento e a elaboração da criança sobre a linguagem escrita é marcadamente influencida pelos contextos de interação, informação e ensino nas escolas (grifos da autora desse trabalho).

> *1- As crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita - para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vêzes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola (os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita).*
> *2- As crianças não revelam "conhecimentos metalinguísticos" no sentido de um "distanciamento" da linguagem. Pelo contrário, revelam tentativas de aproximação e interpretação, levantando hipóteses e suposições (o que não é considerado pela escola, pois essas tentativas implicam "erros" e a escola não aceita erros). As crianças usam os termos "letra", "sílaba", "palavra", "oração" indistintamente, e indicam não terem esclarecimentos sobre isso: muitas vêzes, as letras são apresentadas por "desenhos", por associações figurativas ou sonoras - "C" é "a onda vai"; "e" é "a tromba do elefante"; "a" é "abelhinha". Muitas vezes, também, letras e sílabas são confundidas: o "C" não é "cê", é o "ca" do cavalo; "M" não é "eme", é o "ma" do macaco: o "LHA" não é "ele, agá, a ", é o "lha"do palhaço. Ora, temos observado que isto, em muitos casos, dificulta a compreensão do mecanismo da escrita (na medida em que é ensinado como "método", dexando de funcionar como referência). Evidencia uma grande confusão entre "ima-gem" e representação gráfica e escrita, no que diz respeito ao en-sino por parte dos professores; nos remete a uma discussão mais aprofundada do realismo Nominal (Carraher e Rego, 1981) e do "conflito cognitivo" (Ferreiro e Teberosky, 1979); aponta para*

investigações sobre o "lógico" e o "lúdico" nos processos de aprendizagem infantil.

3- Quanto menos conhecimento específico sobre a linguagem escrita (metalinguístico) a criança tem, mais noção da funcionalidade da linguagem escrita ela demonstra. Há um período (e isto é coincidente com as pesquisas de Emília Ferreiro) em que a criança "perde o sentido", em prol da decifração. Aos poucos, ela conse-gue conciliar decifragem e sentido. O que se pode perguntar então é o seguinte: esta perda de sentido é "via de regra", isto é, é estágio de desenvolvimento ou é condição de ensino? (...)

4- o sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos. O problema maior é que a escola desconhece o valor de tais esquemas, chegando mesmo a confundir "falta de conhecimento" com "incapacidade mental e motora". O pior é que "falta de conhecimento" tanto por parte da escola como por parte das crianças leva a uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que "não se ensine nada a elas". Em suma, um tipo de "carência" serve de pretexto para uma "carência" maior.

5- Apareceu, por exemplo, uma distinção nítida entre crianças que fizeram e crianças que não fizeram a pré-escola. Pode-se conluir que a pré-escola tem transmitido alguma informação sobre letras e números para as crianças. Isto não quer dizer que estas informações sejam sempre "claras e adequadas", no que diz respeito à função e ao mecanismo da leitura. Pelo contrário, vemos crianças com informações ambíguas e inadequadas e já muito preocupadas com o "desempenho acadêmico".

6- Por outro lado, as crianças repetentes revelam o mesmo nível de conhecimento das crianças ingressantes que fizeram pré-escola e, como elas, demonstram desconhecimento metalinguístico, falta de percepção da relação entre dimensão sonora e extensão gráfica, inadequação de várias informações sobre a escrita, além de muitos "vícios" devidos aos métodos de

alfabetização empregados. Os perfis das classes de crianças ingressantes com pré-escola e crianças repetentes assemelham-se bastante. E este é um dado extremamente preocupante: o que fez a escola durante o ano (ou nestes anos, no caso de mais de um ano de repetência) com relação às crianças e à linguagem escrita? Por que as crianças não se desenvolveram? Como a escrita foi apresentada para elas? E para que servia?

7- Outro problema que se evidenciou foi com relação a crianças repetentes alfabetizadas, que liam e escreviam tudo no início do ano, mas cometiam vários "erros" de ortografia. Isto indica o desconhecimento, por parte das professoras, dos processos de aquisição da linguagem escrita na criança; a rigidez com relação "ao cumprimento do programa" cujo parâmetro é o "término da cartilha", e a inflexibilidade no processo de avaliação, que levam estas crianças a repetirem a primeira série. Mais do que isto, indica um padrão de "escrita ideal, correta e adulta", diante da qual as crianças são avaliadas...

Além da sondagem, houve o trabalho junto às crianças nas escolas, que permitiu fora da situação de teste colher dados acerca da elaboração da escrita pela criança, além de viabilizar o compromisso com o professor de buscar a implementação de alternativas pedagógicas para o ensino desta linguagem.

3.2.2 O Trabalho com a Criança, com o Professor na Escola, na Sala de Aula.

Em 1982, a partir da necessidade de estágio de uma das alunas do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, Márcia Goulart Falsarella, do seu interesse em *"observar o comportamento lúdico de crianças pré-escolares"* e do interesse da Profª Ana. Luiza em *"prosseguir as investigações sobre os processos de aquisição da escrita num contexto mais informal e não acadêmico"*, teve início o trabalho no Centro de Atendimento ao Pré-Escolar, CEAPE, localizado no bairro Santa Mônica, periferia da cidade de Campinas, S.P. O Centro atendia diariamente 220 crianças, de 0 a 7 anos de

idade, em dois turnos, e contava com a presença de uma professora, mães e adolescentes voluntários da comunidade (Smolka, 1983b: 12; 1985b: 50).

O trabalho foi desenvolvido junto às crianças, mães e adolescentes frequentadores do CEAPE, uma vez por semana, no 1º período, envolvendo 110 crianças e tendo como objetivos:

> *...."Conhecer valores e modos de vida da comunidade, como vistos e expressos pelas crianças, registrar instâncias de linguagem oral sempre que possível; e mais especificamente, conhecer o que as crianças pensam, falam e sabem sobre a linguagem escrita, antes do seu ingresso na escola.*
> *... Observar os contextos de aprendizagem dessas crianças, para entender os processos de simbolização e conceitualização das suas experiências infantis e a vivência das suas relações interindividuais.*
> *... Conhecer as estratégias de sobrevivência desenvolvidas por elas, para compreender os processos de significação da sua realidade.*
> *... O desenvolvimento e o esclarecimento da funcionalidade da linguagem escrita no contexto social através da vivência de situações concretas.*
> *... a elaboração de livros de estórias com as crianças e a criação de uma biblioteca local " (Smolka, 1985b: 50).*

A proposta de trabalho retomava a crítica ao fracasso da escola e as consequências deste, ou seja, a marginalização de um número elevado de alunos através da expulsão ou retenção dos mesmos nas primeiras séries do 1º grau, ao mesmo tempo em que chamava a atenção para o tipo de alfabetização desenvolvida nas escolas e como a criança era percebida.

Na análise realizada, o ingresso à escola tem representado *"para a maioria das crianças uma enorme ruptura"*, a negação das experiências de vida que possuem, e a percepção de que as crianças chegam *"vazias"* de conhecimento, sem saber falar, relatar ou dizer algo significativo e importante (Smolka, 1985b: 49).

A alfabetização realizada no interior do sistema escolar, na sua maioria, *"enfoca apenas o domínio de habilidades formais e funcionais"*, adota o silêncio como estratégia de ensino, ou seja,

> *"bloqueia a fala e impede o diálogo, realizando, quando realiza, uma alfabetização que emudece e cala"* (Smolka, 1985b: 48-49).

Diante do fracasso do 1º grau, a pré-escola passa a ser vista como *"prioridade no conjunto das decisões governamentais"*, a fim de *"compensar ou suprir as deficiências"*, *"aumentar e garantir o ingresso na escola"* das crianças carentes, pois são estas que acabam marginalizadas (Smolka, 1983b: 3).

O atendimento ao pré-escolar, no entanto, tem-se restringido a programas de alimentação, muitas vezes sem uma proposta pedagógica, ou quando muito se propondo a trabalhar *"pré-requisitos da alfabetização"* e a *"prontidão"* para a leitura ou, ainda, a antecipar a introdução da criança à organização do 1º grau, sem considerar o

> *"universo cultural e as necessidades das crianças, antecipando, na maior parte das vêzes, as angústias, os sacrifícios e os fracassos do primeiro grau" (Smolka, 1983b: 3).*

A proposta de trabalho no CEAPE apontava, também, para a necessidade de se reconhecer que a

> *"linguagem é uma "invenção" social, um processo de criação e elaboração cultural, que se baseia na capacidade do homem de imaginar, de simbolizar e de comunicar as experiências vividas"(idem).*

Para a necessidade de se reconhecer que a criança

> *"começa a fazer sentido do mundo interagindo nele com os outros; no curso do seu desenvolvimento, o universo de suas experiências se amplia, possibilitando uma crescente capacidade de conceitualização, de verbalização e de comunicação (fala e diálogo) dessas experiências; concomitantemente, aumenta a possibilidade de elaboração do pensamento e de construção*

> *conjunta do conhecimento, o que, por sua vez, conduz a um nível cada vez maior de conscientização e participação efetiva da sociedade. Neste processo, a linguagem escrita constitui um instrumental poderoso e valioso a ser adquirido, compartilhado e desenvolvido" (Smolka, 1985b: 48).*

Diante disto, propunha, a partir do jogo e da literatura, dar a palavra a criança, propiciando à mesma redimensionar sua ação e o seu conhecimento, ou seja, ajudá-la a perceber que ela pode pensar sobre o que faz, vive, fala e conhece; falar a respeito (com os amigos, familiares, professores e outros), ouvir o que o outro tem a dizer (através do diálogo com aqueles que o cercam ou que estejam distante pela escrita), registrar e expressar-se de diferentes modos: através da imagem (desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, fotografia, slides, vídeos, etc); através do próprio corpo, da música, do teatro, através da escrita, e retomar de um outro lugar a sua ação e seu conhecimento acerca do mundo.

A divulgação do trabalho do CEAPE gerou a demanda, por parte de alguns profissionais da Rede Oficial de Ensino Estadual e Municipal, de que este fosse realizado em escolas de 1º grau, mas especificamente em primeiras séries que apresentavam problemas.

Segundo o Relatório de 1982 (Smolka, 1982b: 1-2) e de 1984 (Smolka, 1984d: 4), em uma das classes, a do Instituto Popular Humberto de Campos (entidade assistencial, com alguns professores vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Campinas, como vimos no Capítulo I), a professora e a assistente social apontavam dificuldades e *"problemas comportamentais e de aprendizagem, tanto de caráter sócio-afetivo como cognitivo".*

Em duas classes da Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, pertecente à rede estadual de ensino de Campinas, a orientadora educacional da escola, tendo em vista os resultados de dois testes de inteligência aplicados nas crianças, por solicitação das professo-ras (como vimos no Capítulo I), procurou ajuda, uma vez que os testes

> *"vieram confirmar a "suspeita" das mesmas de que aproximadamente 40% das crianças estavam "inaptas" a acompanhar a classe, no que diz respeito ao processo de alfabetização".*

Ao mesmo tempo, havia o interesse de alunas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e outros profissionais em participar de um grupo de estudos preocupado em viabilizar propostas de trabalho junto à escola básica.

Naquele momento, passaram a compor a equipe: Celene Marques Ferreira (fonoaudióloga e mestranda), Dra. Else Benetti Valio (professora estadual de 2° Grau e Ph.D. em literatura), Haidée Conceição de Almeida (graduanda), Izolda Câmara Gualberto (pedagoga e mestranda), Márcia Fernandes M. da Costa (psicóloga), além das que já trabalhavam no CEAPE.

Foi então elaborado o *"Programa de Incentivo à Leitura"*. O Programa foi desenvolvido em três classes de primeira série, duas na rede estadual e uma na rede municipal de ensino, e contou com a participação de sete elementos da equipe que então se formara .

A proposta de trabalho partia, novamente, do confronto entre modos diferentes de perceber a alfabetização e do fracasso da escola em alfabetizar, considerando uma sociedade que se vê orientada, permeada e dependente da linguagem escrita.

Retoma a percepção da alfabetição, enquanto o domínio de técnicas de leitura e escrita, e contrapõe a necessidade de considerá-la como *"parte de todo um desenvolvimento da linguagem e do pensamento"* (Smolka, 1982a: 1).

Ao mesmo tempo, depois dos trabalhos anteriores e de um contato mais intenso com as *"crianças brasileiras"*, começava-se a questionar se realmente podemos afirmar, no caso da nossa realidade tão contraditória e desigual, que a sociedade como um todo se organiza e se orienta pela linguagem escrita e se todas as crianças vêem e vivenciam a necessidade e a utilidade da linguagem escrita em seu cotidiano (Smolka, 1985b: 50).

Chama-se a atenção também para que não basta conviver com este elemento (signo escrito) no meio para interpretá-lo, significá-lo. É preciso que o mesmo seja apontado, nomeado, compartilhado e reconhecido pelos seus. Dessa forma,

> *"a linguagem escrita como um valor cultural pode ser mais ou menos relevante em um contexto, ou pode ser mesmo irrelevante, dadas as condições das tradições orais" (Smolka, 1985b: 49).*

O fato é que a aquisição da linguagem escrita, além da função que lhe é atribuida de caminho para a melhoria das condições de vida, introduz a criança em um universo de idéias, valores, mistérios, prazeres, indagações, que amplia a compreensão e o conhecimento do mundo.

As questões a serem consideradas nestas circunstâncias seriam:

> *"Como se realiza a alfabetização em crianças que não vêem e não vivenciam a necessidade e a utilidade da linguagem escrita? Como despertar na criança uma motivação para a leitura que coincida com uma necessidade de maior eficiência na comunicação? Como desenvolver na criança a consciência de todo um processo de comunicação que ela já usa e que pode ser incrementado e aperfeiçoado?" (Smolka, 1983b: 5; Programa de Incentivo à Leitura, 1982a: 2).*

Diante das questões acima, de como incentivar, despertar na criança o interesse pela leitura e escrita, a opção mais uma vez recaiu sobre o jogo e a literatura, enquanto estratégias capazes de aliar prazer, criatividade, imaginação, fantasia, realidade, de ampliar a linguagem, vocabulário e conceitos.

> *"O objetivo fundamental do programa, num primeiro momento, incluia um trabalho no sentido de mostrar às crianças porque é importante que elas aprendam a ler, e desenvolver a percepção de que a leitura pode também trazer prazer estético.*
>
> *Num segundo momento, a proposta visava encorajar e expandir a criação linguística das crianças, de maneira a desenvolver a auto-confiança e a competência de cada uma, o que poderia*

> *resultar num aproveitamento e desempenho escolares mais efetivos e eficazes" (Smolka, 1982a: 4).*

De preferência, o trabalho não deveria ocorrer em um ambiente acadêmico, de forma a facilitar a diversificação de materiais, de estratégias, de situações concretas de leitura e escrita, a fim de evidenciar a importância e o significado das mesmas na vida cotidiana.

O programa deveria envolver todas as crianças das três classes, não visava atender os mais "carentes" ou "problemáticos", embora fosse essa a expectativa das escolas e professoras. Os argumentos a favor do envolvimento de todas as crianças foram:

1) a não discriminação entre as crianças;

2) que a proposta visava

> *"intercambiar as expressões culturais destas crianças (ouvindo e atentando para o que a criança fala) com a "norma culta" (lendo e contando estórias), possibilitando-lhes uma participação mais efetiva no processo de construção do próprio conhecimento"*, o que era válido para todas;

3) a dúvida acerca da fidedignidade dos resultados dos testes aplicados.

No entanto, as professoras não concordaram com o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e com todas as crianças:

> *1) "as propostas de atividades lúdicas não eram significativas no processo de aprendizagem relacionado a conteúdos acadêmicos;*
> *2) não se poderia "perder tempo" com tais atividades, uma vez que havia a necessidade do cumprimento do programa de alfabetização com os "bons alunos";*
> *3) como era difícil desenvolver qualquer programa de alfabetização numa classe heterogênea, era melhor acompanhar separadamente os mais fracos" (Smolka, 1982b: 5-6).*

Como se pode perceber, ainda encontramos, nos anos 80 do século XX, vestígios dos argumentos apresentados no final do século passado (como vimos no Capítulo I) contra o uso de atividades lúdicas como recurso pedagógico nas escolas.

Na instituição vinculada à rede municipal de ensino, a proposta de trabalho delineou-se como uma "recreação orientada" e um serviço de apoio, envolvendo 30 crianças, uma tarde por semana, de agosto a dezembro.

A faixa etária das crianças era de 7 a 9 anos, e elas permaneciam na instituição em regime de semi-internato. O trabalho foi desenvolvido por 3 membros da equipe e 2 atendentes da instituição.

Nas classes da Rede Estadual de Ensino, 22 crianças foram selecionadas para o tra-balho, e as mesmas

> *"foram divididas em cinco grupos. Cada membro da equipe desenvolveu, com um grupo de crianças, um trabalho semanal de três a seis horas/semana, de agosto a novembro" (Smolka, 1982b: 2).*

Avaliando o trabalho desenvolvido no contexto escolar e considerando que o objetivo *"era abrir um espaço que favorecesse um maior interesse por atividades relacionadas à leitura e escrita"*, observou-se que ampliou-se o interesse das crianças pela leitura, e que elas passaram a relacionar as estórias ou elementos destas com suas vidas,

> *"desenvolveram interesse e capacidade por contar e escrever estórias; demonstraram tentativas de registrar concretamente através do desenho e da escrita o próprio pensamento e a fala; começaram a atribuir novas funções à linguagem escrita, desenvolvendo e aperfeiçoando as técnicas deste registro; foram aos poucos encontrando um espaço que lhes permitia reconhecer, acreditar e expandir as suas capacidades de imaginação, expressão, comunicação e interação pessoal ", como no CEAPE (idem: 3).*

No entanto, apesar do trabalho realizado, das crianças apresentarem tais resultados, e das professoras reconhecerem certas mudanças relevantes no comportamento e desempenho desses alunos, nada disso foi levado em consideração e todas foram reprovadas, mesmo aquelas que do ponto de vista da equipe do programa estavam

> *"completamente alfabetizadas", por não apresentarem, "em sala de aula, um desempenho suficiente para a aprovação. Segundo critérios das professoras: eram "lentas" demais nos ditados, "trocavam letras" e "cometiam muitos erros" " (Smolka, 1987: 24).*

A análise feita no respectivo Relatório aponta que, na verdade, o *"diagnóstico das professoras já indicava desde o início a repetência"* destas crianças. Assim, elas nem eram levadas a *"participar do processo ensino/aprendizagem no decorrer do ano letivo e isto aumentava a distância entre "as crianças que sabiam" e "as que não sabiam", dentro da sala de aula"*. Um outro ponto levantado foi o fato da professora não ter participado do processo, permitindo que esta não considerasse as mudanças ocorridas (Smolka, 1982b: 4-6).

Nos documentos por mim analisados, não encontrei maiores informações a respeito dessa avaliação, como por exemplo, detalhamento dos procedimentos de avaliação por parte da escola e do programa, explicitação dos critérios, e mesmo os problemas enfretados na tentativa de mudança dos resultados.

Sem querer entrar na discussão acerca de quem estava correto em relação à avaliação dessas crianças especificamente, pois não possuo dados para isto, gostaria de indicar que este fato nos coloca diante de um debate antigo e não menos atual em torno do sistema de avaliação e os critérios de promoção e retenção dos alunos.

Não há critérios explicitos que determinem o mínimo ou o máximo, que uma criança de primeira série deve dominar em relação à linguagem escrita. O professor não sabe quais são, a escola como um todo não tem clareza, nem as secretarias de educação. Os alunos e mesmos os professores ficam a mercê da cartilha adotada, de um possível

entrosamento no modo de conceber o processo de ensino-aprendizagem entre os professores de uma mesma escola, da disponibilidade do professor da 2ª série em receber e continuar o trabalho com a criança, no momento do processo de elaboração do conhecimento em que esta se encontrar, o apoio ou não do diretor em relação a uma determinada proposta de trabalho.

A orientação da SMEC, por exemplo, ao professor em relação ao processo de avaliação era bastante vago, não explicitava o que seria avaliado, ou seja, o que o aluno deveria ter aprendido e o que o professor deveria ter ensinado:

> *"Sendo avaliação um recurso para medir o desenvolvimento e a capacidade do aluno no processo educacional, esta deve ser enfocada de uma forma global levando-se em conta o aspecto emocional e social do indivíduo, bem como suas capacidades e habilidades específicas" (ATP/DME/SME/PMC, Diretrizes Pedagógicas Gerais, 1984: 20).*

Os embates em torno desta questão permaneceram durante toda a existência do P.I.L e permanecem ainda hoje nas escolas. Esta polêmica levou a equipe deste, ao final do trabalho em 1985, a propor à SME:

> *"No que diz respeito à questão da alfabetização, é urgente se rever o sistema e os critérios de promoção, sobretudo com relação às primeiras séries. Que alternativas podemos encontrar e viabilizar, tendo em vista os conhecimentos em linguística, psicologia, pedagogia, e considerando as condições de trabalho e de vida das crianças que frequentam as nossas escolas? Podemos pensar numa primeira série em dois anos, ou numa promoção automática. Mas nenhuma destas soluções será suficiente se não soubermos POR QUE estamos optando por uma forma ou por outra. Simplesmente "deixar cada um fazer o que quer" implica um laissez faire e numa falta de definição da Secretaria.(...)*
> *É necessário colocar à disposição das professoras livros sobre o assunto, relatórios de cursos, registros de observações sobre o de-senvolvimento das crianças, para se poder estudar e repensar*

> *a avaliação. Os processos de avaliação e promoção devem ser repensados e redefinidos de acordo com metas e compromissos atuais, também redefinidos.*
> *Isto também não significa "não ensinar" ou "baixar a qualidade do ensino". Significa trabalhar numa realidade diversificada" (Smolka, 1985a: V. "As tranformações que queremos").*

A partir da experiência de 1982, os documentos passaram a indicar uma mudança nas questões colocadas, explicitou-se nos mesmos um questionamento acerca da validade de uma proposta alternativa fora do sistema escolar e, mais especificamente, fora da sala de aula.

> *"Foi, assim, evidenciada a importância e a premência de se trabalhar com a professora, dentro da classe, na tentativa de integrá-la ao processo, a fim de que ela própria descubra alternativas para desenvolver e implementar atividades relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita" (Smolka, 1982b: 6).*

A escola torna-se assim um espaço não só possível de trabalho, mas prioritário.

> *"Se "as condições escolares são hoje mecanismos de seletividade poderosos", e se "há duas batalhas a travar simultaneamente, a da igualdade no acesso e a da igualdade no processo", pois se comprova a necessidade de "atendimento (e educação) pré-escolar e escolar de igual qualidade para todos", é preciso "evidenciar, fundamentar e decidir sobre um grande desafio pedagógico: mudar a escola? Por quê? Como e por onde começar" (Smolka, 1983b: .4)?*

A proposta de trabalho refletia o debate educacional daquele momento no país, ou seja, como tornar a escola eficiente para todas as crianças que nela se encontravam e, principalmente, a das classes populares, que eram a maioria. Essa mudança em termos de concepção do espaço de educação a ser privilegiado indicava, no campo educacional, a mudança que ocorria tanto da oposição em geral, no sentido de ocupar os espaços formais

de participação existentes na sociedade, como também do Estado, no sentido de que não podia mais ignorar a situação calamitosa em que a escola pública se encontrava e nem impedir um certo grau de participação, discussão e mudança, até mesmo como forma de cooptação, não de transformação da realidade (como vimos no Capítulo II).

As experiências com os pré-escolares no CEAPE, e com as crianças das primeiras séries da Escola Estadual de Primeiro Grau Barão Geraldo de Rezende e do Instituto Popular Humberto de Campos em Campinas, as reflexões sobres estas, as análises das entrevistas realizadas durante o ano de 1980, aliadas ao aumento na demanda pelo trabalho por parte tanto da rede oficial de ensino, municipal e estadual, como por parte de alunas do curso de pedagogia e pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, e outros profissionais, levaram a equipe que se formara naquele momento a elaborar uma proposta de trabalho - o **Projeto de Incentivo à Leitura - Subsídios Metodológicos para Professores da 1ª série do 1º grau (P.I.L.)**, e submetê-la aos órgãos financiadores, em busca de auxílio financeiro para a pesquisa.

Em 1983, a equipe era composta pelos elementos já citados e por mais: Ana Lúcia Horta Nogueira (graduanda), Domingos Luís B. Netto (Técnico em aúdio-visual), Anna Maria Vargas (Pedagoga e Mestre em Educação), Carmem Maria Aguiar (graduanda), Lila C. G. Vanzella (graduanda), Márcia Marques Ferreira (graduanda), Maria Cristina da Silva (graduanda).

Em 1984, pressionado pela demanda, o P.I.L., ampliou-se. A equipe passou a contar com os elementos já citados e com: Anália M. C. Quelho (psicóloga, aluna especial do curso de mestrado), Ana Paula R. Flores (graduanda), Fernanda M. Luiz (graduanda), Heide Struzzziato Miranda (graduanda), Ildete Furukawa Lima Marques (psicóloga), Maria Claúdia B. Maia (graduanda), Patrícia Lazzarini (graduanda), Renata M. Rodrigues (graduanda), Sueli F. M. de Souza (professora de artes 3 ème Cicle).

No ano de 1983, Haidée Conceição de Almeida não participou do Projeto, voltando a fazê-lo em 1984. Durante o ano de 1984, houve duas desistências por motivos pessoais, Márcia Fernandes M. da Costa e Fernanda M. Luiz.

Em 1985, o grupo novamente se alterou. Com o Concurso de Ingresso promovido pela SME em 1984, as críticas que o trabalho vinha sofrendo (como veremos mais à frente) e da avaliação interna da equipe em 1984[51], foi feita a opção para se trabalhar com as auxiliares de pesquisa, agora professoras da rede municipal, e com outras professoras, ex-alunas ou alunas da F.E. da UNICAMP, que se comprometeram com a viabilização da proposta pedagógica do P.I.L., diariamente, com o relato de sua experiência e com a sua participação nos encontros de estudo.

Se em 1982 a proposta de trabalho garantiu a série, mas não o grupo de crianças, em 1983 e 1984, o Projeto pode escolher a série com que iria trabalhar, conseguiu escolas interessadas, mas não pode garantir o grupo de professoras; em 1985 ele pode compor o grupo de professoras, mas não pode garantir a série e as escolas. O P.I.L. atingiu classes da pré-escola - infantil e pré a 4ª série do 1º grau.

Neste ano de 1985, compuseram a equipe do P.I.L., além da sua coordenadora: Ana Lúcia Horta Nogueira (pedagoga), Cristina Márcia Caron Ruffino (graduanda), Heide Struzziato Miranda (pedagoga), Helena Nogueira Whyte (pedagoga), Ivone Martins de Oliveira (pedagoga), Julieta Guedes de Mendonça (graduanda), Lila C. G. Vanzella (pedagoga), Márcia G. Falsarela (pós-graduanda), Maria Alzira Pimenta (graduanda), Maria Carmem V. Ferreira (pós-graduanda), Maria Cristina F. Campanharo (pedagoga),

---

[51] O Relatório Anual de 1984 (Smolka, 1984d: 43) aponta como pontos que levaram à mudança na organização do Projeto e o não pedido de renovação de financiamento que acabaria em 1985: o peso da parte burocrática-administrativa ocasionada pelos convênios com os órgãos financiadores; os "especialistas" do grupo questionavam a sua participação, uma vez que pela demanda e necessidade em sala de aula acabaram por assumir a parte pedagógica e não desempenharam suas tarefas de apoio à equipe. Muitos viam no Projeto um meio de estabelecer contato com a pós-graduação. Havia também muitas divergências e falta de clareza acerca dos critérios de entrada e permanência dos elementos no P.I.L..

Patrícia Lazzarini (pedagoga), Roseli Ap. C. Fontana (pedagoga), Sílvia Marinelli Ramos (graduanda), e Simone S. S. S. de Campos (graduanda).

Retomando, a proposta do P.I.L. visava dar continuidade e ampliar o trabalho e a pesquisa, desenvolvidos junto às crianças pré-escolares, ingressantes e repetentes da 1ª série do 1° grau (nos anos de 1980-1982), acerca do processo de elaboração e aquisição da linguagem escrita, e incentivo à leitura.

Ancorava-se na reflexão sobre como vinha sendo concebida e viabilizada a alfabetização das crianças dentro da escola, em contraposição aos recentes estudos acerca do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e às pesquisas sobre os processos de aquisição da linguagem escrita (Gibson,1976; Smith, Goodman e Meredith, 1976; Goodman, 1975; Ferreiro e Gomez Palacio, 1982) (Smolka, 1983a: 4).

Em relação aos professores, o P.I.L. apontava que estes encontravam-se cada vez mais perplexos com os altos índices de repetência e evasão,

> *"sem encontrarem, contudo, subsídios práticos ou teóricos que os auxiliassem no diagnóstico das causas de tais problemas, ou que os encorajassem a experimentar com confiança novas estratégias de ensino, sobretudo no que diz respeito ao processo de alfabetização" (Smolka, 1983a: 2).*

A proposta do Projeto questionava também o conhecimento do professor sobre: o desenvolvimento e a psicologia infantil; os processo de aquisição da linguagem na criança; a língua portuguesa; e alternativas de ensino?

Considerava importante que as professoras conhecessem a realidade das crianças, os diversos níveis de conhecimento sobre a linguagem escrita, as diferenças individuais, culturais e sociais e, para tanto, recuperava e sistematizava a experiência dos anos anteriores, organizando-se em torno de três frentes de trabalho, que constituiram a espinha dorsal da proposta: a pesquisa sobre a aquisição da linguagem escrita pela criança na escola (já colocada no início deste Capítulo), a atuação junto ao professor e à criança.

O trabalho junto ao grupo de professores teria como objetivo:

"primordial desenvolver com eles "técnicas que possibilitem a criação de uma metodologia de alfabetização, através da literatura infantil, levando-se em consideração:

- a importância de se conhecer e respeitar as experiências e a bagagem cultural que cada criança traz para a escola;

- a necessidade de se encorajar e ampliar a capacidade comunicativa de cada criança;

- a necessidade de se desenvolver novas estratégias para motivar a criança para a leitura;

- a necessidade de se conhecer a literatura infantil brasileira, tomando consciência da legitimidade do prazer estético que ela proporciona, a fim de que se possam explorar seus valores e riquezas também dentro da escola" (Smolka, 1983a: 11).

- a necessidade de encorajar os professores a registrar suas próprias experiências, o que possibilitará uma reflexão, uma avaliação e uma troca com outros professores (Smolka, 1983c: 4).

O trabalho junto à comunidade infantil, cujo os objetivos eram:

- "mostrar às crianças porque é importante que elas aprendam a ler;

- "desenvolver a percepção de que a leitura não só é necessária na nossa sociedade, mas que ela pode também trazer prazer estético;

- encorajar e expandir a criação linguística das crianças, de maneira a desenvolver a auto-confiança e a competência de cada uma, o que poderá resultar num aproveitamento e desempenho mais eficaz;

- elaborar e confeccionar livros de estórias com as crianças, iniciando a montagem de uma biblioteca própria;

- proporcionar o intercâmbio de tais livros entre as crianças dos vários contextos;

- conscientizar a criança de que ela pode ser leitora e autora de sua própria história (Smolka, 1983a: 3 e 12).

O P.I.L. fundamentava a sua proposta de trabalho, como nos anos anteriores, na

> *"exploração da literatura infantil, através de um procedimento es-sencialmente lúdico, visando incentivar, esclarecer e facilitar o aprendizado da leitura e escrita, antes e/ou durante o processo formal de alfabetização" (idem: 2).*

3.2.3 A Formação do Professor[52]

A partir de 1983, o trabalho foi desenvolvido uma vez, e em alguns casos até duas, por semana, em cada classe, por dois membros da equipe, juntamente com a professora da classe e o grupo de crianças. O planejamento do trabalho também deveria ser feito em conjunto entre a dupla da equipe e a professora da classe.

O trabalho em dupla foi assim justificado no Relatório Parcial de Agost/Set.de 1983 (Smolka, 1983c: 5):

> *"1. aperfeiçoamento do pesquisador e preparação do auxiliar de pesquisa enquanto apoiando e implementado o trabalho do professor em sala de aula;*
> *2. maior troca de experiências e idéias para enriquecimento e busca de soluções para problemas levantados;*
> *3. maior consistência nas observações;*
> *4. maior fidedignidade nas avaliações;*
> *5. menor número de crianças por adulto, o que facilita o trabalho em pequenos grupos, possibilitando o desenvolvimento de*

[52] Bibliografia utilizada pelo P.I.L. para subsidiar o trabalho em classe, dentre outros, foi: Bethelheim, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada. Rio de Janeiro**, 1980, Paz e Terra; Held, Jaqueline. **O Imaginário no Poder. São Paulo,** 1981, Summus Editorial; Freinet, Celestin. **"Para uma Escola do Povo" e "O Método Natuaral III - a aprendizagem da escrita", Lisboa**, Editorial Estampa; Ferreiro, E. e Teberosky, A. **Los Sistemas d'Escritura en el Desarollo del Niño;** Góes, M. Cecília. **Noções sobre o desenvolvimento da Linguagem Escrita na Criança** (datilografado); Freire, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985; Moreira, Ana A. A., **O Espaço do Desenho: a Educação do Educador,** SP, Ed. Loyola, 1984; Rodari, Gianni. **Gramática da Fantasia,SP**, Summys Editorial, 1982; Kammi, Constance. **A Criança e o Número, Campinas**, Papirus Livraria e Editora.Vygotsky, L. S. **A Formação Social da Mente, SP,** Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984. Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel, **A Psico-logia da Criança, RJ,** Editora Bertrand Brasil S.A.. Piaget, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança, RJ,** Zahar Editores.

> *atividades diversificadas de acordo com as necessidades e interesse das crianças. Tal estratégia visa dar subsídio ao professor para que ele possa assumir sozinho esta dinâmica em sala de aula".*

O trabalho das duplas era supervisionado uma vez por semana pela coordenadora do P.I.L., quando este era discutido e avaliado, assim como as atividades a serem realizadas e discutidas com a professora durante o planejamento da semana seguinte. As duplas respondiam, também, pela realização e organização dos dados coletados durante a sondagem do seu grupo de alunos.

O trabalho realizado semanalmente era registrado pela dupla em forma de um diário de campo. Esta também organizava relatórios mensais e semestrais de atividades, em que constavam o objetivo e a proposta desenvolvida por semana, e anuais da proposta viabilizada nas salas de aula.

O relatório final (anual) era feito na forma de um relato de experiência e deveria:

> *"avaliar a experiência vivida, desenvolver comentários, apontar as dificuldades encontradas, como foram contornadas, apontar o que foi mais significativo, o que foi mais relevante no grupo em que trabalhou" (Registro das Reuniões da Equipe do P.I.L. de 1983, 02/12/1983).*

O trabalho de registrar, de relatar tanto para discutir com a coordenadora, como com a professora, com os demais membros do grupo ou para os órgãos financiadores foi fundamental para a formação, principalmente, do futuro professor, pois permitiu que este se apropriasse do próprio trabalho e pudesse refletir sobre o mesmo.

Nem sempre foi possível avaliar e planejar com o professor (como veremos mais à frente). E nem sempre foi possível, ao definir a dupla, manter como critério um elemento mais experiente e outro menos, ocorrendo de um ou outro elemento levar o trabalho sem um parceiro.

Mas, o fato de se ter reunido numa mesma equipe de trabalho profissionais, especialistas e alunas de graduação e pós, que se encontravam semanalmente para discussão, estudo, avaliação e planejamento foi extremamente enriquecedor e mesmo determinante principalmente na formação daquelas que eram alunas, conforme o depoimento, em entrevista com a autora desse trabalho, de vários elementos participantes do P.I.L..

O trabalho direto com o professor, a presença das estagiárias na escola, na sala de aula, não só para observar ou criticar o professor, mas para assumir e viabilizar uma proposta, um plano de trabalho, o fato de terem que assumir os sucessos e os fracassos, avaliar, retomar, voltar à escola com uma nova proposta, enfrentar os embates, não só com a professora da classe, mas também com os demais membros da comunidade escolar, foram fundamentais na formação do grupo de graduandos, para redimensionar a visão da escola e dar uma pequena amostra do cotidiano escolar.

Havia, no entanto, uma diferença importante no processo de formação dos professores em serviço e dos futuros professores. Para as estagiárias ou auxiliares de pesquisa e para os pesquisadores, nos moldes da organização da universidade, era colocado como parte do trabalho, e reconhecido como etapas deste, o tempo para pensar, buscar informações, para discutí-lo, planejar, elaborar materiais. Um outro dado era que a forma como o P.I.L. se organizou valorizou o trabalho em grupo, a troca de experiências e de informação, o apoio, e havia um tempo e um espaço para que isso acontecesse - as reuniões de quinta-feira à tarde no sala de reuniões da F.E..

No entanto, estes pontos não eram valorizados na escola e essa conduta não era viabilizada. Se retomarmos o contexto sócio-político-econômico e educacional em que o Projeto se inseriu, é totalmente compreensível a existência de procedimentos tão contraditórios, como vimos no Capítulo II. Ou seja, enquanto para alguns setores tidos de elite, e considero a universidade um desses setores, já era possível, mas não menos trabalhoso, um movimento para romper o isolamento e procurar formar professores que se apropriassem de todas as etapas do seu trabalho, ou seja, planejar, excecutar, registrar,

avaliar, buscar novas informações e estratégias, planejar ... isto não ocorria na escola de 1° grau, onde o isolamento dos profissionais permanecia, assim como o não direito deste professor se reapropriar do seu trabalho, o que levou a equipe do P.I.L., ao final desde, no último relatório (Smolka, 1985a, V- As Transformações que Queremos) a propor:

> *"É preciso, então, tempo e espaço nas escolas para os professores se reunirem, trocarem idéias, estudarem juntos. Em algumas escolas, há uma meia hora por semana para este fim. Mas como o tempo é curto, fica tudo corrido e superficial, e os assuntos se reduzem às premências burocrático-administrativas. Melhor seria se, uma vez por mês, houvesse um período - 4hs - de estudo, discussões e trabalho em conjunto. Estas reniões ficariam a cargo e critério das professoras e da direção de cada escola.*
>
> *"Para implementar estas reuniões, a A.T.P. poderia criar condições de leitura e pesquisas para os professores, colocando à disposição dos mesmos materiais e recursos que já existem na Assessoria, e organizando uma biblioteca para consulta dos professores. Com o salário que os professores recebem e o preço que os livros tem, é praticamente inviável pedir ao professor que invista em livros.*

Segundo o Relatório Parcial de 1983 (Smolka, 1983c: 6-7) e o Relatório Final de 1984 (Smolka, 1984d: 15):

> *"Cada dupla iniciou a proposta em sala de aula, de acordo com as necessidades, os interesses e as condições do grupo de crianças e da professora. Assim sendo, as sugestões e o desenvolvimento das atividades em cada grupo foram distintas, diversificadas e peculiares".*

Nos anos de 1983 e 1984, o trabalho se caracterizou como atividade extra-curricular, em paralelo à proposta da professora. Segundo o Relatório Final de 1985 (Smolka, 1985a: 3),

> *"Durante os anos de 82, 83 e 84, o Projeto de Incentivo à Leitura se desenvolveu em escolas e instituições ligadas à Prefeitura, em pré-escolas e classes de primeira série, através de estagiárias que trabalhavam com as criança e as professoras, na busca de alternativas de ensino. A proposta de trabalho e pesquisa do Projeto - relacionada aos processos de desenvolvimento e aquisição da escrita na criança - era então realizada nas salas de aula uma ou duas vezes por semana, dias em que as estagiárias iam às escolas. Nos outros dias, as professoras consideravam impossível realizar a proposta, dadas as condições de trabalho que tinham: elas se encontravam sozinhas, em classes superlotadas, com enorme escassez de materiais, expectativa e cobrança com relação à alfabetização, além de se queixarem de falta de informações e despreparo para levá-la avante".*

A proposta, como já dissemos, visava a criação em sala de aula de um ambiente favorável e estimulante para a leitura e a escrita, que permitisse a exploração das funções e da necessidade da linguagem escrita e do seu significado na vida cotidiana (Smolka, 1983c: 7), onde a criança pudesse ter contato direto com materiais escritos dos mais diversos, mas sobretudo livros, para que pudesse explorar as idéias, valores, mistérios, prazeres e indagações, enfim o conhecimento que este meio de comunicação pode trazer.

A idéia era que através do jogo e da literatura a criança pudesse organizar suas experiências, expressar seus sentimentos e pensamentos, comunicar idéias e adquirir conhecimentos, além de poder reelaborá-los e ter contato com a reelaboração de outros, nas formas e estruturas da língua, desenvolver a imaginação, formar e desenvolver conceitos, enriquecer e ampliar o vocabulário e a linguagem (Smolka, 1983a: 7-8).

Para viabilizar a proposta acima, no CEAPE, no Programa de Incentivo à Leitura e no Projeto de Incentivo à Leitura, foram criadas condições para propiciar:

> *"a valorização e expansão da produção linguística da criança, trabalhando sobretudo com a linguagem oral: encorajando a fala de cada criança; ouvindo o que ela tinha a dizer; brincando com a linguagem; explorando sons, rimas, ritmos, repetições, etc ...*

> *2- a estimulação e encorajamento da imagem mental, da fantasia e do imaginário da criança: ouvindo estórias; contando estórias; lendo estórias; incentivando e criando novas estórias...*
> *3- o incentivo a vários modos de expressão: artes plásticas; expressão corporal; música; dramatização, etc...*
> *4- a representação gráfica e escrita: legendas, avisos, anotações, cartas, billhetes, jornais e revistas, anúncios e produtos variados, manuseio de vários livros de estórias, confecção dos próprios livros etc ... (Smolka, 1983c: 7).*

Para tanto, foi preciso alterar a organização da classe, a presença de outras pessoas em sala de aula (auxiliares de pesquisa e pesquisadoras), outras regras e outros instrumentos de trabalho, não bastavam giz e lousa, lápis e caderno.

Este procedimento foi bastante criticado tanto por elementos da rede oficial de ensi-no, como por elementos da universidade, como está indicado no Anexo I do Relatório Final de 1984 (Smolka, 1983d)

> *"De um lado as críticas de Professores Universitários: a) pela presença dos pesquisadores em sala de aula: iriam tirar a autonomia das professoras, assumir um lugar e uma função que não é deles na escola. b) além disso, pelo apoio financeiro conseguido, o Projeto iria criar condições que não correspondem à realidade cotidiana das professoras nas escolas: livros de estórias na sala de aula, tinta, tesoura, canetas hidrográficas, lápis de cor ..."*
> *"De outro lado, c) as críticas das próprias professoras, considerando insuficiente a ida na escola apenas uma vez por semana: Para uma mudança como a que estava sendo proposta, era necessário um acompanhamento diário, todos os dias se possível".*

Retomando o trabalho em classe, é importante ressaltar que as alterações na organização da sala de aula se adequavam à proposta de trabalho e ao espaço que ela exigia, não sendo portanto fixas e acabadas. Outras vêzes, as mudanças se sucediam até encontrar um modo satisfatório para a dinâmica da turma, ou que se adequasse às condições da

escola, e portanto variaram de uma classe para outra, de uma escola para outra, de um ano para o outro.

Na maioria das escolas, as classes estavam organizadas em fileiras, com as carteiras uma atrás da outra, os materiais, quando existentes, ficavam com a professora, ou com os alunos individualmente, ou ainda na sala da diretora, desconhecidos das professoras e das crianças. A maioria das professoras usava a cartilha, as comercializadas ou mimeografadas.

A presença de outros elementos humanos e materiais, de uma outra proposta de trabalho que não era a assumida pela professora, gerou momentos de grande indisciplina em sala e de produção também.

Os momentos de indisciplina foram motivos de grande angústia para professores e pesquisadores. Com o tempo, foram sendo identificados alguns dos momentos em que ocorria e o porque.

Por exemplo, os momentos de transição de uma atividade para a outra, a falta de material e espaço físico, a não explicitação do plano de trabalho e as regras para o mesmo, a não avaliação deste com as crianças, o fracasso, a frustração na realização da proposta, quando a proposta estava toda centrada no adulto (materiais e orientações), ou quando estava totalmente a cargo da criança. A falta de experiência, também, contava em relação ao domínio da classe.

Um outro ponto importante a respeito dos problemas disciplinares enfrentados pela equipe relaciona-se à preocupação de muitos elementos do P.I.L. em não reproduzir com os alunos práticas autoritárias e de repressão, as quais se tentava de todas as maneiras eliminar da nação. No entanto, na busca de uma outra forma mais democrática de se relacionar no interior da escola, perdia-se de vista o objetivo desta e o papel do professor. Ou seja, cabe ao professor a liderança do trabalho pedagógico em sala de aula e a escola é uma das principais agências de socialização do conhecimento elaborado pelos homens.

A disciplina em classe é extremamente importante, por ser um dos mecanismos necessários na socialização do saber em sala de aula, mas há que se deslocar o foco da discussão, isto é, não é apenas uma questão de oprimir ou não o aluno, do professor ser liberal ou autoritário (não quero dizer, que devamos desconsiderar totalmente esses aspectos de relações de poder no interior da escola) e, sim, implica na necessidade de se estabelecer um método de trabalho, ou seja, planejar as ações, persistir, superar momentos desagradáveis e frustrantes, visando um objetivo.

A criança deve perceber que um trabalho não está concluido simplesmente porque ela se cansou dele, ou ainda que um jogo em grupo não pode ser abandonado quando ela, individualmente, perdeu o interesse (Felix e Jalles, 1989).

> *A função do professor passa a ser, portanto, de ajudar a criança a frear a ação impulsiva, exigir dela uma definição dos objetivos (o que você pretende fazer?), um planejamento dos recursos (o que você vai precisar? onde conseguir cada coisa?) um planejamento das ações (por onde começar?), um planejamento dos meios (como fazer?); cobrar dela uma coerência na execussão e finalmente uma avaliação (era isso que você queria? o que faltou? como você poderia ter feito? quer tentar refazer?). Embora a criança tenha liberdade de deixar para concluir seus projetos em outro momento, a conclusão destes deve ser estimulada e cobrada sempre" (Felix, Neuza M. e Jalles, Cristina M. C. R.. Relatório de Trabalho - Projeto Classe de Período Integral - EMEI Agostinho Páttaro, 1989).*

Este modo de trabalhar foi sendo construido aos poucos, principalmente na troca e na discussão acerca do trabalho com o grupo de professores, com a equipe do P.I.L., com as crianças. Com o tempo, os diversos relatórios foram apresentando alternativas para as situações problemáticas: a caixa de livros ou a biblioteca, para quando o aluno terminasse o seu trabalho e tivesse algo para se ocupar; o trabalho diversificado; a organização da classe de forma que possibilitasse à criança ter acesso aos diversos materiais; o uso cole-

tivo do material; o planejamento e avaliação conjunta, em pequenos grupos e mesmo individual do trabalho; o estabelecimento da rotina e das regras, etc.

Um exemplo de como o trabalho em equipe foi garantindo o crescimento individual e do grupo pode ser percebido neste caso: um dos primeiros relatórios a apontar a necessidade do planejamento e da avaliação junto às crianças, foi o de Gualberto e Vargas (1983: 10-11),

> *"Porém , durante a avaliação da atividade, ficaram claras: a necessidade de encorajar e aceitar a participação das crianças; a proposta tem que ser bem explicitada e certificar-se de que todas as crianças a compreenderam; a necessidade de se fazer a avaliação da atividade com as crianças".*

Em 1984, ano seguinte, esta prática se generalizou entre os membros do P.I.L..

É preciso explicitar, no entanto, que o professor e a criança precisam de materiais para trabalhar, de condições, de espaço e tempo. Por que, senão, a imobilidade e o silêncio constituem a única forma de sobrevivência, e não de opção de trabalho.

Gostaria de chamar atenção aqui para um outro dado. Se cabe ao professor a liderança do trabalho na sala de aula, cabe a ele também criar oportunidades para que os alunos também tenham oportunidade de experimentar e treinar-se na escola, em situações que exijam liderança, cooperação, participação, solidariedade, discussão, autonomia e criticidade, valores estes que muitos alunos já experimentavam fora da escola, mas, que pareciam ir na contra-mão desta e mesmo da nossa sociedade.

> *"Minha hipótese era a de que no ambiente escolar, criatividade, solidariedade, autonomia e criticidade não haviam sido estimulados e valorizados, deixando de ser necessários. Portanto, não haviam se incorporado à experiência escolar dos alunos, que em sua convivência de no mínimo 4 anos com a instituição, foram discriminando o que era esperado deles e o que era valor naquele ambiente" (Fontana, 1985: 6).*

Os vários relatórios apresentam a descrição de situações e de comportamentos de alunos em que é necessária a autorização da professora para se iniciar uma trabalho, para ir ao banheiro. A professora deveria determinar que lápis usar, como organizar o caderno. A conduta em relação aos colegas era: de delação, de ironia, de agressão, de destruição. E para consigo mesmo: de insegurança, incompetência, descrença. Estes e outros comportamentos foram percebidos e relatados desde a pré-escola até a quarta série primária.

O medo, o silêncio e o isolamento que reinavam no período ditatorial no país, como vimos no Capítulo II, pareciam estar presentes também nas escolas e nas crianças. Ao mesmo tempo que a presença de algumas propostas que, como P.I.L., retomavam princípios, como a necessidade de se dar a palavra à criança, de respeitá-la, de trabalhar a solidariedade, autonomia, cooperação e etc, indicavam a presença no interior da escola do mesmo movimento existente na sociedade, para romper com a "cultura do medo" instalada com o golpe militar de 1964.

Estabelecer uma mudança nessas atitudes demandou do grupo muito empenho:

> *"Os fatores "novidade" e "liberdade de opção", características das propostas essencialmente lúdicas, foram interpretados como responsáveis pelo que geralmente se chama de "indisciplina".*
> *Era no entanto necessário distinguir entre a "indisciplina" e a "participação barulhenta", e mais do que isso, era necessário tra-balhar com as crianças para que elas fossem percebendo, através das experiências de opção e interação a possibilidade de falar sem gritar, brincar sem brigar, compartilhar sem competir.*
> *Foi necessário esclarecer e enfatizar constantemente as "regras do jogo", lembrando às crianças certas normas de convivência e encorajando a cooperação. Foi importante garantir a cada criança o seu espaço, a sua palavra, a sua idéia, o seu trabalho, reafirmando sempre a importância de sua pessoa.*
> *As crianças foram aos poucos entendendo as regras do trabalho em grupo, percebendo as vantagens da cooperação, chegando*

mesmo a sugerir e a insistir nesse tipo de atividade" (Smolka, 1983d: 3).

Embora fosse proposta da SME a formação do aluno crítico e criativo, e esta revelasse o desejo de uma parte da sociedade, naquele momento interessada na formação do cidadão, ao não se ter condições materiais (número elevado de aluno por classe, falta de recursos pedagógicos, de uma sala de aula e etc), o trabalho e estes objetivos ficaram bastante comprometidos. Os relatos de experiência de 1985 deram bastante ênfase a esta contradição.

Retomando a sistemática de trabalho em sala de aula, foram criados os mais diversos momentos para diálogo e para execução das diversas propostas: com a classe toda, em pequenos grupos, em duplas, em grupos maiores, individual, coordenados pelo professor, pela criança, pela dupla, demandando tempo e espaço para essa organização.

Procurei levantar, nos relatos de experiências, os assuntos abordados nesses momentos de diálogo e de trabalho:

- Matemática: classificação, seriação, conjuntos, sistema de numeração, operações artiméticas, proporção, medidas, símbolo, e geometria.

- Meio-ambiente: plantas (classificação, formas de reprodução, processo de germinação, desenvolvimento das partes); animais (classificação, carcterísticas, habitat, formas de reprodução, alimentação, desenvolvimento); variações atmosféricas; ser humano (partes do corpo, semelhanças e diferenças, reprodução, crescimento e desenvolvimento, alimentação, higiene, drogas, saúde e doença).

- Espaço e tempo: vivência temporal (datas comemorativas, rotina, dia e noite); espaço (moradia, escola, exploração do bairro, cidade, sua organização e recursos); exploração dos espaços culturais do bairro, da cidade e dos serviços existentes nesses; meios de transporte.

- Trabalho: profissões, quem trabalha, remuneração, discriminações sexuais e sociais, greve, direitos e deveres.

- Sentimentos e relações humanas: violência e agressividade, autoritarismo, submissão, medos, segredos, sonhos, desejos, preconceito, auto-conceito, diferenças sociais, sexuais, ritos e mitos, cooperação, respeito, compartilhar, raiva, amor, carências, convivência em grupo e consigo mesmo, morte, abandono, separação, alegria, humor.

Em relação aos conteúdos, considero importante indicar algumas relações para as quais os dados parecem apontar:

1) a medida em que houve o domínio de algumas estratégias de trabalho (como organizar os grupos de crianças, dividir o material; como introduzir os jogos e as atividades; como apresentar os livros e as diversas técnicas de leitura) que garantiam alguma segurança em classe, passou-se a sentir como necessário articular os assuntos abordados pelas e com as crianças em temas de trabalho.

2) A medida em que o P.I.L. passou a realizar o trabalho junto com o professor em sala de aula e foi tomando conhecimento das exigências da escola e das demandas do professor, assim como foi organizando os dados da sondagem, o Projeto foi tentando responder a esse conjunto de fatores, comprometendo-se mais com o conteúdo tanto relacionado à linguagem escrita como em relação a outras disciplinas. Isto levou a equipe a buscar apoio de outros especialistas e outras fontes de informações.

O trabalho desenvolvido com o tema "plantas" revela esse movimento. Uma das estratégias adotadas para o estudo deste foi a construção de uma horta. Foram várias as tentativas, em vários anos (1984 e1985). Houve mais de um relatório que descreveu o processo e a busca de informações a respeito da horta (como regar, que tipo de adubo usar, condições necessárias de luz e sombra, o que e como plantar, etc), os sucessos e os fracassos (Aguiar, 1984; Nogueira, 1984; Martinelli, 1985; Vanzella, 1985; Mendonça, 1985). A professora Angela Fagnari, da Faculdade de Engenharia Agrícola da UNICAMP, foi convidada para assesorar a equipe, passando não só a trabalhar com os professores e os membros da equipe, como com as crianças em sala de aula.

3) Em 1985, quando as alunas se tornam as professoras, diante da exigência legal de cumprimento do currículo, o compromisso com o conteúdo se torna imperativo. Impondo uma busca, muitas vezes difícil, de informações e apontando para uma falha em sua formação. Normalmente, os cursos de formação de professores não retomam os conhecimentos de ciência, história, geografia, matemática, língua portuguesa, que deverão ser trabalhados no ensino de 1° Grau, e ao mesmo tempo realizam a crítica dos livros didáticos e não apresentam onde buscar estas informações.

4) Havia naquele momento, também, um certo consenso no grupo de que era preciso socializar o conhecimento acumulado pela humanidade, sendo este o papel da escola e do professor. No entanto, havia o dilema de que conteúdo privilegiar, o que a criança demanda? O que o currículo propõe? O que o livro didático impõe? De que forma abordar esses conteúdos? Como introduzi-los? Quando o professor planejou? Quando a criança demandou? Quando um determinado assunto se esgotou? Como articular um determinado tema com várias abordagens ou com várias disciplinas? Quando é que uma fala da criança se torna um tema de trabalho? Como articular determinado contéudo para além da sala de aula e da escola?

Os assuntos levantados, algumas vezes, surgiram do diálogo da criança com outras crianças, outros foram propostos pelo professor, a partir da observação do grupo, por considerar relevante, ou por exigência do currículo; outras vêzes, o tema era disparado pela leitura de um livro, jornal ou outro material escrito; em outras vezes, era um acontecimento do bairro, do cotidiano das crianças, da televisão.

O procedimento em relação aos temas foram diversos. As vezes, levantava-se o que a criança ou o grupo pensavam a cerca do mesmo, e este era expresso de diferentes formas.

Levantava-se o que a criança pensava ou sabia sobre o mesmo, buscavam-se mais informações em livros, com profissionais da área, com membros da comunidade, e, através de experiências, visitas e passeios, organizavam-se as informações adquiridas.

Esses momentos de diálogo e de trabalho foram registrados e sistematizados, através da escrita, isto é, pela elaboração de um texto na lousa, no caderno, num cartaz, numa música ou poesia, em um álbum, dicionário, listas, fichário, peça teatral, receitas, correspondência, jornal, em exercícios e lições (isto podia ser feito em pequenos grupos, individualmente, e no coletivo);

através da imagem, ou seja, de desenho, pintura, recorte e colagem, dobradura, slides, filme, vídeo, e fotografia;

através da expressão corporal, como brincadeiras de faz de conta, dança, mímica, teatro de bonecos, fantoches, máscaras, e fantasias;

e através de brincadeiras com a linguagem oral, tais com trava-língua, sons, músicas, ritmos, rimas, e repetições.

Muitas vezes, também, estas estratégias foram desenvolvidas sem um tema articulador, sendo este um problema identificado tanto pelos docentes como pelos membros da equipe, levando à proposta do trabalho com temas e com os diversos conteúdos.

A literatura infantil esteve realmente presente na sala de aula, nos dias de trabalho do P.I.L., foi pretexto e implementou temas e atividades. Tocou nos mais simples e complexos problemas, abriu janelas, sorrisos, risos, gargalhadas e trouxe lágrimas, também. Consegui levantar 88 títulos entre livros, estórias contadas e lidas (ver Anexo III).

As estórias foram contadas e lidas a partir dos livros, das ilustrações, com objetos, através de bonecos e teatro de fantoches, tendo as crianças como personagens das estórias, filmes, slides, vídeos, fitas K7, apresentação de teatro amador.

As estórias foram contadas por membros da dupla, pela professora, pela criança, por grupos de criança, por outras pessoas presentes na escola.

A partir de 1984, a equipe do Projeto preocupou-se mais com a alfabetização, passam a ser implementadas estratégias como: decompor e recompor um texto em frases e palavras; decompor e recompor palavras em sílabas e letras; formar novos textos e novas

palavras; estudar a segmentação, a direcionalidade da escrita; a organização do texto, a sequência; a pontuação; as característica, valor e recursos das diferentes palavras e dos diferentes textos.

Para isto, jogos foram elaborados pelas duplas, pelas crianças ou usados os já existentes no mercado: de memória, quebra-cabeça, palavras cruzadas, baralho, caixa surpresa, bingo, dominó, sequências de quadrinhos, jogos de encaixe.

Durante todo este processo, o adulto escreveu e leu para e pela criança, escreveu e leu com a criança; a criança copiou o texto para o jornal, a receita para levar para a casa, a poesia e a estória para o livro da turma, imitou a leitura e a escrita do adulto; a criança escreveu e leu com o auxílio do professor, de outra criança, de materiais escritos presentes na sala (fichas, textos, quadro de sílabas, abecedário, dicionários, livros, etc); a criança aprendeu a comunicar-se por escrito e a ler achando e perdendo o sentido; aprendeu a escrever dentro dos padrões da língua culta e a ler com sentido; aprendeu a gostar de ler e escrever para si e para o outro.

Em 1985, no mês de julho, após quatro anos de trabalho com a escrita, com as crianças, e com os professoras das escolas, realizou-se um seminário na SME, com as professoras participantes do P.I.L., sobre critérios de avaliação.

Nesse momento, reuniram-se professoras do infantil, do pré até a quarta série do primeiro grau, para estudar, organizar e avaliar as produções escritas das crianças, com o intuito de discutir expectativas e critérios de aprovação de uma série para outra (Smolka, 1985a: 14).

> *"Do infantil à 4ª série, expusemos então os trabalhos das crianças, tentando esquematizar linhas de progressão na escrita, desde o rabisco e o desenho, até textos elaborados pelas crianças da 4ª. série. Observamos inúmeros fatos, inclusive:*
> *- que as crianças do infantil e pré, nesta poposta de trabalho, produzem espontaneamente rabiscos, desenhos e escrita, num processo de experimentação, teste e auto correção;*

- que as crianças ingressantes na 1ª série têm grande expectativa para aprender a ler e a escrever, mas já tem um enorme receio de experimentar e tentar. Cobram lições, e lição para elas é cópia ou exercícios de coordenação motora;

- que as crianças repetentes da 1ª série insistem numa constante recusa em escrever; já assimilaram um enorme sentimento de incompetência e desenvolveram uma grande desvalorização por si mesmas, destruindo o que fazem e testando, constantemente a professora;

- que algumas crianças aprovadas para a segunda série, tendo sido alfabetizadas por métodos "tradicionais", não conseguiam ler ou escrever;

- que, por outro lado, crianças retidas na 1ª série liam e escreviam tudo, cometendo erros "aceitáveis" de ortografia;

- que crianças de segunda, terceira e quarta séries, quando se dão conta de que podem escrever o que pensam, deixam fluir o texto, aumentam expressivamente a produção e a criação escrita, e aumentam consequentemente, os erros ortográficos, porque passam a escrever como falam;

- observamos que a poesia não é uma qualidade de texto que se ensina ou só se pode produzir numa 3ª ou 4ª séries; a poesia está na origem, no infantil, no pré, nas primeiras séries" (Smolka, 1985a: 14-15).

A proposta pedagógica que começou a ser implementada em 1982 e que levou à formulação do Projeto de Incentivo à Leitura tinha como compromisso fundamental

"encorajar as crianças a falarem e tentarem escrever o que pensam. Se elas ainda não sabem, a professora escreve por elas, para elas, com ela. Na nossa proposta de trabalho, as crianças não são e não podem ser avaliadas por um padrão "correto", "final", "adulto" (mas fictício), de linguagem escrita. Elas são avaliadas constantemente, nas suas conquistas cotidianas, também extremamente laboriosas. O que é trabalhado com elas, avaliado com elas, não é a "perfeição" na escrita, é a legibilidade do texto. É a escrita para o outro. E nesse processo,

a própria criança, com outras crianças, com outros adultos, com o professora, corrige-se e se apura".

A partir das constatações acima e da proposta viabilizada pelo P.I.L., foi elaborado um roteiro de observação a fim de oferecer alguns parâmetros ao professor para que este possa acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho e do seu aluno (ver Anexo II).

Este roteiro procurou ser coerente com a proposta pedagógica do Projeto e estabelecer um diálogo com o professor, demonstrando que aqueles critérios só poderiam ser utilizados para avaliar as crianças, se as condições materiais e pedagógicas tivessem sido criadas em sala, para que as mesmas pudessem ter oportunidade de revelar o seu domínio, ou não, das atividades e da linguagem escrita.

No entanto, não houve uma preocupação do grupo em indicar quais as crianças que foram alfabetizadas dentro destes critérios, e quanto tempo levou. Apontar estes dados nos permitiria verificar se as crianças que tiveram sucesso nesta proposta eram aquelas que independentemente da proposta pedagógica teriam sucesso, ou seriam aquelas discriminadas e consideradas incapazes.

Naqueles anos, a preocupação central da equipe era viabilizar o P.I.L., provar que era possível e indicar as mudanças que precisavam ser feitas.

3.2.3.1 A Escolha das Escolas e do Grupo de Professoras[53]

A proposta do P.I.L. previa que o professor e a escola deveriam optar se desejavam dele participar. Para tanto, no início do ano letivo, no período de planejamento, o Projeto seria apresentado ao grupo de professoras das escolas que o solicitasse para esclarecimentos sobre o mesmo. Desta forma, os professores poderiam optar pela participação, ou não, e, no caso afimativo, poderiam inclui-lo no seu plano de trabalho.

[53] A relação das escolas e dos profissionais que participaram do P.I.L. se encontra nas Tabelas 1, 2, 3,e 4 do Anexo I.

No ano de 1983, por inúmeros motivos (contatos com a Secretária Municipal de Educação; problemas internos ao grupo - verbas, calendário da UNICAMP com início das aulas em março, sendo que o das escolas ocorria em fevereiro, etc..), o contato ocorreu após o período de planejamento da unidade escolar.

No caso da rede estadual de ensino, foram as escolas estaduais E.E.P.G. "Adalberto Prado e Silva", E.E.P.G. "Castinauta de Albuquerque" e E.E.P.G. "Cecília Pereira" que procuraram o P.I.L., por intermédio de suas diretoras e/ou professoras, e foi mantido o procedimento de reunir o grupo de professoras da 1ª série, para que estas fizessem sua opção. Já o mesmo não aconteceu na rede municipal de ensino.

Este dado parece indicar a exitência de escolas e profissionais, na rede estadual de ensino, que naquele momento usaram de uma certa autonomia e procuraram a universidade, na busca de alternativas de trabalho, reflexões, e apoio para seus problemas, o que não quer dizer que isto não tenha ocorrido antes. Parece haver, também, por parte da comunidade educacional local, um reconhecimento da universidade como prestadora de serviços e como possível parceira, na busca de soluções para os seus problemas.

A SME indicou as escolas a participarem do Projeto. Uma delas, no entanto, funcionava em três turnos e as primeiras séries eram atendidas no período do meio (11 h as 15 h). Durante o primeiro mês de trabalho nesta escola, constatou-se que o tempo disponível para as atividades, após o recreio, era pequeno para o desenvolvimento adequado destas, e para a dupla era muito difícil conciliá-lo com o horário da UNICAMP.

Devido a este problema, o P.I.L. considerou a possibilidade da proposta ser implementada apenas em uma das escolas, tendo em vista: 1- a escola funcionar em dois períodos, as primeiras séries serem atendidas no segundo período (13 h as 17 h), o que facilitava a conciliação com o horário da dupla; 2- a informação da existência de duas classes de 1ª série na escola, que depois descobriu-se que havia três; e 3- ser uma das escolas indicadas pela SME.

Negociou-se, então, com a escola e a SME., o desenvolvimento da proposta em duas das três classes de 1ª série da E.M.P.G. "Lourenço Bellochio", sendo que no segundo semestre as três classes estavam participando do Projeto, a terceira por demanda da professora.

As duas outras classes da rede municipal de ensino foram as das entidades assistências, que mantinham vínculos com a prefeitura e nas quais a proposta praticamente iniciara-se: 1- CEAPE pertencente à União Cristã Feminina e também vinculada à FEAC (Federação das Entidades Assistênciais de Campinas), onde o trabalho se manteve junto ao grupo de pré-escolares, na forma de estágio supervisionado, e cujo o relatório das atividades desenvolvidas em 1983 não constou dos Relatórios do P.I.L. daquele ano, porém esteve presente nas referências da coordenadora (Smolka, 1984d: 4); 2 - no Instituto Humberto de Campos, por apoio e demanda da direção ao trabalho (ver Anexo I, Tabela 2).

Na rede muncipal, foi a SME quem procurou a universidade e quem indicou as escolas, embora houvesse interesse da universidade em se aproximar da escola de primeiro grau.

Não quero dizer com isso que não existam escolas e profissionais na rede municipal de ensino preocupados e interessados em discutir, refletir sobre problemas educacionais e com autonomia para procurarem apoio. A própria permanência das escolas no Projeto comprova isto, assim como as propostas de trabalho organizadas pelas próprias professoras (ver item 3.1 deste Capítulo). Mas, há, sim, uma ação muito mais direcionada e controladora do trabalho das escolas e de seus profissionais do que na rede estadual. Talvez o próprio tamanho das redes interfira e determine estas diferenças.

Em 1983, o grupo de professoras da rede municipal, em cujas classes o P.I.L. foi desenvolvido, era composto por: Magali A. Cavagioni, Marlene C. R. da Costa, Dulce da Silva Braga e Izaura M. A. dos Santos. A especialista da ATP designada para acompanhar o Projeto foi Celi M. G. Cerávolo.

Na rede estadual, o grupo de professoras era formado por Izabel A. B. Kilsztajn, Francisca P. de Lima, e Cecília Loureiro. A supervisora designada para acompanhar o P.I.L. foi Maria Ilda A. de Oliveira.

Tendo em vista os problemas que surgiram no contato com as escolas, houve uma grande demora no início do trabalho em sala de aula, inviabilizando a proposta original. Na avaliação feita pelo grupo de professoras, foi apontado como necessário

> *"maior integração do projeto com o programa a ser desenvolvido na escola; planejamento conjunto desde o início do ano"(Smolka, 1983d: 5-6).*

Tal como desejava a equipe do P.I.L. no início da proposta, a avaliação do trabalho da equipe em 1983 reforçou a das professoras:

> *"a necessidade de se integrar mais efetivamente o projeto com o trabalho da professora, através de um maior esclarecimento dos objetivos e de um planejamento conjunto e constante;*
> *a necessidade e a premência de se começar em fevereiro o trabalho efetivo em classe, uma vez que o trabalho das duplas com os professores em sala de aula durou praticamente 4 meses em 1983" (idem: 8).*

Em 1984, as escolas e instituições vinculadas à rede municipal de ensino e envolvidas com o Projeto foram as mesmas, sendo que no CEAPE mudou a composição do grupo de crianças. O trabalho foi desenvolvido com as crianças que haviam participado da proposta inicial (1982) e estavam, agora, na faixa de 7 a 11 anos de idade (Smolka, 1984d: 5).

Na rede estadual, uma das escolas optou pelo não desenvolvimento do Projeto em suas classes. Houve, então, a entrada de uma outra escola por demanda de sua direção e professores, a E.E.P.G. "Hilton Federicci".

Neste ano, a proposta de trabalho junto ao professor esbarrou em um sério problema das escolas e da rede oficial de ensino: a alta rotatividade desse profissional, que

se manifestou no projeto na atribuição de classes que ocorre de um ano para o outro e nas substituições no decorrer do ano.

O Relatório Final de 1984 (Smolka, 1984d:16) analisou o processo de atribuição de classes nas escolas públicas de Campinas, na época:

> *"A escolha de classes para as professoras do Estado aconteceu efetivamente dia 31 de janeiro, sendo que para as professoras da Prefeitura, as classes foram escolhidas dia 6 de fevereiro. As aulas tiveram início para o estado e a Prefeitura dias 13 e 15 respectivamente. Ora, o sistema de atribuição de classes não prevê e não requer especialização ou experiência dos professores de 1ª série. Estas classes, em aproximadamente 70% dos casos, são atribuídas compulsoriamente" as professoras que não querem, não gostam ou não têm experiência com alfabetização. As professoras "efetivas" ou "mais antigas" escolhem as 4ªs, 3ªs, 2ªs séries em primeiro lugar, deixando as 1ªs séries do 1º Grau para professoras ingressantes e inexperientes".*

Diante das péssimas condições de trabalho, da baixa remuneração, da ausência de concursos, há, como já dissemos, uma alta rotatividade de profissionais, que dificulta e mesmo impede a formação de uma equipe de trabalho mais estável, o que permitiria uma organização melhor e mais profissional, sem tanto improviso.

No entanto, o que temos é a criação de procedimentos legais que acabam por legitimar estas condições e este modo de perceber o trabalho educacional.

No caso da rede de ensino municipal, a escolha de classes pelos professores ocorria obedecendo o calendário organizado pela Secretária para todas as escolas. A dinâmica da escolha de classe obedecia, também, regulamentação da SME para toda a rede, e estabelecia o seguinte procedimento: primeiro havia uma atribuição interna na escola, os primeiros a escolherem eram os docentes efetivos, classificados por tempo de casa, tempo de serviço na rede, titulação, participação em cursos, seminários, palestras e etc. Em seguida, estavam os professores suplentes alocados na escola; caso alguma classe

ficasse sem professora, essa iria para a escala da SME, o mesmo ocorria com o professor suplente (aquele que substitui). A secretaria organizava então duas escalas: uma das classes sem professor, e a outra dos professores sem classe, obedecendo o critério de tempo de serviço na rede e titulação.

As classes de primeira série eram (e são) consideradas as mais dificeis e trabalhosas, por isso geralmente eram escolhidas pelos últimos profissionais de toda essa classificação.

Esta situação levantou para a equipe as seguintes questões:

> *"Por que as atribuições de classes são feitas tão tardiamente, nas vésperas do início das aulas? Não será esta uma forma de manter o "amadorismo"do professor de 1º Grau, uma vez que ele não sabe o que vai fazer quando voltar de férias?*
> *Por que a insegurança e o enorme medo de assumir a 1ª série?*
> *Que tipo de formação e fundamentação teórica tem sido dadas às professoras que alfabetizam?*
> *O que é possível e viável realizar em termos de apoio a estas professoras a fim de que elas possam vir a confiar e se entusiasmar com o próprio trabalho" (Smolka, 1984d: 17).*

E levou também o Projeto a propor para a SME, ao seu final, em 1985:

> *"Uma das propostas que a ATP pode viabilizar é que a remoção (de professoras) e a escolha de classes sejam feitas ao final do ano letivo, e não em fevereiro, coincidindo com o início das aulas. Como já foi apontado em relatórios anteriores, este esquema, como tem sido feito, se baseia no amadorismo do professor que, após o período de férias, não sabe como e em que série vai prosseguir o seu trabalho. Além disso, uma vez que a equipe da escola não está definida ao iniciarem as aulas, fica difícil a integração do corpo docente e o planejamento conjunto. Pode-se até planejar junto. Mas isto não significa necessariamente que se trabalhe com metas e compromissos comuns" (Smolka, 1985a, idem V- As transformações que queremos).*

Outro fator de alteração na composição do grupo de professoras era a substituição da professora, que por motivos particulares ou profissionais deixava a classe durante o ano letivo.

Nas escolas municipais, a substituição do professora obedece a regras estabelecidas pela SME. Segundo estas regras, a escola poderia convocar ou permitir que um professor da própria escola, e mesmo de outra escola da rede, substituisse por 15 dias não consecutivos. Acima de 15 dias, a classe iria para a escala da secretaria e para a escolha dos docentes da escala.

Este procedimento implicava na presença de um professor novo na sala de aula, as vezes novo na escola, outras vêzes, ainda, novo na rede, no meio de um processo, de um Projeto.

Houve ainda um outro motivo de alteração do grupo: a desistência da professora em participar do trabalho. Foram dois casos: um ao final de 1983, uma professora do estado optou pela não continuidade no Projeto, e o outro, em 1984, no Instituto Popular Humberto de Campos. Neste, o Projeto foi desenvolvido em uma classe no primeiro semestre, mas, no segundo semestre, a pedido da professora, foi suspenso. Como havia interesse da Instituição e a demanda de uma outra professora de 1ª série, também da prefeitura, houve prosseguimento do mesmo, mas numa nova classe.

Um dado interessante é que as duas escolas, pelos motivos já citados, em cujas classes o Projeto não foi desenvolvido, e as professoras que não quiseram o Projeto em sala, solicitaram continuar participando dos seminários promovidos pelo mesmo.

Isto parece indicar a existência de escolas e professoras na rede oficial de ensino com interesse em participar de momentos de reflexão e discussões teóricas e práticas sobre questões pedagógicas, ao contrário do que usualmente se afirma, ou seja, que a escola e seus profissionais não desejam refletir e discutir o seu trabalho. Logicamente, o desejo de participar e discutir não significa concordância acerca do que é proposto, e sim, na maioria das vezes, duros confrontos.

Um outro dado a ser considerado parece ser que a entrada na sala de aula de estágiarios, profissionais da universidade e da própria Secretaria constitui-se um ponto extremamente delicado. Se por um lado o professor precisa aprender a lidar com uma certa tranquilidade com o seu próprio trabalho e com a possibilidade de discussão com outros profissionais sobre a sua atuação, os problemas e as alternativas encontradas para o mesmo, por outro lado, a universidade e os especialistas da SME precisam adotar práticas e atitudes que estabeleçam realmente uma relação de troca, apoio, e respeito profissional. Ou seja, o professor precisa ter clareza dos objetivos, da forma de ação e dos resultados da presença desses profissionais em sua sala de aula.

Em 1984, compuseram a equipe de professores da rede municipal de ensino no P.I.L.: Dulce da Silva Braga, Clara Gomes Lacerda, Claúdia R. Chiachio, Josefina da Costa Alves, Zaíra H. Gazotti. E, da rede estadual, as professoras: Izabel A. B. Kilsztajn, Maria Ymê de C. Salatêo, Jeane M. da S. L. Abreu, Ana Maria N. Lionetti, e Tereza dos Reis Romão.

Os especialistas em ambas as redes permaneceram os mesmos.

Além do trabalho em classe e de um primeiro contato na escola, os professores, diretores e outros especialistas da SME e da delegacia de ensino participavam de seminários promovidos pela equipe do P.I.L..

Os seminários visavam oferecer aos docentes uma fundamentação teórica mais sólida para a prática pedagógica, compartilhar o processo das atividades desenvolvidas em sala, a discussão, a análise e a avaliação da proposta de trabalho desenvolvida nas salas de aula e do material coletado com a sondagem, e discutir alternativas e soluções para os problemas evidenciados (Smolka, 1983c: 6).

Estes seminários atingiram as professoras das classes pilotos e as demais de primeira série, as supervisoras, orientadoras pedagógicas e diretores das escolas envolvidas, os pesquisadores e as estágiarias (auxiliares de pesquisa) do P.I.L..

Foram realizados, entre 1983 e 1984, quatro seminários que abordaram os seguintes temas: Apresentação e Discussão do Projeto de Incentivo à Leitura; Procedimentos e Métodos de Alfabetização - A Literatura Infantil como uma Alternativa Válida; Métodos de Ensino X Processos de Aprendizagem; Alfabetização e Aquisição da Linguagem Escrita. Estes seminários eram coordenados pela equipe do Projeto.

Naquele momento, a rede oficial de ensino, tanto a municipal como a estadual, passavam por grandes mudanças, ocasionadas pela mudança de governo, pela mudança no país, pela mudança no modo de conceber a escola, a criança, o professor e seu trabalho.

Na rede estadual implantavam-se o Projeto Ypê e o Ciclo Básico, na rede municipal implantava-se a "Escola do Povo". Toda a prática de diretores e professores era questionada pelos mesmos especialistas (supervisores, orientadores) que, seguindo uma legislação (ainda em vigor), não fazia muito tempo os cobrava e direcionava as suas ações, dentro de uma tendência tecnicista (como vimos no Capítulo II), que por sua vez se apoiavam numa literatura e em pesquisas divulgadas e produzidas, também, pela univer-sidade.

As discussões, realizadas durante o seminário sobre "Alfabetização e Aquisição da Linguagem Escrita", revelaram esses confrontos, segundo o Relatório Parcial Abr/Mai/ Jun/Julh/ (Smolka, 1984b: 12):

> *Na plenária, os debates se concentraram em torno de problemas como: remanejamento, afetividade, Ciclo Básico.*
> *Evidenciou-se certa insegurança e insatisfação por parte das professoras não diretamente envolvidas no trabalho semanal do Projeto, e uma descrença a respeito da dinâmica proposta em sala de aula. Os argumentos eram:*
> *- que o "pessoal da Universidade" (alunos e professores) não tinha experiência de alfabetização;*
> *- que este mesmo pessoal não lidava diariamente com 40 crianças, nas condições em que elas lidavam;*
> *- que a proposta era portanto inviável em escolas públicas, e sem garantias de sucesso, no que diz respeito à alfabetização".*

Em 1984, foi realizado o curso "Método Natural: Uma Alternativa Para Alfabetização", coordenado pela professora Gilda Rizzo, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, envolvendo um pouco mais de 100 professores da rede oficial de ensino, na tentativa de oferecer a estes respostas às suas dúvidas de como modificar os seus procedimentos junto às crianças.

A partir do segundo semestre deste ano, houve uma mudança na população alvo dos seminários, que passaram a se restringir aos professores envolvidos diretamente com o trabalho em sala de aula, os diretores das escolas em cujas classes o Projeto era implementado e os especialistas das redes designados para acompanhar o mesmo. Neste semestre, os professores foram convidados a participarem das reuniões semanais da equipe, além de continuarem a ter o trabalho desenvolvido em suas classes. Foram então realizados dois seminários internos com os temas: Desenvolvimento Infantil e outro sobre avaliação do trabalho.

Naquele ano de 1984, as professoras também foram convidadas a participar da sondagem realizada com as crianças no início do ano.

Houve um esforço real por parte da equipe do P.I.L. para envolver o professor em todas as etapas do mesmo, e as professoras responderam das mais diversas formas, havendo: as que se "atiravam" na proposta e aceitavam o desafio; as que aceitavam o desafio, mas não se atiravam na proposta, iam com mais cautela; as que diziam aceitar o desafio, mas não revelavam isso numa atitude coerente, nem de tentativa (Smolka, 1984d, Anexo I: 3).

No entanto, os profissionais continuavam a avaliar que lhes faltavam informações e esclarecimentos sobre o P.I.L , segundo o Relatório Final de 1984 (idem: 20) :

> *"As informações e esclarecimentos sobre o projeto se davam gradativamente pelas atividades em sala e durante o planejamento e a avaliação das mesmas, nos encontros entre a dupla e o professor. À medida em que pelas condições de trabalho e de vida esses encontros se tornavam difíceis ou inviáveis, os*

> *professores se viram desinformados e sem o embasamento teórico que lhes garantiria o esclarecimento para uma participação mais efetiva. Reclamaram e cobraram maior esclarecimento, sugerindo um curso de início de ano."*
> *"Também devido às limitações de tempo, o planejamento e a avaliação semanal com as professoras muitas vêzes não foram tão produtivos quanto o esperado. Era necessário trabalhar à noite ou nos fins de semana quando possível, o que consistia numa sobrecarga de trabalho para ambas as partes, sobretudo para o professor, que dobrava período"(Smolka, 1984d: 42)*

O Projeto não possuia naquele momento muitas das respostas exigidas pelos professores. As questões colocadas por estes diziam respeito a: como começar? o que ensinar? como ensinar? como graduar? como encadear, desenvolver e integrar "temas"? como avaliar? (Smolka, 1984d, Anexo I: 4).

> *"Não tínhamos ainda uma experiência suficientemente elaborada e comprovada para garantir e demonstrar às professoras sua viabilidade e eficácia. Isto tinha que ser feito com elas" (Smolka, 1984d: 21).*
> *(...) "a nossa proposta de trabalho, que é um projeto, não é um programa. É projeto porque está em processo de se fazer com as crianças, com as professoras, com estudantes de pedagogia e com profissionais de outras áreas" (idem: 12).*

Essas dúvidas das professoras eram, e ainda são, interpretadas por muitos professores e estudantes da universidade como sendo o desejo do professor por uma "receita" com garantia de sucesso, que o desresponsabilizasse do seu trabalho. Entretanto, elas parecem-me legítimas, pois o professor estava sendo questionado na essência do seu trabalho, por um grupo que ainda não possuía alternativas a oferecer-lhes.

Por outro lado, como encontrá-las, sem estar na sala de aula, com as crianças e os professores, dentro das condições de trabalho que ambos possuem?

Em 1983, participaram do Projeto, entre professoras das classes-piloto, professoras das primeiras séries das escolas integrantes do P.I.L., e especialistas da rede, tanto estadual como municipal, 40 profissionais. Em 1984, 55 profissionais. Em 1985, o Projeto desenvolveu-se apenas nas escolas municipais e envolveu 19 profissionais (ver Tabelas 2, 3 e 4, do Anexo I).

3.2.3.2 Condições Materiais de Trabalho do Professor

O projeto implementou o uso de diferentes recursos e estratégias em sala de aula, desde materiais considerados simples (lápis de cor, canetinhas hidrográficas, tesoura, livros, papel sulfite, cola, guache, pincel, etc), até alguns um pouco mais sofisticados (gravador, toca-disco, projetor de slides, máquina fotográfica, vídeo, etc). A maioria destes inexistia nas escolas.

A introdução destes materiais pelo Projeto só foi possível por este ter contato com apoio financeiro dos órgãos finaciadores já citados. Mas, isso não foi sempre assim.

O financiamento do P.I.L., como já dissemos, foi conseguido apenas a partir da segunda metade de 1983. Durante o primeiro semestre, a equipe buscou outras estratégias para aquisição dos materiais necessários para o trabalho: cartas para as editoras de livros infantis solicitando a doação de obras (Ata da Reuniào de 10/03/83); montou-se no Ciclo Básico da UNICAMP uma barraquinha para a venda de sanduiches, sucos e bolo (Ata da Reunião da Equipe, 1/9/83); sucatas, brinquedos e livros dos filhos dos integrantes da equipe foram reunidos.

A introdução destes materiais nas escolas e nas salas de aula gerou grande polêmica, tanto na universidade como na rede. A questão colocada era, segundo o Anexo I do Relatório Final de 1984 (Smolka, 1984d: 1):

> *"o apoio financeiro conseguido pelo Projeto iria criar condições que não correspondem à realidade cotidiana das professoras nas*

escolas: livros de estórias na sala de aula, tinta, tesoura, canetas hidrográficas, lápis de cor.."

A este questionamento o Projeto respondeu:

"só se pode lutar por aquilo que se conhece e se acredita. Proporcionar às crianças e às pofessoras recursos e instrumentos de trabalho adequados não é mais do que obrigação da escola. Na medida em que a escola tem falhado nesta tarefa, o mínimo que se pode fazer é apresentar materiais e mostrar algumas possibilida-des, de modo que elas - crianças e professoras descubram maneiras de reivindicar e conseguir aquilo a que tem direito. Não queremos uma "educação pobre para criança pobre".

Os relatos de experiência de 1984 e 1985 relatam uma série de iniciativas de alunos, professores, pais e escolas para propiciarem o mínimo de material e instrumentos de trabalho: venda de livros confeccionados pelas crianças, venda de jornal, rifas, bazar de roupas usadas, festa junina, cartas às editoras, venda de sorvetes, pães e etc.

As escolas e a comunidade em que estas se inserem têm lutado para criar melhores condições de educação para os seus filhos. Professoras e pais doam os materiais para as festas e bazares, depois participam destas comprando o que doaram, trabalhando e pagando os ingressos para participarem da festa e bazares por eles organizados.

Os pais contribuem com as taxas da APM, que acabam sendo o único recurso para criar algumas condições de trabalho.

Os professores utilizam como material didático aquilo que possuem em casa, aquilo a que têm acesso: músicas clássicas, propaganda de lojas, papéis diversos, restos de papéis de presentes. A sucata, que deveria ser uma das opções de trabalho, acaba por ser a única.

A população luta como pode para garantir educação para os seus filhos e sistematicamente é acusada de negligenciar. E os professores, na sua maioria, lutam para conseguir criar algumas condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Projeto de Incentivo à Leitura é a história de um tenso e intenso diálogo entre alguns professores, estudantes da universidade e outros especialistas, e profissionais (professoras e especialistas) e alunos do ensino de primeiro grau, que, por sua vez, inserem-se na história de outro tenso e intenso diálogo entre diversos setores da sociedade, em torno do processo de democratização da educação e do próprio país.

O P.I.L. propunha-se a buscar alternativas pedagógicas para o processo de alfabetização. Ao fazê-lo, retomou um antigo confronto entre propostas tidas como tradicionais e inovadoras que, por sua vez, revelavam um outro também muito antigo acerca de que tipo de educação se deve oferecer, onde e a quem. E em torno destes confrontos organizaram-se forças sociais com interesses econômicos e políticos não só divergentes como antagônicos.

Como vimos no Capítulo I, nos primórdios do processo de urbanização e industrialização do país, os principais embates (não exclusivos) se deram em torno do acesso à educação. Já na segunda metade da década de 70 e primeira metade dos anos 80, como vimos no Capítulo II, os principais debates (também, não exclusivos) eram em torno da permanência das crianças das camadas populares na escola, para que estas pudessem realmente usufruir do acesso duramente conquistado.

Neste momento, a sociedade como um todo estava mergulhada na ditadura militar que, para fazer sobreviver seu projeto político e econômico, via-se forçada a negociar formas de liberalização, enquanto os setores contrários buscavam formas de romper com os limites desta.

O estudo do P.I.L. apontou para questões relacionadas ao processo de aquisição da linguagem escrita, em torno das quais havia, há e haverá grandes disputas: quem é o meu aluno? como ensiná-lo? que conteúdos devem ser trabalhados? como avaliá-los? qual o trabalho do professor?

A resposta a estas questões requer dos professores o rompimento dos limites que impedem o desenvolvimento de nossas crianças e o acesso aos bens culturais, e está também inserida numa luta mais ampla da sociedade civil por condições de vida mais justas e humanas.

A criança e o professor interagem e constroem o conhecimento do mundo a partir das suas condições de vida: informações, relacionamentos pessoais, bens culturais e materiais a que vão tendo acesso.

No que diz respeito às crianças das classes populares, tomar este princípio como ponto de partida do trabalho pedagógico é crucial e implica em reconhecer a existência de diversidades, que não significam incapacidade, e em se trabalhar a partir do que a criança conhece, do que não conhece e o que ela precisa conhecer.

O mesmo podemos dizer acerca do trabalho junto ao professor.

O modo como se organizará o trabalho da escola e da sala de aula em função dessa criança exigirá a viabilização de diferentes estratégias e uso dos mais diferentes materiais, que permitam a essa criança elaborar suas experiências e conhecimentos, e se apropriar do conhecimento elaborado pela humanidade. No entanto, isto estará condicionado ao que o professor e a escola pública tiverem acesso.

Na época da informática, da realidade virtual e etc, não bastam só giz, lousa, caderno, aluno e professor, mas também não basta apenas equipar a escola e as salas de aula com a mais nova tecnologia. É fundamental investir, também, no ser humano: no professor e na criança.

Portanto, a criança, o professor e a escola pública precisam ter acesso não só a recursos diferentes, como a mais informações, conteúdo e a um tratamento com respeito e dignidade, que lhes apontem caminhos para além da miséria e do fausto que podem ser suas vidas.

Nesse sentido, o P.I.L., refletindo o momento e as discussões educacionais em que se inseria, procurou viabilizar junto a alunos, professores e futuros professores, a possibi-

lidade e os meios para que expressassem suas aspirações, anseios, reivindicações dentro dos códigos oficialmente aceitos.

Além disto, ao apresentar a literatura infantil como um dos recursos pedagógicos, permitiu o trabalho com o imaginário, com o sonho, com a esperança, com o desabafo da afetividade muitas vezes sofridamente contidos pela criança.

No entanto, a escola, as crianças, os professores e suas condições de vida e trabalho demandavam que a linguagem escrita, além do sonho e dos sentimentos, informasse e sistematizasse outros saberes, que permitisse às crianças e professores uma melhor compreensão do mundo, de si, da sociedade e o acesso a posssíveis alternativas de melhoria nas suas condições de vida, enquanto para a escola eram necessário um conteúdo e uma forma que padronizassem e garantissem o controle.

O trabalho do professor encontra-se no limiar do mundo da criança, da escola, de sua própria competência, da sociedade em que vive e etc.

O espaço da sala de aula é um dos espaços que professor e aluno têm para atingirem seus objetivos: ensinar e aprender.

Os embates tensos, felizes e angustiantes que nesse pequeno espaço ocorrem demandam dos professores, enquanto categoria profissional, assumirem-se e apropriarem-se do seu trabalho: conhecer o conteúdo, conhecer as mais diferentes estratégias pedagógicas, avaliar o seu trabalho e o do seu aluno, planejar, executar, reavaliar, retomar, ouvir a criança, pais e outros profissionais, fazer-se ouvir, diálogar, aprender e ensinar.

E esta é uma tarefa e luta política que alia-se a uma outra concomitantemente, a qual não é nem mais, nem menos importante: a luta por condições de trabalho, por reconhecimento e valorização profissional.

O professor precisa ser reconhecido como professor, não como "sacerdote", "apóstolo", "tia", "jardineira", "mágico", "especialista", ou mesmo "pesquisador".

O seu trabalho é essencial à sociedade, o seu entusiasmo e o seu envolvimento vêm da própria possibilidade de executá-lo, não sem problemas e dificuldades, mas de forma competente, responsável e compromissada.

BIBLIOGRAFIA

1-Livros, Teses, Dissertações e Artigos

ABROMOVAY, Mirian. (1981). ***O pré-escolar e as Classes Desfavorecidas.*** In: ***Anais I - Conferência Brasileira de Educação.*** (1981), **São Paulo,** Cortez Editora, pp. 88-89.

ALENCAR, Francisco e outros. (1980). ***História da Sociedade Brasileira.*** **Rio de Janeiro,** Ao Livro Técnico S/A - Indústria e Comércio.

ALVES, Maria H. M.. (1987). ***Estado e Oposição no Brasil (1964-1984).*** Trad. Clóvis Marques, **Petrópolis,** Vozes.

ALVES, Márcio M.. (1968). ***Beabá dos MEC-USAID.*** **Rio de Janeiro,** Edições Gernasa.

BARRETO, Elba S. de S.. (1981). ***Abordagem Política do Funcionamento Interno do Ensino de 1º Grau.*** In: ***Anais da I - Conferência Brasileira de Educação.*** (1981). **São Paulo.** Cortez Editora, pp. 109-113.

BETTELHEIM, Bruno. (1980). ***A Psicanálise dos Contos de Fada.*** **Rio de Janeiro.** Paz e Terra.

CARVALHO, Maria J. V. (1981). ***O Professor Estadual: Um Valor Ameaçado.*** **São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CURY, Carlos R. J. (1986). ***Educação e Contradição.*** **São Paulo.** Cortez: Autores Associados, 2ª edição.

D'ANTOLA, Arlete. (1981). ***Escolas de Periferia Urbana - Considerações Críticas Sobre sua Problemática.*** In: ***Anais I - Conferência Brasileira de Educação.*** (1981). **São Paulo.** Cortez Editora, pp. 103-107.

FELIX, Neuza M. **& JALLES,** Cristina M. C. R.. (1989). ***Relatório de Trabalho - Projeto Classe de Período Integral.*** **Campinas,** EMEI "Agostinho Páttaro".

FERREIRO, Emília **& TEBEROSKY,** A. (1982). ***Los Sistemas D'Escritura en el Desarollo del Niño.*** **México,** SEP-OEA.

FLETCHER, Philip R. **& RIBEIRO,** Sérgio C.. (1987). ***O Ensino de Primeiro Grau no Brasil de Hoje.*** In: ***Em Aberto.*** **Brasilia,** ano 6, n. 33, jan/mar 1987, pp. 1-10).

FREITAG, Barbara. (1986). ***Escola, Estado e Sociedade.*** **São Paulo,** Editora Moraes, 6ª edição.

FREINET, Celestin. (1974). ***A Educação Pelo Trabalho - Vol 1.*** **Lisboa,** Editorial Presença.

_____. (1974). *A Educação Pelo Trabalho - Vol 2.* **Lisboa,** Editorial Presença.

_____. (1977). *O Método Natural II. A Aprendizagem do Desenho.* **Lisboa,** Editorial Estampa.

_____. (1977). *O Método Natural III. A Aprendizagem da Escrita.* **Lisboa,** Editorial Estampa.

_____. (1977). *A Leitura pela Imprensa na Escola.* **Lisboa,** Dinalivro.

FREIRE, Madalena. (1985). *A Paixão de Conhecer o Mundo.* **Rio de Janeiro,** Paz e Terra.

FISHLOW, Albert. (1988). *Uma História de Dois Presidentes: A Economia Política da Gestão da Crise.* In: **STEPAN,** Alfred (org.) (1988). *Democratizando o Brasil.* **Rio de Janeiro.** Trad. Ana Luiza Pinheiro, Paz e Terra, 1ª edição.

GERMANO, José W.. (1993). *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).* **São Paulo,** Cortez Editora/Editora UNICAMP.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. (1987). *Educação e Movimento Operário.* **São Paulo,** Cortez: Autores Associados.

GROSSI, Esther Pillar. (1985). *Alfabetização em Classes Populares - Didática do Nível Pré-Silábico.* **São Paulo,** Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, CENP.

HELD, Jaqueline. (1981). *O Imaginário no Poder.* **São Paulo.** Summus Editorial.

HÖFLING, Eloisa de M.. (1993). *A FAE e a Execução da Política Educacional: 1983-1988.* **Campinas,** Tese de Doutoramento, FE/UNICAMP.

JOMINI, Célia M.. (1990). *Uma Educação Para a Solidariedade.* **Campinas,** Pontes.

KAMMI, Constance. *A Criança e o Número.* **Campinas,** Papirus Livraria e Editora.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. (1988). *A Pré-Escola em São Paulo.* **São Paulo.** Edições Loyola

LOURENÇO FILHO, M. Bpara.condição.linguagem pessoas(linguagem1978). *Introdução ao Estudo da Escola Nova.* **São Paulo,** Melhoramentos/Fundação Nacional do Material Escolar, 12ª edição.

MANACORDA, Mário A.. (1989). *História da Educação - da Antiguidade aos Nossos Dias.* **São Paulo.** Trad. Gaetano Lo Monaco, Cortez: Autores Associados.

MELLO, Guiomar N. de. (1982). *Magistério de 1º Grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político.* **São Paulo,** Cortez: Autores Associados, 2ª edição.

_____. (1984a). *Aspectos Sociais e Políticos da Alfabetização.* In: *Anais Seminário Multidisciplinar de Alfabetização.* (1984). **Brasília,** INEP.

_____. et alii. (1984b). ***Educação e Transição Democrática.*** **São Paulo.** Cortez Editora.

_____. (org.) ***Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória.*** **São Paulo,** Edições Loyola, Coleção Espaço, vol. 2, 3ª edição.

_____. (1993). ***Cidadania e Competitividade - Desafios Educacionais do Terceiro Milênio.*** **São Paulo,** Cortez Editora, 1ª edição.

MOREIRA, Ana A. A.. (1984). ***O Espaço do Desenho: A Educação do Educador.*** **São Paulo.** Editora Loyola.

MOTT, Maria L. de B.. (1979). ***A Criança Escrava na Literatura de Viagens.*** In: ***Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas,*** 31, pp. 57-68.

NAGLE, Jorge. (1976). ***Educação e Sociedade na Primeira República.*** **São Paulo,** EPU/ MEC.

_____. (s.d.) ***Introdução da Escola Nova no Brasil (antecedentes).*** **São Paulo,** Separata do Boletim da Cadeira Teoria Geral de Educação, vol. II, Ano I, n. 64 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara.

NOGUEIRA, Braúlio M. (1988). ***Lutas Sociais em Campinas - Subsídios para a História.*** **São Paulo,** Edição da União Paulista de Educação.

NOVAES, Maria E..(1986). ***Professora Primária Mestra ou Tia.*** **São Paulo,** Cortez: Autores Associados - Coleção Educação Contemporânea, 2ª edição.

PAIVA, Vanilda P. (1981). ***Estado e Educação Popular: Recolocando o Problema.*** In: ***Anais I - Conferência Brasileira de Educação.*** (1981). **São Paulo,** Cortez Editora, pp. 244-249.

_____. (1983). ***Educação Popular e Educação de Adultos.*** **São Paulo,** Edições Loyola, 2ª edição.

PATTO, Maria H. S.. (1981a). ***Escola de Periferiria Urbana - Condições Críticas Sobre sua Problemática.*** In: ***Anais I Conferência Brasileira de Educação.*** (1981) **São Paulo,** Cortez Editora, pp. 100-103.

_____. (1981b). ***Da Psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido.*** In: **PATTO,** M. H. S..(org.) (1981b). ***Introdução à Psicologia Escolar.*** **São Paulo,** T. A. Queiroz, Editor, LTDA, 1ª edição.

PEREZ, José R. R. (coord.) et alli. (1993). ***A Educação no Município de Campinas.*** **Campinas,** Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/UNICAMP, Caderno de Pesquisa, n. 27.

PIAGET, Jean **& INHELDER,** Bärbel. ***A Psicologia da Criança.*** **Rio de Janeiro,** Editora Bertrand Brasil S.A.

PIAGET, Jean. (1975). ***A Formação do Símbolo na Criança.*** **Rio de Janeiro.** Zahar Editores.

PMSP/SME/DEPLAN/DEPLAN5. (1985). ***A Aproximação com a Linguagem Escrita. Sugestões de Atividades - Vol. 3.*** **São Paulo.**

PRADO JÚNIOR, Caio. (1985). ***História Econômica do Brasil.*** **São Paulo,** Editora Brasiliense S. A., 31ª edição.

RIBEIRO, Maria L. S.. (1979). ***História da Educação Brasileira - A Organização Escolar.*** **São Paulo,** Cortez & Moraes, Col. Ed. Universitária, 2ª edição.

_____. (1984). ***A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus.*** **São Paulo,** Cortez: Autores Associados, 1ª edição.

RODARI, Gianni. (1982). ***Gramática da Fantasia.*** **São Paulo.** Summys Editorial.

ROMANELLI, Otaíza de O.. (1986). ***História da Educação no Brasil (1930-1970).*** **Petrópolis,** Editora Vozes.

SAVIANI, Demerval. (1987). ***Escola e Democracia.*** **São Paulo,** Cortez Editora/Autores Associados, 17ª edição.

_____. (1986). ***Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica.*** **São Paulo,** Cortez: Autores Associados, 1ª edição.

_____. (1981). In: ***Anais da I Conferência Brasileira Educação.***(1981). **São Paulo,** Cortez Editora, pp. 117-127.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. (1975). ***Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau.*** **São Paulo,** CERHUPE.

SCAVAZZA, Beatriz Leonel. (1984). ***Desenvolvimento dos Pré-Requisitos para a Alfabetização na Escola.*** In: ***Anais Seminário Multidisciplinar de Alfabetização.*** (1984). **Brasília,** INEP.

SILVA, Maria A. da..(1994). ***A Construção do Ensino Público de 2º Grau em Campinas - 1ª Delegacia de Ensino - 1980 - 1993.*** **Campinas,** FE/ UNICAMP, Dissertação de Mestrado.

SKIDMORE, Thomas. (1988a). ***Brasil de Castelo a Tancredo (1964-1985).*** **Rio de Janeiro.** Trad. Mário Salvianno Silva, Paz e Terra, 2ª edição.

_____. (1988b). ***A Lenta Via Para a Democratização (1974-1985).*** In: **STEPAN,** Alfred. (1988). ***Democratizando o Brasil.*** **Rio de Janeiro.** Trad. Ana Luiza Pinheiro, Paz e Terra, pp. 27-81).

SMOLKA, Ana L. B.. (1987). ***A Alfabetização Como Processo Discursivo.*** **Campinas,** FE/UNICAMP, Tese de Doutoramento (Publicada sob o título ***"A Criança na Fase Inicial da Escrita - A Alfabetização como Processo Discursivo ".*** 1988 **Campinas**, Cortez Editora/Editora da UNICAMP).

SOARES, Magda B.. (1984). ***Do Pensar ao Escrever: Pressupostos do Ensino de Redação.*** In: ***Anais Seminário Aprendizagem da Língua Materna - Uma Abordagem Interdisciplinar.*** (1984). **Brasília,** INEP, 155-160.

_____. (1989). ***Alfabetização no Brasil - o Estado do Conhecimento.*** **Brasília,** INEP/REDUC.

VIEIRA, Evaldo. (1985). ***Estado e Miséria Social no Brasil (de Getúlio a Geisel).*** **São Paulo,** Cortez Editora.

VYGOTSKY, L. S. (1984). ***A Formação Social da Mente.*** **São Paulo.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

XAVIER, M. E. (1980). ***O Poder Político e Educação de Elite.*** **São Paulo,** Cortez/Autores Associados.

ZILBERMAN, Regina. (1988). ***A Leitura e o Ensino da Literatura.*** **São Paulo,** Editora Contexto, Coleção Repensando o Ensino.

2- Anais, Periódicos e Revistas.

ABRIL, Almanaque. ***Brasil Dia-a-Dia - O Retrato dos Últimos 50 anos.*** (1989). **São Paulo,** Editora Abril.

Anais da I Conferência Brasileira de Educação.(1981). **São Paulo,** Cortez Editora.

_____. ***da II Conferência Brasileira de Educação.*** **São Paulo,** Editora Parma.

_____. ***da III Conferência Brasileira de Educação.***(1986). **São Paulo,** Edições Loyola.

Anais do Seminário: Aprendizagem da Língua Materna - Uma Abordagem Interdisciplinar. (1984), **Brasília,** INEP.

Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. 1984. **Brasília,** INEP.

ISTO É SENHOR. (1992). ***São Paulo - 110 anos de industrialização - (1962-1990).*** **São Paulo,** n. 1.165, pp. 146-168, 01/jan/1992.

_____. (1992). ***São Paulo - 110 anos de industrialização - (1980-1990).*** **São Paulo,** n. 1165, pp. 219-240, 29/jan/1992.

VEJA. (1979). ***Edição Especial - os Anos 70.*** **São Paulo,** n. 590: pp 12-200, 26/dez/1979.

_____. (1984). ***Diretas - O Bloqueio do Governo.*** **São Paulo,** n. 816, pp 22-36, 25/abr/1984.

_____. (1985). ***Edição Especial- A História Secreta da Sucessão.*** **São Paulo,** n. 854, pp. 20-55, 16/jan/1985.

_____. (1989). ***Edição Especial - A Década de 80.*** **São Paulo,** n. 1111, pp. 82-169, 31/dez/1989.

_____. (1991). ***Dez Anos de Riocentro - A Bomba e a Farsa.*** **São Paulo,** n. 1180, pp. 60-73, 01/mai/1991.

3- Documentos Relacionados ao Projeto de Incentivo à Leitura

3.1- Relatórios e Artigos

AGUIAR, Carmem M. **& FERREIRA,** Celene M. (1983). ***Relatório de Atividades.*** **Campinas.** FE/UNICAMP.

_____ (1983). ***Relato de Experiência- 2° Texto.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

ALMEIDA, Haidêe C. de. **& SILVA**, Maria C. (1984a). ***Relatório de Atividades e - Relato de Experiênica 1° Semestre.*** **Campinas,** FE/ UNICAMP.

_____(1984b) ***Relatório de Atividades e Relato de Experiência - 2° Semestre.*** **Campinas.** FE/UNICAMP. In: **SMOLKA**, A. L. B. (1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

CAMPANHARO, Maria C. F.. (1985). ***"Teoria e Prática, Idéias em Movimento".*** In: **SMOLKA**, A. L. B. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

CERÁVOLO, Celi M. G. **& NOGUEIRA**, Ana L. H.. (1984). ***Relato de Experiência - 2° Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B. (1984d). ***Relatório Final (Anual) Projeto de Incentivo à Leitura.***

COSTA, Márcia F. M. da. **& SILVA,** Maria C. da. (1983a). ***Relatório de Atividades 1° Semestre.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1983b). ***Relato de Experiência - 2° Semestre.*** **Campinas,** FE/ UNICAMP.

FALSARELLA, Márcia G. **& NOGUEIRA,** Ana L. H.. (1983). ***Relatório de Atividades - 1° Semestre.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

FALSARELLA, Márcia G. **& FLORES,** Ana P. R..(1984). ***Relato de Experiência - 2° Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B. (1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

FALSARELLA, Márcia G. **& MAIA**, Maria C. B.. (1984). ***Relatório de Atividades e Relato de Experiência - 2° Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1984d). ***Relatório Anual de Atividades do Projeto de Incentivo á Leitura.***

FALSARELLA, M. G.. (1985). ***Relato de Experiências.*** In: **SMOLKA,** A. L. B. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

FERREIRA, Celene M. (1983). ***Relato de Experiência - 1° Texto - A Experiência Foi Válida.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

FERREIRA, Márcia M. **& VALIO,** Else Beneti. (1983a). ***Relatório de Atividades.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1983b). ***Relato de Experiência.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

FERREIRA, Márcia M. **& RODRIGUES,** Renata M. **& SOUZA,** Sueli, F. M. de. (1984a). ***Relatório de Atividades - 1º Semestre.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. ***Relatório de Atividades - 2º Semestre.*** In: SMOLKA, A. L.. (1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

FERREIRO, Maria C. V.. (1985). ***Relato de Experiência.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

FLORES, Ana P. R.. **& MIRANDA,** Heide S.. (1984). ***Relato de Experiência - 2º Semetre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B..(1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

FONTANA, Roseli Ap. C.. (1985). ***Relato de Experiência.*** In: **SMOLKA,** A. L. B. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

GUALBERTO, Izolda C. **& VARGAS,** Ana M. C. (1983a). ***Relatório de Atividades.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1983b). ***Uma Experiência: Dois Relatos.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

GUALBERTO, Izolda C. (1984). ***Relato de Experiência - 2º Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

LAZZARINI, Patrícia. **& VANZELLA,** Lila C. G.. (1984). ***Relato de Experiência - 2º Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

MENDONÇA, Julieta F. G. de.. (1985). ***Relatório de Atividades.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

MIRANDA, Heide S.. (1985). ***Discussão sobre o Realismo Nominal e seu Desenvolvimento.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

NOGUEIRA, Ana L. H.. (1985). ***Relatório de Atividades.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

OLIVEIRA, Ivone M.. (1985). ***Relatório de Atividades - 2º Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

PIMENTA, Maria A.. (1985). ***Relatório de Atividades.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

QUELHO, Anália M.. & **VARGAS**, Ana M. C.. (1984). ***Relatório de Atividades - 2° Semestre.*** In: **SMOLKA**, A. L. B.. (1984d). ***Relatório Final (Anual) do Projeto de Incentivo à Leitura.***

RAMOS, Sílvia M.. (1985). ***Relatório de Atividades.*** In: **SMOLKA**, A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

RUFFINO, Cristina M. C.. (1985). ***Relatório de Atividades.*** In: **SMOLKA**, A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

SMOLKA, Ana L. B.(1980a). ***Plano de Pesquisa a ser Apresentado em Virtude de Contratação em RDIDP.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____. (1980b). ***Proposta para a criação de um Clube de Leitura Infanto-Juvenil.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____(1982a). ***Programa de Incentivo à Leitura.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____(1982b). ***Relatório de Atividades do Programa de Incentivo à Leitura.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____(1983a). ***Projeto de Incentivo à Leitura - Subsídios Metodológicos para Professores da 1ª série do 1° grau.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____(1983b). ***Transformações Culturais - Por onde começar?.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____(1983c). ***Relatório Parcial de Atividades do Projeto de Incentivo à Leitura - Ago./Set..*** **Campinas**, FE/UNICAMP//FLE.

_____(1983d). ***Relatório Parcial de Atividades do Projeto de Incentivo à Leitura - Out./Nov./Dez./.*** **Campinas**, FE/UNICAMP/FLE.

_____(1984a). ***Relatório Parcial de Atividades do Projeto de Incentivo à Leitura - Jan./Fev./Mar..*** **Campinas**, FE/UNICAMP/FLE/INEP/50/83.

_____(1984b). ***Relatório Parcial de Atividades do Projeto de Incentivo à Leitura - Abr./ Mai./Jun./Jul.. Campinas,*** FE/UNICAMP/FLE/INEP/50/83.

_____(1984c). ***A Pesquisa em Andamento.*** **Campinas**, FE/UNICAMP/FLE/ MEC/INEP.

_____(1984d) ***Relatório Final (Anual) Projeto de Incentivo á Leitura.*** **Campinas**, FE/UNICAMP/MEC/INEP/SESU/FLE.

_____(1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.*** **Campinas**, FE/UNICAMP/MEC/SESU/SMEC.

_____(1985b). ***"A Linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo".*** In: Revista Leitura: Teoria e Prática, Campinas, nº 5, pp. 48-56.

_____(1989). ***"Família e Escola: o que as crianças percebem e nos dizem".*** In: Leitura: Teoria e Prática, Ano 8, nº 13, pp. 33-36.

SMOLKA, A. L. B. **& GOÉS,** Maria Cecília R.. **Alfabetização e Aquisição da Linguagem Escrita. Campinas.**

SMOLKA, A. L. B. **& NOGUEIRA,** Ana L. H. (1983). ***Relatório de Atividades.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

SMOLKA, A. L. B. **& VANZELLA,** Lila C. G. (1983a). ***Relato de Experiência.*** **Campinas**, FE/UNICAMP.

_____(1988). ***Relação de Ensino e Alfabetização.*** In: Cadernos CEVEC (Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz), nº 4, pp. 35-38.

VANZELLA, Lila C. G.. (1985). ***Relatório de Atividades.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo à Leitura.***

WHYTE, Helena N.. (1985a). ***Relatório de Atividades - 1º.*** **Campinas,** FE/ UNICAMP.

_____. (1985b). ***Relatório de Atividades - 2º Semestre.*** In: **SMOLKA,** A. L. B.. (1985a). ***Relatório Final do Projeto de Incentivo `a Leitura.***

3.2. Diários de Campo, Atas de Reuniões, Anotações, Avaliações e outros:

COSTA, Márcia F. M.. (1982). ***Diário de Campo.*** **Campinas.**

_____. **& SILVA,** Maria C. da. (1983c). ***Diário de Campo.*** **Campinas.**

GUALBERTO, Izolda C.. **& VALIO,** Else B..(1982). ***Diário de Campo.*** **Campinas.**

FERREIRA, Márcia M.. **& VALIO,** Else B. (1983). ***Diário de Campo.*** **Campinas.**

LAZZARINI, Patrícia. **& VANZELLA,** Lila C. G.. (1984).***Diário de Campo.*** **Campinas.**

PROJETO DE INCENTIVO `A LEITURA. (1983a). ***Caderno de Atas de Reuniões da Equipe do P.I.L..*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1983b). ***Entrevistas com as Professoras do P.I.L. para a Avaliação do Trabalho.*** **Campinas.**

_____. (1983c). ***Avaliação Individual dos Membros da Equipe do P.I.L..*** **Campinas.**

_____. (1984a). ***Caderno de Atas de Reuniões da Equipe do P.I.L..*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1984b). ***Anotações de Algumas Supervisões da Coordenadora ao Trabalho das Duplas.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1984c). ***Respostas das Professoras ao Questionário de Avaliação do Projeto.***

_____. (1984d). ***Anotações sobre a Semana de Estudos e de Aavaliação da Equipe do P.I.L..*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1984e). ***Avaliação Individual dos Membros do P.I.L. sobre o Trabalho e sua Participação.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

_____. (1983-1984). ***Listas de Presença dos Seminários do P.I.L.***

_____. (1983-1984). ***Avaliações dos Professores sobre os Seminários.*** **Campinas,** FE/UNICAMP.

SMOLKA, Ana L. B. **& VANZELLA,** Lila C. G.. (1983b). ***Diário de Campo.*** **Campinas.**

_____. (1983-1984). ***Correspondência Enviada aos Professores.*** **Campinas.**

4. Documentos da Secretaria Muncipal de Educação de Campinas.

PMC/SME/DME. (1975). ***Regimento Comum das Escolas de 1° Grau da Rede Municipal de Ensino de Campinas.*** **Campinas.**

_____. (1979) ***Lei Municipal n. 4891/ 29/05/1979*** - Institui o Quadro de Ensino da Prefeitura Municipal de Campinas e Dá Outras Providências.

_____. (1979). ***Retificação. Lei Municipal n. 4891/ 29/05/1979*** - Institui o Quadro de Ensino da Prefeitura Municipal de Campinas e Dá Outras Providências. **Campinas.**

_____. (1983). ***Portaria n. 942/82*** - Currículo do Ensino de 1° Grau na Rede Municipal para o Ano de 1983.**Campinas,** 22/09/1982.

_____. (1983). ***Portaria n. 995/83*** - Fixa Critérios para Inscrição, Reclassificação, Classificação e Atribuição de Classes a Professores Suplentes, Regentes e Candidados de 1ª a 4ª séries, do Ensino de 1° Grau e Ensino de Educação Infantil, para o Ano de 1984, para Classes Vagas e de Emergência, em Caráter de Substituição. **Campinas.**

_____. (1984) ***Portaria n. 1021/84.*** Fixa Critérios para Inscrição, Reclassificação e Atribuição de Classes a Professores Suplentes, Regentes de 1ª a 4ª série do Ensino de 1° Grau, Ensino de Educação Infantil, para o ano de 1985, para Classes Vagas e de Emergência, em Caráter de Substituição. **Campinas.**

PMC/SME/DME/ATP. (1983). ***Plano de Ação Imediata.*** **Campinas.**

_____. (1983). ***Tentativas Pedagógicas Práticas para 1984.*** **Campinas.**

_____. (1983). ***Relatório e Proposta da Assessoria Técnico-Pedagógica.*** **Campinas.**

_____. (1984). ***Diretrizes Pedagógicas Gerais.*** **Campinas.**

_____. (1984). ***Texto para Reflexão.*** **Campinas.**

_____. (1984). ***Princípios Filosóficos e Metodológicos.*** **Campinas.**

_____. (s.d.). ***Histórico da Secretaria Municipal de Educação.*** **Campinas.**

_____. (s.d.). ***Atribuições da Assessoria Técnico-Pedagógica.*** **Campinas.**

_____. (1985). ***Uma Proposta de Alfabetização.*** **Campinas.**

_____. (1985). ***Uma Abordagem de Lingua Portuguesa para as Séries Iniciais do 1° Grau.*** **Campinas**

_____. (1985). ***Assuntos a Serem Abordados na Reunião de Professores da 1ª Série (sugeridos pelas diretoras em 20/06/85).*** **Campinas.**

_____. (1985). ***Relatório do Encontro Entre a Assessoria Técnico Pedagógica e os Professores da 1ª Série da Rede Municipal de Educação.*** **Campinas,** 08/07/1985.

PMC/SME/DME/ATP/APC. (s.d.). ***Histórico da Assessoria Técnico-Pedagógico - Proposta Administrativa/Proposta Pedagógica.*** **Campinas.**

PMC/SME/DME/AP. (1983). ***Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação para 1984-1985. Vol. I e II***

ANEXO I - TABELAS

TABELA Nº 1

Esta tabela se refere aos membros da equipe do Programa de Incentivo à Leitura (1982) e do Projeto de Incentivo à Leitura (1983, 1984 e 1985), a formação destes, e a Rede de Ensino em que desenvolveram a proposta. Códigos para ler a tabela:
A - Rede Municipal de Ensino / B - Rede Estadual de Ensino
PG - Pós-graduado ou aluno de Pós-Graduação / G - Graduado ou aluno de graduação / T - técnico em Áudio-Visual

ANO	1982		1983		1984		1985
EQUIPE DO P.I.L.	A	B	A	B	A	B	A
1- ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA	PG	PG	PG	PG	PG	PG	PG
2- ANÁLIA M. C. QUELHO	-	-	-	-	-	G	-
3- ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA	-	-	G	-	G	-	G
4- ANA PAULA R. FLORES	-	-	-	-	G	G	-
5- ANNA MARIA VARGAS	-	-	-	PG	-	PG	-
6- CARMEM MARIA AGUIAR	-		-	G	G	-	-
7- CELENE MARQUES FERREIRA	PG	-	-	PG	-	-	
8- CRISTINA MÁRCIA CARON RUFFINO	-	-	-	-	-	-	G
9- DOMINGOS LUÍS B. NETTO	-	-	T	T	T	T	-
10- ELSE BENETTI VALIO	-	PG	-	PG	-	PG	-
11- FERNANDA M. LUIZ	-	-	-	-	G	-	-
12- HAIDÉE CONCEIÇÃO DE ALMEIDA	-	G	-	-	G	-	-
13- HEIDE STRUZZIATO MIRANDA	-	-	-	-	-	G	G
14- HELENA NOGUEIRA WHYTE	-	-	-	-	-	-	G
15- ILDETE FURUKAWA LIMA MARQUES	-	-	-	-	G	-	-
16- IVONE MARTINS DE OLIVEIRA	-	-	-	-	-	-	G
17- IZOLDA CÂMARA GUALBERTO	-	PG	-	PG	-	PG	-
18- JULIETA GUEDES DE MENDONÇA	-	-	-	-	-	-	G
19- LILA C. GUIMARÃES VANZELLA	-	-	G	-	G	-	G
20- MÁRCIA FERNANDES M. DA COSTA	-	G	G	-	-	-	-
21- MÁRCIA GOULART FALSARELA	G	-	G	-	PG	PG	PG
22- MÁRCIA MARQUES FERREIRA	-	-	-	G	-	G	-
23- MARIA ALZIRA PIMENTA	-	-	-	-	-	-	G
24- MARIA CARMEM V. FERREIRA	-	-	-	-	-	-	G
25- MARIA CLAÚDIA B. MAIA	-	-	-	-	-	G	-
26- MARIA CRISTINA DA SILVA	-	-	G	-	G	-	-
27- MARIA CRISTINA F. CAMPANHARO	-	-	-	-	-	-	G
28- PATRÍCIA LAZZARINI	-	-	-	-	G	-	G
29- RENATA M. RODRIGUES	-	-	-	-	-	G	-
30- ROSELI AP. CAÇÃO FONTANA	-	-	-	-	-	-	G
31- SÍLVIA MARTINELLI RAMOS	-	-	-	-	-	-	G
32- SIMONE S. S. S. DE CAMPOS	-	-	-	-	-	-	G
33- SUELI F. M. DE SOUZA	-	-	-	-	-	PG	-
TOTAL DE PG EM A E B	2	4	1	5	2	6	20
TOTAL DE G EM A E B	1	1	5	2	9	6	24
TOTAL DE ELEMENTOS DO P.I.L.	3	5	6	7	11	12	44

FONTE: Diário de Campo, 1982; Atas das Reuniões de 1983 e 1984; Relatórios Parciais, 1983; Relatório Final, 1984; Relatório Final, 1985.

TABELA Nº 2

Esta tabela refere-se às escolas e aos profissionais da Rede Municipal de Ensino que participaram do Projeto de Incentivo à Leitura (1983, 1984) e sua participação nos semi-nários abertos e internos. Códigos para leitura da tabela:
Ps - Professor Participante dos Seminários / P - Professora Classe Piloto / S - Professora Substituta Classe Piloto / D - Diretora / AS - Assistente Social / SI - Seminário Interno / SA - Seminário Aberto

	ANO	1983			1984			
REDE MUNICIPAL DE ENSINO	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	SA	SA	SA	SA	SI	SI	TOTAL
E.M.P.G. "LOURENÇO BELLO-CHIO"	1- Magali A. Cavagioni (P)	P	P	P	Ps	-	-	4
	2- Marlene C.R. da Costa (P)	Ps	Ps	P	Ps	-	-	4
	3- Dulce da Silva Braga (P)	P	P	P	P	P	P	6
	4- Clara Gomes Lacerda (SP)	-	-	-	S	S	S	3
	5- Claúdia R. Chiachio (P)	-	-	-	P	-	P	2
	6- Josefina da Costa Alves (P)	-	-	-	P	-	-	1
	7- Maria Cristina P. Gianinni (D)	-	-	-	D	-	-	1
INSTITUTO POPULAR HUMBERTO DE CAMPOS	8- Izaura M. A. dos Santos	P	P	P	Ps	Ps	-	5
	9- Zaíra H. Gazotti	-	-	-	P	-	P	2
	10- Dulce H. M. Teixeira (P)	-	-	-	-	-	-	0
	11- Liddy Jurgensen (D	-	-	-	-	-	-	0
E.M.P.G. "VICENTE RAO"	12- Lourde M. Miotti	Ps	Ps	-	Ps	-	-	3
	13- Maria Lúcia M. Volpato	Ps	Ps	-	-	-	-	2
	14- Nilce R. M. Marques	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	15- Darcy F. Maltano	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	16- Alaide Lima Ternero	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	17- Eliana Ap. Marolini	-	-	Ps	Ps	-	-	2
	18- Yara D. Langes (D)	-	-	-	-	-	-	0
ASSESSORIA TÉCNICO-PEDAGÓ-GICA	19- Gisele P. F. de P. Gonçalves	-	-	-	X	-	-	1
	20- M. Elizabete B. S. Martim	X	X	-	X	-	-	3
	21- M. Lígia B. Pires	-	-	-	X	-	-	1
	22- Juraci B. R. Silva	-	-	-	X	-	-	1
	23- Leila M. R. Gonçalves	-	-	-	X	-	-	1
	24- M. Éride Ap. Dolphini	X	X	X	X	-	-	4
	25- Cleuza L. R. Sironi	X	X	X	X	-	-	4
	26- M. Herminia de A. C. Canina	-	-	X	X	-	-	2
	27- Celi M. G. Cerávolo	X	X	X	X	X	X	6
	TOTAL	13	13	12	23	4	5	70

FONTE: Listas de Presença dos Seminários; Atas das Reuniões Semanais da Equipe de 1983 e 1984; Relatórios Parciais de 1983 e 1984; Relatório Final, 1984.

TABELA Nº 3

Esta Tabela refere-se às escolas e aos profissionais da Rede Estadual de Ensino que participaram do Projeto de Incentivo à Leitura (1983, 1984). Os códigos são os mesmos da tabela anterior.

	ANO	1983			1984			
REDE ESTADUAL DE ENSINO	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	SA	SA	SA	SA	SI	SI	TOTAL
E.E.P.G. "ADALBERTO PRADO E SILVA"	1- Izabel A. B. Kilsztajn	P	P	P	P	P	P	6
	2- Maria Ymê de C. Salatêo (P)	Ps	-	Ps	P	P	P	5
	3- Carmem C. Varreto	-	-	-	Ps	-	-	1
	4- Elizabete A. C. Mori	Ps	Ps	-	Ps	-	-	3
	5- Vera Lúcia Dadamon (D)	-	-	-	-	-	-	0
E.E.P.G. "CASTINAUTA DE ALBUQUERQUE	6- Jeane M. da S. L. Abreu (P)	-	-	-	P	P	P	3
	7- Francisca P. de Lima (P)	P	P	P	Ps	-	-	4
	8- Ivone M. de P. P. Coimbra	-	-	Ps	Ps	-	-	2
	9- Ester Ap. dos Reis	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	10- Newda R. O. Santini	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	11- Elza Rafaela B. Wolf	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	12- Ana Ap. D. Signoelli	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	13- M. Aparecida de Oliveira	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	14- Meiry N. de A. Costa	-	-	-	Ps	-	-	1
	15- Dirce de Lourdes P. Stefanini (D)	-	-	-	-	-	-	0
E.E.P.G. "CECÍLIA PEREIRA"	16- Cecília Loureiro (P)	P	P	P	Ps	Ps	-	5
	17- Anna Z. de C. Guerra	Ps	Ps	Ps	-	-	-	3
	18- Dilza F. de Oliveira	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	19- Marilon F. Rezende	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	20- Neuza V. de C. Salvadigo	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	21- Vilma F. Rapello	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	22- Célia B. S. Melo	Ps	Ps	Ps	Ps	-	-	4
	23- Isabel das C. Terzi (D)	-	-	-	-	-	-	0
E.E.P.G. "HILTON FEDERICCI"	24- Ana Maria N. Lionetti (P)	-	-	-	P	P	P	3
	25- Cecília Ap. Domene (SP)	-	-	-	-	-	S	1
	26- Tereza dos Reis Romão (P)	-	-	-	P	-	-	1
	27- Maria de Jesus Cicone	-	-	-	Ps	-	-	1
	28- Alice de L. B. Guerra (D)	-	-	-	D	-	-	1
DELEGACIA DE ENSINO	30- Zacharias	-	-	-	X			1
	31- Maria Ilda A. de Oliveira	X	X	X	X	X	X	6
	32- Estevan de A. Negreiros	-	-	-	X	-	-	1
	33- Iaci do V. P. Nogueira	X	X	-	-	-	-	2
	TOTAL	18	17	17	26	6	6	90

FONTE: A mesma da tabela nº 2

TABELA Nº 4

Esta tabela refere-se às escolas e aos profissionais da Rede Municipal de Ensino que participaram do P.I.L. em 1985. Os códigos são os mesmos da Tabela nº 2

	ANO	1985		
REDE MUNICIPAL DE ENSINO	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	SI	A	TOTAL
E.M.E.I. "AGOSTINHO PÁTTARO"	1- Cristina Márcia Caron Ruffino (Pré)	P	P	2
	2- Lila C. Guimarães Vanzella (Infantil)	P	P	2
	3- Sílvia Martinelli Ramos (Pré)	P	P	2
E.M.P.G. "EDSON LUIS	4- Ana Lúcia Horta Nogueira (1ª série)	P	P	2
	5- Helena Nogueira Whyte (2ª série)	P	P	2
	6- Ivone Martins de Oliveira (3ª série)	P	P	2
E.M.P.G. "PADRE JOSÉ N. V. EHRENBERG "	7- Márcia Goulart Falsarella (1ª série)	P	P	2
	8- Maria Alzira Pimenta (1ª série)	P	P	2
	9- M. Carmem V. Ferreira (3ª série)	P	P	2
E.M.P.G. "VIOLETA DÓRIA LINS"	10- Maria Cristina F. Campanharo (1ª série)	P	P	2
E.M.P.G. "PROF. CIRO EXEL MAGRO"	11-Roseli Aparecida Cação Fontana (4ª série)	P	P	2
	TOTAL			

FONTE: Relatório Final de 1985. Nesta tabela não está incluido o nome das diretoras das escolas, pois não foi possível através, desde documento levantá-los, seriam três diretoras. Os membros da ATP designados para acompanhar o P.I.L. neste ano foram: Celi M. G. Cerávolo e Jonê. Neste ano houve duas estagiárias, cujo os nomes se encontram no corpo do trabalho (Capítulo III item "A Formação do Professsor")

ANEXO II

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

"A elaboração deste roteiro surgiu da demanda por parte das professoras para que apresentássemos uma "ficha de avaliação" das crianças. Ora, só se pode proceder a uma avaliação daquilo que se observa e com que se trabalha em sala de aula. Procedimentos diferentes requerem diferentes formas de avaliação. Como avaliar as crianças, por exemplo, com relação à alfabetização, quando não se tem um "programa pré-estabelecido", quando não se seguem os passos de uma cartilha, quando se trabalha com atividades diversificadas?

"O roteiro, que não pretende ser linear, foi pensado e discutido no sentido de indicar para as professoras, no seu cotidiano em sala de aula, alguns aspectos ou, mais precisamente, detalhes que são, em geral, menosprezados e que têm uma importância fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e nas relações de ensino.

"O roteiro revela, assim, alguns pressupostos no que diz respeito a concepções de aprendizagem, de linguagem, de alfabetização, às relações no jogo de representações sociais e dos papéis de professor e aluno na escola; aos recursos aos quais as crianças devem ter acesso também na/pela escola, considerando as atuais condições da indústria cultural.

"Desta forma, à medida em que a professora se apoia em alguns parâmetros para avaliar as crianças, ela necessária e simultaneamente é levada a refletir sobre - e avaliar também - o seu trabalho e a sua relação de ensino na escola" (Smolka, 1987: 165-166).

Roteito inicial de observação de algumas condições e formas de interação no trabalho com as crianças:

A criança tem à disposição diversos materiais (água, barro, areia, massa de modelar, blocos, sucata, lápis, giz, papéis, canetas, livros, jogos, etc.)? Como explora, manipula e organiza esses materiais?

A criança participa das atividades propostas? Quais? Tem oportunidade de trabalhar individualmente e em grupos?
Quanto tempo leva para se engajar nas atividades? Quanto tempo permanece nelas? Enquanto participa destas atividades, conversa com os outros? Reparte os materiais?

Como reage diante de um problema ou uma dificuldade? Que esquemas utiliza: chora, briga, bate, cala-se, conversa, argumenta, outros?

Comunica-se oralmente de maneira articulada? É entendida pelos outros?
Explora outros modos de dizer; sinais, mímicas, gestos, caretas, outros?
Tem oportunidade de explorar - e dar significado a - movimentos e ações de próprio corpo no espaço da sala de aula e da escola?
Como o faz?
Explora movimento e ritmo? Dança?
Inventa música? Canta?
Brinca com a linguagem?
Explora ritmos e rimas das palavras? Faz trocadilhos? Inventa palavras?
Ouve e demonstra gostar de poesia?
Gosta e demonstra interesse em ouvir histórias?
Conta casos e inventa histórias?

Demonstra gostar de desenhar? Em que situações? Rabisca? Faz traçados? Desenha formas?
Repete e organiza traçados e formas?
Desenha elementos e objetos isolados? Desenha figuras humanas? Como?
Desenha "cenas" com algum tipo de organização?
Utiliza e explora combinação de cores? Indica saber os nomes das cores?
Demonstra conhecer as formas geométricas pelos nomes? Quais? Que materiais explora e utiliza para desenhar e implementar o desenho (giz, lápis, tinta, canetinhas hidrocor, massa, cola, recorte, areia, outros)?
Como fala sobre o desenho: nomeia elementos do desenho?
relaciona elementos do desenho?
narra sobre o desenho?
Desenha ou ilustra histórias narradas (a história em sua cena; em duas cenas - começo e fim; três ou mais cenas)?
De que outros modos trabalha e representa uma história , e por qual indica preferência (modelagem, fantoches, dramatização, outros)?

Como interage e como interpreta símbolos não alfabéticos: relógios, numerais, gráficos, calendários, mapas, outros?
Identifica rótulos, logotipos? Quais?

Revela no desenho marcas da escrita (inventa sinais, pseudo letra, usa algumas letras)? Inventa uma escrita?

Atenta para a escrita em diversas situações? Observa como o adulto escreve? Pergunta sobre a escrita? Pede e dita para o adulto escrever?

Para que solicita que o adulto escreva (ou para que usa a escrita):

. nomear, identificar e marcar objetos?

. registros e relatos de observações?

. correspondência?

. outros?

Como explora a escrita? Testa e experimenta o uso, lugar e valor das letras?

Tenta escrever sozinha? Solicita o auxílio de outros? Demonstra interesse em copiar palavras e textos de livros, cartazes, etc?

Explora direcionalidade da escrita? de letra? de palavras?

Reconhece e escreve o próprio nome?

Reconhece e escreve o nome dos colegas?

Observa e relaciona parte dos nomes?

Identifica letras e/ou palavras?

Revela conhecimentos sobre o alfabeto? Como?

. conhece algumas letras? Nome? Som?

. conhece todas as letras? Nome? Som?

Relaciona letras de vários tipos: imprensa, script, cursivo?

Demonstra conhecer as vogais (características)?

Demonstra conecer as consoantes (características)?

Conhece letras maiúsculas e minúsculas? Sabe o uso?

Combina letras tentando formar palavras e frases, solicitando a leitura pelo adulto?

Demonstra interesse e vontade de ler? O que? Como se evidencia isso?

Faz de conta que lê?

Decora o texto de um livro ou história lida pela adulto e o repete, imitando a leitura?

Adivinha o texto (não tem necessariamente o conhecimento do convencional)?

Tenta decodificar coisas escritas?

Procura formar palavras e frases e tenta ler as palavras e frases que formou?

Copia sem saber o que escreveu? Copia cometendo erros mas sabendo o que copiou?

Que esquemas ou recursos são observados, em geral, nos momentos de leitura pela criança? Que esquemas ou recursos são observados em momentos de escritura? (verbalizações, procura com olhar, perguntas, consultas, etc.)
Em que circunstâncias omite e/ou troca letras?
Como trabalha a segmentação das palavras:
. escreve sem separar as palavras (fluxo contínuo)?
. escreve com separações inadequadas (recortes variados)?
. usa hipersegmentação?
Tenta ler ou decodificar a escrita mas perde o sentido daquilo que lê? Em que situações?
Tenta ler ou decodificar e consegue aprender o sentido? Em que situações?
Usa predição (tem conhecimento do convencional e a leitura é fluente, mesmo com lapsos)?

Revela conhecimentos sobre acentuação? Como processa a nasalização (põe til em tudo? Dobra o "m"? Omite o "n", etc)?
Revela conhecimentos sobre a pontuação?
Escreve com segmentação convencional?
Se auto-corrige?
Gosta de ler para si (leitura "silenciosa")?
Gosta de ler para os outros?
Interage por escrito?
Escreve textos, contos, histórias, poesias?

FONTE: Smolka (1984d, Anexo 5; 1987: 165-167)

ANEXO III

LISTA DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL UTILIZADOS

Códigos utilizados: (L) - Livro / (J) - Jornal / (C) - História Contada / (LC) - Livro Elaborado com as Crianças / (F) - Filme / (S) - Slides

1-O Jogo do Contrário - Ed. Ática (L)
2-O Menino e o Livro - Tatiana Belinky-Folhinha de São Paulo (J)
3-O Frio Pode Ser Quente-Ed. Ática (L)
4-Simbad, o Marujo - Col. Contos Alegres (L)
5-A Lagarta Faminta (L)
6-O Vendedor de Bonés (C)
7-Nicolau Tinha Uma Idéia (L)
8-Ninguém Presta Atenção em Juquinha (L)
9-Silvestre e a Pedra Mágica (C)
10-Max (C)
11-A Massa Mágica (L.C.)
12-Nosso Trabalho é Assim (L.C.)
13-A Margarida Friorenta (L)
14-A Flor - Tênе - Ed. Ática (L)
15-O Bicho Verde (C)
16-Dinha - Tênе - Ed. Ática
17-Milhões de gatos (C)
18-Tungo-Tungo (L)
19-Quero Casa com Janela (L)
20-A Peteca - Tênе - Ed. Ática (L)
21-Dia e Noite (L)
22-A Viagem Fantástica (L.C.)
23-Cavalinho de Fogo (L)
24-O Sonho das Maravilhas (L.C.)
25-A Horta de Nossa Calsse (L.C.)
26-O Vento - Coleção Gato e Rato - Ed. Ática (L)
27-O Pote de Melado - Coleção Gato e Rato - Ed. Ática (L)
26-O Rabo do Gato - Coleção Gato e Rato - Ed. Ática (L)
29-O Pega-Pega - Coleção Gato e Rato - Ed. Ática (L)
30-Meu Primeiro Dicionário - Maria Otília Trotta (L)
31-Papagaio Tubiba (L)
32-Aladim e a Lâmpada Maravilhosa (L)
33-Branca de Neve e os 7 Anões - Col. Fantasia - Ed. Cedibra (L)
34-O equilibrista - Fernanda Lopes de Almeida e Fernando de Castro Lopes - Ed. Ática (L)
35-Bule de Café - Luis Camargo - Ed. Ática (L)
36-O Patinho e a Pena - Colette Setille - Ed. Ática (L)
37-A Laranja Colorida - Ronaldo Simões Coelho - Ed. Lê (L)
38-A Bruxinha Atrabalhada - Eva Funari - Ed. Global (L)
39-Traquinagem e Estripulias - Eva Funari - Ed. Global (L)
40-Eu, o Leão - Ed. Cedibra (L)
41-Pinote o fracote e Janjão o Fortão (L)
42-A Galinha dos ovos de ouro (L)
43-A Galinha e a Linha (L)
44-O que é, O que é? (L)
45-Zero, Zero Alpiste (L)
46-A Galinha Ruiva (C)
47-O Presente - Tênе - Ed.Ática (L)
48-A Panela de Arroz (L)
49-A Curiosidade Premiada (L)
50-O Nascimento de Uma Flor - Saint-Exupéry (L)
51-Eco - poesia - Cecília Meireles (L)
52-A Limpeza de Tereza - Silvia Orthof (L)
53-Os Três Porquinhos (C)
54-A Sopa de Pedra (C)
55-A Festa no Céu (L)
56-A Centopeia e Seus Sapatinhos (L)
57-O Rei de Quase Tudo (L)
58-Chapeuzinho Amarelo (L)
59-A Lagarta (L)
60-O Gatinho Trapalhão (L)
61-João, Pé de Feijão (L)
62-A Zebra, a Girafa e Outros Animais (L)
63-Lúcia Já Vou Indo (L)
64-Maria Sabe Tudo (L)
65-Chapeuzino Vermelho (L)
66-O Gato Que Pulava em Sapato (L)
67-Um Sonho de Estória Sem Nome (L.C.)
69-O Espírito Que Veio do Céu (L.C.)
70-A Velhinha e o Porco - Col. O Mundo da Criança (L)
71-O Veterinário Maluco - Milton Camargo - Ed. Ática (L)

72-Um Gato Manhoso (J)
73-Estória em 3 Atos (L)
74-O Coelho Joca - Col. O Mundo da Criança (L)
75-Aninha e João - Lúcia Minen/Paula Yne - Ed. Ática (L)
76-O Ônibus Musical - Ganymédes José dos Santos de Oliveira - Ed. Ática (L)
77-Os Dinossauros - Col. Já Sei Ler (L)
78-Os Ursinhos - Col Já Sei Ler (L)
79-A Arca de Noé - Vinícius de Moraes (F)
80-Sapo Vira Rei Vira Sapo (G)
81-O Saci (S)
82-A Mangueria - Eva Funari - Folhinha de São Paulo (J)
83-Cabra Cega - Eva Funari
84-O Gato do Mato, O Cachorro do Morro - Ana Maria Machado (L)
85-Dumbo (F)
86-Tic-Tac - Vinícius de Moraes
87-Estórias em Quadrinhos (LC)
88-Pinóquio (L)