

DEMOCRATIZAÇÃO DA QUALIDADE X PERMANÊNCIA NA ESCOLA: dois lados de uma mesma moeda ou uma relação conflituosa?

Maria da Conceição Calmon Arruda¹

RESUMO: O artigo trata da questão da democratização da qualidade do ensino na relação conflituosa com a permanência do alunado na escola, propondo uma releitura crítica dos textos sobre a história da educação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História. Crítica.

Introdução

Ao nos debruçarmos sobre textos que versam sobre a história da educação no Brasil nos deparamos com a aparente incapacidade das políticas públicas em traduzirem a demanda social por educação. O discurso proferido por Anísio Teixeira no final de 1967 é emblemático desta dissociação, nele o educador defende a tese de que se até meados do século XX a adoção, pelo Brasil, de um sistema de educação dual (um para a elite e outro para os trabalhadores) não acarretava maiores transtornos para o país e para os próprios indivíduos, a realidade naquele momento (1967) era diversa, a revolução técnico-científica requeria modificações no padrão educacional e “na qualidade de educação a oferecer” (TEIXEIRA, 1999, p. 465), por isso propõe um modelo único de educação, polivalente, que habilite todos os indivíduos para o trabalho, em todos os níveis ensino.

Anísio Teixeira acreditava na possibilidade de se construir no Brasil um capitalismo de face humanista, tal como se deu nos países desenvolvidos, apesar de reconhecer que o país convivia com tempos históricos diferentes e que os grupos detentores de privilégios tendiam a se opor a mudanças que alterassem seu *status quo*. Podemos dizer que a fala de Teixeira é contemporânea do debate hodierno sobre a necessidade de atualização das competências dos trabalhadores frente à reestruturação produtiva, só que a premência por mudanças no padrão de formação da força de trabalho se dá em um quadro de referência diverso daquele por ele pensado, o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo não tem mais compromisso com a

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

integração de todos os trabalhadores e o chamado capitalismo humanista, fruto do Estado Providência, vem, desde o final dos anos 80, sendo desmontado tanto por governos de direita, quanto de esquerda, em nome do equilíbrio fiscal do Estado. No Brasil passamos pelo mesmo processo, só que com um agravante, aqui o Estado Providência não se universalizou para toda sociedade. É o caso do sistema educacional, que só se torna um sistema de massa nos anos 90, mas sem conseguir assegurar a qualidade na educação que é ofertada para o conjunto da população.

1. O Debate

Ao associar a crise da escola à crise da modernidade, Veiga-Neto (2002) nos permite pensar a escola como parte integrante do ideário moderno de progresso contínuo e de conhecimento que não se concretizou. A escola, como outras instituições da modernidade, pensou a sociedade como homogênea, não levando em consideração as diferenças e as especificidades dos indivíduos. Excluiu, assim, de sua dinâmica interna, o espaço para a pluralidade e para as diferenças. É nesse sentido que a afirmação e a disputa pelo reconhecimento das diferenças impõe limites a uma escola concebida dentro dos marcos iluministas e a convida a repensar sua concepção de conhecimento, a partir aceitação de que não há uma verdade, mas um conhecimento que deve ser construído a partir do respeito à experiência de todos os envolvidos no processo educativo e da aceitação de que este conhecimento é contingente².

As questões levantadas por Veiga-Neto são instigantes e nos permitem uma série de reflexões, no caso específico deste trabalho vamos privilegiar a ampliação do processo democrático, pois entendemos que o projeto iluminista, mesmo que revolucionário, não foi pensado para todos. São as lutas e os embates promovidos pelos atores sociais pela ampliação do processo democrático que vão contribuir para que a diversidade de interesses e as diferenças ganhem espaço na agenda social. É dentro do

² “A questão não é lamentar um suposto desvirtuamento do modelo que o Iluminismo pensou para a educação e para a escola. O que me parece mais produtivo é termos clareza acerca do atrelamento daquele modelo a certas condições historicamente datadas e já deixadas para trás. Importa – também e talvez mais ainda – compreendermos o quanto e de que modo aquelas condições mudaram e continuam mudando. Uma tal compreensão é uma condição necessária – ainda que certamente insuficiente – para que se possa colocar a escola e seus muitos dispositivos – entre os quais, o próprio currículo –, de alguma maneira, a serviço de um maior equilíbrio tanto na distribuição da justiça social quanto no acesso aos recursos que o mundo nos pode oferecer.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 183).

marco da ampliação do processo democrático que entendemos o debate e a afirmação das diferenças, não aprofundaremos esta questão aqui, no momento propomos discutir as reflexões de três pesquisadores do campo da educação sobre o processo de ampliação do acesso à educação.

Libânia Xavier (1999) destaca que se nos anos 30 a concepção de educação era uniformizar para integrar, nos anos 50 o quadro se altera e a própria sociedade demanda um novo modelo educacional. O aumento da população urbana e a relação que se fazia entre desenvolvimento e educação são fatores que contribuem para que a sociedade solicite uma mudança no sistema educacional, contudo as políticas públicas dos anos 50 não refletiram esta solicitação. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhado ao Congresso Nacional em 1948, só será aprovado mais de 10 anos depois porque interesses conflitantes impediram o consenso em torno de um projeto nacional de educação³. Já o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) associou educação ao desenvolvimento econômico e procurou convergir todos os níveis de ensino para uma articulação dinâmica com o setor produtivo (principalmente o primário e o superior)⁴. Este modelo educacional, excessivamente identificado com a gestão e o controle estatal, será alvo de críticas nos anos 60. A educação não poderia ser vista como motor do desenvolvimento social se a ela não estivesse atrelada uma série de mudanças na estrutura política, econômica e social⁵.

Todavia, como bem nos mostra Luís Antonio Cunha (1975), estas críticas não foram incorporadas pela ditadura militar e a reforma do sistema educacional teve como parâmetro uma lógica que buscava adequar o número de egressos do sistema à dinâmica

³ “A questão do analfabetismo e a necessidade de generalização do ensino primário, a necessidade de expandir a rede escolar e garantir o acesso a amplos setores da população infantil (de 7 a 14 anos especialmente), a conveniência do ensino prático ou técnico-profissional, a reformulação da legislação, a adequação da organização escolar, do currículo e dos métodos de ensino às peculiaridades regionais, enfim uma ampla e diversificada gama de questões pontuava o debate educacional no período” (XAVIER, 1999, p. 78).

⁴ “No terreno concreto da reformulação educacional pretendida, situavam-se medidas integradoras que associavam educação à tecnologia e ambas à produtividade, sem perder de vista a função de estabilização social alcançada pelo atendimento às expectativas de colocação no mercado de trabalho, às aspirações de ascensão social e à necessidade de obtenção dos códigos de convivência social no espaço urbano” (XAVIER, 1999, p. 81).

⁵ “O projeto de Anísio Teixeira depositou toda ênfase no papel do Estado, a quem se atribuía a condução do processo de desenvolvimento do país. Diferentemente, outros projetos enfatizavam a transformação das relações políticas, econômicas e sociais, visando a construção de condições propícias ao desenvolvimento nacional” (XAVIER, 1999, p. 99).

do mercado de trabalho. É importante salientar que é sob o regime militar que parte dos anseios da população pela ampliação do acesso ao sistema educacional será respondida, mesmo que sob a égide da contenção⁶. O norte da reforma foi criar condições que potencializassem o desenvolvimento econômico do país através da formação de uma mão-de-obra e de consumidores afinados com o modelo econômico e com o projeto de desenvolvimento que ele propunha.

Assim, todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) e a própria erradicação do analfabetismo são pensados de forma orgânica com as possibilidades, as necessidades e a capacidade de absorção de mão-de-obra do setor produtivo⁷. Do ponto de vista ideológico a educação é identificada como um fator que a um só tempo impulsiona o desenvolvimento econômico do país e oferece melhores condições de vida para quem dela se serve⁸. Mas, como bem salienta nosso autor, “as relações entre escolaridade e emprego não são fixas, mas variam conjunturalmente” (CUNHA, 1975, p. 260), logo não é possível determinar o quanto mais ou menos escolaridade contribui para o desempenho de determinada função, de mais a mais, a própria dinâmica do capital não possibilita a integração de todos ao mercado de trabalho, é necessário um exército de reserva que permita aos capitalistas pressionar os trabalhadores com o espectro do desemprego. Sendo assim, a escolarização e a alfabetização da população, por si só, não têm como garantir a integração ao mercado de trabalho.

⁶ “Desde 1950 até 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgou-se uma série de leis, decretos e portarias ministeriais, cada uma delas dando um passo à frente na unificação dos segmentos do sistema educacional. É preciso destacar que essa legislação não corresponde a uma política do Estado previamente formulada, mas foi sendo elaborada na medida da pressão da clientela interessada” (CUNHA, 1975, p. 238).

⁷ O ensino médio profissionalizante é pensado para conter a demanda sobre o ensino superior. Como o ensino médio geral não fornecia uma formação que permitisse aos indivíduos buscar uma colocação no mercado de trabalho, a profissionalização é vista como uma solução para diminuir a pressão por mais vagas no ensino superior. “Em vista disso, foram acionados mecanismos de modo a recompor esse papel dissimulando o objetivo discriminador: a contenção da demanda de ensino superior, a diferenciação de currículos/chances de sucesso no ensino médio, a fragmentação do grau acadêmico de graduação, a institucionalização do ensino de pós-graduação” (CUNHA, 1975, p. 247).

⁸ “o raciocínio desenvolvido até aqui tratou de mostrar a importância assumida pela educação escolar para a lógica interna do discurso da grandeza. Não é fundamental, para esse uso ideológico, que a escolaridade estendida, em duração, possa ser obtida por todos em idade de fazê-lo; também não é uma questão central o uso que os neo-alfabetizados farão com as novas técnicas adquiridas.

Mas o discurso da grandeza tem, também, uma outra finalidade – controle social – que exige um resultado (político) da educação escolar. É por isso que a política educacional liberadora tem insistido no conteúdo explicitamente ideológico das matérias de ensino” (CUNHA, 1975, p. 280).

Na dinâmica deste texto, o trabalho de Guiomar de Mello (1981) nos remete aos efeitos da reforma educacional dos anos 70 e a incapacidade do sistema em incorporar qualidade à expansão, mesmo que controlada, do sistema educacional⁹. Esta incapacidade passa a ser traduzida na seletividade escolar a que são submetidos os filhos dos pobres.

A tese da autora é que a escola tem um papel político no conjunto de fatores que contribuem para que a seletividade escolar ocorra, pois não refletiu sobre si mesma ao longo do processo de expansão do sistema, muito menos se adequou a realidade posta por uma nova clientela escolar. Como consequência, uma escola pensada e dimensionada para alunos oriundos da classe média e da média-baixa, os quais “via de regra, já traziam da socialização primária hábitos e requisitos necessários a um rendimento escolar bem sucedido” (MELLO, 1981, p. 46), passou a receber majoritariamente alunos pobres sem que fossem introduzidas mudanças técnicas no sistema.

Além disso, o sistema de ensino foi ampliado sem que recursos humanos e materiais adequados fossem previstos, e sem que fossem introduzidas modificações na formação do professor de forma a prepará-lo para trabalhar com uma clientela escolar predominantemente pobre e desprovida de socialização educacional anterior. Como consequência deste despreparo o baixo rendimento escolar das crianças é justificado por fatores afetivos e socioeconômicos, em um movimento que transfere para os alunos a culpa pelo seu insucesso e isenta a escola de qualquer responsabilidade.

A democratização do país no final dos anos 80 e a transformação, nos anos 90, do sistema educacional em um sistema de massa não contribuíram para a superação da seletividade escolar, pelo contrário, as pesquisas apontam que a ampliação da oferta de ensino não garantiu a permanência dos alunos na escola, muito menos a adequação idade série, e que a qualidade do ensino foi posta como uma meta a ser alcançada no futuro. Isto é grave, pois ocorre em um cenário de desemprego estrutural e de elevação dos requisitos de seleção para o emprego, no qual “a educação do próprio filho

⁹ Um exemplo disto são as dificuldades encontradas pelos Estados em universalizar o primeiro grau em oito anos (LDB de 1971), já que como não foram previstos recursos financeiros suficientes para a expansão deste nível de ensino, muitos Estados *escolhiam* quais municípios seriam contemplados com recursos financeiros para que pudessem implementar o primeiro grau conforme o previsto pela legislação (CUNHA, 1975).

transformou-se, para uma grande parcela da população, no capital mais fundamental para a realização de ascensão social” (PASTORE & SILVA 2000, p. 13).

É neste contexto que a reflexão de Anísio Teixeira sobre a necessidade de uma educação de qualidade se atualiza frente a uma reforma educacional (dos anos 90) que longe de atender as reivindicações da sociedade organizada e das entidades representativas dos profissionais de educação pela definição de recursos financeiros, de metas, de responsabilidades etc. para a educação nacional buscou ajustar o sistema a uma lógica marcada pela relação custo benefício¹⁰. De mais a mais, este tipo de racionalidade não contribui para pensar uma escola que além de lidar com as diferenças (VEIGA-NETO, 2002), tem que dar conta de um sistema que se expandiu sem refletir sobre si mesmo (MELLO, 1981).

Vale ressaltar que os efeitos das políticas públicas não se apresentam de forma uniforme e que o poder público, em todas os níveis (federal, estadual e municipal), mantêm ilhas de excelências cujas vagas são disputadíssimas, portanto a realidade nos mostra que é possível ofertar um ensino de qualidade, o problema se centra na democratização desta qualidade. Na tentativa de entender os fatores que contribuem para a eficácia escolar¹¹, o poder público brasileiro vêm direcionando esforços e recursos para a avaliação do sistema, contudo, as ações em curso e mesmo a não disponibilização pública dos dados educacionais (principalmente pelos Estados) não contribuem para que se aprofunde o conhecimento sobre o assunto. Além disso, muitos dos programas direcionados para a melhoria da aprendizagem dos alunos não conseguem alcançar os resultados esperados, já que muitas vezes os alunos com maiores dificuldades não conseguem acompanhar o desempenho geral da turma.

¹⁰ Vide a tramitação dos projetos de lei que deram origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB [Lei 9.394/1996] (FRIGOTTO & FRANCO, 2003) e ao Plano Nacional de Educação – PNE [Lei 10.172/2001] (VALENTE & ROMANO, 2002).

¹¹ Franco (2003) traça um painel do estado da arte da pesquisa sobre eficácia escolar no Brasil e mostra que o interesse sobre o assunto não é recente, data dos anos 50 do século passado, só que o desenvolvimento e aprofundamento das pesquisas sobre o tema sofreram uma retração durante o governo militar e só foram retomadas no final dos anos 70. Isto provocou um descompasso com as pesquisas que estavam sendo realizadas internacionalmente, já que durante este intervalo predominaram no Brasil pesquisas quantitativas voltadas para “a avaliação de técnicas institucionais sintonizadas com o então emergente paradigma da tecnologia educacional” (*op.cit.*, p. 195). O autor salienta que as ações governamentais voltadas para a avaliação do sistema educacional oferecem oportunidades e riscos, pois podem contribuir para aprofundar o conhecimento sobre o sistema e melhorá-lo ou podem ser utilizadas como um mecanismo de racionalização de recursos, o que não abre espaço para a reflexão e para a superação dos problemas.

Outra fator relevante é que o próprio planejamento pedagógico não beneficia os alunos desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico (FRANCO, 2003). Nesse sentido, a transformação do sistema de ensino em um sistema de massa não traz conseqüências somente para a qualidade da educação ofertada, o próprio planejamento pedagógico passa a ter que levar em conta a questão da desigualdade (ou sob a ótica de Mello a escola tem que refletir sob si mesma) e pensar a sociedade brasileira como uma sociedade plural.

A clientela escolar não é homogênea, ela espelha as diferenças e as desigualdades sociais do país, assim como seus diferentes tempos históricos. Sendo assim, não basta ampliar o acesso, é necessário pensar os conteúdos e sua transmissão de forma articulada com a realidade social e com suas diferenças. Isto no plano pedagógico, no plano das políticas públicas se impõe a necessidade de criar condições para que os filhos das classes populares permaneçam na escola, e obtenham desta os conteúdos que lhes possibilitem refletir e atuar sobre a realidade social.

Os diversos níveis de governo vêm implementando ações buscando criar condições para manter as crianças pobres na escola. São políticas de inserção que abarcam tanto a distribuição de uniformes e de material escolar, transporte subsidiado ou gratuito, ônibus escolar nas zonas rurais, merenda escolar etc., quanto auxílio financeiro às famílias que mantêm seus filhos na escola. Estas políticas podem ser tomadas como um indicativo do reconhecimento de que a condição econômica das famílias interfere na permanência e no desempenho dos alunos. O Programa Nacional Bolsa Escola¹² do governo federal, mas tarde incorporado ao Programa Bolsa Família¹³ (Lei 10.836 de 09/01/2004), se alinha com estas políticas.

¹² O Programa Bolsa Escola, implantado em março de 2001, tem suas bases no Programa de Garantia de Renda Mínima. O público alvo do Bolsa Escola são famílias com renda *per capita* igual ou inferior à R\$ 90,00 (dados de 2003), com filhos na faixa de 6 até 15 anos. O objetivo do programa é transferir recursos às famílias de forma a viabilizar a permanência de seus filhos na escola e a universalização do ensino fundamental. Os benefícios são pagos diretamente às famílias, através de cartão magnético da Caixa Econômica Federal, no qual os dados cadastrais dos beneficiários do Programa (famílias e crianças) estão registrados, isto permite um aprofundamento do conhecimento das necessidades e carências dos participantes do programa. Um dos problemas enfrentados na administração do Bolsa Escola são as reclamações advindas dos prefeitos que requerem verbas para a implementação das contrapartidas do Bolsa Escola: o cadastramento dos beneficiários, a promoção de ações socioeducativas e a fiscalização da frequência escolar dos alunos (VALENTE, 2003).

¹³ O Programa Bolsa Escola, juntamente com os Programas Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e Cartão Alimentação, foram unificados no Programa Bolsa Família. No entanto, apesar da unificação, o programa ainda carece de uma fiscalização eficiente no diz respeito as contrapartidas para recepção do

Ana Lúcia Valente (2003) afirma que a concepção do Bolsa Escola dialoga com a proposta de universalização do ensino fundamental e que o programa é coadjuvante da melhoria dos índices educacionais à medida que contribui para a permanência das crianças na escola, para a redução do trabalho infantil, para a melhoria na renda familiar e para o envolvimento da família e de toda a comunidade no processo de permanência e de aprendizagem das crianças pobres na escola.

Segundo a lógica do Bolsa Escola a escola não é o único *locus* privilegiado para que a educação ocorra, por conseguinte, as redes sociais que o programa tece também são espaços de aprendizado e de afirmação da cidadania. A autora não esconde os problemas que surgiram durante a implementação do projeto, como o fato de muitos municípios terem solicitado um número maior de bolsas do que os beneficiários realmente existentes, ou vice-versa; as dificuldades postas pela burocracia etc. e que o Bolsa Escola não tem um nível de sofisticação que lhe permita diferenciar as regiões mais carentes e estabelecer uma política diferenciada para elas. Mesmo assim, para Valente, os ganhos sociais do programa são maiores do que suas deficiências, haja vista que estas são passíveis de serem solucionadas.

Essa análise é corroborada pela reportagem de Weber & Jungblut (2004), que destaca que na avaliação de especialistas, apesar dos problemas, o Bolsa Família contribui para a atenuação da fome no país. A meta do Bolsa Família é atender, em 2006, todas as 11 milhões de famílias que estão abaixo da linha de pobreza¹⁴. Nesse

benefício, como a obrigatoriedade de manutenção dos filhos na escola e caderneta de vacinação em dia.(WEBER & JUNGBLUT, 2004).

¹⁴ O Bolsa Família entende por família pessoas que vivam sob o mesmo teto, ligadas por laços de parentesco ou afinidade, e que sobrevivem mediante a contribuição de todos. O Programa Bolsa Família considera dois grupos de família: o primeiro grupo abarca as que têm renda mensal *per capita* de até R\$ 50,00, consideradas extremamente pobres; o segundo grupo é composto de famílias pobres e extremamente pobres com crianças e jovens de 0 a 16 anos, e que tenham renda mensal *per capita* de até R\$ 100,00. As famílias, dependendo de sua classificação, podem receber até R\$ 95,00 por mês. O benefício é pago diretamente às famílias, através de cartão magnético da Caixa Econômica Federal e sua gestão está a cargo do Ministério do Desenvolvimento Social. A contrapartida das famílias é a matrícula e a frequência escolar de seus filhos, o acompanhamento de sua saúde e educação nutricional. No que diz respeito ao controle da frequência escolar, o Ministério da Educação desenvolveu um sistema que permite seu monitoramento pelas Secretarias de Educação (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2005). “O ano de 2004 deve fechar com o atendimento de 6,5 milhões de famílias no Bolsa Família. Em 2005, a meta é atingir 8,7 milhões de famílias e, em 2006, 11 milhões. Hoje, são atendidos 5,9 milhões de famílias, o equivalente a 53% do universo de 11 milhões de famílias abaixo da linha de pobreza. O gasto com o programa de transferência de renda este ano será de R\$ 5,8 bilhões” (WEBER & JUNGBLUT, 2004, p. 3).

sentido, o Bolsa Família responde a um problema real, a indigência de um percentual significativo da população brasileira, sem, contudo, encaminhar soluções.

Nesse sentido, o Programa se inscreve no rol das políticas de inserção, as quais não têm como compromisso a integração do conjunto da população, mas sim a atenuação da pobreza. Sob esta ótica, as críticas que recebe não são desprovidas de sentido, muito menos gratuitas, pois que perspectiva os beneficiários destes programas têm de romper com o círculo da pobreza? Os críticos argumentam, ainda, que muitas das ações direcionadas ao combate à pobreza são pontuais e não contribuem para a superação da desigualdade social (CAMPOS, 2003; VALENTE, 2003).

Entretanto, a realidade nos mostra que a superação da exclusão da escola não conseguiu eliminar a exclusão na escola, e que isto colocou (e coloca) novos problemas para o campo da educação, não só quanto a qualidade do ensino ofertado, mas também quanto a permanência das crianças pobres no sistema escolar.

Vimos supra que como a educação não opera no vácuo, a própria escola está passando por um processo de reflexão na tentativa de dar conta de suas contradições e de se estruturar de forma a fornecer a todos um aprendizado de qualidade e que, mantendo-se inalterado o cenário político e econômico, o acesso e a permanência das crianças pobres na escola está intimamente ligado à oferta de algum tipo de política de inserção¹⁵. Este quadro torna essas políticas mais do que coadjuvantes do processo educacional, mas um fator importante para que o próprio processo educacional ocorra, principalmente no que diz respeito aos filhos dos pobres, pois além dos programas que prevêem benefícios financeiros às famílias, muitas prefeituras desenvolvem ações que subsidiam o transporte, a alimentação (merenda escolar), o vestuário (uniformes), o material escolar etc. para os alunos de forma a assegurar sua permanência na escola. Isto ocorre em um contexto em que a escola não tem como assegurar a democratização da qualidade do ensino que oferta, uma vez que “a expansão escolar tem respondido apenas a demanda quantitativa por escolas em todos os níveis de ensino” (VALENTE, 2003, p. 169).

¹⁵ “Discutir melhor essas questões parece importante, pois os programas de complementação de renda, associados ou não à educação, vieram para ficar. Contam com apoio político, ganham destaque entre os organismos internacionais e, mais importante, correspondem a necessidades sociais prementes e

Considerações finais

O exposto nos leva a indagar se a expansão do sistema e a permanência nele não estariam sendo colocadas como prioridade pelo poder público, enquanto a qualidade do ensino ofertado estaria sendo relegada para o devir. Some-se a isto o fato de que muitos dos programas associados às políticas de inserção escolar estão sendo financiados com verbas destinadas à educação. “O município de São Paulo optou por esse caminho, ao desvincular parte da verba destinada à educação para financiar programas de fornecimento de uniformes e material escolar às crianças das escolas municipais.”(CAMPOS, 2003, p. 190).

Este tipo de transferência de recursos em vez de associar a permanência na escola à melhoria do ensino, na verdade as dissocia, pois ao não se definir uma fonte de recursos específica que subsidie a permanência dos alunos pobres na escola, como no caso do Programa Bolsa Família, abre-se espaço para que se estabeleça uma disputa pelas verbas destinadas à educação e para que não se enfrente a questão da democratização da qualidade no ensino, uma vez que o espaço da escola torna-se palco para a “resolução” de problemas estruturais da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas:

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 183-191, set./nov. 2003.

CUNHA, Luís Antônio. Política educacional: contenção e liberação. In: - - - . *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p.231-293.

FRANCO, Creso. A investigação sobre eficácia escolar no Brasil. In: TORRECILLA, J.M. (Orgs). *La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisão internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003. P. 191-208.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO Maria Ciavatta. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

dramáticas. Os resultados junto às famílias beneficiadas têm se mostrado, no geral, positivos, e assim o incentivo à sua expansão tende a crescer.” (CAMPOS, 2003, p. 190).

MELLO, Guiomar Namó de. A Teoria revisitada. *Magistério de 1º Grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1981. P. 13-57.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. *Bolsa Família*. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/bolsafamilia02.asp#17>. Acesso em 24/06/2005.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000. 98p.

TEIXEIRA, Anísio. A longa revolução do nosso tempo. In: - - - . *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 445-467.

VALENTE, Ana Lúcia. O Programa Nacional de Bolsa Escola e as ações afirmativas no campo educacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 165-182, set./nov. 2003.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Campinas, *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 96-107.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas, *Educação e Sociedade*, ago. 2002, vol.23, no.79, p.163-186.

WEBER, Demétrio & JUNGBLUT, Cristiane. Social unificado, problemas multiplicados: apesar das falhas de gestão do Bolsa Família, número de beneficiários aumenta; cenário econômico também ajuda. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18/12/2004. Caderno Especial Lula 2 anos, p. 3.

XAVIER, Libânia. N. O CBPE no contexto dos anos 50. In: - - - . *O Brasil como laboratório: educação e ciências sócias no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE / INEP / MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999. p. 67-100.

Democratizing quality x student's permanence at school: two sides of the same problem or a conflicting relationship:

ABSTRACT: The subject of this article is the problem of the democratization of quality in education in a conflicting relationship with the issue of the permanence of students in the school, proposing a critical reading of the texts on the history of education in Brazil.

KEY WORDS: Education. History. Criticism.