

A EXTENSÃO DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL: AINDA UM DESAFIO POLÍTICO*

Lisete R.G. Arelaro**

O ensino básico constituiu-se, historicamente, uma função do Estado, razão pela qual é impossível discutir as possibilidades e os limites do processo de escolarização e das políticas públicas no interior de uma dada sociedade, sem que se tenha claro o caráter e a natureza deste Estado.

É exatamente no confronto das teorias sobre as condições de desenvolvimento e nos limites de concretização das políticas públicas que as próprias características do Estado se tornam mais nítidas. Teoricamente, não há como eliminar ou ignorar tal aspecto da discussão. Até porque este é um palco privilegiado onde as diferentes classes e suas frações, com mais ou menos intensidade, "brigam" por seus interesses sociais e políticos. Conhecer as características básicas, hoje, de um Estado capaz de efetivar políticas sociais de caráter democratizante e popular, e discutir como essas características surgem ou se manifestam em países do tipo do Brasil parece ser um pré-requisito para análise de aspectos mais específicos como a educação.

O próprio estudo das políticas educacionais pressupõe uma compreensão teórica da dinâmica do Estado e da respectiva ação governamental, em conjunto ou em confronto com as forças que atuam no interior da sociedade civil.

* Texto extraído da tese de doutorado desta autora, **A extensão do ensino básico no Brasil**: o avesso de um direito democrático. São Paulo, USP, 1988. 322p.

** Professora da Faculdade de Educação da USP e Chefe da Assessoria Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Os estudos mais críticos sobre a questão educacional no Brasil envolvem, necessariamente, a função da escola nas sociedades de classe, que por sua vez têm seu substrato nas teorias sobre o Estado capitalista¹. Daí a importância de se tentar entender as novas formas que o Estado assume (em geral, de caráter intervencionista) com o objetivo de mediar os interesses do capital e do trabalho, preservando o sistema capitalista e a sua própria legitimidade.

Um dos traços que caracteriza o atual estágio capitalista-monopolista é a dinâmica na busca de mecanismos de recomposição das crises. Ora, à oligopolização do mercado contrapõe-se uma crescente organização da classe trabalhadora, e como para a sobrevivência e expansão do capital é necessária a sobrevivência do trabalho, o Estado acaba tendo que absorver essa dimensão, ou seja, tem que incorporar no seu projeto o atendimento às reivindicações sociais da classe trabalhadora.

Isto significa que a intervenção do Estado não se dá apenas nos mecanismos econômicos, mas abrange, também, os mecanismos de natureza político-social, profundamente conectados aos primeiros, sendo esta uma das formas do Estado assegurar as bases sociais para a sua própria legitimação.

A educação, escolar ou não escolar, pode se constituir, aí, um instrumento relevante que ajuda a evidenciar suas possibilidades e limites neste jogo de mediação dos conflitos sociais.

No entanto, a história da escola básica como um direito de todos — hoje de oito anos — lembra, de certo modo, a passagem do traba-

Os estudos mais importantes e consistentes sobre o assunto ainda são os de P. Bourdieu e J.C. Passeron.

lho escravo ao trabalho assalariado, no Brasil. O poder oligárquico, naquele momento, reagia à implantação do **trabalho livre**, enquanto categoria histórica, usando a política como recurso, como uma maneira de manter, no dizer de Florestan Fernandes, a "gentinha em seu lugar".

Hoje, ao reivindicar e "invadir" as escolas, o povo é controlado ou é "posto em seu lugar", através de um sistema de avaliação educacional, que propicia incontáveis "reprovações", muito pouco discutido na sua funcionalidade política de exclusão de milhões de crianças, adolescentes e trabalhadores da escola.

Quando isto não é suficiente, utilizam-se, com freqüência, argumentos mais sutis: "Aqui é muito difícil mesmo. Não é para você. Você não nasceu para isso. A cabeça não 'dá'".

A própria organização escolar também resolve este problema, através da chamada "incompetência". O aluno (pobre/trabalhador) desiste dela. Evade-se. A partir daí, a culpa é dele, que não resistiu. Excluiu-se, não foi excluído.

Ouve-se também a recomendação, indevidamente considerada "progressista", feita em geral por cidadãos que cursaram o 3º e/ou 4º grau escolar: "isto não é para você. Vai corrompê-lo. Atrasar o avanço das massas. Afinal, a escola é fundamentalmente um sofisticado reprodutor da ideologia do sistema. Reaja. Não entre. Se entrou, saia enquanto é tempo!".

Do ponto de vista histórico, a quem interessa ou serve esta situação, já monotonamente repetitiva?

É importante que se denuncie cada vez mais o consciente descaso político do governo — equivocadamente chamado de incompetência administrativa — em cumprir o velho e, mais do que nunca, novo preceito constitucional referente à educação enquanto um direito de todos e, em conseqüência, um dever do Estado.

Nesse momento histórico de nova Constituição, após obscuros

anos de governo militar, é importante que se reflita, na escola e fora dela, sobre o significado da escola e do ensino para a maioria da população. Como se poderia traduzir, hoje, o direito de todos os brasileiros, não-somente em ter acesso à escola de oito anos, mas ali permanecerem cursando oito diferentes séries em oito anos? Como fazer da escola um local privilegiado para construção de um instrumental científico, literário e artístico, coadjuvadores na construção do desejado **pensamento crítico**?

O desafio da permanência na escola da maioria da população constitui-se, hoje, a questão crucial da educação. O enfrentamento deste desafio é que possibilitará que a questão **quantidade x qualidade** atinja um outro patamar de discussão, realização e eventual superação.

Se a questão central das décadas de sessenta e setenta, na área educacional, era, fundamentalmente, a colocação das crianças (todas) na escola, hoje, um quarto de século depois, constatamos que a ampliação do número de vagas se constitui uma pseudo-democratização, pois o aumento de vagas nas escolas de 1º grau, além de não ser satisfatório, tem se efetivado principalmente nas estatísticas.

Na prática, continua tão difícil e complexo, como na década de sessenta, uma criança entrar aos sete anos de idade na 1ª série do 1º grau e sair da oitava série com 14-15 anos, não necessariamente por falta de vagas.

A leitura do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989)², proposto quinze meses após a sua instalação, ao informar a atual orientação social da política de desenvolvimento, admite que os direitos sociais intrínsecos à cidadania são universais. E que, portanto, será dever do Estado ter como meta a sua garantia. Um desses direitos sociais reconhecido como fundamental é a "educação básica, assegurando escolaridade funda-

²BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 7486, de junho de 1986. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jun. 1986. Seção I.

mental completa (oito anos) a todas as crianças entre sete a 14 anos de idade"³.

Ao reconhecer que a demanda por este e outros direitos é previsível, o PND reconhece que seu atendimento pode, por isso mesmo, "ser planejado".

No entanto, inspira preocupação aos educadores e interessados no surgimento de um verdadeiro Estado democrático, a análise das medidas propostas e o tempo transcorrido nestes mais de três anos de indefinições e equívocos. O atual governo, satisfeito em descrever e detectar os gravíssimos problemas econômico-sociais, não tem enfrentado de forma substantiva e coerente os problemas conjunturais e aboliu da ordem do dia os de origem estrutural.

As análises atuais, de diferentes tendências, admitem que os níveis brasileiros de distribuição de renda, quaisquer que sejam os critérios usados para medi-los, indicam uma sociedade inusitadamente desigual. Alguns estudiosos chegam a indicar que a desigualdade da distribuição de renda no Brasil é uma das mais altas no mundo⁴.

Destaque-se, também, o razoável consenso existente entre os estudiosos da questão da desigualdade de que essa não se reduz à distribuição de renda, mas se manifesta, também, na desigualdade de oportunidades, da distribuição das propriedades e "do disponível financeiro (estoque) de ativos financeiros reais."⁵

No Brasil, uma das conseqüências do modelo adotado de crescimento rápido com distribuição desigual pode ser constatado na extrema concentração da propriedade da terra.

³Idem, *ibidem*. p. 8483.

Consultar HOFFMAN. H. Pobreza e propriedade no Brasil: o que está mudando? In: BACHA, Edmar & KLEIN, Herbert. **Transição incompleta**. Rio de Janeiro, Paze Terra, 1986. 2v.

Idem, *ibidem*, p. 65.

A incorporação das terras agrícolas, por exemplo, vem sendo feita por estabelecimentos de grande porte, sendo que, em algumas áreas de ocupação antiga, a modernização tecnológica vem sendo acompanhada por concentração de propriedade.

Constata-se ainda que "entre 1970 e 1980, o PIB cresceu 127% em termos reais; o PIB real *per capita* aumentou 79% e o produto industrial apresentou um crescimento de 145%"⁶. Daí se pode concluir que teria ocorrido um processo de enorme reconcentração para que a pobreza não tenha sido atenuada.

No entanto, é importante, também, que se esclareça, aceitando a linha de análise de Bacha e Klein⁷, que foram as políticas adotadas ou rejeitadas pelos respectivos governos dos anos sessenta até hoje que exerceram papel crucial no que se refere ao bem-estar da população e à distribuição de renda. Assim, o que o Brasil realizou ou deixou realizar nessa área é conseqüência, basicamente, das medidas adotadas pelos governos. Muitas delas poderiam ter sido diferentes e, portanto, produzido outros resultados. Bacha define esta situação de forma precisa ao afirmar que "como o demonstra a experiência em países asiáticos maiores e de regime autoritário, nenhum resultado em termos de renda e de bem-estar estaria predeterminado pelas meras dimensões do Brasil, sua rápida taxa de crescimento, seus governos autoritários ou sua dependência externa"⁸.

Com isto quero enfatizar que, se hoje ainda não temos a escola de 1º grau para todos, considerada fundamental na lei e no discurso, isto não pode nem deve ser computado como conseqüência natural e necessária do capitalismo tardio, atrasado ou selvagem implantado no país. Esta afirmação não é suficiente para dar conta da questão. Pode servir, isto sim, para nos desmobilizar, educadores e população, nas reivindicações de mais e melhores escolas públicas.

⁶Cf. HOFFMAN, H. Op. cit.. 1986.

JBACHA, Edmar & KLEIN, Herbert Op. cit., 1986.

⁸Idem, *ibidem*, p. 20-1.

Já se tornou lugar-comum a referência a estudos que demonstram que a defasagem entre educação e desenvolvimento econômico foi funcional para o desenvolvimento econômico e político do país.

No entanto, sempre que se discute a questão da ampliação das oportunidades educacionais, em termos de vagas nas escolas, como condição de maior e melhor desenvolvimento político-cultural, surge como contra-argumento para esta necessidade, o chamado "aligeiramento" do ensino. Ou seja, quando a maioria das crianças (portanto, pobres) consegue se matricular na escola, a qualidade, considerada para esse efeito um valor em si, concomitantemente "cai". E em defesa desta nunca demonstrada "qualidade", os procedimentos internos da escola, na dinâmica do seu funcionamento, garantem a elitização do ensino, não mais negando vagas, mas provando a "incompetência" do oprimido, através dos numerosos "fracassos escolares", traduzidos nas altas taxas de reprovação e expulsão escolares.

Ao mesmo tempo, constata-se com excessiva tranqüilidade que as crianças de classe média e alta quase não são "reprovadas" na escola de 1º grau e, quando o são, a escola já havia investido, à exaustão, na discussão de tal consequência, com o aluno e seus pais ou responsáveis, até o esgotamento das diferentes alternativas e concepções de "recuperação" da aprendizagem⁹.

Atente-se que, pelos dados do censo de 1980, nas quatro 1.ªs séries, os alunos, oriundos de família com renda mensal de até três salários mínimos, constituíam 55,3% do total dos matriculados; nas quatro séries seguintes (cinco a oito) eles já totalizavam 30,4% e, no 2º grau, este percentual cai para 15,6%. Ou seja, de cada 100

⁹Ainda que seja também verdade que algumas escolas de atendimento mais exclusivo das elites econômico-culturais adotem processos de exclusão sumária de alunos que, por diferentes motivações, recusem-se a se enquadrar nas exigências da produção ali definidas como "mínimas" (em geral, mais alta que a média) ou que sejam considerados "rebeldes" ou "problemas" (muitas vezes caracterizados como tal pela contundência na contestação às próprias normas do funcionamento da escola).

crianças destas famílias consideradas "pobres ou muito pobres" que freqüentam as quatro primeiras séries do primeiro grau, somente 23 chegarão às séries seguintes e, delas, apenas seis atingem o 2º grau.

Isto parece não incomodar de forma intolerável os educadores e o governo. A quem interessa esta altíssima taxa de retenção escolar? A quem interessa que as crianças e adolescentes pobres sejam tão acintosamente "marcadas a ferro" como incapazes **na** e **para** a escola de 1º grau? A quem interessa que a organização escolar e nela especialistas e professores continuem sendo maquiavelicamente "competentes" em não conseguirem traduzir com sucesso, conceitos e informações básicas aos seus alunos? Afinal, em nome de que princípios e sob que condições está se mantendo a reprovação na escola básica?

Estudos desta última década (pós Bourdieu e Passeron) têm mostrado que a escola básica, qualquer que seja a razão — da ilusória ascensão social, afirmação de prestígio ou *status* social, até a crença na escola enquanto instrumental privilegiado para a conquista a descoberta da cidadania — é importante para as camadas majoritárias da população.

Com a concordância, ou à revelia dos discursos e crenças de educadores e intelectuais, os movimentos sociais reivindicam a escola; a escola pública. Por tudo que ela, na realidade ou no imaginário, representa: professores mais titulados, maior estabilidade do corpo docente, prédios em melhores condições e construídos especificamente para o fim escolar, distribuição de merenda, lugar seguro para deixar os filhos. Ou mesmo um novo "costume" a que eles estão se habituando.

A verdade é que a escola, considerada como um direito pela maioria da população, começa a se consubstanciar numa realidade um pouco mais tangível. A própria industrialização e urbanização aceleradas acabam forçando a necessidade de escolas e de maior escolaridade, que por sua vez reverte em benefício, ainda que indireto, para as classes populares.

Se a escola fosse apenas uma concessão do Estado, e instituição especializada na manutenção do *status quo*, por que a ditadura militar, onde a tecnoburocracia se instalou, quando os planejamentos e as medidas visando a uma racionalidade eficiente e eficaz foram tão louvadas, nos quais as teorias economicistas — em especial a teoria do Capital Humano — que perpassam toda a área da política social, ganharam especial destaque, não propôs, não decretou e não implantou, com sucesso, medidas político-administrativas que garantissem o **bem-estar** educacional da população, traduzido na passagem — a mais rápida e completa possivelmente de todas as crianças, por todas as oito séries, ditas básicas ao cidadão? Não seria esta uma maneira fácil de se manter a ideologia dominante? Não seria mais **econômica** a adoção da promoção automática (dentre outras medidas) para, na era do milagre, o Brasil ser promovido, rapidamente, para outro **patamar** cultural?

Não seria interessante a reflexão acadêmica sobre as razões que impediram e vêm impedindo o governo, nas suas diferentes instâncias — federal, estadual e municipal — de tomar a iniciativa de propor ações de caráter irreversível visando **descongestionar** o sistema educacional?

Nem mesmo por razões financeiras (de fluxos contábeis, de custo-aluno ou de custo-benefício) ou das teorias que embasaram a política educacional destes últimos 25 anos — a educação como fator fundamental de crescimento econômico — houve vontade e disposição políticas para uma reestruturação do ensino que traduzisse, de alguma forma, a democratização desejada, enquanto a passagem **natural** para a grande maioria dos alunos, pelas diferentes séries do 1º grau.

Por que esta discussão, presente nas **recomendações** dos órgãos oficiais, nacionais e internacionais, e dos educadores brasileiros há trinta anos não ganhou força no Brasil? Por que naqueles anos, como hoje, a reação das autoridades governamentais, especialistas, professores e intelectuais é qualitativamente a mesma?

Por que o Estado, de um lado, não assume como sua obrigação es-

te impasse, e os educadores por outro (refiro-me aos interessados numa escola pública consistente e interessante para a nova clientela que hoje a frequenta), não nos dispomos a discutir e contestar o poder que este mesmo Estado elitista e comprometido com a acumulação capitalista (que criticamos) nos colocou nas mãos: a avaliação pedagógica de nossos alunos?

Compete a nós professores, de forma quase onipotente — que reuniões de pais, conselhos de classe, escola, série ou ciclo não nos intimidam — decidirmos se os alunos pobres e os pobres alunos realmente não atingiram os conteúdos que nós — o Estado e as editoras — decidimos que são o mínimo aceitável naquele determinado ano para a sua promoção para a série seguinte. Mínimo este que sabemos, e as pesquisas confirmam, variam por diferentes razões, de ano a ano, de semestre a semestre, de dia a dia, em função de discutíveis razões sociais ou individuais. E as **reprovações** inexoráveis se dão em nome de quais pressupostos científicos? Estas são retenções que, sabemos, podem significar para grande parte da população escolar a exclusão definitiva ou a impossibilidade de prosseguimento dos estudos nos anos seguintes, ou, pelo menos, por longos anos.

A punição, através da reprovação escolar no ensino básico, ano após ano, significa principalmente a aceitação da escola ainda (e como é velho isto!) como símbolo da elite e destinada aos privilegiados, portanto a uma minoria.

O não entendimento pelos atores do sistema escolar das razões pelas quais o pobre, mesmo assim, continua procurando esta escola acaba reforçando a opressão social mais ampla de que ele é objeto, cotidianamente.

Já tem sido denunciado que o Estado vem favorecendo a alienação dos professores ao espoliá-los do conhecimento científico mínimo, à medida que se mantém conivente com o funcionamento de cursos de formação de professores de 2º e 3º graus desqualificados — meras fabriquetas de diplomas — justificados como necessários em consequência da inevitável expansão desor-

denada do ensino de 1º grau, ou propondo e mantendo jornadas de trabalho que impedem tanto a preparação das aulas e a correção dos trabalhos, quanto uma vivência escolar que possibilite aos professores conhecer melhor este novo aluno, seu perfil, seus amores e suas necessidades.

É importante que se desmistifique o ritual falsamente pedagógico a que a escola está submetida, diante das condições gerais do trabalho escolar. Escolas precariamente equipadas, funcionando em três ou quatro turnos diurnos e mais um noturno; professores mal remunerados, inadequadamente formados (muitos diplomados no 3º grau), por terem sido alunos de escolas que pouco ou nenhum instrumental científico de trabalho lhes ofereceu — e que por isso mesmo, pouco lhes exigiu — são eles mesmos que, assumindo outro personagem, têm aceitado, na sua prática docente, de forma acritica e passiva, o papel de algozes de seus alunos (que como eles, pouco aprendem e/ou produzem), e, como eles, não passam de vítimas do sistema.

No entanto, não houve formação escolar acadêmica ou opção política que nos tenha motivado (progressistas e conservadores) a desnudar, com a ênfase que a gravidade da situação exige, a questão da avaliação da aprendizagem como um dos mecanismos políticos do Estado — a que servimos enquanto professores da rede pública — de manutenção elitista do ensino e do caráter **privado** da educação, enquanto destinada somente a alguns. Na verdade, podemos estar confirmando, com nossa *práxis*, o inverso do que acreditamos combater, uma vez que do ponto de vista histórico, para o processo de acumulação capitalista, é necessário que os homens "não se apropriem das armas do pensamento e do conhecimento, pois esta apropriação propicia instrumentos de reflexão que incidirão sobre as condições de explorações próprias do capitalismo, às quais está submetida a maioria da população brasileira".¹⁰

¹⁰FERNANDES, Florestan. **Nova República?** São Paulo, Dominus/USP, 1986.

Aceito isto como verdadeiro, permanece a questão: por que professores e alunos, num processo de identidade "revolucionária" de combate a este Estado capitalista, não se empenham em inverter, substituir ou minimizar este processo? Por que as entidades de classe, ao denunciarem — correta e enfaticamente — o aviltamento de seus salários e de suas condições de trabalho, não denunciaram ainda o processo profundamente eficaz, porque aparentemente "neutro" ou "científico", a que estão submetidos, enquanto avaliadores meritocráticos dos seus alunos? Elas são a instância última (e concreta) da determinação do sucesso ou fracasso de milhões de escolares.

Isso não se deu nem mesmo no Estado de São Paulo, onde os professores e especialistas de ensino conseguiram — depois de sete anos de reivindicação e denúncia — eliminar do Estatuto de Magistério atual¹¹ a enganosa avaliação **de competência** deles mesmos. Ou seja, os profissionais da educação conseguiram rechaçar a proposta governamental de serem divididos em termos de produtividade ou competência profissional em grupos (com percentagem pré-fixada) de **bons, regulares** ou **maus**, conforme a legislação que ainda vige para os funcionários públicos — não pertencentes à carreira do magistério.¹² Conseguiram, também, que o tempo de serviço *per se* correspondesse a uma promoção funcional automática.

Por que a objetividade técnico-política que permitiu aos professores refutar o engodo da avaliação que se lhes seria aplicada não foi

Cf. Lei Complementar n.º 444. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 dez. 1985, e republicada a 31 dez. 1985.

Cf. Lei Complementar n.º 180/88, que reestruturou de maneira substantiva o funcionalismo estadual. A avaliação do funcionalismo público no Estado de São Paulo é feita sob a forma de distribuição equitativa de pessoal, em cotas pré-fixadas de funcionários, que são agrupados nas categorias "ótimo", "bom" e "regular", obedecido o perfil de distribuição da população sob a forma apropriada da Curva de Gauss. Apesar dos especialistas terem sido inúmeras vezes alertados para a bobagem científica que era esta proposta, quando se multiplicasse a nível das 5 mil unidades escolares e 200 mil professores da rede, mantiveram-se inflexíveis na sua manutenção, critério este que vige até a data atual.

ainda transferida com a mesma ênfase e lógica, quando se trata de eles próprios avaliarem os seus alunos? A certeza da injustiça e do engodo, quando outros os avaliam na sua atuação profissional foi bem demonstrada, a partir de contundente argumentação da complexidade e da impossibilidade de, nas atuais condições de ensino e trabalho, isto ser realizado de forma objetiva pelos seus superiores imediatos. Por que esta mesma denúncia - dadas as esdrúxulas condições de trabalho pedagógico — não lhes permite combater a atual forma de avaliação — e seu ritual — de seus alunos e o **produto** por eles realizado? Para os que acreditam que a escola elementar é um direito de todos, direito este que deve ser substanciado já, seja fundamentado nos princípios da teoria liberal, seja nos da teoria socialista, acredito que a argumentação deve ser incorporada às suas preocupações.

Para os que crêem que a escola é reprodutivista da ideologia dominante, agora que as crianças pobres começam a chegar na escola, porque, por coerência, já que os pobres insistem em freqüentar escolas, não aprovam a maioria de seus alunos, para evitar que uma permanência qualquer, maior, na escola os prejudique mais?

Se o ritual pedagógico é uma farsa, que a "domesticação" escolar seja a mais rápida possível. Não seria coerente — e até revolucionário - que tal medida fosse adotada o mais rapidamente possível?

Cada empecilho administrativo, político ou pedagógico, da atual organização escolar, a que todos cursem os desejados oito anos de escolaridade básica, precisa ser desmistificado e analisado sob o prisma do elitismo vigente, pois uma nova prática deve levar a que os **reprovados** sejam a exceção e a minoria. Ao tempo em que lutamos para a democratização da sociedade como um todo, não há razão para a escola ficar para trás nesse movimento. Depois avaliaremos se o socialismo avançou mais ou menos com pessoas que sabiam ler e escrever, apesar de dominadas hoje pelos **letrados** da classe dominante.

Isto não significa uma postura politicamente ingênua ou uma visão

pedagógica da transformação social, em que o professor **consciente** é seu agente principal, pois acredito que o **homem novo** surgirá da revolução das condições materiais da sociedade e não em conseqüência de uma educação **revolucionária**. Sem dúvida, serão a socialização da apropriação e do usufruto, em harmonia com a socialização da produção, que eliminarão — de fato e de vez — os entraves ao desenvolvimento físico e intelectual do homem.

Engels nos alerta sobre a situação escolar das massas, citando diversos exemplos da maneira como as classes dominantes sempre defenderam seu monopólio de cultura, a fim de evitar que o mesmo não fosse comprometido por elementos originários de outras classes sociais. "Parece que na Rússia só os filhos das camadas superiores terão o direito de estudar, e para isso foi preciso **reprovar todos os outros** (grifo nosso). Este destino atingiu pelo menos 24 mil jovens em 1 873 e bloqueou-lhes a carreira, proibindo-os mesmo de serem instrutores. E admiram-se em seguida com a extensão do **niilismo** na Rússia"¹³.

E se no Brasil, o ensino elementar de oito anos foi proclamado como direito de todos no discurso burguês já há 1 5 anos, que seja hoje cobrada a sua efetivação no duplo sentido: o direito de entrar e ficar, não se abrindo mão da exigência das condições que se fizerem necessárias para concretizar esta aspiração popular.

Por isso tudo, acreditamos que esta denúncia precisa estar na ordem do dia. Denúncia esta de caráter não apenas político, mas também das posições teóricas que têm tratado abstratamente a questão educacional brasileira. Neste sentido, a denúncia é do **processo de estigmatização da escola pública**, processo que tem várias origens, mas que é comum na visão compartilhada da falência da escola pública brasileira, compartilhada pelos políticos, pelos cientistas sociais (incluindo aí os educadores), pelo magistério e, o que é mais grave, pelos próprios excluídos e suas famílias.

¹³F. Engels a August Babel, 1 5 de outubro de 1875, na obra: **MARX, F. Criticada educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978. p. 35.