

Sumário

Apresentação.....	3
PARTE 1	
A Educação como tema da Sociologia.....	5
Texto 1 – A sociedade educa.....	5
Texto 2 – A educação e a escola: as relações entre saber e poder.....	9
Texto 3 – A escola e a cultura.....	14
Box	
- Cultura- Escola – Ciberativismo – Game ativismo e a nova esfera pública interconectada- texto adaptado de Sérgio Amadeu da Silveira	18
Texto 4 – O capitalismo e as explicações da Sociologia.....	21
Texto 5 – A visão de educação em Durkheim	26
Texto 6 – As ideias de Marx.....	28
Texto 7 – Os marxistas e o cotidiano.....	30
Texto 8 – A análise marxista pode ser usada no estudo da escola.....	36
Box:	
- Alguns trechos de Durkheim	37
- Marx e a cultura.....	39
- Sexualidade e educação: um convite à reflexão. Texto de Cristina Cavaleiro.....	41
PARTE 2	
O olhar sociológico por dentro da escola – Democracia no Estado e na escola pública como condição da qualidade.....	44
Texto 1 – Estado e educação — definições necessárias.....	46
Texto 2 – Regime Democrático em construção.....	50
Texto 3 – A escola pública democrática e de qualidade é possível.....	53
Texto 4 – A participação popular no controle do estado – os movimentos populares e a organização dos educadores.....	55
Box:	
Escolas Democráticas – projeto-prática em construção. Helena Singer	59
PARTE 3	
Política Educacional Brasileira: avanços, limites e desafio.....	63

Texto 1 – Brasil - país continente - espaço possível de transformação.....	66
Texto 2 – Da escola de elite à escola de massa - A difícil universalização do atendimento na Educação Básica e as mudanças no ensino superior.....	74
Texto 3 – Centralização versus descentralização – O Regime de Colaboração superou esse dilema?.....	95
Texto 4 – O dilema público versus privado: a transformação da educação num negócio lucrativo.....	105
Texto 5 – A educação é um Ato Político – O ultimo dilema: educação politicamente neutra versus politicamente orientada.....	117
Texto 6 – Educação Especial – a síntese dos dilemas.....	119

PARTE 4

Sociologia - por um conhecimento praticado	123
Texto 1 – Breves orientações de pesquisa.....	124
Texto 2 – A escolaridade no Brasil – um estudo com base na amostra constituída por alunos(as) e professor(a).....	128
Texto 3 – Realizar entrevistas para responder a uma questão-problema.....	131
Texto 4 – Construir um instrumento que contribua para a autoavaliação da escola.....	132
Texto 5 – Outros instrumentos podem contribuir no debate de temas da Sociologia da Educação - Filmes como material de ensino e de pesquisa	135
Texto 6 – Fotografias e documentos revelando a história e contribuindo para a transformação da realidade.....	136

REFERÊNCIAS

RELAÇÃO DE FILMES E VÍDEOS

Apresentação

Esta proposta para o ensino da Sociologia da Educação é parte de experiências concretas. Nesta revisão, 20 anos depois da 1ª edição, a participação de muitos alunos continua presente. As propostas e textos que apresento foram trabalhados por mim em aulas e receberam por isso críticas e sugestões que os fizeram melhor.

Nessa nova proposta, a escola continua tendo centralidade. As mudanças havidas na escola em termos da ampliação do acesso e os desafios que persistem são o fio condutor principal. A qualidade e a permanência dos alunos, o significado ou a falta de significado que a escola tem para muitos de seus usuários, são os principais problemas a serem enfrentados. Estudos realizados, a partir de vários enfoques — sociológicos, políticos, ideológicos — têm mostrado que os pontos críticos da escola são os persistentes mecanismos de exclusão social e a questão da qualidade oferecida.

Este livro destina-se à formação de professores nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. Apresenta um conjunto de conhecimentos e reflexões da Sociologia, cujo estudo possibilita uma apreensão mais profunda dos fatos que envolvem a realidade educacional brasileira. A Sociologia da Educação é uma disciplina que integra a Sociologia Aplicada, isto é, uma disciplina que, em conjunto com outras, procura interferir nos processos educacionais.

A escola básica é um direito da população brasileira, ainda inserida num contexto de desigualdades sociais. Compreender as relações entre a escola e a sociedade brasileira nos níveis político, econômico e social é de fundamental importância. A Sociologia da Educação pode, a partir de seus temas centrais de investigação, auxiliar na compreensão dos problemas e participar da construção de práticas escolares, voltando-se, especialmente, para relações significativas entre os segmentos da escola – alunos, professores e funcionários – entre si, com a sociedade e com o território em que ela se situa.

A escola brasileira está inserida no sistema social mais amplo do país, marcado pelo sistema capitalista, sistema econômico e cultural, gerador de desigualdades. Embora com características comuns, o capitalismo não se realiza da mesma maneira em todos os lugares. É preciso identificar suas diferentes formas de realização: na coleta de peixes na Amazônia, nas relações entre o agronegócio e a agricultura familiar no campo, na extração de minérios do Brasil Central e do Norte ou, ainda, nas relações que se desenvolvem nas pequenas e grandes cidades. É preciso não só desvendá-lo, mas também buscar que o funcionamento das escolas e as práticas docentes construam elos com a necessidade dos segmentos populares de cada realidade específica.

Temos certeza de que a solução do problema educacional brasileiro não é técnica, mas sim política. Ele passa pela capacidade de organização e de pressão da população, o que inclui pais, alunos, professores, funcionários, autoridades e trabalhadores de modo geral.

-

Nesse processo de transformação, o professor pode contribuir de maneira decisiva. Contudo, a realidade exige, além de vontade de mudança, que se deixe de acreditar na inferioridade do povo brasileiro, que se tire a máscara do preconceito dissimulado, questionando a realidade vivida em cada escola e, efetivamente, buscando transformar a ação no dia a dia.

O conteúdo temático deste livro está disposto em quatro partes. A última parte traz sugestões de atividades que retomam o conteúdo desenvolvido na demais. O livro pode ser usado de diferentes formas e em diferentes sequências. Ele não foi pensado como um manual a ser seguido. Espera-se, pelo contrário, que ele possa funcionar como um estímulo à produção de alunos e professores que devem ser os autores da aula e da proposta pedagógica específica de cada escola.

A todos que deram suas contribuições nessa revisão, os meus agradecimentos.

Parte 1

A Educação como tema da Sociologia

As instituições sociais que formam a sociedade devem servir ao homem. É exatamente sobre essa relação homem/instituições sociais que deve incidir o olhar do sociólogo: nas tensões entre instituições e vida.

Texto 1 - A sociedade educa

A sociedade é toda ela uma situação educativa, dado que a vivência entre os homens é condição da educação. A ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade.

A Sociologia tem como objetivo o estudo da sociedade, isto é, da forma pela qual os homens vivem em grupo, das relações que estabelecem e das consequências dessas relações. A educação é um dos temas centrais da Sociologia, uma vez que por educação entendemos o resultado e a condição das relações entre os homens.

Segundo Brandão, "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação" (1981:7).

Os homens vêm ao mundo inacabados, precisando trabalhar para suprir suas necessidades. Ao se organizarem para o trabalho, os homens criam uma série de hábitos, de comportamentos, de maneiras de agir e de pensar, constituindo aquilo que chamamos de cultura — o modo de ser diferenciado que os homens adquirem ao se organizarem para a realização do trabalho necessário a sua existência. A educação, no sentido amplo definido acima, é um elemento importante para os homens na criação e na transmissão da cultura.

A forma de organização do trabalho e, portanto, da cultura é diferente entre os povos e entre os diferentes momentos históricos. Assim, a cultura dos chineses é diferente daquela dos europeus ou dos brasileiros. Mesmo no Brasil temos diferenças culturais. Como exemplo, a cultura dos índios é diferente daquela dos demais brasileiros, a dos brasileiros do Sul é distinta daquela dos nordestinos.

É a importância da educação que levou os pensadores sociólogos como Durkheim (1858-1917) ou Mannheim (1893-1947) a se interessarem por ela, formando uma parte específica da Sociologia: a Sociologia da Educação.

A educação se mistura com toda a vida social. As relações entre educação e sociedade devem ser compreendidas; para isso se faz necessária a contribuição da Sociologia Geral.

Dessa forma, ao estudarem na Sociologia os conceitos de interação social, educação, socialização, cultura, instituições sociais e conhecimento, alunos e professores devem refletir sobre:

- a sua própria história, analisando como passaram ou passam por estes processos, vivenciando-os de determinadas formas;

- os diferentes processos de educação, socialização e cultura, percebendo não existir um tipo ideal único. Ao contrário, cada grupo social acaba produzindo maneiras diferentes de ser, segundo sua história;

- as razões que definem a condição histórica do ser humano, criador de novas formas de vida, e ao mesmo tempo capaz, por sua memória, escrita ou oral, de acumular experiências.

Os temas centrais que propomos para esta primeira parte são a educação, a socialização, a cultura e, especialmente, a escola enquanto instituição social, a educação escolar e a sociedade, a educação fora da escola, conteúdos culturais do processo educativo fora e dentro da escola.

A educação, a socialização e a cultura são processos sociais amplos, isto é, ocorrem independentemente da escola, embora também apareçam em seu interior. Portanto, embora sejam aspectos diferentes de um mesmo processo social, é preciso estabelecer as relações entre a educação escolar e a educação fora da escola.

O processo educativo que procura tornar o indivíduo um membro da sociedade é chamado de socialização. A socialização e, por decorrência, a educação dependem da capacidade que os homens têm de influírem uns no comportamento dos outros, modificando-se mutuamente, no processo de interação social. Em outras palavras, é a capacidade de homens e mulheres reagirem, de serem capazes de atuar junto a outros homens e mulheres, aprendendo e ensinando, que torna possível a educação.

Na socialização atuam em interação os indivíduos e a sociedade. A socialização é um processo em construção, cujos agentes são o ser humano e o grupo social que o cerca. Nesse processo, ao mesmo tempo em que se aproxima da conduta do grupo em que vive, incorporando determinados padrões sociais, o indivíduo age também sobre ele, tendo a possibilidade de modificá-lo.

A socialização e a interação social, elementos do processo educativo, são também as condições e o resultado da vida social. É grande a influência dos padrões sociais na vida dos indivíduos. Esses padrões chegam mesmo a interferir nos processos fisiológicos do organismo, na percepção do eu, do outro, do mundo. É possível, por exemplo, constatarmos que funções vitais, como a alimentação, os horários de dormir e de acordar, as funções fisiológicas, etc., estão sujeitas a determinações socialmente impostas, ainda que nem

sempre prontamente assimiladas pelo indivíduo, que por vezes resiste a essas determinações. Ao poucos, passamos a ter fome em horários previamente determinados, aos quais nosso organismo se adapta.

O processo de socialização não termina com a inserção da criança na sociedade. A socialização é um processo permanente, que progressivamente passa a fazer parte do conjunto de experiências do indivíduo.

Segundo Peter e Brigitte Berger, "o nascimento representa a entrada num mundo que oferece uma riqueza aparentemente infinita de experiências. Grande parte dessas experiências não se reveste de caráter social. Evidentemente a criança ainda não sabe estabelecer essa espécie de distinção. Só em retrospecto torna-se possível a diferenciação entre os componentes não-sociais e sociais de suas experiências. Mas, uma vez estabelecida essa distinção, podemos afirmar que a experiência social também começa com o nascimento. O mundo da criança é habitado por outras pessoas. Ela logo aprende a distinguir essas pessoas e algumas delas assumem uma importância toda especial. Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo desde o nascimento é a história de suas relações com outras pessoas" (1978:200).

Os indivíduos organizam sua vida em sociedade por meio das instituições sociais. As instituições sociais são formas de ação ou de vivência a que os homens recorrem, sistematicamente, visando a satisfazer determinadas necessidades. Essa recorrência sistemática dá forma à ação, de tal modo que as instituições se destacam do todo social por terem uma função ou finalidade, um objetivo que satisfaça a determinadas necessidades do ser humano, e uma estrutura, isto é, regras que organizam tanto as relações dos que dela participam, como o espaço físico onde acontecem estas relações. A família, a escola, o Estado, a Igreja, o partido político etc. são exemplos de instituições sociais. As instituições sociais têm papel fundamental no processo de socialização.

A recorrência sistemática às instituições sociais pode dar a elas uma aparência estática, imutável, um caráter de permanência. Contudo, ao olharmos a história, vemos que há momentos em que as instituições sofrem profundas mudanças. A instituição familiar é um bom exemplo para compreendermos essa questão, dadas as transformações havidas nas relações entre seus componentes nos últimos anos, principalmente em famílias residentes nos centros urbanos e mesmo às alterações havidas em sua composição. As mudanças nas instituições políticas do Estado brasileiro, o retorno à democracia depois de anos de autoritarismo (1964-1988), também mostram que as instituições se modificam pela ação de homens e mulheres.

Dentre as instituições sociais, destaca-se uma, primordial à vida em sociedade, que nem sempre é observada com atenção, embora seja uma das primeiras instituições com que o indivíduo se defronta. Refiro-me à linguagem.

Se definirmos a instituição social como sendo uma força/uma forma que atua sobre a conduta individual, logo perceberemos que qualquer outra instituição, sejam quais forem suas características e

finalidades, depende dos padrões da linguagem. Segundo Berger, "sejam quais forem as características das outras instituições — família, Estado, economia, sistema educacional etc. — as mesmas dependem dum arcabouço linguístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem de um universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes" (1978:193).

É por meio da linguagem que atribuímos significados às relações que estabelecemos com o ambiente ou com os outros seres humanos. É por meio da linguagem que desenvolvemos o pensamento. É impossível pensar sem nomear.

O estudo da linguagem serve, também, para mostrar a permanência e a mudança das instituições sociais.

As diferentes formas de linguagem — oral, escrita, gestual, artística — não tiveram sempre o mesmo peso na constituição da sociedade. Embora a linguagem escrita, nos dias atuais, tenha ganhado uma importância sem precedentes, a oralidade ainda é, em muitas situações, a única forma para conhecermos as manifestações culturais de muitos grupos humanos. As linguagens oral e escrita sofrem continuamente modificações. Novos termos ou expressões são incorporados e outros colocados em desuso. As formas de comunicação estabelecidas pela internet e pelos telefones celulares vêm modificando/abreviando o registro da linguagem oral. O grafite pode ser considerado uma nova linguagem dos espaços urbanos. Os grafites contêm mensagens aos grupos que representam, nem sempre compreendidas pelos demais segmentos sociais, assumindo, por vezes, a natureza de uma linguagem em códigos.

Assim, a estabilidade relativa das instituições sociais que formam a sociedade deve servir ao ser humano. Por isso, é exatamente sobre essa relação homem e mulher/instituições sociais que deve incidir o olhar do sociólogo: nas tensões entre instituições e vida. Nos casos em que as instituições, ou parte delas, tornam-se rígidas, distanciando-se dos motivos pelos quais foram criadas, cabe ver que isso não acontece como uma tendência natural. As instituições são sociais, criadas a partir das relações existentes entre homens e mulheres. Sempre, nas instituições, estão presentes grupos a quem interessa ou não a manutenção das instituições na forma como estão. As razões da manutenção ou da mudança das instituições são, portanto, sociais e históricas, devendo ser analisadas nessas dimensões. Nas instituições há sempre certa tensão. Na família, por exemplo, a tensão entre gêneros e gerações; no Estado, a tensão entre grupos ou classes distintas; nas Igrejas, a tensão entre elementos da hierarquia que as organizam e os seus seguidores, etc. Na análise que faz das instituições, o sociólogo deve contribuir para o reconhecimento da existência dessa tensão, localizando as tendências conservadoras ou inovadoras das instituições e indicando seus argumentos e justificativas.

As instituições sociais foram criadas pelos seres humanos. Elas não são naturais, isto é, não existem senão por vontade dos seres humanos. Não serão modificadas por simples ação da natureza, mas pelos diferentes sujeitos em sua ação e interação social. Elas são históricas: foram criadas em determinadas condições de vida social e devem ser mudadas sempre que necessário.

Isto também acontece com a instituição social escola, que não existe da mesma forma nas diferentes sociedades, sendo inexistente em algumas, ainda que nessas estejam presentes múltiplas modalidades de educação.

A escola é um lugar onde se aprende o conhecimento que a humanidade acumulou, valendo-se para isso da aprendizagem da escrita e a da leitura da linguagem falada. Cabe destacar que a leitura e a escrita na escola são ferramentas de aprendizagem e não podem ser reduzidas a finalidades em si, desassociadas do conhecimento social a ser organizado pelos currículos escolares a partir das necessidades das comunidades. É papel da Sociologia estudar como acontece essa aprendizagem na organização do currículo escolar, apontando quais são as dificuldades para o êxito dessa aprendizagem.

Se os homens são produtos das instituições sociais, eles também podem agir para criá-las ou modificá-las.

Texto 2

A educação e a escola: as relações entre saber e poder

Conforme afirmado no texto anterior, a educação acontece na vida das pessoas de forma ininterrupta e em todos os lugares onde elas estejam.

O homem, diferentemente de outros animais, não nasce com suas capacidades desenvolvidas. É ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com os outros homens, no processo de socialização, que ele as desenvolve. Uma das razões pelas quais isso ocorre é que o ser humano nasce e mantém enquanto vive a capacidade de aprender e de ensinar, transmitindo, mas também produzindo e modificando os conhecimentos e a cultura. A educação está ligada diretamente a esta capacidade, é parte do processo de socialização que humaniza o ser humano, isto é, que propicia o desenvolvimento de suas capacidades.

Contudo, a educação, embora ocorra em todas as sociedades, nelas não se apresenta de única forma. O que há, de fato, são educações, porque as experiências de vida dos homens e mulheres, suas necessidades e condições de trabalho, são diferentes.

Ao longo de sua história, em momentos e em sociedades determinadas, o ser humano criou instituições – as escolas - encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber, principalmente

por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, nas escolas a educação não se dá de forma única, variando de uma escola para outra.

Um ditado popular afirma: "saber é poder". Que explicação pode ser dada a esse ditado? A qual tipo de saber ele se refere: àquele obtido pela educação escolar ou àquele que se obtém fora da escola?

As diferenças entre os seres humanos, ligadas ao saber que se transforma em poder, explicam-se pelo uso que os mesmos fazem do conhecimento: se o repartem igualmente ou se o utilizam como posse e poder de alguns sobre muitos. É com o trabalho que os homens produzem suas condições de vida. Há sociedades em que o resultado do trabalho, tal como o conhecimento produzido com ele, é dividido de forma mais igualitária.

Os índios brasileiros são um bom exemplo dessa forma de distribuição. A divisão do trabalho aí existente, entre homens e mulheres de diferentes idades, produz diferenças de conhecimentos, fato que não causa desigualdades profundas em suas condições de vida. Ainda que entre os índios também exista alguma diferença de poder, baseada no saber diferenciado de certos elementos, como os pajés ou os caciques, isso não acarreta diferenças materiais significativas entre os que convivem na tribo como um todo.

Os índios em geral não usam escolas para transmitir entre si sua cultura, marcada pela tradição oral. A educação, embora distinta entre homens e mulheres, é fruto da relação entre os membros da tribo, o saber é praticamente igual entre todos os que trabalham. Assim, na sociedade indígena, embora saber também seja poder, tal sociedade não está montada de forma a aprofundar as diferenças sociais.

Em empresas autogeridas, onde a decisão é tomada coletivamente em assembleias e onde a máxima vigente é cada cabeça um voto, também a divisão do poder, do saber e dos resultados da produção tende a ocorrer de forma mais igualitária. Essas empresas, criadas no Brasil a partir dos anos 90, retomaram a proposta das cooperativas de trabalhadores formadas no início da revolução industrial, há mais de duzentos anos. Essas empresas praticam um processo educador que tem como centro a democracia. Tal como essas empresas vem se constituindo, também no Brasil, uma rede de escolas democráticas, que buscam repartir democraticamente poder e saber, modificando a relação entre todos os que pertencem a sua comunidade – especialmente as relações entre professores e alunos¹. Mas, na maior parte das escolas públicas brasileiras, a democracia ainda está por ser implantada, reproduzindo a máxima: saber é poder para alguns, apenas.

Da mesma forma e diferentemente das escolas democráticas, em sociedades complexas, organizadas sob o sistema capitalista, onde a divisão do trabalho é bem maior do que na comunidade indígena, o conhecimento e os outros bens materiais que o trabalho produz são distribuídos de maneira desigual. Quanto maior for essa desigualdade, maior será a relação entre saber e poder porque, embora as condições para o

¹ Ver, nessa publicação, "Escolas Democráticas – projeto-prática em construção", p. 57.

saber sejam, como em qualquer sociedade, produzidas coletivamente, o conhecimento em si acaba ficando nas mãos de alguns. Aqui, o ditado "saber é poder" aplica-se em sua dupla relação: "poder também é saber". Como isso acontece?

Dissemos que o conhecimento está ligado ao trabalho, atividade prática que os homens e mulheres fazem para sobreviver. No trabalho os indivíduos se defrontam com obstáculos, que eles vencem com sua capacidade de imaginar e de construir alternativas. Suas mãos constroem as ferramentas necessárias para vencer tais desafios. Embora a solução possa aparecer pela cabeça de um ou de alguns seres humanos, o fato é que o problema sempre é trazido pela situação coletiva, social, do trabalho. Se a solução encontrada não voltar aos indivíduos que, trabalhando, produziram o problema, o saber assim produzido cada vez mais se torna poder, e se distancia daqueles que executam o trabalho: a sociedade divide-se entre os que pensam e os que executam. Nessas sociedades, da mesma forma que o conhecimento, o produto do trabalho e os meios para sua produção (máquinas, ferramentas etc.) estão distribuídos de maneira desigual: — aos que têm poder a maior quantidade de bens, à maioria dos trabalhadores, apenas o suficiente para repor suas energias. No capitalismo, os trabalhadores ficam desassociados da posse dos bens coletivos de produção e do resultado do esforço que fazem para movimentá-los.

A sociedade brasileira tem muitos exemplos dessa desigualdade. Situações nela presentes nos ajudam a compreender melhor a forma pela qual se concretiza essa desigualdade. Em uma fábrica, por exemplo, o trabalho pode estar dividido em uma linha de produção. Nela, cada operário realiza, repetidamente, a mesma tarefa. Ainda assim, é possível que esse operário consiga, a partir do lugar que ocupa na produção, apontar problemas do funcionamento da linha. A execução do trabalho pelo conjunto dos operários presentes, certamente, revela as questões básicas que devem, continuamente, ser resolvidas, aumentando o conhecimento das técnicas de produção.

Contudo, de forma exatamente contrária às empresas de autogestão mencionadas, quem detém a pesquisa e encaminha a solução para os problemas apontados não é o conjunto de operários. Outra categoria de trabalhadores, os engenheiros ou os técnicos brasileiros ou, mais frequentemente, do país-sede da empresa, no caso das multinacionais, são quem os resolvem, e o conhecimento produzido não volta aos trabalhadores como um todo. Mesmo nos métodos de produção organizados em "times" ou "equipes", onde a automação produziu rearranjos na organização produtiva, o saber dos trabalhadores continua sofrendo mecanismos de expropriação, por meio de diferentes práticas, inclusive as premiações que induzem a competição entre os grupos de trabalhadores assim organizados.

Assim, embora a prática do trabalho coloque problemas à teoria, esta assume um papel próprio, à parte daqueles que executam o trabalho prático. O trabalhador não dispõe de visão de conjunto da produção e de seus problemas. Mas isso ocorre, em especial, porque, no capitalismo, os resultados do trabalho coletivo são posse daqueles que têm a posse dos meios de produção e acumula o conhecimento sistemático

decorrente da produção. Nessas condições, o trabalho deixa de ser uma atividade de criação e se torna uma atividade coercitiva. O objeto produzido, bem como o conhecimento decorrente do trabalho, não pertence àqueles homens e apenas servem para aumentar sua pobreza relativa.

É importante destacar que a divisão de trabalho, em si mesma, não separa o trabalhador do conhecimento. Em empresas autogeridas há divisão do trabalho sem haver expropriação do conhecimento de todos por alguns – as chefias. A divisão de trabalho é condição necessária, mas não suficiente, para que essa separação ocorra. De fato, além da divisão acentuada do trabalho, é preciso que a organização da produção, da informação e da sociedade esteja montada de forma a prevalecer uma hierarquia entre quem tem conhecimento e poder e quem não tem. Para observar essa diferença, basta comparar a divisão de trabalho existente em um mutirão popular organizado em autogestão e aquela, já citada, da linha de produção. No mutirão popular, os participantes dividem o trabalho por tarefas específicas, mas a comunidade como um todo cresce no conhecimento produzido a partir do trabalho e se apropria, igualmente, do seu resultado. Aqui o trabalho recupera sua condição de criação e de construção da liberdade humana. Certamente é impossível, no estágio atual de produção, com a enorme diversidade de atividades presentes, que a divisão do trabalho deixe de existir. Cabe analisar que o problema não está, necessariamente, na divisão de trabalho, mas sim na perda de visão de conjunto que a grande maioria dos trabalhadores sofre, pelo fato de não deterem o controle da produção, do conhecimento produzido e da repartição do produto de seu trabalho. Na sociedade capitalista essa perda de visão de conjunto, retratada pelo que acontece com os operários na linha de produção, estende-se a toda a sociedade, em nível econômico, político e social, impedindo que a maioria dos trabalhadores tenha condições de interferir na direção da sociedade. Contraditoriamente, ao lado de um grande número de trabalhadores despossuídos das informações que norteiam as decisões, há um número reduzido de pessoas a quem este conhecimento é cada vez mais acessível, inclusive através de técnicas sofisticadas, decorrentes, por exemplo, do uso de informática. Uma das contradições da sociedade capitalista está na existência simultânea da concentração de saber e das técnicas que permitem democratizá-lo, mas que não são usadas com essa finalidade. Na sociedade capitalista, quem detém o poder detém as condições de determinados saberes, que permitem controlar a sociedade. Assim, na sociedade capitalista, não só saber é poder, como poder é, geralmente, condição de saber.

As instituições encarregadas da transmissão do saber, como a escola e os meios de comunicação — a TV, o rádio, os jornais e, mais recentemente, a Internet — estão presentes nessa sociedade e, obviamente, sofrem influências da forma pela qual ela se organiza. Uma expectativa de alteração no acesso às informações vem sendo atribuída à Internet, cujo uso pelas comunidades escolares brasileiras é ainda incipiente. Mas, sem dúvida, há um potencial enorme nesse meio de comunicação, cujo acesso livre é um tema polêmico e atual. As análises sobre a responsabilidade da escola na concentração de saber e do poder, existente na sociedade capitalista, têm variado entre aquelas que atribuem à escola um papel exclusivo na inversão dessa situação e aquelas que descartam radicalmente essa possibilidade. Nos dois casos, tais análises não

aprofundam o exame das relações entre a escola e a sociedade capitalista como um todo, indicando, na escola, as situações que reforçam e as que são contrárias à manutenção do saber como direito exclusivo daqueles que detêm o poder.

A educação escolar difere da educação em geral por ser institucionalizada. É característica de qualquer instituição a repetição do comportamento e da ação, pela imposição de normas e de padrões que organizam essa ação e esse comportamento. A escola, por ser uma instituição, está organizada dentro de determinadas normas que acabam dando uma forma específica às ações que ali acontecem. A educação escolar distingue-se, portanto, da educação informal (sem forma ou normas rígidas) que acontece fora da escola. A escola tem espaços e tempos/horários próprios, estabelece critérios para o agrupamento dos alunos, tem profissionais que executam papéis diferenciados (o professor, o diretor, o servente etc.), possui um sistema de avaliação e deve cumprir uma função: transmitir e criar conhecimentos.

A primeira diferença entre o conhecimento escolar e aquele produzido no dia-a-dia está nas condições em que o conhecimento escolar é produzido e transmitido.

A segunda diferença é dada pela própria função da escola, isto é, a transmissão e criação contínuas de conhecimento. Por essa função contínua, a escola é obrigada a fazer uma organização do conhecimento transmitido. Tal organização é feita a partir de critérios. Espera-se que a organização do conhecimento escolar tenha como base as diferentes ciências. Refazer os passos da organização do conhecimento escolar é fundamental para se perceber o que ocorre na escola.

Cabe destacar que o conhecimento científico se caracteriza por sua sistematização a partir de um determinado método de observação e da parte da realidade que constitui o objeto de estudo de cada ciência: o objeto de estudo da Física é diferente do da Sociologia, o da História é diferente daquele da Matemática. As ciências, portanto, fazem cortes na realidade e separam partes dela para estudo. As disciplinas escolares, baseadas nas diferentes ciências, repetem esses cortes. Contudo, embora haja essa seleção, o que faz a ciência produzir novos conhecimentos é a percepção de que o conhecimento produzido não é suficiente para explicar a realidade, sempre mais complexa e interligada que a seleção feita pelo estudo científico. Assim, na ciência, conhecimento e realidade devem estar em constante interação. O conhecimento científico não deve se tornar dogmático, verdadeiro em si mesmo, ele precisa voltar constantemente à realidade e à experimentação para demonstrar sua validade.

Esse movimento do processo de produção da ciência, contudo, nem sempre é seguido pela escola ao selecionar os conteúdos das disciplinas escolares. Muitas vezes, eles são apresentados, de forma autoritária, como verdades acabadas, desligadas da realidade. Em geral, isso ocorre pelo uso que é feito dos livros didáticos e, mais recentemente, pelo uso de sistemas apostilados, que, perdendo sua característica de

referência, para alunos e professores, passam a ser usados como guias exclusivos e determinantes da seleção dos conteúdos escolares.

Quando isso acontece, a escola perde uma parte fundamental de sua função, que é ser um local de criação e elaboração de conhecimentos para o estudo da realidade, tornando-se mera reprodutora de um conhecimento, muitas vezes distorcido, simplificado ou dogmático. Com essa prática, professores e alunos perdem sua condição de sujeitos do conhecimento, tornando-se meros "tarefeiros", à semelhança do que ocorre com os operários na linha de produção.

Como resultado dessa prática pode ocorrer a terceira diferença. Fora da escola o conhecimento é produzido a partir das necessidades imediatas da vida, na sobrevivência nas ruas dos centros urbanos, no campo — o menino ou a menina que trabalham numa feira, por exemplo, aprendem a fazer o troco sem nunca ter ido à escola; o pedreiro, da mesma forma, calcula o número de tijolos e a quantidade de cimento e areia ao fazer a parede; o plantador de cana sabe as "braças" que deve receber na colheita, etc. Já o saber escolar, embora possa e deva ter relação com a vida dos que frequentam a escola, muitas vezes se apresenta como distante dela. Se o conhecimento da escola se distancia das necessidades de vida dos alunos amplia-se a possibilidade de exclusão daqueles que deveriam dominar esse conhecimento, reproduzindo de forma conservadora a vida desigual dessa sociedade, onde poder traz saber.

Assim, é importante que professores e alunos busquem conhecer o que vêm ocorrendo nas escolas democráticas que organizam o conhecimento desenvolvido em seus currículos a partir da curiosidade/necessidade dos alunos, que participam das assembleias em que são tomadas as principais decisões escolares, inclusive aquelas em que conhecimentos científicos e populares são selecionados para integrar as atividades.

A escola é um direito. Homens e mulheres devem ter acesso a um local onde aprofundem sua capacidade de criadores e elaboradores de conhecimentos, também pelo acesso àqueles conhecimentos já obtidos pelo desenvolvimento das ciências. A escola, inclusive, deve se organizar para superar os limites que a divisão de trabalho existente na produção, coloca aos trabalhadores, retornando a eles o conhecimento produzido nas situações coletivas de trabalho. A escola deve ser um meio que possibilite ao conjunto da população a discussão e a interferência na direção da sociedade, em nível econômico, político e social. A escola pode ser um espaço em que as desigualdades sociais sejam suspensas, propiciando uma convivência democrática entre iguais. Mas para este desenho é preciso que a comunidade escolar (profissionais da escola, alunos e famílias), construa uma proposta em permanente discussão, visando a consolidar as condições – os tempos e os espaços – para que isso ocorra, o que não é uma tarefa fácil.

Com esse objetivo, é preciso que as escolas rompam com os limites que restringem a atividade escolar à mera repetição do conteúdo arrolado pelos livros didáticos e apostilas, procurando a formulação de

propostas curriculares que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas na explicação da realidade presente interna e externamente à escola.

A afirmação da importância da escola não descarta, ao contrário, exige uma análise crítica dessa instituição que, como tal, não é natural nem imutável, deve servir ao homem e à mulher, à melhoria de suas vidas. Essa deve ser a chave de análise da escola, possibilitando verificar até que ponto a escola contribui, de fato, para que o saber possa, efetivamente, ser de todos e não apenas de alguns, não, por acaso, os que detêm o poder econômico e político.

Texto 3

A escola e a cultura

Para compreender a escola e seu resultado é preciso recorrer ao sentido amplo da palavra cultura, isto é, o conjunto de costumes, dos modos de viver, de vestir, de morar, das maneiras de pensar, das expressões de linguagem, dos valores de um povo ou de diferentes grupos sociais.

Para Brandão, "a palavra cultura deve ser entendida como compreendendo tudo o que existe transformado na natureza pelo trabalho do homem e que, através de sua consciência, ganha significado" (1981:25).

Sarup, no livro "Marxismo e Educação", discute três contribuições importantes, dadas pelos antropólogos, para a compreensão da abrangência dos determinantes culturais (1980:32-34). Essas contribuições servem, sobretudo, para distinguir a cultura do saber escolar, mostrando que a escola deve, para ser bem-sucedida, colocar-se aberta à cultura de seus alunos:

1. Os antropólogos afirmam que as categorias do pensamento não devem ser impostas. O antropólogo não procura manter suas opiniões e categorias de experiência sobre os fenômenos que estuda. Procura assumir o ponto de vista do grupo que estuda para melhor compreendê-lo. Em muitos aspectos da educação escolar, porém, esta posição não ocorre, os valores de "classe média" são considerados como um modelo a ser imposto a todos os alunos, pela "seleção", "ritmo" e "avaliação" do conhecimento escolar. Argumenta-se então que o desenvolvimento cognitivo dos grupos mais pobres é insuficiente.
2. Sustentam que a cognição está relacionada ao contexto cultural. Ressaltam que o conhecimento não pode ser estudado como atividade isolada. Estudar a cognição é estudar o comportamento cognitivo com outros aspectos da cultura. Ressaltam, também, que as ações são sempre dependentes de seu contexto situacional. Não só as ações, mas as palavras, a própria linguagem e o próprio contexto cultural. O aprendizado de qualquer lógica é uma atividade altamente situada que não pode ser tratada como se estivesse livre do contexto, sob o risco dessa aprendizagem não se tornar significativa para o aluno.

3. Afirmam que as pessoas sabem fazer bem o que é importante para elas. Como exemplo, Sarup cita os habitantes das Ilhas Puluwat, pequeno atol da Micronésia, estudado pelo antropólogo Thomas Gladwin. Este povo desenvolveu habilidades navegacionais surpreendentes, transmitidas entre as gerações por meio da oralidade e dos costumes. Eles planejam cada viagem com antecipação, valendo-se de um corpo específico de conhecimentos, que é prático e útil. Ignorando os navios de passageiros e sua disposição, eles conduzem as canoas, sem fazer uso de bússola, atravessando muitas milhas, em pleno Oceano Pacífico. Sua navegação depende de aspectos do mar e do céu que aprenderam a observar na comunidade em que vivem. Ela baseia-se em um sistema tão complexo que os ocidentais não podem reproduzi-lo sem o uso de instrumentos avançados. Assim, "o que é aprendido" como "prático" em Puluwat, seria considerado altamente "teórico", "abstrato", em um colégio naval. Ironicamente, quando um navegador de Puluwat é submetido a um "teste de inteligência", seu índice de realização mental parece baixo. Sarup demonstra, dessa forma, a inadequação destes testes, porque violam os princípios delineados acima, segundo os quais as categorias de pensamento não devem ser impostas, a cognição se relaciona com o contexto cultural e as pessoas fazem bem o que é importante para elas (1980:32-34).

O exemplo trazido por Sarup facilmente se reproduz no campo ou nas cidades brasileiras, em situações de trabalho, em que as crianças se mostram extremamente competentes, embora sejam reprovadas ou "expulsas" pela escola.

As contribuições dos antropólogos ganham mais importância quando se discute os outros significados atribuídos à palavra cultura. Ela em geral aparece com o sentido de conhecimento acumulado por meio de cursos e/ou da obtenção de títulos escolares, ou mesmo de saber atribuído como "natural" a indivíduos de classes sociais mais elevadas. A expressão homem ou mulher culta pode ser usada para alguém que seja doutor pela Faculdade ou que simplesmente, por suas maneiras, demonstre certa origem de classe.

Em geral, essas duas características (origem de classe e títulos escolares), presentes neste significado da palavra cultura, dão a esse conceito um sentido valorativo que permite a contraposição de pessoas com e sem cultura, relevando uma oposição nítida de classe social e preconceito dissimulado, que muitas vezes se enlaçam a supostos saberes considerados específicos de homem e de mulher, misturando-se com preconceitos de gênero.

Nas eleições presidenciais brasileiras de 1988/89, era comum a afirmação segundo a qual o "operário candidato" não poderia governar, pois não tinha cultura, em contraposição ao moço vindo de "família importante". O mesmo preconceito volta a aparecer nas eleições de 1992/93, agora na comparação entre

esse mesmo operário e o professor universitário, sabedor de vários idiomas, ou ainda, mais recentemente na "capacidade ou incapacidade cultural de uma mulher", candidata à presidência do país.

Essa concepção aparece não apenas como opinião de parte da população. Nos meios educacionais, universitários, na década de 1970, teorias sobre o "déficit cultural" das camadas mais pobres circularam livremente para explicar o fracasso escolar. Programas para compensar essa defasagem foram formulados e implantados nessa década, a chamada "educação compensatória". Tinham como fundamento uma explicação do fracasso escolar baseada na deficiência cultural das camadas mais pobres da população. Os programas de educação compensatória se propunham a suprir essa deficiência cultural, antes da alfabetização, podendo, contudo, estender-se, inclusive, pelas séries iniciais.

Segundo Patto, "a aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos setenta é compreensível por vários motivos: continha uma visão não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida ainda nesta época; vinha ao encontro de crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as "explicações do Brasil" então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, parte significativa da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao "milagre brasileiro", apelido dado às ações em curso, implementadas pelos governos militares (1987:533-534).

Mesmo quando se fez a crítica a esta concepção da palavra cultura e a esta teoria, usando-se outra, baseada na expressão "diferença cultural" que se reconhecia existir entre as diversas camadas da população, ainda assim o sentido valorativo dessa prática permaneceu. Muitas vezes, medidas visando a contemplar as diferenças culturais tornaram-se apenas formas que pretendem compensar uma cultura frente à outra.

As contribuições dos antropólogos trouxeram, portanto, a crítica ao conceito de privação ou carência cultural e, portanto, a todos os mecanismos da chamada educação compensatória, que efetivamente não tem razão de ser.

Tal fato foi na prática demonstrado quando, nos anos setenta, apesar dos programas de educação compensatória, os índices de repetência se mantiveram.

Feita a crítica aos princípios preconceituosos da educação compensatória, é preciso que os educadores se preocupem, ao construírem os currículos escolares, com as relações que devem estabelecer entre o saber escolar e aquele que existe fora da escola. Nesse sentido uma nova concepção de currículo deve ser trabalhada, englobando as disciplinas escolares, tomadas dentro do dinamismo conferido às ciências enquanto construtoras de um saber que necessariamente se relaciona com a realidade, no caso, aquela vivida pelo conjunto de alunos e funcionários da escola. Uma concepção de currículo, portanto, que se preocupe

-

com as ações realizadas pela escola como um todo e com sua interação com a realidade local e com aquela, mais ampla, do país em que está inserida, sem perder as dimensões do conhecimento do mundo atual, marcado pela velocidade das informações que circulam nos meios de comunicação informatizados.

Portanto, nesse currículo, necessariamente, devem estar questões da Internet e da chamada sociedade do conhecimento. A informática como objeto de ensino e ferramenta do processo de ensino deve ser considerada como fazendo parte do momento presente, ainda que nem sempre acessível e, portanto, nem sempre fazendo parte da cultura dos alunos, professores e funcionários.

Box – Problematizar os conceitos de cultura, educação, educação escolar, conhecimento, instituições sociais a partir da problemática trazida no texto a seguir ².

Cultura – Escola – Ciberativismo – Game-ativismo e a nova esfera pública interconectada

Sérgio Amadeu da Silveira

Em seu artigo, Sergio Amadeu da Silveira, apoia-se em vários autores. Para ele o ativismo, de modo geral é a “atividade militante em prol de uma causa política, social ou cultural”. Seu uso nas redes digitais é denominado de ciberativismo. Suas ações se espalham em um amplo espectro de motivações políticas que vão das questões ambientais até as causas feministas ou de solidariedade aos refugiados palestinos.

Apoiando-se em Vegh (2009), o autor afirma a existência de três áreas típicas de ação do ciberativismo: a conscientização, a promoção de uma causa e a organização de uma ação/reação. Um termo usado por Vegh é o ractivismo, mescla entre as palavras hacker e ativismo. Outra pesquisadora, Alexandra Whitney Samuel (2004) afirma que o hacktivism é “o uso não violento de ferramentas ambíguas legais ou ilegais para finalidades políticas”. No sentido político, para um terceiro autor, Benkler (2007), os grupos sociais e até os indivíduos têm agora condições mais favoráveis para construir redes de mobilização, o que não era possível em uma esfera pública dominada pelos mass media: - as redes aumentaram o poder dos indivíduos. Exemplo da força das redes são as mobilizações instantâneas, as flashmobs, convocadas por indivíduos comuns e anônimos - que já levaram milhares de pessoas às ruas em grandes mudanças políticas, como na queda do presidente das Filipinas, em 2001, ou nas manifestações ocorridas na Espanha, em 2004.

Amadeu, por essa via de discussão, chega à finalidade do chamado o game-ativismo - a busca de desenvolver games para denunciar, apoiar e despertar interesse para determinadas causas e campanhas sociais, políticas ou culturais.

Explicando a origem dos games, Amadeu indica como sendo o seu início o uso feito pelas forças armadas americanas: - Roger Smith (2006), um dos responsáveis pelo treinamento e simulação das Forças Armadas dos EUA, escreveu que os jogos não são apenas encontrados em espaços dedicados ao entretenimento. Os simuladores e wargames, que foram usados para treinar o pessoal militar durante a Segunda Guerra Mundial, impactaram diversos grupos sociais (...). Os games apresentam cada vez mais sofisticação e precisão realista no movimento dos objetos virtualizados. Segundo Amadeu, os “jogos eletrônicos, de combate e estratégia são obrigatórios para

² Consultar Mídias na Educação, curso de formação a distância do Ministério da Educação (MEC). O programa auxilia os docentes no trabalho com quatro mídias diferentes: impressa (jornais e revistas), digital (tablets e websites), audiovisual (vídeos) e radiofônica. Os recursos aí apresentados ao professor podem facilitar o uso dessas mídias na sala de aula, ampliando as possibilidades de interação entre todos - alunos e professores da escola.

a formação militar contemporânea. Simuladores também são essenciais para a indústria aeronáutica e são cada vez mais utilizados pelas indústrias de energia e pela engenharia (...). Ainda, citando Antoun, (2004), Amadeu afirma que “a globalização transformou a informação em uma arma e o Estado, global ou local, está sempre envolto, pós-modernamente, nas guerras de informação”.

Lucia Santaella (2007), outra autora citada, estudando a importância atual da comunicação na chamada era da mobilidade, dá como ideia do papel que os jogos eletrônicos estão desempenhando na cultura humana deste início de terceiro milênio, a movimentação financeira de sua indústria, que é a primeira na área de entretenimento, superando o cinema e sendo a terceira do mundo, perdendo apenas para a indústria bélica e a automobilística.

Isto porque os games ganharam usos educacionais e migraram para diversas áreas, sendo denominados de “serious game”. Conforme Michael Zyda (2005), “o serious game” é “uma disputa mental, travada com um computador segundo regras específicas, que usa o entretenimento para ajudar o governo ou as corporações, a educação, saúde, políticas públicas e objetivos estratégicos de comunicação”.

Amadeu nos informa que o game, “como exige uma concentração prazerosa das atenções, o que acaba gerando uma imersão no contexto proposto a partir desse paradigma, pode ser aplicado em vários processos comunicacionais. Os “serious games” podem ser entendidos como uma importante mídia para diversos conteúdos e aplicações que exijam grande atenção e memorização de regras e da movimentação de diversos elementos. Como exemplo, um dos fundadores da empresa Persuasive games, lançou o jogo Killer Flu, para explicar a chamada gripe Influenza (H1N1 ou gripe suína); Ian Bogost afirma: “Nosso jogo é sobre o aumento da informação e redução do pânico. Jogos têm um poder único que outras mídias não têm.(...) A epidemiologia pode ser melhor explicada em um jogo do que na forma de um panfleto ou documentário”.

Para o autor, no mundo digital, os conteúdos e formatos podem ser facilmente recombinados e multiplicados sem os limites da matéria. Disso se extrai duas grandes constatações:

(1) os games “são híbridos porque envolvem programação, roteiro de navegação, design de interface, técnicas de animação, usabilidade” (Santaella, 2007);

(2) muitas empresas de games estão lançando suas ferramentas de design junto com jogos (Jenkins, 2008). Essas constatações reforçam a observação de que as atividades de remixagem, típicas da cibercultura, da música Techno e dos fanfics também estão presentes de modo marcante no mundo dos games (Lemos, 2006). Muitas pessoas estão ansiosas para investir seu tempo, inteligência, expressar sua criatividade e criar uma reputação desenvolvendo games e organizando comunidades de desenvolvedores em sua volta. Assim, os “Machinima”, uso dos games como

cenários para animações e histórias, vêm da reunião das palavras inglesas “machine” e “animation”. Henry Jenkins (2008) afirma categoricamente, ao refletir sobre o fenômeno do machinima, que: “Isso é o que se afirmava que iria ocorrer como consequência inevitável da revolução digital (...) Derrube as barreiras da participação e forneça novos canais de publicidade e distribuição, e as pessoas criarão coisas extraordinárias (...)”. O machinima alcançou o universo do ativismo político e social com o French Democracy. Ele foi feito pelo designer francês Alex Chan. O filme relata os conflitos de jovens imigrantes nos subúrbios de Paris. O jogo possui 4 personagens que são imigrantes humilhados e discriminados, sua história desemboca no levante e nos confrontos com a polícia francesa. A animação demonstra que a revolta dos imigrantes era extremamente justificável diante do cotidiano de violência racial e étnica a que estavam submetidos ³.

Segundo Amadeu, “na Itália, um coletivo de artistas, designers e programadores criaram o Molleindustria. Seu principal criador, Paolo Pedercini, nascido em Milão e atualmente residente em Nova York, quer usar a estética dos games para promover a crítica social e política. “Games radicais contra a ditadura do entretenimento” é o slogan do coletivo. A Molleindustria quer usar os games como um ponto de partida para lançar uma nova geração de desenvolvedores críticos e, acima de tudo, para disseminar novas experiências e práticas que podem ser facilmente copiadas e difundidas de modo virtual. Um dos jogos de maior sucesso é McDonald’s Video Game, traduzido, inclusive, para o português. Na abertura do game, aparece sua clara intenção: “Ganhar dinheiro com uma empresa como o McDonald’s não é tão fácil quanto parece! Por trás de cada sanduíche, há um complexo sistema que você precisa saber administrar: da criação do gado ao gerenciamento da marca, passando pelo abate e pela administração de um restaurante. Você vai descobrir toda a sujeira debaixo do tapete que faz de nós uma das maiores empresas do mundo.”.

Talvez um dos games mais polêmicos e radicais criados pelo Molleindustria tenha sido Operation Pedopriest, que denuncia os abusos sexuais cometidos pelos padres católicos norte-americanos. O objetivo do jogador é controlar as operações para prender os pedófilos mesmo diante do código de silêncio imposto pela instituição religiosa. Os jogos podem atrair a atenção das pessoas que não estão acostumadas com debates políticos ou não costumam ter interesse em acompanhar processos deliberativos na esfera pública.

O sucesso de iniciativas como a Molleindustria poderá incentivar seu uso mais intenso pelos ativistas, tal como ocorreu com o uso de redes sociais na política, principalmente a partir da campanha de Barack Obama. A montagem de um jogo expõe muito mais a estrutura de um dado discurso e sua ideologia. As possibilidades de múltiplas trajetórias na flexibilidade narrativa do

³ Ver em <https://archive.org/details/thefrenchdemocracy>, consulta realizada em 03/09/2014.

-

game se soma ao seu potencial simulador de realidades e pode ter um efeito mais conscientizador nos debates e nas soluções para as questões do nosso cotidiano social.

Texto 4

O capitalismo e as explicações da Sociologia

A Sociologia nasce simultaneamente ao estabelecimento do capitalismo. A Sociologia é uma ciência. É preciso compreender que os conhecimentos e os usos das ciências não são neutros. A ciência pode ser usada para a transformação da sociedade ou para sua conservação, para a melhoria ou para a degradação humana, tal como as instituições sociais que podem favorecer a mudança ou a conservação social. Inclusive, a análise das Instituições se modifica a partir de pontos de vista científicos diferentes usados em sua explicação. É o caso das teorias sociológicas que explicam o capitalismo.

Para uma determinada teoria da Sociologia – a teoria marxista que se fundamenta nos escritos de Karl Marx (1818-1883) - o Capitalismo não é apenas uma forma de organização econômica. A sociedade atual é bastante distinta daquela organizada na Europa no período chamado Medieval, quando a sociedade era organizada por estamentos, isto é, por grupos com pouca ou nenhuma mobilidade entre si: a nobreza e o clero versus a massa de trabalhadores camponeses também chamados de servos. Diferentemente dos escravos, os servos não podiam ser vendidos, eram compelidos a trabalhar nas porções de terras – feudos – pertencentes a um nobre.

Entre essa sociedade feudal e a sociedade contemporânea houve um processo de transição que deu origem, na Europa, à formação do modo de produção capitalista, baseado em classes sociais e que hoje está presente em grande parte do mundo. Ocorreu um longo processo de transformação da massa camponesa em trabalhadores assalariados, característica do capitalismo.

Segundo essa teoria, isto não aconteceu sem resistências. Nesse processo, outros modos de produção foram propostos e praticados se contrapondo ao capitalismo. O cooperativismo, por exemplo, com organização baseada na autogestão, na produção coletiva e na igualdade de condições de vida para todos, surge nesse momento. Ainda hoje, há experiências de países que buscam outras formas de organização de sua economia e sociedade, ainda que o capitalismo tenha ganhado uma presença majoritária no mundo.

Para os marxistas, o capitalismo se caracteriza pela existência de trabalhadores subordinados (sem autonomia) e a serviço de uma classe proprietária dos meios coletivos de produção (máquinas, matérias-primas, terras etc.). O que caracteriza o capitalismo é que esses bens coletivos de produção só podem ser acessados pela mobilização de um coletivo de trabalhadores que, dessa forma, produzem para aquele ou para aqueles que têm a propriedade desses bens, a burguesia, e que se constitui como uma classe social em oposição aos trabalhadores. A produção, assim realizada, tem sempre um valor maior daquilo que é pago como salário aos trabalhadores. Descontadas as outras despesas com a produção, sobra ao capitalista um valor maior do que o pago aos trabalhadores, valor que constitui o lucro do empreendimento.

Mas, o sistema capitalista não significa apenas uma forma de ser da economia. O capitalismo se apoia em um conjunto de ideias, de formas de agir e de pensar, que também progressivamente foram desenvolvidas, servindo para justificar esse sistema e constituindo uma outra teoria explicativa do capitalismo, a teoria liberal.

De forma oposta à teoria marxista, os que advogam as teorias liberais para explicar o capitalismo, assumem outra explicação para as desigualdades desse sistema econômico, social e político. Um dos maiores pensadores do liberalismo foi John Locke, que viveu na Inglaterra no século XVII, época da Revolução Industrial promovida pela burguesia, momento decisivo da vitória do capitalismo, que colocou a sobrevivência da maioria das pessoas condicionada ao trabalho assalariado, a par dessa minoria burguesa que passou a viver da exploração do capital e do trabalho.

Alguns princípios sustentam o conjunto das ideias liberais: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

O individualismo, para Locke, baseava-se na crença de que os indivíduos tinham direitos naturais, isto é, independentes da sociedade. Para Locke, a origem do Estado (do poder político) estava em um acordo realizado entre os homens, para garantir para cada um os direitos naturais. O individualismo afirma que os homens têm atributos diferentes, cabendo ao governo (à autoridade) garantir que o indivíduo, por si mesmo, possa desenvolver os seus talentos. Segundo o individualismo, a pobreza ou a riqueza depende da força de vontade e da capacidade de cada um.

O individualismo se completa com a ideia de liberdade, entendida como o direito de cada um atingir para si próprio uma posição cada vez mais vantajosa. Acredita-se, assim, que o progresso de cada um pode, isoladamente, levar à melhoria da sociedade como um todo. Com os mesmos argumentos, afirma-se que o todo é a mera soma das partes, ou seja, que a sociedade melhorará se cada um melhorar individualmente. Mais do que isso, afirma-se que a melhoria é de responsabilidade individual, independente das condições econômicas e sociais que compõem a sociedade. Em um primeiro plano estão liberdade e progresso individuais e como consequência, e a eles condicionado, está o benefício para a sociedade.

Para o liberalismo, quanto menor for o poder do Estado, maior será a liberdade do indivíduo e o chamado progresso social.

Outro elemento fundamental do liberalismo é a propriedade, um direito que cada um tem e que o Estado deve proteger.

Para o liberalismo, o privilégio decorrente do nascimento (nascer em famílias ricas ou nobres) deve ser negado. Em contrapartida, o trabalho e o talento são os meios corretos para se enriquecer. Portanto, o

liberalismo afirma que qualquer indivíduo pobre pode enriquecer e adquirir propriedades, desde que seja um indivíduo esforçado e com qualidades pessoais.

A igualdade perante a lei é outro princípio do liberalismo, e não deve ser confundida com igualdade social. Para os liberais, a existência de ricos e pobres é natural, uma vez que o ser humano não é igualmente esforçado ou talentoso.

Por fim, os liberais defendem a democracia, entendida como o direito de todos participarem do governo, por meio da escolha de representante. Defendem, portanto, a democracia representativa, isto é, uma forma de governo onde quem decide são os representantes eleitos.

Essas ideias do liberalismo ganharam sua força máxima durante a Revolução Francesa, em 1789, cujo lema foi: LIBERDADE, IGUALDADE E FRATERNIDADE.

A Revolução Francesa foi um elemento decisivo para o fim dos traços feudais que ainda marcavam a sociedade europeia. Nesse momento, burgueses e trabalhadores foram parceiros contra a ordem da antiga sociedade feudal, mas, com o tempo, segundo a teoria marxista, tornou-se clara a oposição de seus interesses e a impossibilidade de uma aliança, pois a burguesia se constituiu em oposição à classe trabalhadora e a tríade da revolução francesa é percebida de forma distinta para cada um dos grupos. Os liberais a defendem como junção de elementos autônomos, mas os trabalhadores afirmam não existir liberdade ou igualdade se esses quesitos não se estenderem a todos, sobrepondo o conceito de fraternidade aos outros dois.

No Brasil, as ideias liberais foram trazidas na época de Tiradentes, um dos líderes da Inconfidência Mineira, também ocorrida em 1789. Nos planos dos Inconfidentes as ideias de "liberdade, igualdade e fraternidade" poderiam coexistir com a manutenção da escravidão, que perdurará por mais cem anos, aproximadamente, até a sua abolição, em 1888, nas proximidades da Proclamação da República. Já outra manifestação popular, ocorrida na mesma época, a Inconfidência Baiana (1798), igualmente baseada no lema da Revolução Francesa, assumiu um caráter mais radical e com a participação de negros, propôs o fim da escravidão, o que talvez explique as razões de seu estudo não ter destaque no currículo de escolas brasileiras que não se baseiam na busca democrática do conhecimento para a transformação social. As ideias liberais conviveram e convivem com a desigualdade social, recriada com a transformação dos escravos em classe trabalhadora assalariada.

A razão disso é muito simples, embora não seja aceita por todos os que se valem dos argumentos liberais para explicar a realidade. O liberalismo, ao colocar o indivíduo como centro, torna individuais as razões do fracasso, qualquer que seja ele, econômico ou escolar, impedindo que sejam vistas as razões sociais da desigualdade. Sob a ótica marxista, o liberalismo tem servido, portanto, aos conservadores que pretendem a permanência da sociedade tal como ela está. Ele torna legítima a sociedade de classes: "É cada um por si e Deus por todos"... Essa forma de pensar rompe a tríade proposta pela Revolução Francesa, deixando de lado

a fraternidade e redefinindo os dois outros termos. A igualdade fica apenas ao nível formal, isto é, a igualdade de todos perante a lei e a liberdade reduz-se ao esforço individual que, supostamente, pode levar cada um aos mais altos destinos sociais.

Outro pensador da Sociologia, Max Weber (1864-1920), em sua obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, atribui ao protestantismo e a seus princípios uma grande importância na formação de um ambiente social propício ao capitalismo, especialmente por condicionar o êxito e o trabalho individual como maneira de se alcançar o reino de Deus:

O “descanso eterno” deve ser deixado para o outro mundo. Na Terra, o homem tem que trabalhar o dia todo, até mesmo os ricos, para que possam cumprir sua destinação, aumentando assim sua glória em Deus. A perda de tempo é o principal de todos os pecados. Provoca conversas ociosas, luxo, além de sono desnecessário para a saúde. O trabalho é a finalidade da vida e o preventivo contra todas as tentações. Quem não tem vontade de trabalhar não tem estado de graça. O crente deve utilizar a sua vocação para atingir o lucro. Se Deus vos aponta um meio pelo qual legalmente obtiverdes mais do que por outro (sem perigo para a vossa alma ou para a de outro), e se o recusardes um dos fins da vossa vocação, e recusareis a ser o servo do Deus, aceitando suas dádivas e usando-as para Ele, quando Ele assim o quis. Deveis trabalhar para serdes ricos para Deus, e, evidentemente, não para a carne ou o pecado. (WEBER, 1987, p. 116).

É importante considerar as religiões e sua relação com a maneira de se produzir as condições da vida, especialmente, em relação aos temas do indivíduo e das desigualdades sociais. Weber destaca a formação de uma ética religiosa que afirma a vocação para o trabalho e a marca de Deus no trabalhador bem sucedido. É um assunto bastante atual, inclusive pela ampliação e influência que as igrejas protestantes/evangélicas têm no Brasil, atualmente. As Igrejas Protestantes, nesse sentido, contribuíram para consolidar o sistema capitalista, que não subsiste sem a formação de uma ética para o trabalho subordinado e disciplinado, essencial para o desenvolvimento do capitalismo. A escola é, inclusive, uma instituição valorizada pelo protestantismo por ensinar a leitura que permitia a leitura da bíblia e a escrita e, também, por sua natureza disciplinar.

Sem dúvida, ao longo de sua história, após a Revolução Francesa e até o presente, a escola tem grande peso na aceitação conservadora das ideias liberais. Se sustentada por princípios exclusivamente individuais, pela classificação e avaliação, a escola acaba por rotular os indivíduos como capazes ou não, segundo o aproveitamento de cada um, deixando-se de considerar o aluno como um ser social e histórico.

Neste caso, a escola se isola da sociedade. Diz trabalhar apenas no nível das ideias, afirmando uma igualdade aparente, que não leva em conta as desigualdades sociais e econômicas. Esse modelo de escola acaba tratando desiguais social e economicamente como se fossem iguais, reproduzindo a igualdade apenas

formal do sistema social, onde todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições.

Também em seus conteúdos, muitas vezes a escola não discute a quem serve tais e quais ensinamentos e/ou códigos disciplinares, não discute a possibilidade concreta da democracia e da representação política em uma sociedade marcada pelas desigualdades de propriedade e de direitos.

As famílias são chamadas para responder pelo fracasso de seus filhos. Acabam se justificando e assumindo para si a culpa do fracasso escolar. Mas os dados da escola estão aí para serem explicados. É preciso aprofundar a análise, superando os argumentos liberais e esse modelo de escola.

A Sociologia é uma ciência que, como outras Ciências Humanas, afirmou-se no século XIX, na tentativa de explicar a sociedade que surgiu com o desenvolvimento do capitalismo, muitas vezes servindo para justificar esse sistema econômico, social e político.

Sua contribuição é, portanto, fundamental para a compreensão dessa sociedade. A Sociologia, contudo, não se resume a um bloco único de explicação da realidade. Dependendo da posição que assumem na análise da sociedade, os pensadores da Sociologia diferem quanto ao papel que atribuem à educação, à cultura e à própria sociedade, possibilitando análises distintas da escola.

É o que acontece com Marx(1818-1883) e Durkheim(1858-1917), homens que pensaram os processos sociais e cujas obras fazem parte da história, revelando seus lados contraditórios.

A Sociologia, por meio desses e de outros autores, faz parte da história da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que participa de sua explicação. Em particular, Durkheim e Marx explicam e analisam a sociedade capitalista a partir de pontos de vista não apenas diferentes, mas antagônicos. A harmonia proposta por Durkheim na análise da divisão do trabalho contrasta com o caráter de oposição, de luta de classes, destacado por Marx na explicação da mesma divisão do trabalho.

Verifica-se, assim, que a Sociologia, como qualquer ciência, não está acabada, não é dona de verdades, é parte do processo histórico, em constante refazer-se. As análises sociológicas não devem, portanto, cristalizar-se como verdades. Ao contrário, como em qualquer teoria, é preciso sua revisão constante.

O pensamento de Durkheim tem sido usado para fundamentar as ideias conservadoras da sociedade, isto é, aquelas que defendem a manutenção da ordem social, tal como esta posta pelo capitalismo. Já vimos que o liberalismo caminhou nessa direção. Assim, o pensamento de Durkheim tem sido, geralmente, usado em concordância e/ou complementaridade com as ideias liberais.

-

Ao contrário, a análise de Marx considera que a realidade é histórica. A mudança e a transformação social estão presentes em sua análise, que apanha as contradições do social. O pensamento marxista tem sido usado para fundamentar análises críticas da sociedade capitalista.

As instituições sociais assumem posições diferentes em uma e outra análise. Em Durkheim, as instituições sociais, como a educação, servirão para conservar a sociedade, o que é positivo em si mesmo, pois, caso contrário, a sociedade não teria continuidade.

Para Marx, as instituições estão montadas de forma a ocultar relações sociais antagônicas entre capitalistas e proletariado, servindo com preponderância aos interesses capitalistas. A definição da alienação, como o ocultamento da exploração decorrente das relações sociais estabelecidas pelo capitalismo, é fundamental na análise marxista das instituições sociais. Na análise que se baseia em Marx, a pergunta sobre a quem serve tal ou qual instituição, na forma predominante em que ela se apresenta, deve ser respondida no início de toda análise institucional.

O conhecimento dos papéis assumidos pelo conjunto das instituições na sociedade capitalista é fundamental para compreendê-la, uma vez que esta sociedade não se explica apenas a partir de atitudes ou de comportamentos restritos à esfera econômica.

Como método de análise, em Marx haverá sempre a busca da compreensão do conflito, as tensões e contradições no interior e entre as instituições; em Durkheim o conflito e/ou a contradição será substituído por uma explicação preferencialmente harmônica das instituições e do social.

A leitura desses autores deve ser feita de maneira crítica, comparativa, buscando com ela aprofundar a análise da escola e do país.

Texto 5

A visão de educação em Durkheim

Deve-se a Durkheim o reconhecimento da Sociologia enquanto ciência, com objeto e método de estudo próprios. Durkheim deu fundamento a uma forma determinada de análise da sociedade — a análise funcionalista. Tal análise baseia-se na visão da sociedade à semelhança de um organismo vivo, um todo integrado, onde cada parte desempenha uma função necessária ao equilíbrio do todo.

Muitos estudos foram e são feitos em Sociologia com base nessa teoria, principalmente no que diz respeito à utilização do método, do procedimento indicado pela análise funcionalista.

Para nosso propósito é importante identificar, mesmo que de maneira resumida, apenas a parte da obra de Durkheim referente à educação, ainda que a concepção durkeimiana de educação se integre ao conjunto de conceitos que formam um modelo de análise de vários aspectos da sociedade.

Para Durkheim, a educação tem a função fundamental de conservação da sociedade: ela "tem por objeto superpor ao ser que somos ao nascer, individual e associal, um ser inteiramente novo". "É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos", afirma ele, pois a "educação se impõe ao indivíduo de modo irresistível". Dentro desta visão, a sociedade determina totalmente o que será o indivíduo. Durkheim afirma, portanto, o determinismo social sobre os indivíduos.

Considera a divisão social do trabalho um processo natural: "nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. A diferença de aptidão, de caracteres hereditários e a própria diversidade das profissões acabam naturalmente produzindo educações diferentes".

Durkheim considera a divisão do trabalho como necessária ao equilíbrio da sociedade mantido pela solidariedade orgânica, isto é, a solidariedade que, à semelhança dos órgãos dos organismos vivos, também acontece com a sociedade.

Segundo Pizzorno, Durkheim, embora preocupado com as crises sociais que desequilibram a sociedade (consideradas por ele como um estado de anomia, doença social), está convencido de que elas se devem à rapidez com que se produzem as mudanças na vida econômica. Acredita que, com o tempo, os contatos e as comunicações necessárias irão se estabelecer de maneira normal e, conseqüentemente, será restabelecido o bom funcionamento da economia (da boa cooperação), como também a superação das situações de anomia (desequilíbrio social). Esse otimismo é, aliás, sustentado pela convicção de que o movimento da história nos aproxima das condições que tornarão possível a solidariedade generalizada nas sociedades em que reina a divisão do trabalho (1977:66).

O pensamento de Durkheim foi usado muitas vezes para justificar atitudes e ideologias conservadoras, interessadas em manter a ordem social vigente. O pensamento liberal conservador justifica a desigualdade social como fenômeno natural, afirmando que os homens são dotados de capacidades diferentes. A desigualdade é tomada como questão individual e não social. Muitas vezes ouvimos atribuir-se o fracasso escolar ou insucesso na vida meramente à incapacidade pessoal ou às situações familiares ou atribuir-se o exercício de determinadas profissões "naturalmente" a certos grupos sociais. Por exemplo, se tomamos a educação na Constituição de 1937, vemos que ela afirmava: "à infância e à juventude a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional, destinado às classes menos favorecidas, é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado" (o grifo é nosso). Portanto, a Constituição de 1937 separava a formação intelectual para as elites e o ensino vocacional, profissionalizante, para os desfavorecidos, tomando essa decisão com base em diferenças tomadas como naturais.

A divisão do trabalho, justificada em função da especialização, vem contribuindo, mais e mais, para separar os que pensam daqueles que fazem. O saber técnico tem destaque e importância na vida atual, quando um grande número de problemas foi transformado em questões técnicas, distantes do debate e da ação política. Na sociedade atual, em nome da especialização e da divisão do trabalho, grande parte da população é transformada em executora de decisões tomadas por outros.

O princípio de integração, de todo orgânico, situa os grupos sociais em uma estratificação social, processo pelo qual os indivíduos, as famílias ou os grupos sociais são hierarquizados em uma escala: uns nos escalões superiores e outros nos inferiores, segundo origem, nível de renda, grau de instrução, prestígio da ocupação etc. Essa hierarquia resulta da simples classificação dos indivíduos, segundo algum critério, sem que tal classificação obrigue ao estabelecimento das relações de interação, contraditória e/ou complementar, entre tais segmentos. As camadas ou estratos sociais resultantes dessa classificação não têm, na análise funcionalista, a mesma dimensão que o conceito de classes sociais tem na análise marxista.

Essa estratificação, considerada como decorrência natural da divisão do trabalho, acena com a possibilidade de ascensão social de um estrato inferior para outro superior. Afirma a existência de efetiva mobilidade social, condicionada apenas ao esforço pessoal. Ganha destaque a meritocracia: os indivíduos podem vencer na vida, por seus méritos pessoais. As diferenças sociais são novamente tomadas como diferenças individuais. Uma das vias de ascensão social proposta é a educação. Nessa visão, a educação e o sucesso escolar dependem apenas do esforço e da capacidade pessoal de cada um, posição também defendida pelo liberalismo, como vimos.

Dessa forma, apenas aparentemente contraditório com a tradição da meritocracia, o pensamento conservador valoriza o determinismo social, que afirma, a priori, o destino de cada um, segundo sua posição social. As pessoas "sentem-se imobilizadas" frente a ele. Por essa via, pode-se entender determinadas frases explicativas da desigualdade social: "É destino, Deus quis assim...". Com essa forma de manifestar-se, a população de baixa renda incorpora e expressa, no seu universo de valores e de significados, a visão do determinismo social, colocando em "Deus" ou no "destino" as razões de sua condição social, ao mesmo tempo em que é levada a acreditar que o fracasso escolar de seus filhos é consequência da falta de empenho ou de esforço pessoal ou familiar.

Portanto, a visão conservadora da sociedade simultaneamente afirma, de um lado, a possibilidade de ascensão social pelo mérito de cada um, e, de outro, justifica que as pessoas tenham "destinos" socialmente diferentes. Em ambos os casos, prende-se a fatores individuais, desconhecendo que o social faz a sua parte.

Texto 6

As ideias de Marx

Marx viveu no século XIX, momento da consolidação do sistema capitalista, que imprimiu uma nova organização à sociedade. Com sua obra, Marx cumpriu o papel de desvendar esse sistema de forma ampla, analisando seus aspectos políticos, sociais e econômicos, com a utilização do método dialético.

Segundo Lefebvre, "Marx foi o primeiro a adotar e a empregar de forma coerente o método dialético. Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e elementos contraditórios desta realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto de seu movimento" (1988:26). A realidade em estado de movimento, a realidade em processo, impulsionada pela superação de elementos contraditórios que a permeiam, é, portanto, uma ideia básica no método dialético.

Muitos outros sociólogos apoiaram-se nas ideias de Marx. No Brasil, Octávio Ianni e Florestan Fernandes, dentre outros, em várias de suas obras, valeram-se dos conceitos e da metodologia de análise marxista.

Nas obras de Marx o trabalho ocupa posição central. Ao trabalhar o homem produz a cultura.

A cultura, como resultado do trabalho, diferencia o trabalho humano daquele realizado por outros seres vivos. A característica do homem é projetar, conceber o trabalho antes de realizá-lo e de modificar sua concepção durante sua realização.

Da capacidade de trabalho, que é ao mesmo tempo característica e condição humana, formam-se as relações sociais — as familiares, as políticas e as econômicas — e as relações com a natureza.

As representações, as linguagens, as instituições, a educação, portanto, estão diretamente ligadas com a forma pela qual os homens, no trabalho, relacionam-se para produzir o que necessitam e para se reproduzir enquanto seres dotados de história e de cultura.

Essa forma de relacionamento não foi sempre a mesma, ao longo da história. Exatamente por sua condição de ser histórico, o homem modifica a si mesmo e a sua organização social pelas diferentes formas com que organiza o trabalho e a produção material.

Para Marx, a marca da sociedade capitalista é a divisão social acentuada do trabalho e a apropriação dos resultados do trabalho por outro que não é o trabalhador. A existência da propriedade privada dos meios de produção (terras, máquinas etc.) separa em classes sociais distintas e opostas os proprietários dos não-proprietários dos meios de produção, os burgueses e os operários. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção, os segundos, apenas a sua força de trabalho.

No limite, essa divisão do trabalho e da propriedade separa os homens, isolando aqueles responsáveis pela concepção daqueles que executam o trabalho, separando o trabalho intelectual do manual, colocando uns para pensar e outros para executar. Concretamente, mão e consciência encontram-se separadas, representadas por homens distintos, aquele que executa e este que projeta. A característica do homem de conceber o trabalho antes de realizá-lo é perdida. Responsável por uma parte da tarefa a repete mecanicamente. Converte-se em um apêndice da máquina. O trabalhador perde a relação entre o desenvolvimento do conhecimento e o trabalho, não é "dono do projeto". A ciência aparece separada do trabalhador, a serviço do capital.

A separação entre o pensar e o executar, e mais, a apropriação dos resultados do trabalho por outro que não o trabalhador produz o que Marx chamou de alienação.

A alienação, a consciência descolada da produção da vida, toma conta das instituições. Os sentidos dos homens e mulheres que servem à produção e reprodução da vida ficam submetidos à venda da força de trabalho. Capitalistas e trabalhadores passam a considerar o sentido do ter como o principal. Na sociedade capitalista o trabalho se transforma em uma mercadoria, que, vendida como qualquer outra no mercado, perde sua característica humana. O ser humano deixa de se sentir humano no trabalho que executa. Ao contrário, só se sente livre quando desempenha suas funções animais (comer, beber, procriar etc.).

Segundo Patto, "as relações de produção que assim se estabelecem fazem parte da própria natureza do modo de produção que começa a vigorar. No 'Primeiro Manuscrito Econômico e Filosófico', Marx se propõe a desvendar a verdadeira natureza do trabalho alienado, esta forma de trabalho na qual: a) o trabalhador se sente contrafeito, na medida em que o trabalho não é voluntário, mas lhe é imposto, é trabalho forçado; o trabalho não é uma satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades; c) o trabalho não é para si, mas para outrem; d) o trabalhador não se pertence, mas sim a outra pessoa. Para Marx, a alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho" (1987:401).

No capitalismo, as instituições sociais acentuam esta alienação. O homem vive socialmente através das instituições, em uma tensão cotidiana entre as forças de mudança e as de conservação aí presentes. A análise desse cotidiano das instituições sociais foi feita por autores que se basearam em Marx, como Henri Lefebvre e Agnes Heller.

Texto 7

Os marxistas e o cotidiano

A partir da análise global feita por Marx, Henri Lefebvre e Agnes Heller estudaram o cotidiano, tal como ele se apresenta na sociedade capitalista.

No Brasil, trabalhos baseados na "Sociologia da Vida Cotidiana", de Lefebvre, têm sido feitos por José de Souza Martins.

Os trechos a seguir trazem uma pequena parte da contribuição de Lefebvre e Heller.

Os temas tratados — a reprodução das relações sociais, alienação e os preconceitos — completam o quadro de informações que, neste momento, são necessárias também para compreender o que acontece com as relações sociais na escola.

a. Reprodução ou mudança das relações sociais

Segundo Lefebvre, o capitalismo transformou a cultura, o conhecimento e o lazer, produziu setores novos, transformando o que preexistia, revolvendo inteiramente as organizações e as instituições correspondentes.

Isso se passa não só com a "arte", com o saber, com o "lazer", mas também com a realidade urbana e a realidade cotidiana. Este vasto processo, como sempre, reveste-se da aparência e mascara-se com ideologias. Por exemplo, devastando obras e estilos anteriores para transformá-los em objetos de produção e de consumo "cultural", a produção capitalista retoma estes estilos recuperando-os e reconstituindo-os, como "neo" isto ou "neo" aquilo, como obras de elite e produtos de alta qualidade.

Não é apenas toda a sociedade que se torna o lugar da reprodução (das relações de produção e já não apenas dos meios de produção): é todo o espaço. *É nesse espaço social que se refaz a estrutura social, relações de produção e meios, forças produtivas* (os grifos são nossos).

Um exemplo disto é o que acontece com os espaços de lazer. Tais espaços passam a constituir objetos de especulação gigantesca, mal controlada e frequentemente auxiliada pelo Estado (construindo estradas, desenvolvendo comunicações etc.): o espaço é vendido a altos preços aos da cidade. Férias-refúgios, esse espaço se transforma em propriedade.

Severamente hierarquizado, este espaço vai desde os locais para as multidões aos lugares de elite, das praias públicas às particulares. O lazer entra, assim, na divisão do trabalho social, não só porque o lazer permite a recuperação da força de trabalho, mas também porque passa a haver uma indústria de lazer, uma vasta comercialização do espaço.

O espaço social transforma-se em espaço político. O Estado determina centros de decisão; o espaço é hierarquizado em termos de poder (Lefebvre, 1978:246-248).

Isto é constatado em qualquer espaço urbano ou rural, basta que se olhe o local onde estão os benefícios: há redes de esgoto nas periferias das cidades? Há asfalto nas ruas de moradia dos trabalhadores?

Como é o espaço da escola do centro e das periferias da cidade? Como é a escola do campo em relação à escola dos centros urbanos?

Contudo, é também neste espaço que as diferenças são reduzidas a uma "aparente" homogeneidade, marca da repetição do cotidiano.

Há uma aparente igualação das distinções de classe, que o rádio e a TV completam, uma vez que o consumo da sociedade industrial cria necessidades nunca satisfeitas nem realmente necessárias:

- o trabalho estafante onde não existe mais necessidade real;
- a necessidade de modos de descanso que, na verdade, prolongam o consumo (vide exemplos de lazer);
- a necessidade de escolher entre marcas de um mesmo produto, de uma mesma multinacional (confira os diferentes tipos de sabão em pó, aparentemente concorrentes sendo todos produzidos pela Gessy-Lever).

Por fim, a necessidade da falsa igualdade: se o trabalhador e seu patrão assistem ao mesmo programa de TV, se visitam os mesmos pontos pitorescos (o mesmo estádio de futebol, por exemplo), se a funcionária se apresenta tão atraentemente pintada quanto a filha do patrão, se todos leem o mesmo jornal (ou assistem à mesma novela da Rede Globo), isso não indica o desaparecimento das classes, mas a extensão com que o capitalismo penetrou na vida social, tornando os indivíduos portadores de necessidades ligadas à própria preservação do capitalismo.

As pessoas se veem nas mercadorias, encontram sua alma em seu automóvel, no aparelho de som, na TV colorida, na marca da camiseta ou calça que usam...

b. A vida cotidiana e a divisão do trabalho: alienação e preconceito⁴

É no espaço cotidiano que esta anulação das diferenças se dá, criando a ilusão da igualdade. Mas é também no espaço cotidiano que as pessoas trabalham e assumem papéis diferentes e contrários, segundo suas posições de classe. Portanto, o véu que cobre o cotidiano, que aparentemente anula as diferenças,

⁴ Texto escrito com base em Heller, Agnes, *O Cotidiano e a História*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, e em Patto, Maria Helena Souza, *A Produção do Fracasso Escolar, Histórias de Submissão e Rebelião*, Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia da Univ. São Paulo, 1987.

também no cotidiano tem possibilidade de ser refutado. É nesse cotidiano que as pessoas descobrem as contradições, que organizam os movimentos, que lutam por seus direitos...

A escola, como todas as outras instituições sociais, atua no cotidiano dos homens. É sob o ângulo contraditório da mudança versus conservação que deve ser analisada.

É no cotidiano que se dá a reprodução da sociedade capitalista. Desse cotidiano fazem parte dois elementos básicos para que essa reprodução aconteça: a alienação e os preconceitos. Vejamos como eles ocorrem.

A vida cotidiana é heterogênea. Fazem parte dela: a organização do trabalho e da vida privada, o lazer, o descanso, a atividade social sistematizada etc.

Essas diferentes partes que compõem a vida cotidiana são organizadas hierarquicamente: nos tempos pré-históricos o trabalho ocupou o lugar dominante na hierarquia, o mesmo acontecendo para muitos trabalhadores ainda hoje no Brasil; na Grécia Antiga, para a população livre, a atividade social era o mais importante.

Na vida cotidiana o homem aprende a viver sua cotidianidade, por meio das instituições: família, escola etc., que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes.

Todo indivíduo é ao mesmo tempo um ser particular e um ser genérico. Um exemplo, para melhor entender o que isso significa: o trabalho faz parte do ser genérico, da essência do homem. Com o trabalho, o ser humano cria as condições de sua própria sobrevivência. Contudo, ao realizar o trabalho, os homens têm motivações particulares. Assim, aulas de um mesmo assunto variam segundo professores diferentes. Isso significa que a individualidade (o indivíduo) contém a particularidade e o ser genérico: "Eu sou Maria, mulher, portanto, humana. Vivo minha particularidade, ser Maria em determinado tempo e espaço, como um ser genérico".

Segundo Heller, "também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se (...), referido ao eu, ou a indivíduos diferentes" (1972:21).

Essas duas formas de ser – genérica e particular - são necessárias ao pensamento e à ação na vida cotidiana: sem elas seria impossível a sobrevivência do ser humano.

Os textos de Marx mostram que a divisão do trabalho, que separa o pensar do agir, gera a alienação do trabalho.

Agnes Heller completa essa análise ao descrever a separação que se dá na vida cotidiana, na sociedade capitalista, entre o que define o homem enquanto ser humano e a forma de realização particular de cada homem, a separação que se dá entre o homem ser genérico e o homem ser particular.

A vida cotidiana, pela sucessão e coexistência de atividades, é propícia à alienação. Embora nem sempre isso aconteça, na sociedade capitalista esta probabilidade aumenta. Isso porque nela o indivíduo perde a capacidade de ver a si próprio como um ser humano em sua totalidade e plenitude. A divisão do trabalho cada vez maior, o mundo da mercadoria que substitui o que o homem é por aquilo que ele tem, que inverte o ser pelo ter, obriga a que ele se torne particularidade, preso a um pedaço do real, com tendência a orientar-se pelo seu modo de ser particular.

Muitas vezes ouvimos alguém ser chamado de alienado. Em geral isso acontece em situações nas quais se considera que a pessoa assim chamada não percebe as razões procedentes para explicar os fatos. Tem para eles uma visão particular, a partir de seu próprio ponto de vista. Não consegue estabelecer as relações que explicam os fatos a partir de análises mais globais. Presa na particularidade, essa pessoa não consegue se perceber enquanto ser humano genérico, ao estar inserida em relações sociais amplas.

Quando ocorre essa separação entre o ser humano genérico e a forma particular de ser, os indivíduos vivem de forma conformista seu papel. Vivem de estereótipos, isto é, de ideias ou definições parciais, provisórias, que usam indiscriminadamente, generalizando-as como verdadeiras.

Os estereótipos, que significam tomar a parte pelo todo, são a base da alienação e do preconceito. Os estereótipos, muitas vezes usados como formas de linguagem pelos meios de comunicação de massa, são também frequentes na propaganda, que generaliza um fato a partir de sua particularidade (como exemplo, na propaganda, determinadas marcas aparecem como representação de estilos de vida bem-sucedidos).

c. Os elementos que estruturam a vida cotidiana favorecem a alienação e os preconceitos

São elementos da estrutura da vida cotidiana:

1. A espontaneidade, tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. O ritmo e a repetição combinam-se com a espontaneidade no cotidiano. Isso se torna mais claro se pensarmos que seria impossível realizarmos nossas ações cotidianas se, sobre cada uma delas, parássemos para pensar.

2. Agimos com base na probabilidade. Ninguém fica calculando sua ação no cotidiano com base em estudos científicos. Exemplo: ao atravessarmos uma rua, jamais calculamos com exatidão nossa velocidade e aquela dos veículos e, em geral, nada nos acontece.

3. A própria probabilidade dá base a um economicismo na vida cotidiana. O indivíduo age a partir de um esquema de relações preestabelecidas e incorporadas por ele. Com base nesse esquema, define suas

ações com uma certa "economia de recursos": ele não precisa, a cada situação que enfrenta, refazer toda uma construção sobre a realidade. Parte de algumas hipóteses e probabilidades que seu esquema de relações lhe indica para esse tipo de situação. Há uma unidade de pensamento e ação na cotidianidade.

4. Na vida cotidiana somos pragmáticos, empíricos: o útil tende a ser tomado como verdadeiro, para facilitar o prosseguimento de nossas ações e relações.

5. Fé e confiança fazem parte da cotidianidade. De um só golpe de vista, os homens não podem dominar o todo, em nenhum aspecto da realidade; por isso a ação requer certa dose de confiança e fé. A confiança tende para o humano-genérico, para o conjunto do vivido, trazido pela experiência; a fé tende para a particularidade, para aceitação sem questionamento.

6. Em geral generalizamos na vida cotidiana, a partir de juízos provisórios, que são refutados à medida que a prática não os confirme.

Segundo Heller, "a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana. Cada uma de nossas atitudes baseia-se numa avaliação probabilística. Em breves lapsos de tempo, somos obrigados a realizar atividades tão heterogêneas que não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente" (1972:44).

Para Patto (1987:17-18), "valemo-nos, portanto, de juízos provisórios, que serão refutados a partir do momento em que não nos capacitarem mais a nos orientarmos e atuarmos a partir deles. Quando esta tendência à supergeneralização se manifesta no conhecimento cotidiano de pessoas, o faz através de analogia: classificamos a pessoa com que entramos em contato em algum tipo humano já conhecido e nos orientamos frente a ela a partir dessa classificação; quando se manifesta no conhecimento cotidiano de situações, o faz pelo uso de precedentes. Sem estes recursos, o homem estaria condenado à imobilidade diante de cada situação ou pessoa com que se defrontasse".

7. Não há vida cotidiana sem imitação. A aprendizagem depende, em grande parte, da capacidade que temos de imitar os outros, ainda que não compreendamos, nesse momento, o significado da ação realizada. Repetir pode ser, inclusive, um passo importante para a compreensão, e, portanto, para a criação de novas atitudes.

Situados esses elementos que compõem a vida cotidiana e que são necessários à socialização e à aprendizagem do homem, enquanto ser humano, o problema está em sermos capazes e termos liberdade para rever esses procedimentos, o que ocorre também na vida cotidiana que, segundo Heller, não é, portanto, necessariamente alienada, nem determinadamente preconceituosa.

A alienação é uma consequência da divisão social do trabalho. E os preconceitos?

Baseada em Heller, Maria Helena Patto faz a seguinte análise do preconceito:

"A partir da afirmação de que a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana, mas seu grau nem sempre é o mesmo", Heller cria o espaço teórico para a definição de um tipo particular de juízo provisório: o preconceito. Mais do que juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas não é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e a protege de conflitos. Na qualidade de juízo provisório, que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidades da particularidade.

Dizer que a vida cotidiana é propícia ao preconceito, que a base antropológica dele é a particularidade e seu componente afetivo é a fé não significa afirmar que os sistemas de preconceitos sociais decorrem dos preconceitos do homem tomado isoladamente. A maioria de nossos preconceitos tem, na verdade, um caráter mediata ou imediatamente social: nós os assimilamos e os aplicamos, através de mediações, a casos concretos. A particularidade do homem está vinculada a sistemas de preconceitos pelo fato de que na sociedade predominam "sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos. Em outras palavras, embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos, ela não os determina; sua origem deve ser procurada em outro lugar. Segundo Heller, os preconceitos têm a função de consolidar e manter a estabilidade e a coesão de integrações sociais, principalmente das classes sociais. "Esta função de mantenedor da estabilidade e da coesão só é desempenhada quando esta coesão está internamente ameaçada. Por isso, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes" (...) (1987:18-19).

Aqui no Brasil, muitas vezes o racismo justificou a diferença de classes, exatamente porque a "linha divisória" das classes sociais coincidia com a "linha divisória" das raças. "Negros e índios são inferiores, portanto é justo que sejam escravos", diria a classe dominante.

A mesma explicação preconceituosa é usada para o caipira, exemplificado no estereótipo do "Jeca Tatu". Também as explicações dadas ao fracasso escolar, muitas vezes, estão carregadas de preconceitos, misturando, indiscriminadamente, estereótipos baseados nas diferenças de raça e de classe social.

Portanto, na análise da escola ou mesmo do conjunto de nossas ações, rever nomes, atitudes, detectando possíveis preconceitos, é fundamental se quisermos respeitar a realidade como processo em transformação. Isso significa que devemos ter o tempo necessário para rever ações imediatistas, próprias do cotidiano, mas que, por vezes, possibilitam o aparecimento dos estereótipos e dos preconceitos.

A análise marxista pode ser usada no estudo da escola

A escola enquanto uma das instituições sociais pode ser analisada à luz dos conceitos teóricos definidos por Marx, embora ele não tenha se detido nesta análise, e tampouco tenha escrito texto específico sobre o ensino e a educação.

Um estudo da escola baseado nos conceitos marxistas contém necessariamente uma análise:

1. da sociedade em que se encontra essa escola, compreendendo um estudo das condições de trabalho e das relações sociais existentes entre as classes que compõem essa sociedade;

2. das implicações das contradições presentes nessa sociedade. No caso capitalista, analisa-se a contradição/complementaridade de suas classes sociais fundamentais, que se negam mutuamente nesse sistema, na medida em que não se define o burguês a não ser por sua oposição ao operário, e vice-versa. Implica que se vejam as contradições que fundamentam essa sociedade e que estão presentes em todas as suas instituições. No caso, analisar quais as contradições de classe presentes na escola;

3. das condições de produção do conhecimento. A relação escola versus trabalho e produção de conhecimento versus tecnologia precisa ser aprofundada. A escola tem relação direta com o mercado de trabalho? A tecnologia decorrente dos avanços do conhecimento subordina-se exclusivamente ao capital? Essas questões são importantes para a compreensão do sistema escolar em um país capitalista;

4. das consequências da divisão do trabalho presente em todas as instituições, com suas implicações nas relações de poder. A função da burocracia, que se instala como meio de controle e de dominação, deve ser observada. As razões da organização hierárquica da escola devem ser levadas em conta;

5. da forma de reprodução da sociedade capitalista, que transforma tempo e espaço, subordinando-os ao capital. Significa ver como, no dia a dia, são reproduzidos os valores e os modos de pensar e avaliar as relações sociais, que legitimam essa sociedade, papel desempenhado em grande escala pela instituição escolar. Aqui a análise dos preconceitos que se formam a partir das relações sociais e existentes na escola é de fundamental importância, exigindo a formulação de medidas que visem a sua superação, a serem acompanhadas diariamente.

É importante destacar que essa análise minuciosa não deve levar a fragmentações da realidade. Ao contrário, ela deve conduzir a uma análise global, que, longe de ser paralisante, guarde a perspectiva do movimento de transformação da própria realidade. Cabe lembrar que a noção de totalidade no método dialético não significa a mera soma das partes. Neste método, o "todo" tem uma dinâmica própria, que ultrapassa a justaposição de partes. É fundamental, para a análise marxista, superar a fragmentação e buscar a compreensão da totalidade.

Box – Os excertos, a seguir, permitem a discussão dos principais conceitos apresentados nos textos 4 a 8.

Box - Alguns trechos de Durkheim (Extraídos de Durkheim, E., *Educação e Sociologia*, 5ª edição, São Paulo, Melhoramentos.)

"(...) Nem todos somos feitos para refletir e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento (...)" (p.26).

"(...) Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui sistema determinado de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados segundo ideias passadistas ou futuristas não importa, num caso, como noutro, não são de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal (...)" (p.28)

"(...) Ora os costumes e as ideias que determinam esse tipo, não fomos nós, individualmente, que os fizemos. São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmos, na sua maior parte, obra das gerações passadas (...)" (p.28).

"(...) Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. (p.28)

"Vejam como ele é múltiplo. Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos "patrícios" não era a mesma dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, poucas noções de cálculo, canto e gramática. Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é realmente justificável, que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescentes de outras épocas, e destinados a desaparecer. A resposta a esta objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte,

predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma desde certa idade, para os indivíduos. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser cada vez mais diversificada; e essa especialização dia a dia se torna mais precoce. A heterogeneidade, que assim se reproduz, não repousa como aquela de que há pouco tratamos, sobre injustiças, desigualdades; todavia, não é menor. Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse qualquer diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade.

"Mas qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastem a si mesmos, por toda a parte, onde sejam observados, não divergem uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam assim sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda gente (...)" (pp.29-30).

"(...) A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças as condições essenciais da própria existência (...) (p.32)

"(...) A educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine" (p.32).

Box - Marx e a cultura - (Extraído de Ianni, Octávio, Marx e a cultura, *Folha de S. Paulo*, 21 out. 1984, Folhetim.)

O homem vem ao mundo inacabado, com necessidades, carências, que precisa atender. Precisa trabalhar para viver. "Do suor do teu rosto comerás o teu pão". Mas no trabalho ele se exterioriza, expressa. O produto do trabalho humano adquire forma, cor, movimento, som, sentido. No trabalho empenham-se forças físicas e espirituais. Antes de produzir uma coisa, o homem a projeta em sua mente. "Ao final do processo de trabalho, surge um resultado que, antes de começar o processo, já existia na mente do trabalhador, isto é, um resultado que tinha existência ideal (...)"⁵.

Em essência, o homem é trabalho. Para viver, tem de trabalhar, ou apropriar-se do produto do trabalho de outro. Comer, beber, dormir, vestir-se, abrigar-se, reproduzir-se biologicamente e socialmente são necessidades que o homem precisa atender sempre. Hoje, como há milhares de anos, essas necessidades devem ser atendidas cotidianamente para que o homem possa viver. Assim se formam a família, parentesco, vizinhança, aldeia, cidade, região, povo, nação, em todas as suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais. As mesmas necessidades que induzem o homem a trabalhar e pensar, trabalhar pensando, pensar trabalhando, o levam a relacionar-se com a natureza e os outros homens, com os instrumentos de trabalho e os produtos do seu trabalho. São relações simples e complexas, nexos, visíveis e invisíveis, aparências e essências, que constituem o homem como ser social, histórico.

"A produção de ideias, de representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (...)

⁵ Marx, Karl, *El Capital*. Trad. Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1946-47, t. 1, p. 200. Citação extraída do Capítulo 5, intitulado "Proceso del trabajo y proceso de valorización". (Nota do autor do texto.)

"Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (...) Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência".⁶

No mundo burguês, as condições de criação material e espiritual estão determinadas pela propriedade. O princípio da propriedade privada está presente nas mais diversas relações sociais, da fábrica à igreja, da fazenda à família, do livro ao poema, do teatro ao espetáculo (...)

"(...) A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós. Se bem que a propriedade privada concebe, por sua vez, todas essas efetivações imediatas da posse como meios de subsistência, e a vida, à qual elas servem de meios, é a vida da propriedade, o trabalho e a capitalização. Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter (...) Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até os nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado".⁷

A sugestão de Marx está em que a abolição da propriedade privada, da capitalização, propiciará "a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanos". O olho e o ouvido, a mão e o gesto, a palavra e o som, tudo pode conquistar outros espaços, horizontes.

Entretanto, na sociedade burguesa o princípio da propriedade privada, do capital, continua a atravessar todas as relações sociais, a determinar essencialmente a práxis humana. Mas isso não impede que o homem continue a criar e recriar. Mesmo sob as condições instituídas pela propriedade

⁶ Marx, Karl, & Engels, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977, pp. 36-37. (Nota do autor do texto.)

⁷ Marx, Karl. Manuscritos de 1844, Trad. Émile Bottigellh. Paris, Editions Sociales, 1969, pp. 88-94. Aproveitei a tradução brasileira de José Carlos Bruni conforme Manuscritos Econômico-Filosóficos (Terceiro Manuscrito), publicado no volume intitulado Marx, da coleção "Os Pensadores", São Paulo, Abril Cultural e Industrial, 1974, pp. 14-18. Citações extraídas do capítulo intitulado "Propriedade privada e comunismo". (Nota do autor do texto.)

privada burguesa, pela propriedade capitalizada, mesmo sob tais condições, o homem pode modificar, transformar, revolucionar as suas condições de trabalho e vida (...)

"(...) As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e ao transformá-lo, alterando o modo de ganhar sua vida, eles transformam todas as relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalismo industrial.

"Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais.

"Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (...)"⁸

Box - Sexualidades e educação: um convite à reflexão⁹

Todo preconceito impede a autonomia do [ser humano], ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo.

Agnes Heller (1992: 59)

A sexualidade de cada um (a) é composta de vários elementos, um destes é o corpo com o qual nascemos. Não se pode negar a importância da fisiologia e da morfologia - anatomia - do corpo, pois são elas que dispõem as condições e os limites do que é materialmente possível em termos de sexualidade. Contudo, a sexualidade não pode ser reduzida à natureza. Problematizam-se assim,

⁸ Marx, Karl. Miséria da Filosofia. Trad. José Paulo Netto, São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1982, p. 106. (Nota do autor do texto.)

⁹ Texto de Cristina Cavaleiro

teorias que tentam explicar que a sexualidade é natural, resultado da combinação da biologia – cada sexo tem um comportamento sexual, por exemplo - e da fisiologia de nossos corpos – a ideia de que os hormônios, como uma essência, num determinado momento da vida “florescem” e controlam a sexualidade.

A suposição de que a sexualidade depende exclusivamente do organismo reflete uma persistente preocupação social de explicar os fenômenos da vida humana como se fossem simples efeitos de forças e processos biológicos internos ou inerentes à espécie. Mas as condições biológicas não produzem, por si só, nem os comportamentos ou ainda, a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais. (HEILBORN, 2001). São essas as regras que aprendemos e que nos dizem, entre outros, onde tocar, como tocar, quem tocar e porque tocar.

A sexualidade, portanto, é o resultado da interação entre o mundo interno e externo, isto é, entre a nossa subjetividade e a organização social. Ela envolve um processo contínuo e nem sempre linear de aprendizado e reflexão por meio do qual elaboramos a percepção de quem somos e do que somos, processo esse que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascermos com um sexo biológico. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. É por isso que as expressões da sexualidade humana são construções tão diversas (FACHINNI; SIMÕES, 2006).

A relação do ser humano com o mundo inclui esse processo de apropriação, reflexão e expressão de aprendizagens dos sentimentos e desejos, e de “ser capaz para”. Vale dizer, então, que a sexualidade, é algo construído. Quando refletimos sobre nossa sexualidade, podemos pensar em “sexualidades”, uma vez que existem várias possibilidades para vivê-la.

O problema que temos à nossa frente é o de como lidar com a diversidade sexual, seja na escola, seja na sociedade em geral. Enfim, como podemos aprender (e também ensinar) que são múltiplas as formas de viver os afetos e a sexualidade?

Podemos reconhecer, em nossa própria experiência, as pressões sociais para que nossa sexualidade se realize conforme o que “naturalmente” se espera e, assim, a heterossexualidade, por ser o comportamento sexual da maioria das pessoas, é tomada como correta e reforçada pelas instituições – e, aqui, se inclui a escola. Assim, a homossexualidade – dentre as formas de expressão da sexualidade – ainda causa muita polêmica, permanecendo considerada, por muitos, como uma doença, ainda que, desde os anos de 1970, a Organização Mundial da Saúde e as associações científicas internacionais deixaram-na de classificar como tal, superando o viés patológico. Cabe

indagarmos: Todos (as) os/as jovens compartilham de uma mesma forma de entender o amor e o sexo? Compartilham todos/as da mesma forma de expressar seus desejos?

A diversidade sexual não deveria determinar a classificação das pessoas em diferentes categorias – homo, hetero ou bissexuais – pois isso favorece a discriminação e cristaliza o caráter flexível do desejo humano; porém, é importante saber que para os (as) jovens homossexuais e bissexuais – não somente para estes/as, mas são os/as que apresentam maiores vulnerabilidades – não é fácil admitir as suas histórias de desejos e de amizade, em condições hostis, em uma sociedade onde isto é visto como inferioridade.

Se não optarmos pela omissão e, conseqüentemente, pela negligência, precisamos enfrentar o assédio homofóbico que prolifera no ambiente escolar. A homofobia é uma forma de preconceito que pode resultar em discriminação perpetrada contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. Também pode comportar drásticas conseqüências a qualquer pessoa que ouse descumprir os preceitos socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e ser mulher. A homofobia é um fenômeno social, que produz sofrimentos e efeitos devastadores na formação de todas as pessoas¹⁰.

Portanto, não se trata de percebermos as diferenças como um estado não desejável, um desvio da natureza, impróprio, algo que cedo ou tarde voltará à “normalidade”, ou de considerarmos a diversidade sexual enquanto um favor ou uma dádiva de alguns/as para permitirem a existência de outros/as. Desde o princípio, temos que compreender que são conhecimentos e saberes que, incorporados nos planos e propostas educacionais, cujo lócus de intervenção é a escola, propõem reconhecer diferentes sujeitos e enseja transformar ameaças em caminhos para maior igualdade e, desta forma,

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e *sem preconceitos*. (BRASIL, 1988, grifo da autora).

¹⁰ Pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo revela que, no Brasil, o índice de homofobia é altíssimo: 27% da população não homossexual – em média – admitiu, conscientemente, preconceito contra homossexuais. Ou seja, trata-se do preconceito assumido (VENTURI, 2008)

Parte 2

O olhar sociológico por dentro da escola – Democracia no Estado e na escola pública como condição da qualidade

A democratização, no âmbito da escola, não será alcançada sem que cada escola organize o seu próprio projeto educativo com um insistente esforço de revisão conceitual. Este é o ponto essencial de autonomia escolar. Tudo o mais é acessório ou irrelevante. Mesmo sob a legislação restritiva em que ainda vivemos, nada impede que cada escola se organize em termos do modo como compreende a tarefa educativa em face das dificuldades específicas que enfrenta. Somente as coordenadas para a ação no âmbito da própria escola, estabelecidas por um projeto de melhoria com vistas a uma escola democratizada, podem impedir a fragmentação da unidade do magistério momentaneamente realizada por uma motivação política mais ampla. Fora desse plano concreto de ação, o magistério pode nem se dar conta de que contribui para perpetuar na prática aqueles padrões de dominação política que denuncia abstratamente; basta que atente para o fato de que a denúncia que se faz da escola, como instituição legitimadora de uma ordem social injusta e discriminadora, torna-se verdade também porque o professor se ajusta ao papel de instrumento dessa ordem (...). Somente a consciência crítica de que nossa prática cotidiana como professores não pode contrariar aquilo a que aspiramos politicamente impedirá que persista o atual processo de liquidação da escola ...

José Mário Pires Azanha, 1986

O acesso e a qualidade da educação resultam da participação e da possibilidade de democracia nos mecanismos de gestão educacional e que estes mecanismos sejam igualmente pautados por relações democráticas cotidianas no interior da escola e entre a escola e a comunidade. No Estado democrático há maior oportunidade da pressão popular se efetivar, conquistando e ampliando direitos.

Assim, deve-se estar atento a questões como: qualidade do ensino, formas efetivas de inclusão que a escola propicia a todos os alunos e também àqueles portadores de deficiência, gestão do sistema educacional com espaços de participação criados e utilizados de forma permanente, como o conselho de escola e o grêmio, formas democráticas para elaboração do planejamento educacional, do currículo, da avaliação, de códigos disciplinares, das definições do uso e das modificações do espaço físico escolar, das definições relativas ao material pedagógico e das informações sobre o funcionamento do sistema escolar, e, ainda das definições do uso dos recursos financeiros existentes para a educação como um todo e do dinheiro público que chega à escola.

Perceber que diferentes concepções e práticas, relativas a essas questões, podem reforçar ou modificar as desigualdades sociais do capitalismo é desafio que exige análise detalhada de cada uma delas, sem que esse procedimento leve à perda da visão global.

A descrição da realidade não deve ter como objetivo simplificá-la, localizando nos professores, na administração do sistema escolar ou nos alunos/ população, isoladamente, eventuais responsabilidades sobre a má ou boa qualidade do ensino.

Para evitar tal fragmentação, podemos tomar, como eixo da análise, a educação vista sob um duplo aspecto: como direito da população e como dever do Estado.

É necessário reter nesse estudo a condição de realidade em processo da situação educacional, que não é fixa nem imutável. As contradições da sociedade de classes, que contaminam todas as instituições, inclusive a escola, são bases para as mudanças. A pressão da população, dos educadores que se organizam, e a constituição de governos que tenham a democracia como princípio são os caminhos principais para assegurar a escola pública de qualidade. Experiências significativas de escolas de qualidade, ainda que pontuais, aconteceram e continuam presentes em diversos locais do Brasil. A eleição de governos democráticos e populares aumenta a possibilidade de uma escola pública de qualidade. Daí ser importante fortalecer a democracia dentro da escola e na sociedade brasileira.

Reafirmamos, então, que se é necessário descrever o diagnóstico por vezes negativo da escola, é fundamental buscar alternativas, que viabilizem, tal como propõe José Mário Pires Azanha na epígrafe desta parte, um projeto de construção da autonomia da escola, que permita recuperar sua qualidade.

A escola reflete o modelo de Estado presente na sociedade. O Estado – o poder político é uma campo de disputa. Essa possibilidade deve apurar nossa análise sobre o Estado, em busca de formas para democratizá-lo.

A análise do papel dos movimentos sociais organizados impõe-se como condição para compreender essa dinâmica.

Já estudamos que as instituições são históricas, construídas pela ação dos homens, que atuam em seu interior. A tensão no interior das instituições revela a existência de interesses conflitantes. Nesse sentido, a afirmação do predomínio de determinados interesses na ação do Estado não significa que outros segmentos sociais não lutem por se fazer presentes. De fato, desde a época do Estado Colonial, há movimentos de rebeldia no Brasil, que indicam não ser passivo o predomínio dos mais fortes social e economicamente. Fatos históricos são exemplos contundentes dessa luta: o Estado autoritário dos governos militares modificou-se a partir da atuação incisiva de setores organizados da sociedade civil, por exemplo.

No estudo da escola, quando se quer transformá-la, é preciso reconhecer esses exemplos e outros, mais localizados, mas igualmente pertinentes para a construção de uma nova escola, movimento a se fazer simultaneamente à mudança da sociedade e à conquista do direito da cidadania. Cabe aos professores e alunos localizá-los e discuti-los.

Texto 1

Estado e educação — definições necessárias

O que é Estado? Por que afirmamos que a educação é um direito? O que é um Estado democrático? Quem, no Brasil, está sendo responsável por sua construção?

"Entende-se por *Estado* o conjunto de instituições que compõem ou exercem o poder político numa sociedade territorialmente delimitada. É o Estado que detém, em conseqüência, 'o monopólio legal dos meios de violência', na conhecida expressão do sociólogo alemão Max Weber. Esse poder de coerção é exercido pelas Forças Armadas e pela polícia (e nos Estados autoritários e totalitários é esse o poder decisivo). Ao Poder Executivo cabe a responsabilidade pela coerção legal; os demais órgãos de administração do Estado são o Poder Judiciário e o Poder Legislativo. O *governo*, geralmente identificado com o Estado ou com o poder Executivo, é o conjunto de mecanismos específicos para a tomada e a implementação de decisões dentro do Estado, num período determinado. O Estado (do latim *statu* = estar firme) tem um caráter de permanência, enquanto os governos se referem a situações transitórias — um governo passa, mas a estrutura do Estado permanece.

"No sentido mais abrangente, Estado é sinônimo de sociedade política, entendida como a instância maior unificada pelo poder político, que é o poder mais alto, do qual derivam todos os demais poderes numa sociedade. É nesse sentido que se fala no Estado como 'a nação politicamente organizada'.

"Na visão liberal, o Estado, como organizador do poder político, tem por finalidade prover as condições para o livre desenvolvimento das atividades particulares na sociedade civil, ou seja, dos cidadãos — considerados individualmente ou organizados em virtude de interesses comuns. Sociedade civil não se conceitua em oposição à 'militar', mas sim à sociedade política (ou ao Estado). Na sociedade civil — marcada pelas diferenças de classe social, estamentos, grupos étnicos, culturais, religiosos — atuam as instituições que estão 'fora dos aparelhos do Estado', como sindicatos e associações profissionais, empresas, igrejas, associações científicas e culturais, associações de base, movimentos sociais e populares (o grau de liberdade para a organização e a participação política de tais organizações da sociedade civil definirá, também, o grau de democratização do Estado e da sociedade, como será visto adiante). Os partidos políticos têm uma posição especial na intersecção entre o Estado e a sociedade civil. Isto porque são instituições organizadas na sociedade civil, mas que atuam também num órgão do Estado, o Poder Legislativo (pela Constituição brasileira, só podem ser eleitos parlamentares pessoas indicadas por partidos, não se reconhecendo candidaturas independentes).

"A visão liberal clássica pressupõe, no entanto, a separação entre o Estado e a sociedade civil. No Estado se identifica a esfera exclusiva da política e na sociedade civil a esfera exclusiva das atividades econômicas e sociais. Isso significa que, no liberalismo clássico, a sociedade não pode intervir nos mecanismos administrativos do Estado (governos, jurisdição), ou seja, não interfere justamente no que é considerado de 'interesse público'. Em contrapartida, o Estado não pode intervir nas atividades sócio-econômicas, que os liberais consideram restritas à iniciativa privada. É por isso que, durante muito tempo, a educação foi considerada preocupação e decisão exclusivas das famílias e das igrejas — instituições da sociedade civil. É por isso, também, que ainda hoje os liberais se associam aos empresários para reclamar da "indevida intervenção do Estado na economia". Para eles, o Estado só deveria intervir para propiciar meios ou recursos para que particulares desenvolvam suas atividades.

"Dessa visão liberal decorrem as cinco funções clássicas do Estado moderno: editar leis (Legislativo); fazer justiça, resolvendo os litígios jurídicos (Judiciário); manter a ordem pública e organizar a produção e distribuição de bens e serviços indispensáveis à vida coletiva e que interessam à iniciativa privada (infra-estrutura urbana, por exemplo); defender a nação contra o inimigo externo e representá-la perante nações estrangeiras; cunhar moeda.

"É fácil perceber como a visão liberal do papel e das funções do Estado revela-se insuficiente para atender às necessidades das sociedades contemporâneas, sobretudo na perspectiva democrática.

"O *Estado de direito* é aquele que garante a organização política de acordo com normas legalmente prescritas em uma 'lei maior', que é a Constituição (nas ditaduras e Estados autoritários, a Constituição é substituída pelo arbítrio, pela vontade pessoal do governante). O Estado de direito também não é suficiente, pois prevê que a normalidade jurídica, por si só, seja garantia da democracia. Ora, nos sistemas capitalistas, onde predominam relações de dominação ditadas pela supremacia do capital sobre o trabalho, com a consequente desigualdade entre as classes e as regiões, a garantia da legalidade (o 'império da lei') e de liberdade política é necessária, é imprescindível — mas não é suficiente.

"Para que se possa falar em *democratização do Estado*, é preciso abolir a separação rígida entre sociedade civil e Estado em três sentidos:

"1. a sociedade deve intervir no Estado através dos partidos e da representação política, mas também de mecanismos de democracia direta, para a participação popular efetiva no exercício do poder político e para o controle sobre a ação do Estado;

"2. o Estado tem a obrigação de intervir para a promoção e garantia dos direitos essenciais de toda a população — direitos políticos, econômicos, sociais, culturais. É aí que entra o dever do Estado em garantir educação para todos;

"3. o Estado tem o dever de comandar o processo de desenvolvimento econômico por meio de órgão de planejamento social. Há objetivos nacionais a serem alcançados, e que diferem (muitas vezes são conflitantes) dos objetivos e interesses particulares dos grupos componentes da sociedade civil. No Brasil essa tarefa do Estado é urgente e insubstituível".¹¹

Democracia e poder

Uma democracia se faz na medida em que o povo, organizado em suas diversas instituições na sociedade civil, tem meios efetivos para cobrar e controlar a ação do Estado, colocando-o a seu serviço. Aqui se torna necessário situar a questão da legitimidade do poder político.

A noção de poder guarda dentro de si duas ideias: a de força e a de autoridade. A primeira, a força, pode levar ao abuso, ao arbítrio. A segunda, a autoridade (tomada no sentido de reconhecimento do prestígio moral, da habilidade, da experiência, do conhecimento científico, do carisma etc., e não de autoritarismo), confere a legitimidade ao poder. É a legitimidade que faz o poder ser reconhecido como justo. Para melhor compreendermos esse significado, poderíamos tomar como exemplo a relação médico-paciente, na qual o que conta, para conferir autoridade ao médico, é o reconhecimento, pelo paciente, de seu conhecimento científico, de sua capacidade e de sua competência profissional.

No caso da sociedade civil, quando ela tem condições de controlar o Estado e colocá-lo a seu serviço, o poder por ele exercido é considerado legítimo, justo. *Legitimidade, portanto, não se confunde com legalidade:* muitas vezes um Estado, embora legal, não é justo, legítimo, por não atender aos anseios e necessidades da sociedade civil.

A legitimidade também se relaciona com a ideia de *soberania*, isto é, quem deve deter o poder. Os exemplos a seguir ajudam a esclarecer essa relação:

- Platão, na antiga Grécia, acreditava que só os filósofos teriam legitimidade para exercer o poder político, pois só eles seriam capazes de atingir o valor supremo da sociedade que é o bem comum.
- Para os marxistas, segundo Comparato, "a classe proletária deve ascender ao poder, não só por força de sua relação histórica, mas também porque ela representa e encarna em si mesma a abolição dessa divisão da sociedade em classes. Portanto, ela, se não exerce agora o poder político, deve vir a exercê-lo, por força da evolução histórica e da exigência da ética" (1987:32).

Essa forma de exercício do poder para os marxistas relaciona-se com sua visão sobre o aparecimento do Estado. Eles sustentam a origem do Estado em motivos econômicos.

¹¹ Texto extraído do manuscrito de Maria Victória Benevides para aula de Sociologia da Educação, FEUSP, 1988.

Segundo Dallari, "além de negar que o Estado tenha nascido com a sociedade, Engels afirma que ele é antes um produto da sociedade, quando ela chega a determinado grau de desenvolvimento (...), quando há necessidade de uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito da classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado'. A crença nessa origem tem reflexo imediato em dois pontos fundamentais da teoria marxista do Estado: a qualificação deste como um instrumento da burguesia para exploração do proletariado e a afirmação de que, não tendo existido nos primeiros tempos da sociedade humana, o Estado poderá ser extinto no futuro, uma vez que foi uma criação puramente artificial, para satisfação dos interesses de uma pequena minoria" (1977:49).

Diferentemente dos marxistas, os liberais afirmam o aparecimento dessa organização Estado por meio de um pacto (o contrato social) que, ao associar os indivíduos, submeteu-os, todos, à construção de um bem comum. O Estado estaria, portanto, acima dos interesses individuais ou de classe.

Assim, na definição de Estado, haverá tantos pontos de partida quantos forem os ângulos de preferência dos observadores.

Na discussão do direito à educação e do dever do Estado é fundamental tomar o conceito de Estado como um campo de forças em disputa, nas explicações teóricas e nas ações práticas. É nesse sentido que os movimentos sociais vêm interferindo junto ao Estado brasileiro, em certas situações, em que aparecem como forças organizadas em torno de determinados objetivos.

Regimes políticos e formas de governo

Dependendo de quem exerça o poder, será definido o regime político do Estado.

O *regime* define-se, então, pela soberania, isto é, por quem detém efetivamente o poder. A soberania é a fonte geradora dos poderes — Executivo, Legislativo, Judiciário, e, portanto, é:

- indivisível: não pode existir um Estado com duas soberanias;
- inalienável: aquele que detém a soberania desaparece quando ficar sem ela: é por sua soberania que o povo pode retirar o poder de seu(s) representante(s);
- imprescritível: a soberania não tem período definido de duração.

Todo regime político propõe, portanto, dois tipos de indagação: Quem manda efetivamente? (Ordem de efetividade, que define a soberania.) Quem deve mandar? (Ordem de legitimidade.)

As respostas dadas a essas questões configurarão:

- um *estado autocrático* (ou ditatorial), em que a dominação é exercida por um indivíduo (ditaduras

de civis ou militares, que foram frequentes na América Latina ou os exemplos do fascismo e nazismo);

- um *estado oligárquico*, em que a dominação é exercida por um grupo militar ou civil, este ancorado geralmente no poder da propriedade ou no capital urbano (empresarial, financeiro etc.) É o caso mais frequente na história da república brasileira;

- um *estado democrático*, se o poder estiver "nas mãos" do povo, isto é, dos cidadãos.

Ainda, o Estado, o regime político, não se confunde com o governo, pela diferença de permanência, isto é, um mesmo regime pode englobar governos sucessivos. Por exemplo, segundo Comparato, entre o governo Figueiredo e o governo Sarney não houve mudança de regime: "Não se pode assinalar nenhuma mudança substancial de regime. Essa mudança substancial vai ocorrer, com a votação de uma nova Constituição pelo Congresso Nacional" (1987:81).

A palavra regime pode ser usada como sinônimo de Estado. Assim, regime militar = Estado militar, no qual os militares detêm o poder.

Deve-se, contudo, distinguir regime político (ligado à soberania) de forma de governo, que se relaciona com a separação entre os poderes, definindo o *presidencialismo* (o Presidente da República é o chefe do Estado e o chefe do governo, eleito pelo povo, exerce o Poder Executivo) e o *parlamentarismo* (o chefe do Estado é pessoa distinta do chefe do governo; o chefe do Estado é escolhido pelo Parlamento ou pelo povo, e indica o segundo, o chefe do governo, que só poderá governar se obtiver aprovação do Parlamento). Ainda, a separação entre os poderes fundamenta-se na preocupação de controlar o poder, para evitar abusos; daí o equilíbrio esperado a partir do funcionamento dos três poderes, chamado de sistema de freios e contrapesos.

Texto 2

Regime Democrático em construção

As condições sociais, civis e políticas para a cidadania plena ainda não existem no Brasil, mas estão sendo conquistadas. Isso demonstra as mudanças que estão ocorrendo na sociedade civil e que constroem essa democracia:

1. Desde a segunda metade do século passado e, mesmo durante a ditadura militar, entraram em cena organizações locais e movimentos sociais e sindicais, ligados a diferentes posições frente à sociedade e à educação que precisam ser conhecidos pelo debate de suas ideias.

2. Exigências populares de maior igualdade sócio-econômica, o que inclui as discussões sobre a reforma agrária, reforma urbana e reforma tributária.

3. Permanência de um sistema democrático de eleições para os poderes executivo e legislativo, que

precisa ser aperfeiçoado de forma a evitar que os mais poderosos economicamente tenham maior representação política.

4. Importantes marcos jurídicos foram aprovados e precisam que a sociedade exija a sua imediata e completa aplicação. Dentre eles, a própria Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/14).

Dessa luta de (re)construção da democracia faz parte a luta pela conquista do direito à escola, que não se resume apenas a uma vaga. É a luta pela qualidade do ensino, que garanta efetivamente a todos a informação necessária ao exercício pleno da cidadania, possibilidade e condição para se colocar o Estado a serviço da sociedade civil.

Há uma relação entre regime político e sistema educacional. Segundo Comparato, "se essa vinculação é indissolúvel, precisamos aceitá-la e dirigi-la. (...) Se desejamos estabelecer o regime de maior igualdade possível entre todos, se este é o objetivo declarado do regime político, então é preciso que a educação forme os cidadãos para essa vida democrática. Preparar os educandos para a vida democrática significa, em primeiro lugar, sublinhar o valor básico da igualdade política, econômica e social.

Assim, se tomássemos de Bobbio a *definição mínima de democracia*: "conjunto de regras fundamentais que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos" (1986:17-36), teríamos como:

- 1ª regra: estabelecer quem toma as decisões. Uma democracia que "restringa" a participação efetiva dos cidadãos na vida econômica, social e política (seja por meio da renda, da instrução ou da informação) é qualitativamente diferente de uma democracia que lute pela ampliação da cidadania a todos os membros da sociedade e, ao mesmo tempo, lute pelo aprofundamento de seu exercício. A regra que define quem deve decidir supõe a representação política. Quer dizer, supõe que alguém delegue a outro seu poder de decisão sobre algo, sob critérios e condições determinadas. Essa representação política, por sua vez, implica o direito de os representados controlarem seus representantes e não apenas delegarem a esses representantes, pelo voto, o poder de decisão. A representação política é uma instituição de mão dupla: não apenas o representante recebe, por tempo e sob condições determinadas, o poder daqueles que representa, mas é obrigado a dar a estes respostas quanto às decisões tomadas — o que obriga também que os representados as exijam.

- 2ª regra: definir que o critério para a tomada de decisões é a opção da maioria, o que implica novamente a discussão sobre quem tem o direito de decidir; se no país um grande número de pessoas vive desinformada mesmo que tenha saído da miséria absoluta, é difícil se falar em democracia.

• 3ª regra: colocar os representantes eleitos e os representados diante de alternativas reais e em condições efetivas de escolher uma ou outra. Isto supõe transparência nas informações, isto é, que os dados sobre o país e das instituições sejam realmente públicos, postos ao alcance daqueles autorizados pela maioria para tomar decisões. Sem amplo e completo acesso às informações e difícil ter-se democracia.

• 4ª regra: avaliar em quais espaços existe o direito de votar e ser votado. A democracia só se efetiva de fato se estiver incorporada a toda a sociedade civil. Essa regra, afinal, induz à seguinte pergunta: As instituições no país são democráticas? Porque, para um Estado ser democrático, a família, a escola, o trabalho etc. têm que estar subordinados às regras democráticas.

A análise dessas quatro regras é o que nos faz novamente repetir que a democracia no Brasil está sendo construída por meio de diversas organizações da sociedade civil e pelo movimentos populares, nos processos de democratização do Estado e das instituições, na base da sociedade, em um trabalho miúdo e cotidiano, que os educadores precisam fortalecer.

Alguns e importantes movimentos sociais lutam pela cidadania plena, que deve compreender direitos:

• políticos — dizem respeito à participação no exercício do poder político: votar e ser votado, propor lei através de projetos com determinado número de assinaturas (a iniciativa popular);

• civis: direitos relacionados à liberdade;

• sociais: referem-se às condições de vida. Segundo Marshall, "desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e de segurança, até o direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais ligadas a eles são o sistema educacional e os serviços sociais" (1967:64).

A discussão sobre a escola insere-se diretamente na discussão dos direitos sociais, embora, as condições para sua realização relacionem-se com a ampliação das conquistas de direitos políticos e civis.

Segundo Patto, "não basta definir a origem de classes dos professores e educadores e sua visão da clientela, descrever suas condições de trabalho e analisar a legislação e as políticas educacionais para explicar a vida numa unidade escolar. Esta também se faz no confronto de desejos e interesses dos grupos em presença, cujo desfecho depende, a cada passo, do contrapoder do usuário, seja econômico, seja advindo da consciência de seus direitos e sua mobilização e organização no sentido de garanti-los. Quanto menor o poder do usuário, maior o poder dos profissionais da escola" (1987:125). Assim, também para Patto, a igualdade, o respeito ao outro e a democracia são valores fundamentais para uma escola de qualidade.

A escola não pode ser colocada para a comunidade como um favor. Ela é um direito e os alunos e pais devem exigir sua garantia com qualidade. Dessa forma, o acesso da comunidade às dependências da escola

não pode ser dificultado por barreiras arbitrárias. Muros portões de ferro e grades que tornam a escola um espaço "estranho" aos moradores do próprio bairro precisam ser objeto de discussão da comunidade escolar.

O espaço físico da escola deve ser objeto de discussão pela comunidade escolar, evitando que, por exemplo, a quadra de esportes, muitas vezes a única área de lazer existente na localidade, permaneça vazia e fechada (inclusive para os próprios alunos, que são impedidos de usá-la em horários vagos). O rondar às quadras por parte de adolescentes, muitos deles já expulsos pela própria escola, é uma atitude frequente nas periferias, fato que precisa ser analisado, buscando-se formas de diálogo com esses adolescentes. O tempo e o espaço escolar precisam estar a serviço do projeto de escola definido pela comunidade. Também outros espaços internos da escola precisam ser discutidos: a área técnico-administrativa é quase sempre reservada a alguns. Nela, os alunos só entram com autorização ou como castigo. A comunidade muitas vezes tem dificuldade de passar dos portões e recebe a mesma mensagem: a escola não lhes pertence.

Por vezes, a polícia é um recurso usado pelas escolas. A repressão entre "iguais" é uma tática de dividir para melhor controlar. Muitas vezes, os professores e funcionários que, por sua origem social, mais se aproximam dos alunos, negam essa proximidade.

A escola bonita e agradável, defendida por Paulo Freire, deve ser buscada impedindo cenas como as relatadas por Campos, já em 1982, e que ainda se repetem nas escolas "há o hábito de falar mal das crianças em sua presença, como se não fossem pessoas, reduzi-las a objetos: -"O garoto era capaz de descrever tudo o que fazia na rua durante o dia; quando perguntado sobre uma curta experiência escolar, só era capaz de lembrar de uma professora que gritava (...). A escola parece ser, do ponto de vista das crianças, um lugar onde se vai sem nenhum prazer e com pouca esperança. (...) "Não é só a impossibilidade de levar o que a escola pede, de se apresentar como a escola quer, que humilha e inferioriza as crianças. Agravando as dificuldades materiais, aquilo que aparece para os pais como fracasso de seus filhos na escola é mais um fato que ajuda a precipitar a exclusão das crianças (...) desorientados os pais passam da decepção para a conclusão de que as crianças é que não são capazes ou não querem estudar" (...) (1982:321-322).

Em muitas escolas, e mesmo entre escolas continuam os processos de remanejamentos de alunos. Para Patto, o termo remanejar não é casual. Relembremos o significado do verbo manejar: manusear, executar com o auxílio das mãos, pegar ou mexer com as mãos em alguma coisa. O aluno é tratado como coisa e não como um sujeito (1987:147).

A escola pública não pode cobrar taxas, quaisquer que sejam elas. Como se sabe, a escola pública gratuita "não cai do céu", custa aos cofres públicos, que obtêm esses recursos através dos diferentes impostos. Sem a necessária Reforma Tributária, que diminua o peso dos impostos indiretos, proporcionalmente, os impostos são pagos em volume maior pelos trabalhadores o que, por si só, é uma razão impeditiva de qualquer cobrança.

Dentro de um quadro de tensão entre forças antagônicas, presentes na sociedade como um todo, é que deve ser feita a análise da escola. É esta a configuração que permite entender as razões que possibilitam, em momentos distintos, o aparecimento de experiências que asseguram a possibilidade da construção de uma outra escola, onde os direitos de cidadania sejam realmente exercidos.

Texto 3

A escola pública de qualidade é possível

Experiências bem-sucedidas na escola pública devem ser buscadas para análise, sejam elas experiências circunscritas no tempo ou com maior amplitude quando fruto de ações governamentais, sejam restritas a uma unidade escolar quando impulsionadas por educadores que, por razões diversas, juntam-se em uma mesma escola seja aquela que pretendem impulsionar uma rede pública de ensino.

Algumas experiências ao longo da nossa história podem servir de exemplos:

Na década de 60, antes do golpe militar de 64:

- Os Movimentos de Cultura Popular que ganharam destaque no Recife, onde aconteceram as experiências de educação de adultos com base no método Paulo Freire, e em Natal, onde se tornaram conhecidos como "A campanha de pé no chão também se aprende a ler".
- As experiências do Movimento de Educação de Base (MEB), que consideravam que a educação deveria servir como um dos meios de transformação do mundo, na direção dos interesses do povo.
- Os Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); com os teatros de rua, cujas peças, em linguagem popular, eram montadas em praças, sindicatos e universidades.
- Os Ginásios Vocacionais, implantados no Estado de São Paulo, fechados no final da década, após a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que cerceou o exercício dos direitos políticos dos brasileiros.

Ou já no processo de democratização do país, a experiência das escolas de Lajes (SC), no final dos anos 70, com as atividades ligadas à recuperação da história local;

E, ainda, mais recentemente as muitas experiências de administrações municipais, populares e democráticas, com a implantação de políticas educacionais que possibilitaram recuperar as condições estruturais básicas da escola voltada à criação de conhecimentos. Além das experiências da rede de escolas públicas democráticas.

Em todas elas uma característica comum: os meios e o fim da ação educacional voltam a convergir, o

administrativo e o pedagógico desta ação reencontram-se, rompendo a burocratização. Em todas essas experiências, a vontade política de comprometer a ação pedagógica com a mudança, que acaba extravasando os limites educacionais, ganhando a consciência dos envolvidos. Inseridas em um processo de transformação mais amplo, marcadas por um modo coletivo de pensar e de elaborar a ação educacional, estas práticas tendem a superar a fragmentação das ações individuais. Se localizadas em uma única escola, logo começam a repercutir ao nível mais amplo das estruturas administrativas, que passam a ser questionadas com o objetivo de se tornarem apoio, ou, pelo menos, de não se configurarem como obstáculo à ação.

O que aprender com essas experiências?

Em primeiro lugar, fica fortalecida a possibilidade de construção de uma escola pública de qualidade, inserida em um processo de transformação social. Em segundo lugar, constatamos que a escola não é o prédio, mas sim um conjunto de relações humanas que, se realizadas democraticamente, produzem um aprender e ensinar permanentes e transformadores da vida e, assim, das próprias relações, gerando e aprofundando conhecimentos e, em decorrência melhorando os espaços e os tempos da educação, que incluem o prédio escolar, não se esgotando nele, dado que suas ações se espraiam pela comunidade/cidade. Em terceiro lugar, apreendemos dessas experiências outra concepção do planejamento, radicalmente distinta do modelo tecnoburocrático.

Compreendido como instrumento de mobilização, esta concepção de planejamento tem como pressupostos:

1. O planejamento é fruto de uma ação coletiva, que explicita as tensões entre os grupos envolvidos.
2. Os aspectos componentes do planejamento — análise, decisão, ação e crítica — são inerentes à ação humana. O planejamento, portanto, deve tornar conscientes os sujeitos envolvidos na ação, que, atentos a esses aspectos, podem interferir em seu curso.
3. O planejamento envolve partilha de poder. A informação, embora essencial ao processo participativo, não substitui a deliberação sobre as prioridades.
4. Planejar significa priorizar as ações, tendo em vista os meios, compreendidos como recursos físicos, materiais, humanos e financeiros disponíveis no momento da decisão, e o objetivo pretendido.
5. O planejamento supõe um controle maior sobre o tempo, que não se esvai ao acaso, mas que é ocupado de forma consciente pelos envolvidos.
6. As ações decisórias relativas aos recursos financeiros devem determinar modificações orçamentárias, seja ao nível das administrações municipais, seja ao nível restrito de experiências localizadas. O controle do recurso não pode ficar, apenas, nas mãos de alguns. Esse aspecto ganha fundamental

importância com a garantia de recursos orçamentários, colocados à disposição da educação pela vinculação de recursos prevista na Constituição de 1988, nas Emendas Constitucionais posteriores e no Plano Nacional de Educação (Lei federal n. 13.005/14), que prevê a aplicação de 10% do PIB na educação. Fruto da mobilização da população e dos educadores, esses recursos vinculados à educação, embora obrigatórios por lei, só serão efetivamente nela aplicados se a população organizada assim o exigir e participar coletivamente do planejamento, segundo os pressupostos aqui descritos.

7. A necessidade de se vislumbrar o todo e a relação entre as partes da ação educativa aprofundam as próprias consequências dessa ação.

8. O planejamento não deve servir como camisa-de-força à realidade, que se apresenta diversa nas várias experiências. Os elementos ou as unidades envolvidas na ação devem ter preservada sua autonomia.

Finalmente, como mais uma aprendizagem, estas experiências obrigam a que não tenhamos uma "visão mágica" da transformação social. Ao contrário, somos obrigados a perceber o processo miúdo, cumulativo, diferenciado desta transformação, o que nos torna mais atentos à observação deste processo.

Texto 4:

A participação popular no controle do Estado — os movimentos populares e a organização dos educadores

A observação do processo de transformação da realidade educacional brasileira destaca o papel dos movimentos populares e da organização dos educadores nesse trajeto.

O Estado deve responder por políticas sociais, incluindo a educação. Como já foi mencionada, em um país capitalista, a proporção de gastos com tais políticas é sempre menor se comparada ao investimento realizado em projetos voltados aos interesses dominantes economicamente: estradas, infraestruturas industriais etc. Contudo, essa proporção não é fixa, mas fruto da correlação de forças presentes. A pressão da população organizada, certamente, impulsiona uma ampliação das políticas sociais realizadas pelo Estado. É preciso, portanto, que nos voltemos à organização dessas forças populares para atuarmos no sentido de seu fortalecimento. A concepção de planejamento, discutida neste capítulo, é um elemento nesta direção.

Neste texto recupera-se um pouco da história dos movimentos sociais por educação, sejam eles ligados às entidades sindicais ou populares, buscando, através deste relato, fortalecer os educadores em suas práticas.

Na década de 70, os educadores cruzaram suas lutas àquelas do conjunto da sociedade pela democratização do país, libertação das amarras do poder militar e oposição ao projeto econômico do "Brasil Grande". Suas greves e passeatas encheram, desde 1978, as ruas das principais cidades. Nas faixas e cartazes,

palavras de ordem específicas da luta pela educação, como: "melhores condições de trabalho", "jornada", "piso salarial", "estatuto do magistério", "verbas públicas só para escolas públicas", acompanharam as bandeiras da democratização, do "movimento pela anistia aos presos políticos", passando pelo "movimento contra a carestia", "lutas pelas diretas", defesa da "Assembleia Nacional Constituinte" etc.

Durante esse período, os educadores reassumiram as direções de suas entidades de classe. Na década de 80, pela força de suas paralisações, as imensas manifestações de rua deram ao movimento de educadores um "caráter de massa". Progressivamente, eles deixaram de se considerar uma elite, identificada com os valores dos setores mais ricos da sociedade, para se assumirem como parte da classe dos trabalhadores do país. Esse movimento, se positivo pelo lado da consciência que produziu, tem sido contraditoriamente acompanhado pelo processo cada vez maior de pauperização dos salários, pela má formação profissional, ocasionada pelo crescimento das faculdades particulares responsáveis por sua formação, pela jornada exaustiva de trabalho do "professor bóia-fria" que, ao longo do dia, percorre pelo menos três escolas, sem o menor tempo para o preparo de suas aulas. Em parte, tais condições adversas têm sido responsáveis pela ação negativa do professor frente às camadas populares, tal como se apontou anteriormente.

Nesse tempo, também a população, no empenho pela conquista de seus direitos, organizou-se. A luta por vagas nas escolas, contra o pagamento de taxas de APM, pela criação de cursos noturnos de Ensino Médio (à época chamado de 2º grau), ganhou força nos grandes centros urbanos. É no interior e nos pontos de contato desses dois movimentos, dos educadores e da população, que o projeto de uma nova escola pode se delinear.

Essa possibilidade do novo é descrita da seguinte forma por Spósito: "a experiência desses movimentos revela, em toda sua trajetória, que há um saber que se recria e se transforma no desenvolvimento e no amadurecimento das lutas por educação. A luta social educa. O modo como são conduzidas todas as etapas, seus erros e acertos, geram uma nova pedagogia que impõe aos movimentos, de forma cada vez mais profunda, a necessidade do confronto dessa prática com a educação que se recebe na escola. A possibilidade de discutir a sua condição de classe, a experiência de participação democrática, a luta cotidiana contra relações humanas desiguais, a descoberta do outro como companheiro de caminhada, o respeito ao seu modo de ser e a experiência compartilhada ensinam muito. Ensinam a descobrir um modo diverso de conceber o existir, o educar, o saber. Estes são os germes de uma nova concepção educativa que nega, em profundidade, a prática dominante nas escolas, que discrimina os trabalhadores, os pobres e os marginalizados. A luta pela educação também ensina a criticar a escola conduzindo à negação dela na forma em que existe hoje" (1986:59).

Daí a importância da conjugação de forças. A gestão democrática deve ser cada vez mais sua bandeira comum. Os Conselhos de Escola, que contam com representantes eleitos por todos os setores presentes na escola, e o rodízio de seus diretores, também escolhidos por eleição por todos os segmentos da escola, devem

ser práticas alcançadas e aperfeiçoadas pela participação da comunidade escolar e das entidades de classe dos educadores. Certamente, se a gestão democrática, como medida isolada, for divulgada como a única capaz de salvação da escola pública, os que assim a defenderem estarão contribuindo, uma vez mais, para esconder a complexidade dos problemas educacionais. Para que a gestão democrática não se torne mais uma panacéia dos problemas educacionais, é preciso que sejam implantadas as condições concretas para sua realização, a começar pelo acesso à informação das decisões que dizem respeito à escola. Há que se tomar medidas reais de descentralização e autonomia para as unidades escolares, que realmente signifiquem a possibilidade de decisão pelos representantes eleitos. Tais medidas devem incluir, inclusive, o repasse de recursos, mesmo que de pequena monta, à escola, para que esta agilize os pequenos serviços de manutenção dos prédios escolares e outras necessidades sem precisar de arrecadação de valores da comunidade escolar.

Além dessa autonomia é preciso que mecanismos de participação garantam a presença dos representantes dos Conselhos de Escola nas esferas intermediárias e centrais das administrações municipais e estaduais. A exigência constitucional de 1988, a ser acatada pelas Constituições estaduais e municipais, de criação, nestas duas esferas de poder, de Conselhos de Educação, pode ser um dos canais para viabilizar essa participação. Obviamente, esta concepção de Conselho de Educação implica modificações profundas nos atuais Conselhos Estaduais, órgãos em geral comprometidos com as escolas particulares. Ao contrário destes, a tarefa de formulador dos planos de educação obrigará a que os novos Conselhos se tornem fiscais severos dos recursos públicos para as escolas públicas, atuando com rigor na definição de suas prioridades.

Dessa maneira, a participação da população se fará diretamente na escolha dos dirigentes das unidades escolares e dos representantes dos conselhos organizados para a gestão conjunta das unidades e dos sistemas.

A necessidade imperiosa de que a população tenha condições de escolha sem ingerências de qualquer tipo, e o fato de que esta possibilidade nem sempre ocorra, pela tradição histórica do país, comprometida com ações políticas clientelistas, não devem ser vistas como impedimentos para a concretização deste processo. Sabe-se que a escola tem sido um mecanismo poderoso de práticas autoritárias e clientelistas, que norteiam a relação entre as chamadas autoridades, o diretor escolar, inclusive, e a população. Contudo, esse desvio autoritário não deve ser usado como um argumento contrário ao exercício democrático, que, como tantas outras práticas, depende, em primeiro lugar, de sua condição de exercício, no sentido popular de que é andando que se aprende a andar, é falando que se aprende a falar, e é, portanto, votando que se aprende a votar. A democracia se aprende fazendo escolhas e acompanhando a implementação dessas escolhas, o que contém a aprendizagem pelo erro, desde que seja mantida a chance de, em uma nova oportunidade, corrigir o processo por uma outra opção. A diminuição da distância entre representantes e representados, e o controle maior que estes exerçam sobre aqueles são, por outro lado, mecanismos importantes para a escolha de representantes comprometidos com projetos de melhoria da escola, que igualmente devem ser

formulados, divulgados, analisados e criticados por ocasião das eleições e acompanhados e avaliados em sua execução por todos os que compõem a escola e pelas entidades dos educadores.

Certamente a construção deste projeto coletivo não se fará sem conflitos. Não se pretende defender a participação da comunidade nesta escola fazendo vista grossa à situação de exclusão da população de baixa renda pela ação de educadores, como já foi descrito, nem à situação de "participação consentida", em momentos de festas e arrecadações, a que é submetida a população. Ao contrário, há que se buscar a identidade de cada um dos elementos constitutivos da escola: alunos, educadores e pais, para a construção de fóruns autônomos de discussão. Grêmios escolares, associações, sindicatos, devem ter lugar garantido neste projeto, como forma concreta de tratamento dos conflitos e meio de expressão dos interesses diversos de que são detentores esses diferentes segmentos.

Do lado dos sindicatos dos educadores, este projeto coletivo implicará rever práticas exclusivamente salariais e corporativas, apenas, para colocar a educação como serviço de natureza pública, como pano de fundo mais abrangente. A aliança autêntica com a população implica uma ação mais permanente que aquela esporádica e momentaneamente buscada em situações de greve. Esse é o desafio que os educadores e a população têm pela frente, se de fato quiserem colocar a educação como direito e dever do Estado, o que resulta em colocá-lo sob controle democrático, dado que a unidade escolar representa uma fração de realização desse Estado.

As entidades de educadores podem oferecer brechas significativas e espaços para o movimento popular, ao empreenderem a luta pela abertura da escola, por sua autonomia, descentralização e democratização das relações de poder. De outro lado, a pressão da população organizada pode obrigar o Estado a medidas que visem à melhoria da qualidade do ensino, o que implica, necessariamente, rever a jornada de trabalho e o salário dos professores, condições básicas para que eles disponham do tempo necessário a seu aperfeiçoamento e à construção, com a população, de um novo projeto pedagógico.

Box:

Escolas Democráticas – projeto-prática em construção texto de Helena Singer¹²

Experiências inovadoras na educação vêm ocorrendo em São Paulo nos últimos vinte anos e apontam no sentido de uma possível mudança no cenário educacional não só da cidade, mas do Brasil.

(...) O pesquisador inglês Charles Leadbeater¹³ dedica-se à descrição dos aspectos comuns das experiências inovadoras em educação. Em sua pesquisa, estas experiências demonstraram relevância

¹² Trechos selecionados e traduzidos de SINGER, Helena. Innovative Experiences in Holistic Education inspiring a new movement in Brazil. In: Helen Lees (org.) Palgrave International Handbook of Alternative Education. New York: Palgrave Mcmillan. No prelo.

¹³ C. LEADBEATER (2012), *Innovation in Education: Lessons from Pioneers Around World*. (Doha: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing).

e impacto. A relevância acontece com a inclusão de novos atores no processo, o foco em novas habilidades e diferentes modos de aprendizagem. Já o impacto é medido pela influência da inovação para muito além de seu polo inicial. As experiências inovadoras, via de regra, iniciam-se às margens do sistema, sob lideranças de pioneiros que criam pontes entre suas comunidades e redes bem mais amplas e também entre a produção acadêmica e a prática. As experiências inovadoras desenvolvem métodos confiáveis que atendem necessidades efetivas, articulam redes e alcançam resultados significativos. Algumas vezes, a experiência inovadora consegue pautar a agenda pública na área, mas isso depende da articulação com o governo e com movimentos sociais.

Descreveremos aqui experiências inovadoras desenvolvidas nos últimos anos que possuem as características descritas por Leadbeater superando, portanto, o isolamento, a fragmentação e a descontinuidade. O fato de estas experiências acontecerem na maior e mais rica cidade do país favorece que conectem parceiros, influenciem políticas públicas, ganhem visibilidade e inspirem novas experiências. É este processo que apresentamos a seguir.

O período determinado para o recorte histórico é marcado pelo novo marco legislativo da educação brasileira, depois de 25 anos de ditadura militar, com a nova Constituição nacional, que ordenou o regime democrático no país, afirmando os direitos inalienáveis de sua população. Nos anos seguintes, o ordenamento político institucional consolidou-se nos diversos campos da vida pública. Na educação, o novo marco legal foi promulgado em 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como todo documento síntese de diversas disputas políticas, a LDB carrega muitas contradições, porém de modo geral, representou um avanço no ordenamento da educação brasileira. A partir dela tornou-se possível organizar escolas de modo não seriado, construir currículos contextualizados, adotar instrumentos de avaliação contínua e processual no lugar de provas, fazer uso dos espaços não escolares como espaços de aprendizagem. A gestão democrática é preconizada pela Lei, que afirma a necessidade de cada escola contar com um Conselho formado por representantes eleitos de professores, estudantes, pais, funcionários e membros da comunidade local.

A lei, embora seja fundamental em um processo de mudança, não é capaz de efetivá-la. Por isso, mesmo tendo se passado quase vinte anos da promulgação da LDB, ainda hoje organizar no Brasil escolas democráticas, com currículos flexíveis e envolvimento com a comunidade, depende de grande determinação de lideranças e apoio de redes articuladas. São experiências deste tipo que vamos conhecer.

Na virada do milênio, com a normalidade institucional democrática já consolidada no país, a intensificação dos processos de troca com movimentos e iniciativas de outros países, algumas experiências de inovação escolar começaram a se desenhar no Brasil. Dentre as diversas, faremos aqui um recorte selecionando experiências de escolas públicas da região metropolitana de São Paulo com foco nas crianças e adolescentes. A cidade de São Paulo, capital do estado de mesmo nome, fica na região Sudeste do país, abriga 12 milhões de pessoas e integra uma megalópole formada por 39 municípios, constituindo-se no centro financeiro e político do país. Sendo a maior cidade, iniciativas que ali acontecem repercutem com certa rapidez no país todo.

As experiências que vamos apresentar têm impacto nacional e até internacional, estando constantemente na mídia, sendo objeto de pesquisas acadêmicas, recebendo visitantes semanalmente, inclusive de educadores em processo de formação de diversas partes do país.

Escola que se torna Ponto de Cultura

A primeira experiência teve início logo que foi promulgada a nova Lei. Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Amorim Lima, que fica no bairro do Butantã, região oeste da cidade, uma região marcada pelas diferenças, onde convivem classe média e baixa, a Universidade de São Paulo e algumas grandes favelas.

Em sua capacidade máxima, a escola atende 727 estudantes de 6 a 14 anos, sendo que 9% recebem benefícios destinados a famílias de extrema pobreza, cerca de 3% são portadores de deficiência e o perfil geral do grupo é

formado por crianças e adolescentes filhos de estudantes universitários, trabalhadores, artistas, profissionais liberais entre diversos outros. A equipe da escola é formada por 54 pessoas.¹⁴

Foi a partir de 1996, com a chegada de Ana Elisa Siqueira à direção que a escola iniciou o processo de inovação. Começou com a intervenção nos espaços escolares, tornando-os mais agradáveis e voltados à convivência. Intervenções artísticas foram feitas nas paredes e muros, grades foram retiradas, espaços de convivência onde as pessoas podiam sentar e conversar foram criados. Também se abriu a escola nos finais de semana para atividades com a comunidade.

Estudantes mais velhos passaram a frequentar e viver a escola fora de seus horários de aula, como monitores em atividades várias. Com apoio e engajamento crescente dos pais e da comunidade, a escola começou a oferecer oficinas de cultura brasileira, capoeira, educação ambiental e teatro. A maior participação dos pais foi na organização das festas, na criação de um grupo de teatro, no trabalho voluntário desenvolvendo atividades com os estudantes e apoiando os funcionários e no Conselho Escolar. Institutos especializados apoiaram a formação da equipe e fundações financiaram todas estas atividades.

Em 2000, o Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA) foi convidado para desenvolver um programa de cultura popular na Amorim, oferecendo oficinas às noites e aos sábados para a comunidade de dentro e fora da escola.

Em 2002, o Conselho de Escola, já fortemente constituído, instituiu uma comissão com o objetivo de levantar e analisar dados sobre os processos de ensino e aprendizagem. Foram diagnosticados como problemas centrais a indisciplina e os altos níveis de absenteísmo de estudantes e professores. Ao examinar o projeto político pedagógico (PPP) da escola, a Comissão e o Conselho compreenderam que havia grande dissonância entre o texto e a prática cotidiana na instituição. Decidiram, então, buscar apoio de assessores externos para revisar seu PPP. Conheceram assim a experiência da Escola da Ponte de Portugal¹⁵, que se tornou uma grande inspiração. Com a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o PPP da Amorim começou a ser transformado no sentido de adequar suas premissas com a realidade cotidiana da escola.

A primeira ação resultante deste processo, de forte impacto tanto do ponto de vista simbólico quanto operacional, foi a derrubada das paredes que separavam as salas de aula, formando-se assim grandes salões. A reorganização do espaço determinou, como era de se esperar, a reorganização dos tempos e dos papéis de cada um.

O currículo tornou-se mais flexível integrando as atividades antes oferecidas como extracurriculares. Como resultado, em 2005, foi criado o Ponto de Cultura Amorim¹⁶, possibilitando que as atividades do CEACA passassem a integrar o currículo, não só com a capoeira, mas também com diversas danças da tradição brasileira.

Depois, as transformações no currículo continuaram no sentido de garantir a autonomia do estudante, o acompanhamento individualizado e a avaliação contínua da aprendizagem. Hoje na Amorim, cada estudante tem um tutor, que pode ser qualquer membro da equipe escolar. Em média, um tutor é responsável por vinte estudantes. Uma vez por semana, tutor e tutorandos tem um encontro de algumas horas. Nos demais dias, se o tutorando tiver questões a conversar pode procurá-lo. Os estudantes recebem ao longo do ano roteiros de

¹⁴ Dados levantados junto à Diretoria Regional de Ensino do Butantã da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em junho de 2014.

¹⁵ A escola portuguesa ficou famosa entre os brasileiros em 2001 quando o filósofo Rubem Alves lançou o livro *A escola que eu sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. (São Paulo: Papyrus).

¹⁶ Pontos de Cultura são projetos provenientes de entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, que exploram diferentes meios e linguagens artísticas e lúdicas de forma que contribuam com a ampliação e garantia de acesso aos meios de fruição, produção e formação cultural. As iniciativas dos Pontos envolvem comunidades em atividades de arte, cultura, educação, cidadania, economia criativa e solidária. O financiamento dos Pontos de Cultura se dá por convênios firmados entre Governo Federal e Governos Estaduais diretamente com organizações da sociedade civil. Mais informações em <http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>.

pesquisa, com cerca de vinte objetivos, ou seja, questões a serem desenvolvidas. Os roteiros exigem que os estudantes pesquisem em vários livros de diferentes disciplinas.

A organização dos grupos não se dá mais em séries, mas sim em três ciclos, sendo que cada ciclo ocupa um salão. Nos salões, os estudantes sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e sistematizarem, individualmente, seus objetivos. São poucas as aulas expositivas que ainda acontecem. Os professores circulam pelo salão para ajudar os estudantes em suas dúvidas e explicar alguns conceitos, se isso se fizer necessário. O roteiro é realizado na forma de portfólio, que é o instrumento utilizado na conversa entre estudante e tutor para avaliarem juntos o aprendizado. Não há, portanto, provas.¹⁷

Bairro Educador

A inovação aportada pela Amorim Lima influenciou outra escola da rede municipal de São Paulo, que hoje é um marco no país. Trata-se da escola Campos Salles, no bairro de Heliópolis, região sudeste da cidade, que oferece o ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). Em uma área bastante adensada vivem 125 mil pessoas, que ali começaram a chegar nos anos 70. Heliópolis já foi considerada a maior favela do Brasil, mas passou por processo de urbanização e hoje tem estatuto de bairro. A maior parte dos domicílios tem abastecimento de água, acesso a rede de esgoto e a rede elétrica, as ruas são pavimentadas, mas a maioria das famílias ainda está na linha da pobreza, vivendo com até dois salários mínimos.

A grande marca de Heliópolis é sua força comunitária. A razão desta força encontra-se na União de Núcleos e Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), fundada nos anos 80, inicialmente com foco na luta pela moradia. No início dos anos 90, quando o educador Paulo Freire¹⁸ foi Secretário Municipal de Educação, a educação entrou na pauta da UNAS, principalmente a partir da criação de vinte salas do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA)¹⁹ na região. É a partir daí que a UNAS inicia sua abertura para outros temas da luta popular que tem como objetivo a conquista de uma vida digna para todos²⁰.

Este processo intensificou-se desde 1995, quando Braz Rodrigues Nogueira assumiu a direção da escola Campos Salles. Aos poucos, Braz articulou-se com as lideranças locais para transformar a escola em um centro de luta pela efetivação dos direitos das pessoas. Naquela época, Heliópolis era dominada pelo crime organizado que, muitas vezes, impunha toques de recolher, obrigando escolas, comércio e demais equipamentos públicos e privados a fecharem suas portas. Sob liderança de Braz, a primeira demonstração de força da escola deu-se ao se recusar a fechar as portas quando o tráfico assim ordenasse.

Mas o ponto de inflexão neste processo de fortalecimento da comunidade contra a opressão foi motivado por uma tragédia. Em 1999, uma aluna de 16 anos foi assassinada a poucos metros da escola, quando voltava para casa. No lugar de se fechar, render-se ao medo, a escola, em parceria com as lideranças da UNAS, organizou a

¹⁷ Mais informações sobre a escola Amorim Lima no seu site <http://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>.

¹⁸ O educador pernambucano Paulo Freire sistematizou uma metodologia de alfabetização de adultos a partir de uma experiência muito bem sucedida com cortadores de cana no Rio Grande do Norte no início dos anos 60. O método levava em consideração o contexto vivido pelos trabalhadores, seus desejos e reflexões. Foram os excelentes resultados alcançados que motivaram a disseminação da proposta para todo o país. Mas, depois o golpe militar de 1964 reprimiu o movimento e mandou Freire para o exílio. Vivendo em diversos países da Europa, América e África, Freire tornou-se uma referência mundial em educação para a autonomia. Dentre seus vários livros, o mais famoso é *Pedagogia do Oprimido* publicado em várias línguas. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Continuum).

¹⁹ O MOVA foi criado em 1989 em São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e organizações da sociedade civil, para promover a alfabetização de jovens e adultos. Suas salas são instaladas em igrejas, creches, associações e empresas. A prefeitura custeia as despesas dos educadores e entidades se responsabilizam pelo local das aulas. Cada sala tem de 15 a 25 estudantes, com aulas de 3 horas 4 vezes por semana, geralmente no período noturno. Atualmente o Movimento está presente em outros municípios de São Paulo e também do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pará, Minas Gerais.

²⁰ M. de SANTIS (2014) De Favela a Bairro Educador: Protagonismo Comunitário em Heliópolis. Dissertação de mestrado defendida junto ao PROGEPE (São Paulo: Universidade Nove de Julho).

primeira Caminhada pela Paz, ato de demonstração de união da comunidade que se tornaria, a partir de então, evento anual, reunindo milhares de pessoas, entre adultos, crianças e jovens de Heliópolis e de fora, incluindo-se movimentos sociais de outras partes da cidade e políticos de diversos partidos. A Caminhada, organizada ao longo do ano todo, pelo Movimento Sol da Paz, começa e termina na Campos Salles, depois de percorrer 4,5 quilômetros, o raio do que hoje é chamado Bairro Educador. O Movimento Sol da Paz é formado por todas as organizações que lutam pelo Bairro Educador – escolas, ONGs, associações de moradores, coletivos de arte, movimentos de mulheres, movimento negro, entre outros.

Porém, mesmo quando o papel de centro de liderança da comunidade estava consolidado para a Campos Salles e sua gestão já contava com Conselho escolar forte, grêmio estruturado e comissões atuantes, do ponto de vista pedagógico a escola ainda se organizava nos velhos moldes da sala de aula, séries, disciplinas, provas e notas. Até que em meados da década de 2000, Braz e alguns professores tomaram conhecimento do processo de transformação pedagógica que a Amorim Lima estava realizando e decidiram iniciar a revisão de seu próprio PPP.

Hoje seus 1120 estudantes se organizam de forma semelhante à escola Amorim, em grupos, nos amplos salões, pesquisando a partir de roteiros elaborados especificamente para seus ciclos e contando com a ajuda dos educadores, quando preciso.

Para além da inovação curricular, a Campos Salles constituiu uma forma muito criativa de os estudantes participarem da gestão da escola, que é chamada República de Estudantes. A origem dessa organização está nas comissões mediadoras. Essas comissões são compostas por estudantes eleitos em cada salão e tem como objetivo cuidar da convivência, do respeito pelo espaço, e do respeito entre os estudantes, professores e funcionários. Valendo-se de sua autonomia, os estudantes das comissões chegam, inclusive, a chamar os pais para apoiar os processos de superação de conflitos, quando necessário. Os bons resultados da atuação das comissões levaram à configuração da República que se estrutura da seguinte forma: os estudantes elegem, dentre os membros das comissões mediadoras maiores de dez anos, um Prefeito, um Vice-prefeito, dez Vereadores (dois por salão). O Prefeito indica, também dentre os membros da comissão mediadora, quatro Secretários: de Convivência e Diversidade; Comunicação; Saúde e Ambiente; Cultura e Esporte. Em caso de conflitos envolvendo estas funções, é acionada a Comissão de Ética, formada por três professores, três estudantes e um funcionário.

A inovação do projeto pedagógico da Campos Salles conferiu ainda mais força e coerência para que o Movimento Sol da Paz reivindicasse a transformação de Heliópolis em um Bairro Educador. Com o apoio de organizações reconhecidas no país, como Universidade de São Paulo, Cidade Escola Aprendiz, Instituto Baccarelli de Música, Instituto Tomie Othake, entre outras, o Movimento conquistou o Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis (CCECH), erguido no entorno da escola a partir 2007. Foram instalados naquela área três centros de educação infantil (para crianças de até 3 anos), uma escola municipal de educação infantil (CEI) (para crianças de 4 e 5 anos), uma escola técnica do governo estadual (nível médio), um complexo esportivo, 5 praças e um centro cultural que inclui um teatro para a Orquestra Sinfônica de Heliópolis e uma biblioteca. A gestão é feita por funcionários da prefeitura indicados pela UNAS e atualmente conta com seis pessoas.

Para além da parceria permanente com o CCECH, a UNAS também se fortaleceu no sentido da construção do Bairro Educador, assumindo a gestão, por convênio com o município de São Paulo, de: 11 CEI; oito Centros da Criança e do Adolescente (CCA), onde as pessoas de até 14 anos desenvolvem atividades educativas diversas todos os dias; dois núcleos do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto voltados para apoiar adolescentes que estão cumprindo penas de prestação de serviços à comunidade por terem cometido ato infracional; o Serviço de Atendimento Social a Família (SASF), que busca apoiar as famílias em situação de vulnerabilidade; três telecentros, que oferecem acesso gratuito a computadores com internet; sete núcleos do MOVA. Além disso, a UNAS ainda é responsável por equipamentos comunitários como uma biblioteca, um Ponto de Cultura, uma escola de marcenaria e uma rádio.

É toda essa rede de entidades que organiza, mobiliza e fortalece o Movimento Sol da Paz e sua luta pelo Bairro Educador de Heliópolis. Sua última conquista aconteceu em 2015, com a transformação do CCECH em Centro de Educação Unificado (CEU), estrutura municipal que possui melhor infraestrutura de gestão e é considerado estratégica para o desenvolvimento da cidade. Os CEU vem sendo criados desde 2001 na cidade, como estruturas localizadas nas áreas periféricas concebidas como centros locais da vida urbana, articulando equipamentos

públicos dedicados a educação, cultura e esporte. A região metropolitana de São Paulo conta atualmente com 54 CEU onde estudam mais de 120 mil pessoas.

Terceira Parte

Política Educacional Brasileira – avanços, limites e desafios

“a salvação é pelo risco, sem o qual a vida não vale a pena.”

Clarice Lispector

A educação é um direito social, que deve ser assegurado na “República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e constituída em Estado democrático de direito, tendo como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político” (CF/1988, art. 1º).

Há três formas complementares de avaliação da política educacional: pela cobertura do atendimento escolar, pela qualidade desse atendimento e pela forma de gestão como ele se organiza. Essas dimensões se determinam mutuamente e são determinadas pela realidade social do país.

O atendimento e a ampliação do acesso a níveis superiores de escolaridade, transformados em direitos sociais, podem ser considerados como dimensões da qualidade. O conteúdo a ser ensinado - outra dimensão da qualidade - tem a ver com a organização e a gestão da política educacional. Esta, por sua vez, reflete os diferentes interesses sociais em presença no país, isto é, as forças políticas existentes na sociedade e representadas nos poderes constituídos - o executivo, o legislativo e o judiciário.

O acesso e a qualidade da educação são imbricados pelas questões da participação social e da democracia, que organizam os mecanismos da gestão educacional. Na democracia há maior oportunidade da pressão popular se efetivar e, por essa forma, conquistar e ampliar direitos.

O significado etimológico da palavra política está nas palavras gregas, das quais esse termo se origina: a pólis, significando a cidade e a expressão tikós, significando o bem comum. A política, assim, implicaria em poder, um substantivo que indica capacidade ou força para dirigir a polis, entendida como sociedade. Dessa forma a política implica em ter poder! Mas poder de quem e poder para quê? Para o bem comum, efetivamente? Finalidade e forma de poder, certamente não são questões triviais na política. Poder, palavra com duplo sentido gramatical: é substantivo e é verbo. Poder como verbo, indica ação, processo, história. As expressões: “eu posso” versus “nós podemos” remetem a uma questão central na política e na construção dos direitos sociais, dado que podem induzir e ou representar a tirania ou a democracia. Poder, política, possibilidade. Três palavras que se misturam na interferência feita pelos seres humanos nas situações concretas da vida social, quando se quer manter ou modificar determinadas situações.

O acesso à educação de qualidade é uma questão de poder. Para atender a expectativa de ser efetivamente comum e igualitária, em termos de mesmas condições para todos os indivíduos de um país, a Política Educacional deve necessariamente ser pública e estatal, dependente do bem comum representado pelo fundo público e, portanto, dependente do poder tributário do Estado. Dessa forma, a educação passa a ser um direito, deixando de ser privilégio de alguns ou favor concedido a alguém. Como direito, todos, sem exceção, devem poder acessar e de permanecer com qualidade na escola, pois o direito é universal.

Dessa forma, a política educacional para uma escola pública de qualidade está relacionada à definição de outras políticas igualmente necessárias para que o Brasil seja um país com maior justiça social e melhor qualidade de vida para todos, especialmente, a educação depende de políticas tributárias, que assegurem a formação de um fundo público suficiente para arcar com suas despesas.

Para o autor alemão Clauss Offe (1984), o Estado, no capitalismo, funciona como um sistema de filtros. As políticas que passam por estes filtros dependem das forças sociais presentes na sociedade e do que elas impõem como prioridade. Daí a importância da organização social e popular na disputa por políticas públicas. Em decorrência, nessa sociedade, o rolo compressor constituído pelas forças capitalistas pode ser enfrentado pelo movimento social organizado, que pode influenciar as ações do Estado, ainda que isto não seja uma questão trivial e que exija mobilização. Offe destaca que o Estado no capitalismo age movido pela mercadoria uma vez que depende da acumulação de valores para a formação do fundo público: - a renda e a propriedade só serão devidamente taxadas se houver luta e pressão social para viabilizar que isto ocorra de forma adequada e, ainda, para que haja o direcionamento dos recursos obtidos para a efetivação dos direitos sociais e não apenas para beneficiar o capital. Há, assim, no estado capitalista uma contradição, que reflete as contradições de classe da sociedade.

A Reforma Tributária ou Fiscal (quem pode mais paga mais), requerida pelos movimentos sociais brasileiros, desde os anos 60, é necessária para o financiamento das políticas públicas. É uma questão a ser pensada pelos que desejam as transformações da qualidade social da educação. Igualmente importantes são

a Reforma Agrária e Agrícola que possibilitem melhor distribuição de renda e de integração campo-cidade. Ainda, a reforma urbana que discuta a qualidade de vida nas cidades, a partir de todos os segmentos sociais, e supere a cidade cindida entre pobres e ricos, melhorando os espaços urbanos para as políticas públicas da escola, da saúde, do lazer e da cultura²¹.

As políticas são escritas por meio de leis, permeadas também pelas ideologias/lutas de classe. Elas expressam interesses; trazem visões de mundo e da sociedade da época em que são escritas, sendo implantadas de forma efetiva dependendo das condições sociais. Embora se saiba que muitas crianças trabalham no Brasil e, por isto, estão impedidas de estudar, seria abominável ver isto escrito nas leis! Ou seja, uma coisa é o texto legal, outra coisa é sua aplicação prática! O Brasil precisa de uma Reforma Política, de forma que a população trabalhadora possa ter representantes em número condizente e que façam e executem as leis que favoreçam a transformação social.

A pressão dos movimentos sociais, organizados nos anos 80, garantiu os avanços da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, em vários aspectos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96). A viabilização prática de muitos dos aspectos que representam avanços nesses instrumentos legais ainda está por ser alcançada. Um novo Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional (PNE – Lei Federal nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.) e exige que professores, escolas e comunidade juntem forças com o objetivo de colocá-lo em prática, denunciando e combatendo o que nele permite o direcionamento de recursos públicos para o setor educacional privado, fato que diminui os recursos necessários para alcançarmos a escola pública de qualidade.

²¹ As lutas por reformas com vistas a mudar o Brasil são antigas. Por exemplo, o Plano Trienal, elaborado por Celso Furtado em 1961, propunha as chamadas Reformas de Base: bancária, fiscal, urbana, eleitoral, agrária e educacional. Defendia-se também o direito de voto para os analfabetos e para os militares de patentes subalternas. A Reforma fiscal tinha como objetivo promover a justiça fiscal e aumentar a capacidade de arrecadação do Estado. Além disso, pretendia-se limitar a remessa de lucros para o exterior, sobretudo por parte das empresas multinacionais, o que foi feito através do decreto nº 53451, de janeiro de 1964. A Reforma Educacional pretendia a valorização do magistério e do ensino público em todos os níveis, o combate ao analfabetismo com a multiplicação nacional das pioneiras experiências de Paulo Freire. O governo também se propunha a realizar uma reforma universitária, com abolição da cátedra vitalícia. Como sabemos, Jango anuncia a implantação das Reformas no Comício da Central, no dia 15 de março. Em 31 de março de 1964, os militares, unidos a setores capitalistas nacionais e internacionais, dão o golpe de estado, que levará o país ao regime de exceção até 1988, quando a Constituição Federal extingue os Atos Institucionais militares (Cf: <http://www.institutojoaogoulart.org.br/conteudo.php?id=68>).

O Brasil mudou muito do final do século passado para esta segunda década do século XXI. O acesso à escola foi ampliado, ainda que as contradições sociais se mantenham e que seja urgente que as forças populares organizadas contribuam para a elaboração de um projeto de desenvolvimento para o Brasil que garanta qualidade social para a vida dos brasileiros, o que não ocorrerá sem que haja escola pública e gratuita de qualidade. Como já foi apontado por muitos, crescimento econômico não significa desenvolvimento social (FURTADO, 1999, TAVARES, 2010, OLIVEIRA, 1974, SINGER, 2007). O desenvolvimento social exige o enfrentamento das reformas estruturais já apontadas: a política, a fiscal e tributária, a do sistema financeiro, a agrária e agrícola, além de um substantivo apoio às propostas que visem à educação pública de qualidade, base para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Trata-se da definição não só das condições para o crescimento das atividades econômicas, mas principalmente da definição de quais e como essas atividades se relacionam, num projeto que traga forte inclusão social e distribuição de renda, preservando o meio ambiente e ampliando a qualidade de vida dos brasileiros, ou seja, enfrentando as contradições existentes entre as classes sociais.

Texto 1

Brasil - país continente - espaço possível de transformação

*“O Brasil precisa urgente do Brasil”
“Do Brasil, SOS ao Brasil”*

(TAPAJÓS e BLANC, 1978)

O Brasil é um país de grande diversidade territorial, demográfica e cultural.

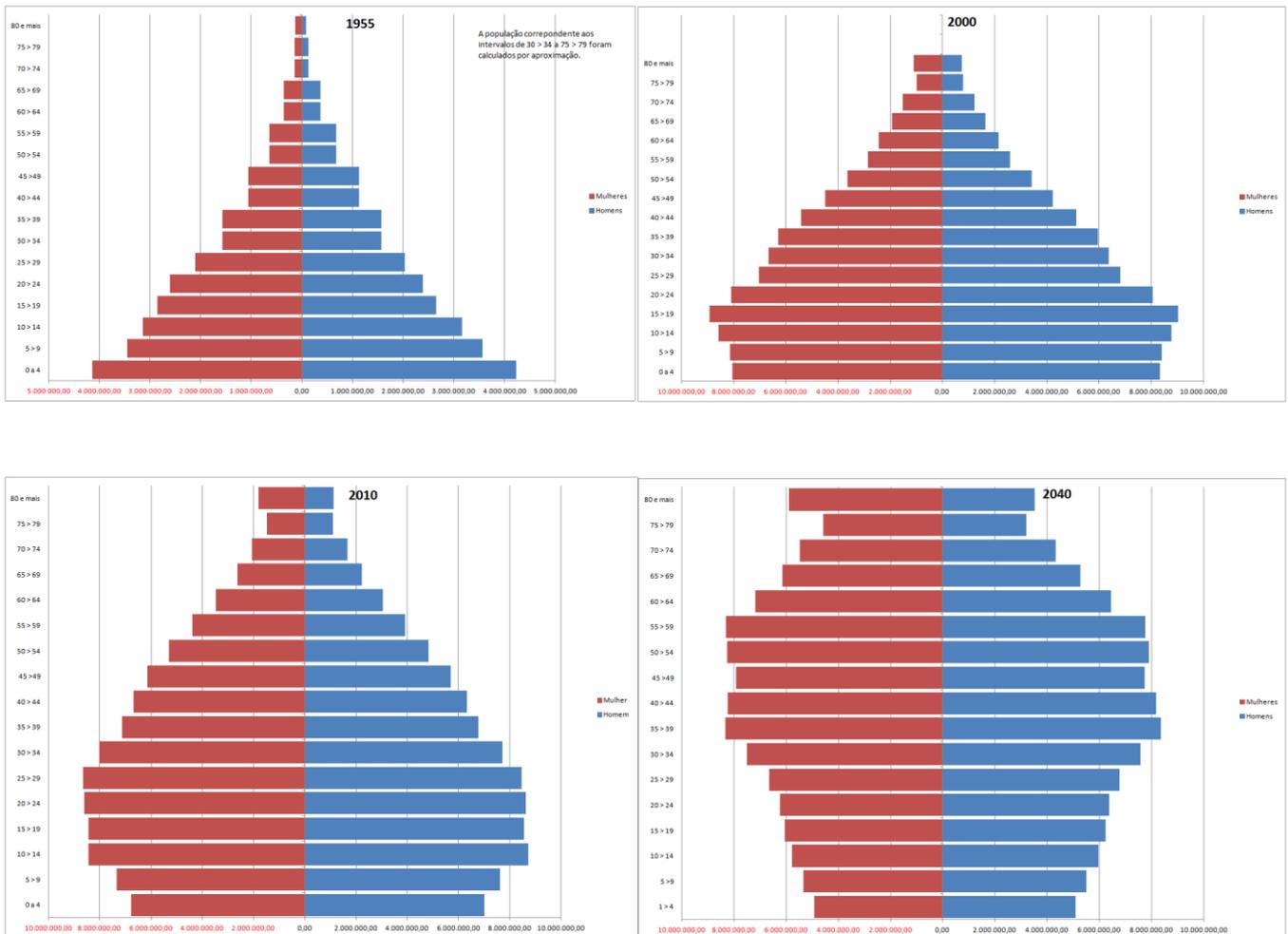
País de dimensões continentais. Dentre os países do mundo, ocupa o 5º lugar em extensão e em população.

Segundo o IBGE, são 193,9 milhões de habitantes, em 2012, em acentuado ritmo de mudança etária. O contingente populacional com menos de 30 anos já apresenta taxas de crescimento negativas. A população idosa passou de 4,8%, em 1960, para 10,7%, em 2007. As pesquisas e os dados censitários indicam que estamos vivendo um momento de “bônus demográfico”, onde o maior contingente populacional encontra-se em idade ativa²², isto é, a idade em que as pessoas podem compor a mão de obra para o setor produtivo. É uma situação passageira, mas favorável e oportuna à elaboração de um projeto mobilizado para o desenvolvimento social:

22 Compreende as população economicamente ativa e a população não economicamente ativa de 15 anos e mais de idade (IBGE/conceitos, disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>)

“nos anos de 1970 e 1980, cada novo grupo etário era maior do que o imediatamente anterior. Porém, a pirâmide do ano 2000 já mostra que os grupos etários 0-4, 5-9 e 10- 14 anos eram menores do que o grupo 15-19 anos. A pirâmide de 2010 mostra que a maior parte da população está concentrada no meio da pirâmide (15-60 anos), exatamente a população em idade ativa. Esta situação é caracterizada como bônus demográfico, pois existe uma menor razão de dependência, fato que abre uma janela de oportunidade para o crescimento econômico, a redução da pobreza e a melhoria das condições de vida das famílias. (...) É um fenômeno passageiro e chega ao fim por volta de 2030” (ALVES & CAVENAGHI, 2012).

Figura 1 – Brasil -Pirâmides Etárias – 1955- 2040



Fonte: IBGE. Censo Demográfico e projeções.

Outro indicador atual e importante a ser considerado na caracterização populacional é a sua localização no território. Em 1960, a maioria da população residia em área rural, situação que se inverte, rapidamente, nos últimos cinquenta anos. Em 2010, o país tem 84,4% da população em área urbana, o que acontece, inclusive, nas regiões norte e nordeste, onde mais de 70% da população, igualmente, passou a residir nas cidades.

Tabela 1 - Brasil - Distribuição percentual da população nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e a situação do domicílio - 1960/2010

País e regiões	1960		1970		1980		1991		2000		2010	
	Urbana	Rural										
BRASIL	45.1%	54.9%	56.0%	44.0%	67.7%	32.3%	75.5%	24.5%	81.2%	18.8%	84.4%	15.6%
Região Norte	35.5%	64.5%	42.6%	57.4%	50.2%	49.8%	57.8%	42.2%	69.8%	30.2%	73.5%	26.5%
Região Nordeste	34.2%	65.8%	41.8%	58.2%	50.7%	49.3%	60.6%	39.4%	69.0%	31.0%	73.1%	26.9%
Região Sudeste	57.4%	42.6%	72.8%	27.2%	82.8%	17.2%	88.0%	12.0%	90.5%	9.5%	92.9%	7.1%
Região Sul	37.6%	62.4%	44.6%	55.4%	62.7%	37.3%	74.1%	25.9%	80.9%	19.1%	84.9%	15.1%
Região Centro-Oeste	37.2%	62.8%	50.9%	49.1%	70.7%	29.3%	81.3%	18.7%	86.7%	13.3%	88.8%	11.2%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Conforme o IBGE²³, os dados demográficos indicam um Brasil povoado no litoral e vazio no interior, com setores de baixíssima densidade populacional (até 1 hab/Km²) e aqueles de alta densidade populacional (100 ou mais hab/ Km²), por exemplo, no eixo Rio/São Paulo e em outros pontos da faixa litorânea. Diversidades geográficas, associadas às condições naturais e à dinâmica social e histórica, estão presentes na vasta área de baixa densidade populacional. No entanto, vem se alterando os usos da população tradicional (índia e negra), com a implantação da produção de mercadorias agrícolas (commodities)²⁴, tais como o milho, a soja, o café, etc. em vastas áreas, inclusive no Planalto Central (áreas do Centro-Oeste e do Nordeste oriental) e também na Região Amazônica. Há uma malha de pequenos estabelecimentos rurais, como exemplo em parte do sul do país, mas a desigualdade social e econômica, que ainda se apresenta nas áreas rurais brasileiras, exige que se discuta a função social da propriedade da terra e a preservação ambiental. Este fato traz para o debate a reforma agrária e um projeto educacional para o campo, local em que a oferta da escolaridade básica vem sendo reduzida a uma questão de transporte escolar²⁵.

Há uma concentração populacional nas áreas metropolitanas. Os 15 municípios mais populosos do Brasil concentravam 21% da população brasileira, em 2010. Com até 20 mil habitantes, os pequenos

²³ Reportagem “IBGE lança mapa de Densidade Demográfica de 2010”, IBGE, 10/ 2013.

²⁴ Ver sobre o funcionamento do mercado das commodities em:

http://www.economiabr.net/economia/5_commodities.html, consulta realizada em março de 2015.

²⁵ Escolas do campo vêm sendo fechadas e ou agrupadas em polos de atendimento, em muitos municípios brasileiros. O protesto dos movimentos sociais do campo a esta diminuição da oferta escolar precisa do apoio dos movimentos sociais urbanos.

municípios são cerca de 70% dos 5.565 municípios, contabilizados em 2010. Todos, sem exceção, necessitam de um planejamento e de ações criativas, que potencializem a qualidade de vida. Também nessa direção, é desafiadora a elaboração de uma proposta de desenvolvimento social e educacional. Cabe dizer que, nesse planejamento, os segmentos mulher, além da criança pequena e do velho, devem ser analisados criteriosamente, dadas as novas configurações familiares e populacionais. A presença feminina na economia, em número cada vez mais significativo, deve determinar novas configurações das políticas sociais, inclusive da educação. Mas, dentre os segmentos etários, o jovem-adulto, promissor como janela de oportunidade por sua numerosa presença na população economicamente ativa, não pode mais esperar por uma proposta que o desafie e o envolva num projeto de vida com qualidade²⁶.

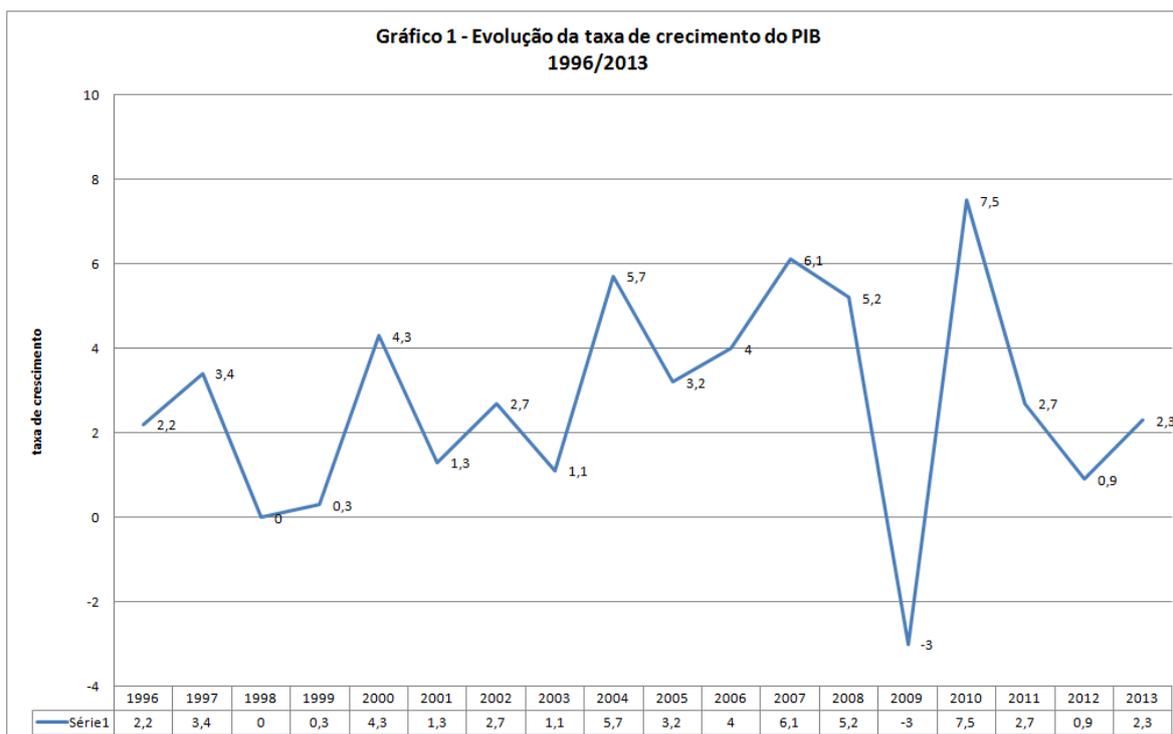
Considerado uma das dez maiores economias do mundo, o país deixou de ser basicamente agrário exportador. Tem uma complexa produção econômica, com crescente participação do setor de serviços na composição do Produto Interno Bruto (PIB), numa nova combinação da produção industrial com a produção agropecuária, onde se destaca o agronegócio, que mantém a velha estrutura colonial de concentração da propriedade da terra, repetindo e ampliando os desafios, desde sempre colocados às iniciativas políticas que pretendem o desenvolvimento social – das ligas camponesas, nos anos 50/60, aos Movimentos da cidade do Campo, como os "MTST" (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) e "MST" (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), além de outros.

Tabela 2 - Participação percentual dos setores de atividades no Produto Interno Bruto - PIB - 2009-2011

Setores	Anos					
	1955	1980	1990	2010	2011	2012
Agropecuária	24,3	10,9	8,1	5,6	5,3	5,5
Indústria	26,6	44,1	38,7	26,8	28,1	27,5
Serviços	52,8	52,7	70,3	67,5	66,6	67
Fonte: Brasil em números, IBGE, 2012						

O Brasil integra o grupo dos países considerados emergentes, com forte potencial econômico, ainda que a evolução de seu Produto Interno Bruto (PIB) apresente um crescimento irregular, com “voos de galinha” no dizer dos economistas, quando o desejável é uma curva ascendente e/ou constante, o chamado voo de águia (Gráfico1).

²⁶ Exigências de políticas públicas, relativas ao transporte urbano e também à educação e à saúde, foram trazidas nas manifestações de jovens que ocuparam as ruas dos principais centros urbanos do Brasil, em junho de 2013, indicando o descontentamento dos jovens relativamente à precariedade desses serviços públicos essenciais.



Fonte: IBGE/SCN 2000 anual e Banco Central.

Para alcançar a condição de crescimento constante, um dos desafios é aumentar o percentual de participação da indústria, dada a capacidade de agregar valor que essa atividade econômica possui. Para tanto, é preciso definir quais os eixos produtivos deverão ser priorizados em termos de cada região e do país, potencializando as ações. Também, o crescimento do setor de serviços é desafiador; considerado por pesquisadores como um “setor em ebulição” (IPEA, 2006), com importância não só pelo volume de pessoas que emprega, mas pelo crescente número de novas empresas de alta tecnologia que agrega, além dos ramos do turismo, da cultura e dos esportes, os quais possuem grande potencial de crescimento e são plenamente possíveis pelas características da diversidade territorial e cultural presentes no país. Todos apresentam dinâmica propícia ao envolvimento dos jovens/adultos, que podem se organizar em processos de autogestão com novas configurações sociais de desenvolvimento, fator a ser ponderado nas propostas educacionais²⁷.

²⁷ Desde os anos 90, grupos de trabalhadores vêm desenvolvendo processos organizativos de produção que retomam as práticas do cooperativismo do século XIX, construindo uma nova forma de economia, a Economia Solidária, que passa a ser uma política pública federal do Ministério do Trabalho e Emprego, com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária, em 2003. Levantamentos desta Secretaria, em 2013, apontam que existem aproximadamente vinte mil empreendimentos organizados na forma da Economia Solidária, envolvendo diretamente os trabalhadores em sua gestão. O movimento de Economia Solidária organizado no Fórum Brasileiro (FBES) tem um grupo de trabalho que, baseado na educação popular, organiza a educação em Economia Solidária (consultar <http://www.fbes.org.br>)

Ainda que as dimensões territorial e populacional brasileira possam ser as bases de um desenvolvimento social, para se alcançar esse patamar outros gargalos também aguardam solução: as questões de energia, água, infraestrutura e transporte, dentre outras.

Sem esquecer que crescimento econômico depende do cenário internacional; que as diferentes decisões políticas econômicas, se recessivas ou não, especialmente aquelas referentes ao controle da inflação e das taxas de juros, devem sofrer o crivo da participação popular; o currículo escolar, especialmente àquele voltado aos jovens/adultos, precisa voltar-se para estudar e compreender as consequências das opções de política econômica tomadas pelos governantes, que intervêm de forma dramática na vida e no futuro da população jovem, em especial nos jovens das camadas populares.

Todas essas questões intervêm na proposta educacional a ser equacionada para assegurar o direito da população a uma escola pública de qualidade em todos os níveis.

As últimas duas décadas do século XX foram marcadas por um processo tenso e contraditório.

Nos anos oitenta, a formação de espaços de participação de grandes massas urbanas em torno da democracia – o “movimento diretas já”, a luta pela formação de uma Assembleia Nacional Constituinte (que poderia avançar na tão esperada reforma política), a organização de estruturas de representação política e trabalhista de várias categorias profissionais, inclusive dos servidores públicos, terminaram dando corpo à chamada Constituição Cidadã, em 1988, com a ampliação dos direitos sociais.

A reforma técnica e organizacional da produção, aliada à implantação de um novo/velho paradigma econômico, social e político em torno do neoliberalismo, são causas da crise que abriu os anos 90 e que produziu um freio aos movimentos sociais, especialmente naqueles de base sindical, afrontados por uma forte onda de desemprego, que assumiu proporções estruturais. Este fato dá início a um retrocesso econômico/social que adentra ao início do novo século, cujas dimensões ainda estão por ser avaliadas. As orientações implantadas frearam a atividade industrial em muitas localidades e favoreceram o crescimento do capital financeiro-especulativo. Os bancos ganharam e a população perdeu. Houve o fortalecimento de uma mentalidade conservadora, movida pela situação de crise e de desemprego e que se mantém mesmo em momentos de relativa melhoria econômica. Ela se manifesta pelo comportamento individualista, calcado na máxima de que os melhores vencerão. Houve um enfraquecimento relativo de práticas políticas e solidárias, ainda que os movimentos sociais tenham se organizado em formas associativas, tal como são exemplos os que se organizaram pela Economia Solidária. Mais recentemente, a partir de 2013, de certa forma, o movimento social voltado à conquista dos direitos sociais perde mais força. Entram em cena “movimentos sociais de cunho conservador” alguns mesmo bastante reacionários pedem a volta dos militares. O crescimento econômico irregular do país e a manutenção de estruturas que favorecem prioritariamente o capital em detrimento das camadas trabalhadoras contribuem para essa instabilidade.

Nos anos 90, intensificou-se no país a influência dos organismos internacionais – FMI e Banco Mundial. Seus propósitos de ajustes, longe de se apresentarem como impostos e/ou estrangeiros, são defendidos por intelectuais e políticos brasileiros de renome, que assumem postos na estrutura do poder federal no Brasil e em diferentes estados, inclusive São Paulo, implantando reformas estruturais na educação.

Há um rearranjo dos marcos jurídicos da ação estatal que, simultaneamente, impõe condicionalidades às políticas públicas, especialmente àquelas exigentes de grande número de profissionais, como a educação e a saúde (Lei de Responsabilidade Fiscal/Lei Complementar nº 101/2000, que limita a despesa com a folha de pagamento em até 60% dos orçamentos públicos) e a que, sob o manto da impessoalidade, favorece o escoamento de recursos públicos para grandes grupos privados que se organizam em torno das despesas públicas (Lei de Licitações – Lei Federal 8666/93)²⁸.

Assim, embora tenha havido o retorno da democracia, com a eleição presidencial de 1989, após mais de 20 anos de governos de exceção, e mesmo que tenhamos avançado com governos de base popular, que alçaram o governo federal a partir de 2003, e, ainda com a formulação de novos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, continuamos com dificuldades para uma atuação mais significativa em torno de um projeto econômico e social, que afirme o país que as forças populares desejam e que, da mesma forma, consigam determinar as bases da educação necessária à utopia a ser realizada por esse desenvolvimento de base social.

Os avanços ocorridos no cenário brasileiro já no novo século - melhoria das condições gerais do trabalho formal, crescimento real do valor do salário mínimo e vigoroso programa de transferência de renda - ampliaram os padrões de consumo das classes populares, mas ainda precisam lograr novos patamares que levem ao rompimento, com efetividade, do chamado círculo vicioso da pobreza (FURTADO, 1974).

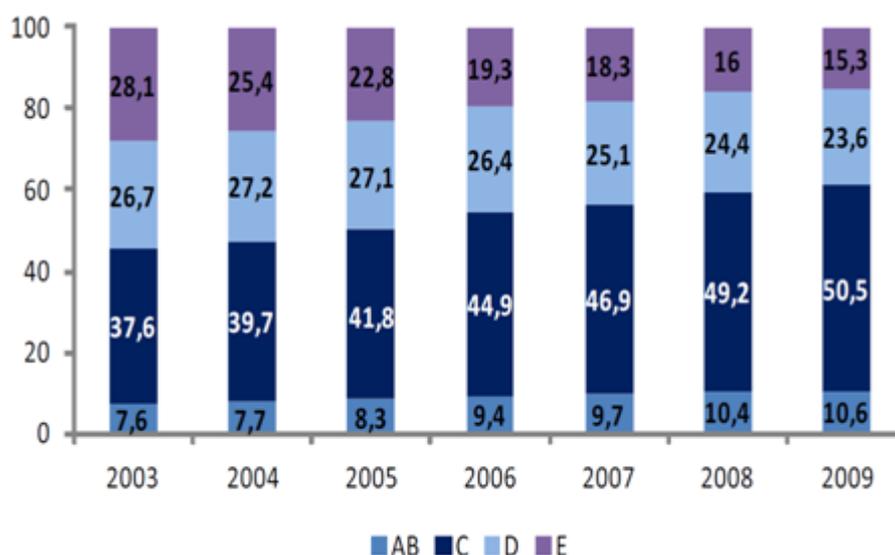
O Brasil continua marcado por graves desigualdades sociais. Em 2012, aos 40% mais pobres da população brasileira correspondiam 13,3% da renda total do país, enquanto os 10% mais ricos tinham 41,9%. Problemas de raízes históricas, políticas e culturais, continuam presentes, devidos tanto ao pensamento estreito das elites (FERNANDES, 1968), quanto à, ainda, insuficiente organização popular, o que comprova a importância da radicalização democrática e da participação da população no processo necessário à mudança social.

Em 2002, os 10% com os maiores rendimentos ganhavam 16,8 vezes mais do que os 40% com as menores rendas. Essa proporção caiu para 12,6 em 2012. Em 2002, dentre os 10% mais pobres da população,

²⁸ Comprova-se facilmente essa situação no acompanhamento de qualquer Comissão de Licitações junto à administração pública de pequenos ou de grandes municípios e estados e mesmo junto ao governo federal.

71,5% eram pretos e pardos e 27,9% eram brancos, enquanto o 1% mais rico era composto em 87,7% por brancos e em 10,7% por pardos e pretos. Em 2012, a proporção passou para 75,6% de pretos e 23,5% de brancos entre os 10% com menores rendimentos e para 81,6% de brancos e 16,2% de pretos e pardos no 1% da população com as maiores rendas (IBGE, 2012). O gráfico, a seguir, informa a mudança na distribuição de renda, ocorrida entre os anos de 2003 a 2009, onde à diminuição do percentual dos que integram a classe E (de 28,1% para 15,3) e D (de 26,7% para 23,6%), de menor renda, corresponde o crescimento progressivo das classes com rendimento superior, C (de 37,6% para 50,5%) e AB de (7,6% para 10,6%).

Gráfico 2 - Brasil - Evolução das classes de renda - 2003/2006



Fonte: NERI, Marcelo, 2010.

Cabe chamar a atenção, nos dados acima, que os brasileiros brancos têm uma maior ascensão social entre os 10 % mais pobres, isto é, a melhoria na distribuição de renda atinge de forma diferenciada o brasileiro a partir da cor de sua pele, revelando que as desigualdades sociais se adensam por classe e etnia.

Da mesma forma que a renda, as transformações havidas na educação vêm contribuindo para uma mudança do perfil social da população brasileira. A relação entre educação e ascensão social não é linear e não deve ser mecanicamente considerada, como o fazem as análises apoiadas na teoria do capital humano²⁹. Pelo contrário, já é conhecido o paradoxo da elevação da escolaridade e o aumento do desemprego, como é a situação dramática de vários e muito bem preparados jovens portugueses que, face à situação econômica

29 Cf. Theodore Schultz defende em *O valor econômico da educação* (1963). Ver, a respeito dessa inadequação analítica em TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal?. Educ. Soc.[online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 48-69. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200003>.

do país, receberam o inusitado conselho do governo português em 2011, de “saírem da zona de conforto e imigrarem” em busca de emprego, como de fato já estão fazendo. Assim, no Brasil, a continuidade e a ampliação das políticas sociais, que ganharam maior desenvoltura na década (2005-2015) também pelo vigoroso programa de transferência de renda aos mais pobres, talvez abram condições para a mobilização social e política em torno das mudanças estruturais necessárias ao efetivo desenvolvimento social. É urgente o fortalecimento de um programa articulado de desenvolvimento econômico e social, em que a educação em todos os níveis esteja inscrita como educação integral e articulada a um projeto social de maior qualidade de vida. Afirmar a importância dessas ações conjuntas é central para a modificação efetiva da realidade do país (Medeiros, 2003:343).

Tal como nos anos sessenta, é preciso juntar forças e enfrentar o risco - o capitalismo reproduz e amplia a concentração de renda e o país é disputado pelo capital interna e externamente, tanto pelas riquezas naturais abundantes de seu território, quanto pelo tamanho e pelas características de sua população, fatores importantes para o crescimento do PIB, mas que devem ser analisados sob a ótica do desenvolvimento social e dos interesses populares, pois são condições fundamentais à transformação do país.

Tabela 3 - Brasil - Pessoas de 10, 15 e 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução - 2010

grupos de idade	Pop. Total	Nível de instrução										
		%	sem instrução e fundamental incompleto	%	Fundamental completo e Médio incompleto	%	Médio completo e Superior incompleto	%	Superior completo	%	não determinado	%
10 anos ou mais	161 981 299	100	81 386 577	50,24	28 178 794	17,40	37 980 515	23,45	13 463 757	8,31	971 655	0,6
15 anos ou mais	143 873 275	100	64 492 115	44,83	27 328 460	18,99	37 795 869	26,27	13 427 539	9,33	829 292	0,6
25 anos ou mais	110 102 322	100	54 142 643	49,17	16 131 734	14,65	27 095 264	24,61	12 435 885	11,29	296 795	0,27

Fonte: Censo Demográfico de 2010, IBGE.

Texto 2

Da escola de elite à escola de massa - A difícil universalização do atendimento na Educação Básica e as mudanças no ensino superior

Segundo Comparato (1987), a educação brasileira, ao longo de sua história, enfrentou (e enfrenta) os seguintes dilemas: educação elitista versus educação de massa; escola pública versus escola privada; centralização versus descentralização, educação politicamente neutra versus politicamente orientada.

O primeiro dilema refere-se ao acesso das camadas populares à escola. O dilema consiste na afirmação de um antagonismo entre qualidade e quantidade: a ampliação do atendimento significaria a perda da qualidade. Foi usado por posições conservadoras que o afirmaram para vetar o acesso das camadas populares à escola.

A questão da escola privada e da privatização do ensino público recorta o século passado, sendo uma séria ameaça do presente. Mudou-se, em parte, seu argumento justificador. Antes, baseados na chamada “liberdade de escolha”, os defensores da escola privada propunham o repasse público para a instituição escolhida por cada aluno, com o fornecimento de “vale educação” (voucher)³⁰. Agora, além dessa medida, com a vigência/expectativa de novos direitos pela população e, principalmente com a ampliação do recurso público para a educação, os seus defensores apelam também para o caráter complementar do atendimento privado, baseados no argumento da insuficiência/incapacidade do poder público, configurando novas formas de transferência de recursos públicos para instituições privadas - as bolsas oferecidas aos estudantes do ensino superior privado (ProUni e FIES), os convênios com vistas à formação profissional e os realizados com instituições privadas para o atendimento da criança pequena. A esses elementos agregam-se um conjunto de outros serviços – as provas externas dos sistemas de avaliação centralizada, os pacotes pedagógicos, etc - como será discutido mais a frente neste texto.

O dilema do país federativo versus o papel do governo central traz a problemática do sistema nacional de educação e de sua articulação aos sub-sistemas - o regime de colaboração entre os níveis de governo - o que coloca em destaque as questões do financiamento da educação, das responsabilidades compartilhadas e dos Planos da Educação, que permitam enfrentar, sem reducionismos, a diversidade cultural do enorme território brasileiro, situando a discussão sobre a autonomia dos sistemas e das escolas na produção da qualidade social da educação.

De certa maneira, o último dilema, educação politicamente neutra versus politicamente orientada, é consequente dos anteriores, pois coloca em cheque o papel da escola e das forças sociais, num país tão diverso e desigual como o Brasil.

Secúlo XX - Rumo à Escola de Massa...resolvido o primeiro dilema?

Os números do atendimento educacional realizado no país, atualmente, afirmam de maneira incontestável que a escola brasileira, em todos os níveis, é uma escola de massa. Nas contradições das idas e vindas de elaboração dos direitos sociais pelas forças políticas, no “breve século XX”³¹, o povo brasileiro entrou na escola.

³⁰ Em vários países da Europa, esse argumento vem sendo usado para orientar relações público-privadas no funcionamento de escolas, que organizadas como fundações privadas, são custeadas com o orçamento público, com o uso de voucher ou, simplesmente, pela transferência direta de recursos públicos.

³¹ Parafraseando Eric Hobsbawm, o século XX vai de 1914, início da 1ª guerra mundial até 1991, ano em que “cai o muro de Berlim”, pondo fim à União Soviética. Ver em HOBBSAWM, Eric. A Era dos Extremos, o breve século xx, 1914-1991. Na educação brasileira tem importância a década de 20 em que o direito à educação efetivamente começa a ser posto em questão, com as reformas educacionais nos estados brasileiros e a criação Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Da mesma forma é um marco para a educação, nesse século, a Constituição Federal de 1988.

A inscrição da educação dentre os princípios da Carta Magna de 1891, a primeira Constituição da República, não foi fácil, pelas características do país já apontadas. A luta da população progressivamente alargou o direito à educação em termos de cobertura, fato considerado por alguns autores como uma das dimensões da qualidade da educação (OLIVEIRA e CARDOSO, 2005; BEISIEGEL, 2006).

A organização atual da educação brasileira (Figura 2) revela que a ampliação do atendimento foi acompanhada pelo aumento dos níveis que compõem a escolaridade obrigatória, com destaque para o fato de que, a partir de 2016, será obrigatório para todos, brasileiro ou brasileira, a educação da Pré-Escola ao final do Ensino Médio, ou seja, a todos de 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009).

Cabe destaque a ampliação significativa da inclusão da pessoa com deficiência na escola, cuja qualidade da inclusão exige uma matricialidade maior das políticas sociais, o que é, sem dúvida, também fundamental para a qualidade da educação como um todo e um dos grandes desafios da política social atual. O atendimento da educação especial deixa de ser um sistema a parte, como foi característica dessa modalidade até os anos 60. O atendimento educacional especializado passa a ser um dever do Estado, a partir da Constituição de 1988. Ganha maior força com os documentos internacionais, especialmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994. A partir de 2003, configura-se um considerável avanço na definição da política desse atendimento, em especial com a publicação pelo governo federal da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, em 2008. No entanto, embora o desenho da política tenha avançado, sua materialização ainda é dependente da resolução de várias questões, tais como: as condições materiais e físicas das escolas, que precisam ser adequadas a essa modalidade de atendimento; os módulos de profissionais para apoio à inclusão, a definição do número de alunos por sala de aula, de modo geral, e nas situações de inclusão, o funcionamento de um serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em contraturno ao horário escolar, com o objetivo de romper as barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas e de acessibilidade; disponibilização de equipamentos e materiais pedagógicos; além da formação continuada dos profissionais da escola, quesito fundamental, posto que educadores precisam compreender o valor singular deste trabalho e se envolver com ele, o que exige formação e compromisso, além de condições adequadas de trabalho já mencionadas.

Figura 2 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL (CF/88 e LDBEN) - Matrícula e % de matrícula por nível de ensino - Brasil/ 2012

Nível de Responsabilidade	Anos	NÍVEIS E SUBNÍVEIS		Idades	Nível de obrigatoriedade		
FEDERAL	3	ENSINO SUPERIOR	Ensino Superior - Mestrado e Doutorado 224.113 matrículas (0,35% do total)	Pós Graduação	29	Mérito e/ou poder aquisitivo	
	2				28		
	1				27		
	2				26		
	1				25		
	6				24		
	5	23	ENSINO SUPERIOR	Ensino Superior - Graduação (4 a 6 anos de duração) 7.058.084 de matrículas (12,21% do total)	Graduação		23
	4	23					
	3	21					
	2	20					
	1	19					
			EJA -3. 906.877 matrículas (6,76% do total)				
FEDERAL E/OU ESTADUAL	4	EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Profissional 1.063.655 matrículas (1,84% do total)	Ensino Médio	18	Obrigatório (Emenda Constitucional nº 59)	
	3				17		
	2				16		
	1				15		
ESTADUAL E/OU MUNICIPAL	9		Ensino Fundamental II 13.686.468 matrículas (23,68% do total)	ENSINO FUNDAMENTAL	14		
	8				13		
	7				12		
	6				11		
	5		10				
	4		9				
	3		8				
	2		7				
1	6						
MUNICIPAL	2	Pré Escola 4.754.721 matrículas (8,23% do total)	Educação infantil	5			
	1			4			
	3	Creche 2.540.791 matrículas (4,40% do total)		3			
	2			2			
	1			1			
	0			0			
			Ed. Especial (não integrada às salas regulares da Educação Básica) 199.656 matrículas (0,35% do total)				
BRASIL 2012 - TOTAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO - 57.806.851							

Fonte: MEC/INEP Sinopse Estatística da Educação Básica - 2012 e Censo do Ensino Superior - 2012

O total geral de matrículas - 57.806.851 - aponta que cerca de 30% da população brasileira estudava em 2012³². Esse número poderia ser maior, se resolvido os entraves que ainda dificultam o acesso à escola,

³² Esta porcentagem pode ser menor, pois há brasileiros que têm dupla matrícula.

conforme apontado na Tabela 4. Há indivíduos fora da escola, em todas as faixas etárias. A questão do acesso ainda não foi plenamente resolvida, ainda que a situação de escolaridade do conjunto da população, em cada um dos níveis de ensino, tenha se modificado para melhor.

O número dos que não frequentam a escola e não concluíram os níveis da Educação Básica apontam a insuficiência dramática do atendimento à criança pequena (0 a 3 anos) e ao jovem/adulto (15 a 24 anos). São idades sobre as quais incidem o direito da população à Educação Básica (4 a 17 anos) e suas expectativas de direito à creche (0 a 3 anos) e ao ensino superior (17 a 24 anos).

Tabela 4 - População residente, por situação de frequência a escola ou creche, segundo os grupos de idade - Brasil - 2010

Idade	A População	Frequência à creche ou escola			C+D	% (C+D)/A
		B	C	D		
		Frequentavam a escola	Não frequentavam, mas já frequentaram	Nunca frequentaram		
0 a 3	10.938.914	2.575.954	199.715	8.163.245	8.362.960	76,45
4 a 5	5.801.583	4.647.011	127.035	1.027.537	1.154.572	19,90
6 a 9	12.034.004	11.672.750	130.774	230.480	361.254	3,00
10 a 14	17.167.135	16.562.084	463.937	141.114	605.051	3,52
15 a 17	10.353.865	8.626.343	1.635.832	91.690	1.727.522	16,68
18 ou 19	6.632.922	2.983.999	3.568.930	79.993	3.648.923	55,01
20 a 24	17.240.864	4.331.498	12.632.246	277.120	12.909.366	74,88
25 a 29	17.102.917	2.446.915	14.291.950	364.052	14.656.002	85,69
30 a 39	29.632.807	2.794.524	25.828.695	1.009.588	26.838.283	90,57
40 a 49	24.843.143	1.530.248	21.967.731	1.345.164	23.312.895	93,84
50 a 59	18.418.755	800.176	16.022.367	1.596.212	17.618.579	95,66
60 anos ou mais	20.588.890	593.686	15.595.950	4.399.254	19.995.204	97,12
TOTAL	190.755.799	59.565.188	112.465.162	18.725.449	131.190.611	68,77

Fonte: Censo Populacional 2010

As crianças só podem reclamar da ausência desse direito por meio da ação de seus pais ou responsáveis, mas, uma parte dos jovens, muitos deles pais de crianças pequenas, está nas ruas reivindicando o seu atendimento. Movimentaram-se por todo o Brasil, em junho de 2013, em número jamais visto, também por sua condição majoritária na curva demográfica, acrescida por uma capacidade de organização fluida e eficiente, trazida por redes sociais virtuais, fato não necessariamente decorrente de uma motivação política-ideológica.

A seguir, aprofundaremos os dados da evolução do acesso pela população a cada um dos subníveis da Educação Básica e do Ensino Superior.

A Educação Infantil – um direito do século XXI

"O Departamento Municipal de Educação, da Prefeitura de (...), e a Creche Municipal XXXX estão oferecendo vagas para a Educação Infantil – Creche, para as

crianças residentes no município de (...), referentes ao ano letivo de 2014, a serem preenchidas por SORTEIO PÚBLICO, de acordo com a divisão abaixo:

a) 36 (trinta e seis vagas para tempo integral (manhã e tarde);

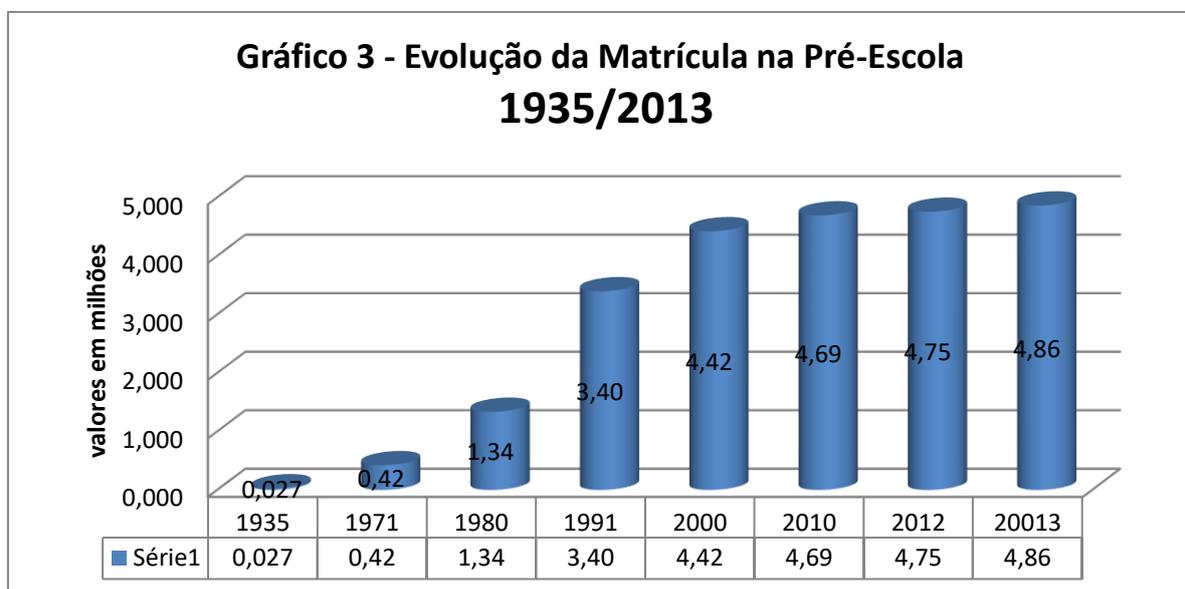
b) 12 (doze) vagas apenas para o turno da tarde;

As inscrições terão início no dia 20/11/2013 e se encerrarão no dia 10/12/2013, no horário de 08:00 às 16:00, na Creche Municipal. Informamos que os candidatos deverão ser nascidos entre 1º de abril de 2010 a 31 de março de 2011".

http://www.matiashbarbosa.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=101&Itemid=424

Há cem anos, a educação infantil era restrita basicamente às “salas de asilo”, especialmente, no que dizia respeito às crianças das camadas populares (Kishimoto, 1988). Essa situação vem se modificando.

A Pré-escola, ainda que com matrícula diminuta, já existia na primeira metade do século passado³³, e deverá ser obrigatória a todas as crianças a partir dos 4 (quatro) anos, em 2016. Atualmente, apresenta uma cobertura de aproximadamente 70% a 75% da faixa etária (dados para o Brasil, com diferenças acentuadas por região), com número de matrículas em crescimento, conforme Gráfico 3.



Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

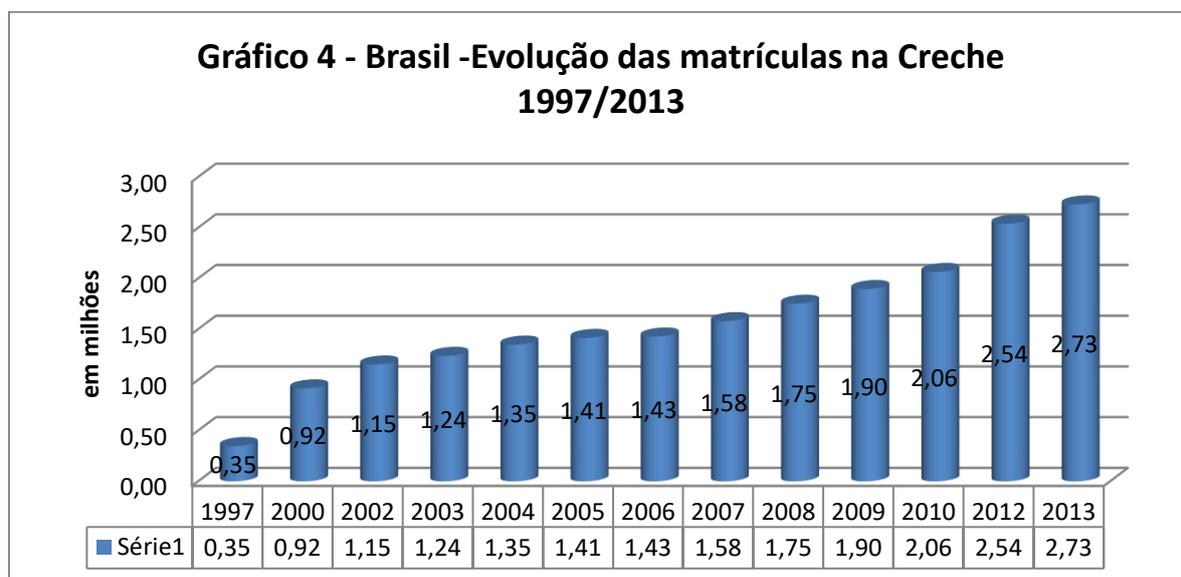
³³ Segundo Kulmann (2001), os primeiros atendimentos na pré-escola foram relacionados à iniciativa privada, tanto no Rio de Janeiro (1875), como em São Paulo, onde o atendimento na Escola Americana, antecede a criação do Jardim de Infância junto à Escola Normal do Instituto de Educação Caetano de Campos, ocorrida em 1896.

A creche ainda é uma questão de sorteio em muitos municípios, como o anúncio que abre esse item, embora, juntamente com a pré-escola, seja um direito da criança e da família, como afirma o art. 7º da Constituição Federal:

“São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Inciso XXV).

Em 1943, quando a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) determinou às empresas a obrigatoriedade do atendimento das crianças, nas situações em que se empregasse mais de cem mulheres, a creche foi entendida como uma política ligada à assistência. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), as creches vêm sendo incorporadas aos sistemas de ensino, afirmando assim que à criança cabe o direito à assistência e à educação (o cuidar e o educar). O fato é que esse atendimento vem sendo ampliado, o que se deve, também, à pressão de movimentos de mulheres que ganharam as ruas nos anos setenta do século passado (ROSEMBERG, 2002).

A obrigatoriedade da educação pré-escolar e a pressão da população por creche continuam temas desafiantes do contexto atual. O atendimento em creche vem crescendo num ritmo constante e maior que o da pré-escola, mas a creche está longe de alcançar o mesmo nível de cobertura da pré-escola.



Fonte: INEP/MEC

Conforme Censo de 2010, das 10.938.914 crianças de 0 a 3 anos, apenas, 2.575.954 frequentavam creche, cerca de 18,9 % do total.

Já a faixa etária de 4 a 5 anos, correspondente à pré-escola, encontra-se bem melhor atendida, com cobertura de cerca de 80%, em nível de Brasil, em 2010, sendo 4.647.011 matrículas para um total de 5.801.583 crianças, número que cresce para 4.754721 matrículas em 2012.

Dada a insuficiência de vagas no sistema público para o atendimento em creche, os governos municipais, a quem cabe responsabilidade desse atendimento, vêm recorrendo a convênios com entidades privadas sem fins lucrativos para ampliar a oferta de creche - a rede indireta das chamadas “creches conveniadas”, onde nem sempre há um mínimo de qualidade.

Estudos demonstram, inclusive os de autoria dos Organismos Internacionais, que esses espaços educativos podem fazer a diferença no desenvolvimento da pessoa humana. Há um relativo consenso a este respeito por diferentes sujeitos políticos. As divergências situam-se nas formas propostas de atendimento e estão guiadas por pressupostos políticos e pedagógicos distintos, com forte implicação em seu financiamento. (BIRD, 1996; ROSEMBERG, 2002).

Propostas que precarizam esse atendimento em estruturas comunitárias, como as chamadas “mães crecheiras”, àquelas exigentes de mais recursos para essa educação não podem ocultar o fato de que esse atendimento, se feito com qualidade, exige uma quantidade significativa de recursos, fato agravado pela organização em período integral, especialmente no atendimento da faixa de 0 a 3 anos.

As divergências políticas entre aqueles que defendem o atendimento direto e o atendimento privado/comunitário, com consequências na qualidade do serviço, continua sendo um ponto a ser dirimido, na luta que igualmente atravessa o século XX e chega aos dias atuais, pleiteando mais recursos públicos para a escola pública.

Contra-pondo-se à obrigatoriedade do atendimento da criança de 4 a 5 anos em pré-escola, posicionamentos jurídicos/políticos têm fragilizado esse direito. Já mencionamos a investida do setor privado sobre a Educação Infantil na modalidade creche. Mas, além dessa questão, o direito da criança a esse espaço educativo e lúdico sofre sérias ameaças pela proposta de rebaixamento da idade de seu ingresso no Ensino Fundamental. Ações civis públicas têm sido ajuizadas contra determinações da União (Resoluções CNE/CEB n. 1/2010 e n. 6/2010) e mesmo de alguns governos estaduais. É o caso do estado de Rondônia, onde semelhante ação, de 10/12/2013, impôs a entrada no Ensino Fundamental de crianças a partir dos 5 anos de idade, derrubando qualquer restrição etária no início do ano letivo de 2014, levando, inclusive, à reformulação das matrículas nas redes municipais e estadual.

Cabe dizer que, em Rondônia, o atendimento na faixa de 4-5 anos era de 50%, em 2012. Esta entrada das crianças de cinco anos no Ensino Fundamental libera espaços das escolas municipais para cumprir a determinação constitucional de atendimento da faixa de 4-5 anos até 2016. Mas faz isto, diminuindo o tempo

e qualidade do atendimento da Educação Básica como um todo para essa geração de crianças que entram, aos cinco anos no Ensino Fundamental, o que contradiz a luta pelos direitos da criança pequena e do cidadão.

Visto de outro ângulo, é ainda maior a complexidade da questão. Quando se toma a mudança etária da população brasileira já apontada, um alerta precisa ser feito – a diminuição da natalidade tornará ociosos, em breve espaço de tempo, espaços tão importantes de serem construídos hoje para esse atendimento. A redução significativa da população de 0 a 4 anos, que foi de cerca de 5% no período 1980- 2005, mas ocorre de forma bastante acentuada - um descenso de quase 50% - quando projetada para o período (2005-2050) exige projetos arquitetônicos reversíveis, pois, no outro extremo, cada vez mais o atendimento à terceira idade deverá ser feito. Coloca-se, desde já, o desafio de pensarmos a educação ao longo da vida, para além da educação escolar, desde a infância à velhice.

Por fim, como já foi destacado, os dados da PNAD 2009 mostram que cresce o percentual de mulheres que exercem o papel de “chefe” dos seus lares, isto é, são indicadas como as principais responsáveis pelas famílias. Entre 2001 e 2009, esse percentual subiu de 27% para 35% das famílias brasileiras. Era de apenas 14,7% em 1982. Analisando apenas os arranjos familiares de casais com filhos, o IBGE indica que a “mulher-chefe” exerce atividade remunerada em 59% dos casos. A mulher cuja posição na família é descrita como “cônjuge” trabalha em 55% dos casos. Sem reducionismos sexistas, a creche é um direito da mulher e do homem.

Do Grupo Escolar ao Ensino Fundamental – o longo século XX

Oito?!... Nove anos!? - Wel,Wel, Gabriel!?

Paula Toller

Em 1950, o Censo Demográfico do IBGE indicava que 82,1 % da população brasileira de 10 anos e mais não tinha completado sequer o grupo escolar.

Os anos 50 e 60 ampliaram o acesso da população à escola primária, correspondente, hoje, aos anos iniciais do Ensino fundamental. Nas cidades do ABC paulista, por exemplo, repetindo o que já ocorria na capital do estado de São Paulo, as pressões de demanda forçaram o poder público à construção de escolas com o uso de maderites, que funcionavam como “birutas” para avaliar a demanda das primeiras séries (PEREIRA, 1967; KRUPPA, 2008).

Os anos 60 e 70 ampliaram a pressão popular pela continuidade dos estudos no então chamado nível secundário primeira fase - o ginásio - no qual se entrava mediante o seletivo exame de admissão, extinto apenas pela Lei Federal nº 5.692 de 1971 e que ampliou a obrigatoriedade da educação para oito anos.

São interessantes as constatações de Pereira sobre as expectativas da classe trabalhadora do ABC sobre a dificuldade de entrada no antigo ginásio e ou na escola técnica de Santo André/SP. Afirma o autor,

que a luta dos trabalhadores no início dos anos 60, objetivava que seus filhos tivessem assegurado pelo menos o ensino primário, admitindo que sua continuidade pudesse ser feita em composição do trabalho com cursos oferecidos pelo SENAI (PEREIRA, 1967).

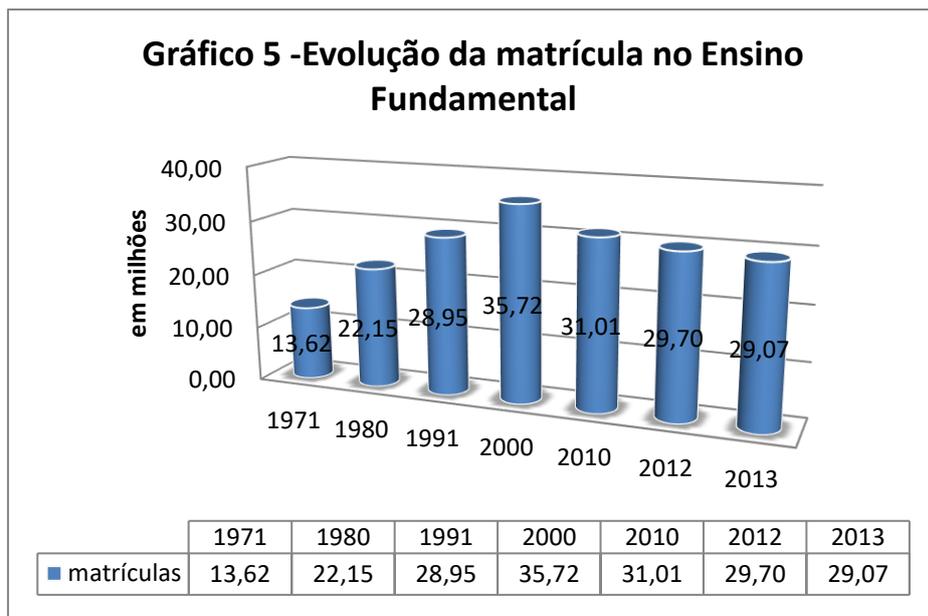
Obviamente, as questões apontadas por Singer (1988), quanto à composição da PEA (população economicamente ativa), nos anos 50 e início dos anos 60, são também explicativas para que a pressão se fizesse dessa maneira. Segundo esse autor, nos anos 50, nas cidades “a economia capitalista já suscitava uma crescente demanda por mão de obra escolarizada. Para a maioria dos empregos melhores, bastava o certificado do Curso Primário” (SINGER, 1988:7).

Mas é importante perceber que a luta pela escola, mesmo com a "suposta exigência de escolaridade pelo capital", é árdua e as conquistas são lentas: em 1970, 70% da PEA não tinha completado qualquer curso escolar (SINGER, 1988:7 e 8).

O esforço feito pela população brasileira para a obtenção do direito à escola já foi chamado de “ilusão fecunda” (SPÓSITO, 1993). Sem dúvida, a ilusão de que a escola conduz a uma ascensão social, explica, em parte, a pressão popular e a mudança havida. No espaço de cinco gerações³⁴, aproximadamente, a matrícula no ensino obrigatório (até 1971, restrito ao Ensino Primário de quatro anos e, hoje, denominado de Ensino Fundamental de nove anos), passou de 250 mil alunos para uma população de 14 milhões de habitantes, em 1888, cerca de 1,8% da população, para 29,7 milhões de matriculados, cerca de 15% dos 193.946,886 brasileiros, computados no país em 2012, e com uma cobertura de mais de 90% para a faixa etária correspondente, de 6 a 14 anos, já em 2006. (ROMANELLI, 2010:41; IBGE, 2012; INEP, Censo Escolar, 2006).

Esse dado positivo, não deve ocultar a informação de que nesse nível de ensino há, ainda, problemas de distorção série-idade, ou seja, o fato de que para muitos brasileiros, em geral, negros e/ou mais pobres, o tempo de conquistas escolares não é o mesmo. Isto ocorre, mesmo com os polêmicos programas de correção automática de fluxos escolares, implantados, nos anos 90, em grandes sistemas estaduais de ensino, como o realizado em São Paulo (1995-2002), que explicam, ainda, a diminuição progressiva de matrículas a partir dos anos 2000, simultaneamente, à ampliação da cobertura. Certamente, nessa redução das matrículas, a diminuição do crescimento populacional também é fator explicativo (Gráfico 5).

³⁴ Considerando-se para cada geração cerca de 25 anos.



Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD/IBGE), é significativo o número de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental (ver também os dados da Tabela 4).

Ainda assim, ressalvado o tempo de luta de mais de cem anos, pode-se afirmar que esse nível de ensino encontra-se universalizado no país, isto é, há vagas para o atendimento de todas as crianças de 6 a 14 anos, e isto se deve à enorme ampliação das redes públicas, especialmente do atendimento municipal, a partir dos anos 90 (Tabela 6, mais a frente).

A Educação de Jovens e Adultos uma necessidade presente

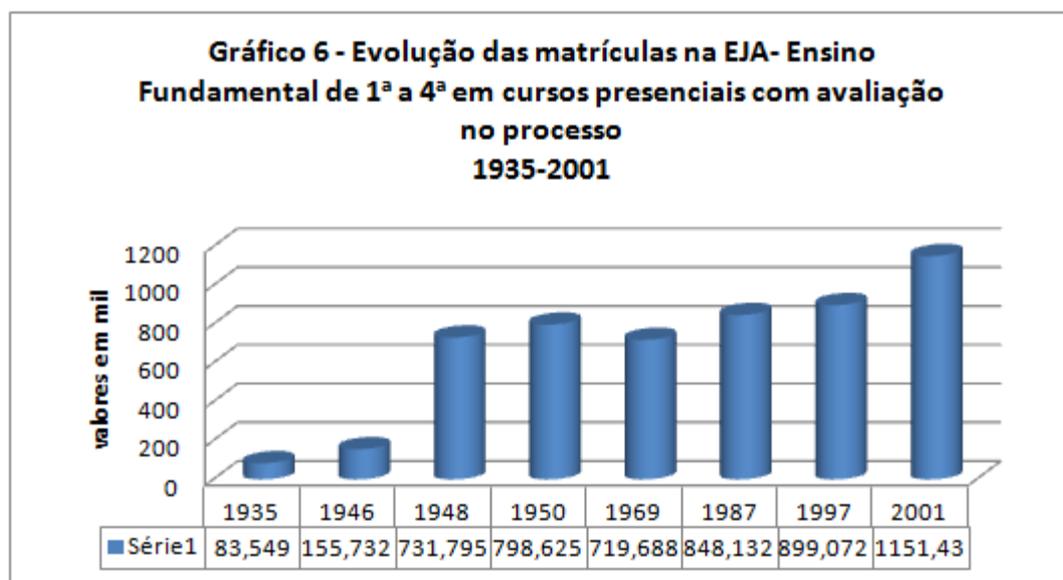
*Tá vendo aquele edifício moço
Ajudei a levantar (...)
Hoje depois dele pronto
Olho prá cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
"Tu tá aí admirado?
Ou tá querendo roubar?"
Zé Ramalho*

O vigoroso aumento da matrícula no Ensino Fundamental, ocorrido no século XX, não garantiu por completo a escolaridade obrigatória à população. Há uma dívida social a ser saldada. Há o percentual de 50 %, aproximadamente, de brasileiros com mais de 25 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, em 2010, sendo de 13,9 milhões o número de analfabetos, com 15 anos ou mais de idade. É de muita importância a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como dito anteriormente, há uma taxa de retenção na conclusão do Ensino Fundamental que aumentou de 6,9% em 2000 para 11% em 2007. A pressão pelo acerto série-idade, nesse nível de ensino, empurraram para a EJA milhares de alunos, que poderiam ter concluído o Ensino Fundamental regular, se outras fossem as decisões políticas tomadas, inclusive pela própria Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (art. 38), que rebaixou a idade dos exames supletivos para 15 e 18 anos, respectivamente para conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio (ARELARO E KRUPPA, 2007:96).

A luta pela EJA data da segunda metade do século passado. Já em 1947, tem início a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, que contou com a presença do grande educador Lourenço Filho. Regionalizada, essa Campanha favoreceu a institucionalização da educação de adultos analfabetos em quase todo o território nacional. No final dos anos 1950, um novo empreendimento do MEC, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo faz a crítica ao momento anterior e propõe ação mais abrangente para essa educação, que nos anos 60 contará com a presença dos movimentos populares, marcados pela figura de Paulo Freire, que propõe uma educação libertadora, envolvida na construção de uma sociedade mais justa, estimulando o diálogo e a criatividade dos participantes (Beisiegel, 2014).

A educação de adultos, afirmada como um ato político, nos anos 60, será destituída de seu sentido emancipatório, pelos governos militares. Ela foi retomada, não sem oscilações, com a volta da democracia, nos anos 80, e segue com desafios até hoje, haja vista os dados da baixa escolaridade da população adulta no Brasil (Beisiegel, 2014). Em 2012, a porcentagem da população brasileira de mais de 25 anos, com até 7 anos de estudo, era de 45,2%, situação já bastante melhorada frente aos índices de 2010 que beiravam os 50% (Tabela 3, texto anterior).



Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

Em 2012, havia 2.561.013 alunos de EJA/EF e 1.345.864 alunos na EJA/EM (INEP, 2012).

No que toca à taxa de analfabetismo, em 1900, o Brasil tinha 65,11 % da população que não sabia ler e escrever, taxa que diminuiu, em 1950, para 50,49% e para 39%, em 1970. Neste século, houve uma redução acentuada do analfabetismo, estimado como sendo de 7,9% da população, em 2011, valor a ser analisado com cautela, dada a situação sempre ameaçadora do analfabetismo funcional (pessoas com EF incompleto e completo, mas que apresentam leitura e escrita insuficiente), consequência, entre outros fatores, da não resolução da qualidade no Ensino Fundamental.

Tabela 5 - Brasil - Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade 1992-2011

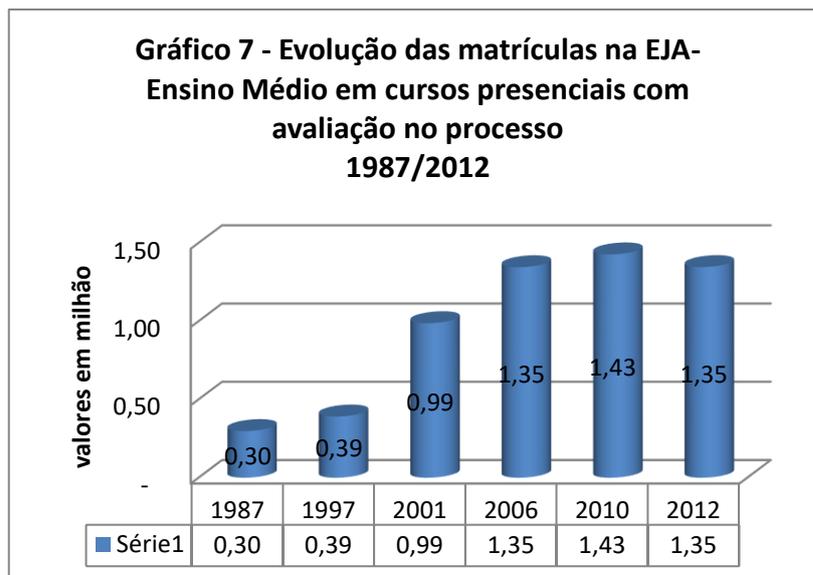
1992	2001	2003	2011
16,44	11,4	10,6	7,9

Fonte: IBGE, Séries Estatísticas & Séries Históricas

Finalmente, nas dificuldades da EJA e de sua histórica missão de erradicar o analfabetismo no Brasil, cabe destacar características atuais de seu alunado, especialmente nos centros urbanos, que não podem ter uma leitura isolada, posto que mutuamente dependentes. Parte dos analfabetos nos grandes centros urbanos está, certamente, entre os indivíduos que vivem na linha da pobreza, isto é, que têm renda inferior a R\$ 70,00. Eram cerca de 15.162.556 indivíduos, em 2001, número que caiu para 8.054.775, em 2012 (PNAD-MDS/SAGI). Eles são difíceis de serem mobilizados pela escola, ainda que se saiba de sua localização por setor censitário³⁵. Outra parte desse segmento encontra-se entre os de mais idade. Segundo a PNAD/2012, entre os que têm 60 anos ou mais, 24,4% não sabem ler ou escrever. Por fim, há uma população muito jovem nas classes de EJA, fruto do rebaixamento da idade para os exames supletivos, já mencionados, e das arrumações dos fluxos escolares, promovidos pelos sistemas públicos e, ainda, oriundos do processo de inclusão da pessoa deficiente, especialmente, grupos de diferentes idades constituídos por pessoas com deficiência intelectual e/ou por portadores de deficiências múltiplas. A composição das turmas de EJA demanda outro olhar para essa política de modo a responder à composição atual de seu alunado.

Ainda, também o atendimento da EJA no Ensino Médio se amplia já no início deste século, acompanhando a ampliação das matrículas no ensino fundamental e os acertos de fluxo escolar, ocorrido na última década do século XX.

³⁵ As informações por setor censitário podem ser encontradas em: <http://www.brasilsemiséria.gov.br/dados-e-estatísticas>



Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

Ensino Médio – Os jovens e a escola

“Não mexe comigo, que eu não ando só...”

Maria Bethânia

Sempre foram complexas as questões do antigamente chamado Ensino Secundário/2º ciclo no Brasil, ou seja, a educação, que agora corresponde ao Ensino Médio, destinada à faixa etária de 15 a 17 anos. O que o jovem significa para a sociedade é o pano de fundo da questão. Os problemas vão da natureza desse nível de ensino (propedêutico ou terminal/profissionalizante) à forma de manutenção desse atendimento (pública ou privada), passando por seu caráter obrigatório ou não. Concepções que se sucederam e/ou conviveram, desde o século passado, mas que não conseguiram ainda consolidar uma identidade a esse nível de ensino.

Segundo Relatório UNICEF/2011, atualmente, nove fenômenos sociais comprometem o adolescente brasileiro: (1) a pobreza e a extrema pobreza - o jovem não foi beneficiado, na mesma proporção da população brasileira, pelo aumento da renda, ocorrida nos últimos anos - pelo contrário, há uma maior concentração dessa situação entre os jovens; (2) a baixa escolaridade; (3) a exploração do trabalho; (4) a privação da convivência familiar e comunitária; (5) a violência que resulta em assassinatos de adolescentes; (6) a gravidez (7) a exploração e o abuso sexual; (8) as DSTs/AIDs e (9) o abuso de drogas.

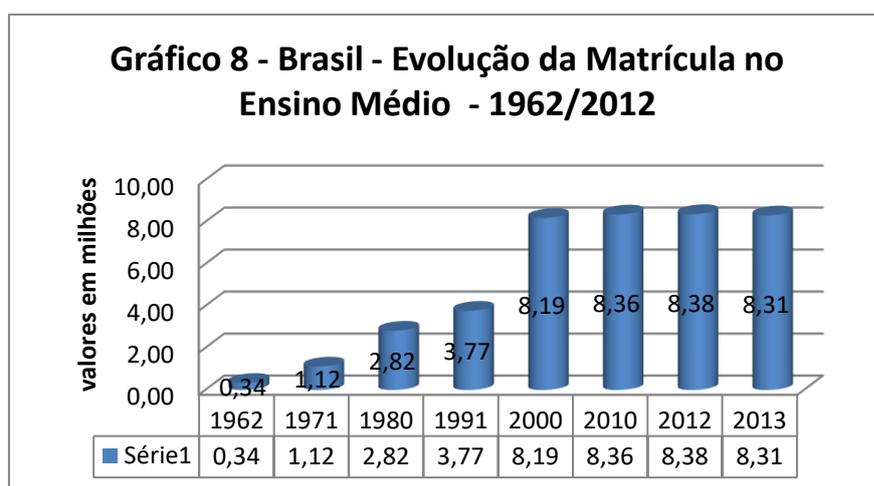
Consta no mesmo Relatório que 17,6% dos jovens brasileiros, de 12 a 17 anos, vivem em situação de extrema pobreza. Eram cerca de 3,7 milhões de garotos e garotas, em 2009. Nesse mesmo ano, 1,4 milhão de

jovens abandonou a escola, na faixa etária dos 14 a 17 anos. Em 2012, entre os jovens de 15 a 17 anos, esse número cresceu para 1.575.322 (15,8% dessa faixa etária).

Há, também, as questões do trabalho: em 2009, dos 16.936.000 indivíduos na faixa etária de 15 a 19 anos, 8.025.000 compunham a população economicamente ativa (PEA), isto é, estavam trabalhando ou procurando emprego, sendo 47,38% dessa faixa etária.

É gravíssima a situação de risco enfrentada cotidianamente por milhares de adolescentes. Segundo dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, 11 adolescentes de 12 a 17 anos são assassinados no Brasil por dia, subindo para 19 assassinatos por dia quando considerado a faixa etária de 15 a 19 anos (Relatório/ UNICEF, 2011:39).

Assim, é grande o desafio de universalizar o Ensino Médio até 2016, como está determinado pela Emenda Constitucional nº 59. Os dados de atendimento são reveladores do problema, ainda que o aumento do atendimento no Ensino Fundamental tenha impulsionado a matrícula nesse nível de escolaridade.



Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

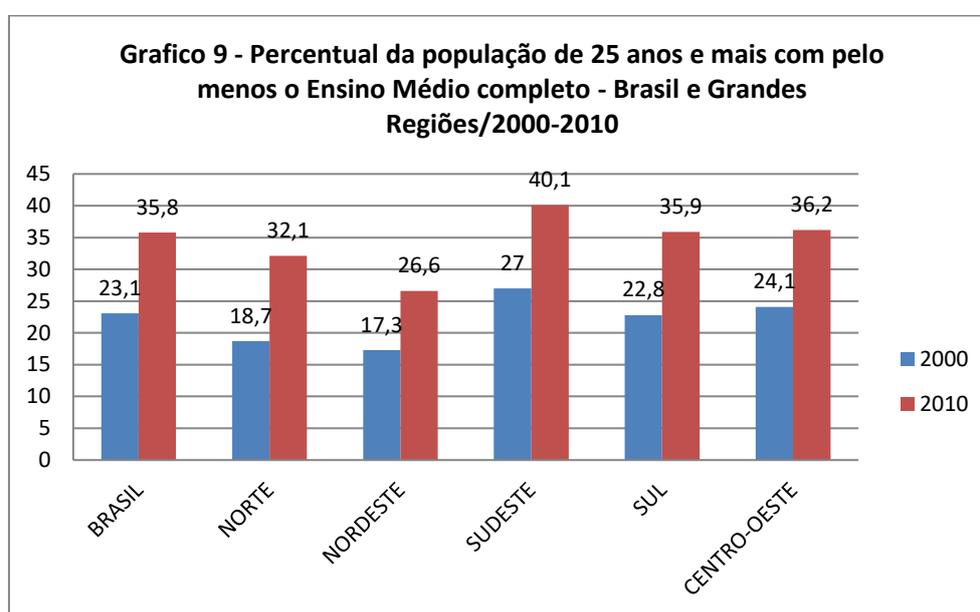
Entre 1995 e 2002, o número de concluintes do EF cresceu em 60% (LIMA, 2011: 274). O Ensino Médio, já sob pressão nos anos 80, teve um crescimento significativo na última década do século passado, mostrando o movimento de ondas da pressão popular que vai, aos poucos, ampliando o direito à educação. Nos anos 80, em centros urbanos da região sudeste, mas também, em todo o país, as escolas faziam o chamado “vestibulinho”, que selecionava os alunos para o Ensino Médio.

Em 2012, as matrículas nesse nível de ensino são da ordem de 8.376.852 alunos (Tabela 3). A distorção série-idade nesse nível de ensino continua significativa, sendo que a taxa líquida de escolarização da faixa etária de 15 a 17 anos é baixa - de 54 % em 2012 (Tabela 4), ainda que melhores do que os 43% da década de 90. Nesse quesito, ainda, é grande a variação entre as regiões do Brasil. A taxa líquida de escolarização, é maior na região sudeste, onde se destaca o estado de São Paulo, com mais de 60% de jovens

de 15 a 17 anos matriculados no EM, em 2012 (IBGE, 2012). Em 2013, a matrícula sofre uma redução (Gráfico 8).

Ao longo das décadas de 90 e 2000, a matrícula inicial no 1º ano do EM foi superior à conclusão do EF no ano anterior, o que demonstra a busca renitente do EM pela população: há um retorno a esse nível de ensino o que, em certa medida, acompanha a taxa de evasão, ainda bastante significativa. Nesse sentido, cabe afirmar a concentração da matrícula nas séries iniciais, repetindo à máxima: muitos entram e poucos concluem (menos de 30% de conclusão, percentual que se mantém no período de 90 a 2010).

Ainda assim, esse circuito repetitivo tem permitido o aumento da conclusão desse nível de ensino, pelos que têm idade superior a 17 anos.



No que se refere à concepção do Ensino Médio, desde as primeiras décadas do século passado, a alternativa da terminalidade muitas vezes esteve colocada, envolvendo o então chamado curso secundário, que compreendia as séries finais do atual Ensino Fundamental - o Ginásio - e os anos, hoje, correspondentes ao Ensino Médio, então denominado de 2º ciclo do Secundário. O ramo profissional do secundário, causador da dualidade do ensino, que segregava os pobres, afastando-os dos cursos propedêuticos ao Ensino Superior, foi mantido até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Federal nº 4024/61), que finalmente permitiu a equivalência e a transferência de alunos entre as modalidades profissional e propedêutica. Já os militares estenderam indiscriminadamente a profissionalização a todo esse nível de ensino, em 1971 (Lei Federal nº 5.692/71).

A questão do ensino profissional ou técnico de nível médio volta à baila durante o processo constituinte. A nova LDB abre a possibilidade de um currículo integrado, onde o conhecimento teórico encontra-se acoplado ao conhecimento aplicado, porém o Decreto Federal nº 2.208, de 1997, recoloca a

dualidade desse nível de ensino. Já neste século, novo Decreto Federal, de nº 5.154/04, substitui a medida anterior e reintegra a educação profissional técnica ao ensino médio. A educação de qualidade como direito ou a educação mercadoraria como um serviço não é uma questão menor. Cabe dizer, nesse vai e vem de posições, da forte interferência que tem o setor empresarial e os Organismos Internacionais, como o Banco Mundial.

Como já mencionado, grande parte da juventude integra a força de trabalho e as definições da escola passam pelas determinações destes setores, que propõem a formação para as chamadas “competências profissionais”. Certamente, isso não ocorre de maneira linear, há movimentos contrários, mas ainda sem força suficiente para garantir a formação integral do jovem.

Do século passado para cá, houve uma modificação no alunado atendido e em suas possibilidades no mercado de trabalho. Nos anos 50, “os 2,7% de portadores de diploma secundário constituíam uma elite que monopolizava o acesso a carreiras no serviço público e na administração de grandes e médias empresas” (Singer, 1988: 7). Com a ampliação do atendimento, a situação mudou, contraditoriamente, em alguns aspectos. Entrevistas exploratórias, por mim realizadas, junto a alunos do ensino médio, empregados como trabalhadores eventuais em atividades de alimentação nas praias paulistas, indica que parte deles não tem a continuidade dos estudos, em nível superior, como expectativa e outra parte pretende um curso rápido do SENAI, cujo pré-requisito é apenas os primeiros quatro anos completos do Ensino Fundamental³⁶, tal como o de aperfeiçoamento profissional para operador de empilhadeira, para se candidatar a uma vaga no setor portuário. Repete-se, em certa medida, o desenho da escolaridade realizada pela classe operária do ABC, no final dos anos 50, quando a conclusão do grupo escolar de quatro anos mais a formação profissional do SENAI (Pereira, 1967), com a diferença de que o jovem agora tem onze anos de escolaridade, revelando o papel de credenciamento/desvalorizado que a escolaridade tem no mercado de trabalho, atualmente.

A questão coloca com intensidade a questão do desenvolvimento incluyente, com a possibilidade efetiva de inserção com qualidade do jovem no mundo do trabalho³⁷.

Ainda que tenha realizado uma enorme expansão da rede de educação profissional e tecnológica, com a construção de 214 novas unidades, entre 2003 a 2010, o próprio governo federal, em suas medidas contraditórias, revela essa disputa. O interessante conceito de formação profissional inicial e continuada, componente da formação integral instituída pelo Decreto nº 5.154/04, que determinou a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens

³⁶ Cf <http://metalurgia.sp.senai.br/curso/66372/119/operador-de-empilhadeira>

³⁷ Citando Franco e Sáinz (2001), para Medeiros, a “desvalorização educacional” é hoje flagrante na América Latina. As transformações no mercado de trabalho são, nesse sentido, condicionadas pela evolução da demanda efetiva (e por sua mudança estrutural) e não um resultado passivo das mudanças da oferta de qualificações (2003:336).

e Adultos (PROEJA/EM e PROEJAFIC/EF), executados pelo sistema público, numa articulação entre o Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs e os municípios, foi tornado inoperante com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, criado pelo mesmo governo federal (Lei n. 12.513/11), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, sob a incumbência do sistema S e dos setores privados, ou seja, dos empresários, com a transferência de bilhões de reais para essa finalidade³⁸.

Segundo Moraes,

“o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) expressa o recrudescimento da disputa política no âmbito governamental e um claro retrocesso aos tempos do Decreto n. 2.208/97, instituído no Governo Fernando Henrique Cardoso. Identificado com interesses de grupos empresariais específicos, o Pronatec propõe a adequação funcional do aluno ao mercado e induz os estados a atuarem no ensino médio concomitante à educação profissional, em “parceria” com o Sistema “S” e, por meio de nova linha de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, (...) com a compra de vagas em instituições privadas” (2013:996).

Essa oscilação, fruto da disputa social e econômica em torno do significado do Ensino Médio é própria do sistema capitalista em que o país vive e característica do papel de filtro do Estado, como poder político dessa sociedade que é permeável às diferentes forças sociais - de esquerda e mais de direita (OFFE, 1994).

Essa tensão está presente no Estado, como um todo. No momento, tramita no Congresso Nacional o PL 6.840/2013, que propõe, entre outros retrocessos, retirar a possibilidade do Ensino Médio Regular Noturno aos menores de 18 anos, ignorando a condição do jovem trabalhador.

Mas a questão não é deixada por menos pelos defensores da formação integral, que organizaram nas redes sociais um Manifesto, em defesa da formação integral humanista para o Ensino Médio³⁹. De novo,

38 Conforme consta do Portal da Transparência, em 2014, o Governo Federal destinou ao Apoio à Formação Profissional Científica e Tecnológica – PRONATEC cerca de 2,5 bilhões.

39 Cf “Manifesto por uma Formação Humana Integral - Não ao retrocesso no Ensino Médio”, in <http://www.emdialogo.uff.br/content/manifesto-por-uma-formacao-humana-integral-nao-ao-retrocesso-no-ensino-medio>

acende-se o pisca alerta sobre a necessidade imperativa de se efetivar uma proposta que atenda os anseios dos jovens/adultos das camadas populares.

O Ensino Superior – direito de todos ou seleção dos mais capazes – Qual o critério da seleção?

O Ensino Superior era praticamente inexistente no país no início do século passado. A matrícula, basicamente masculina, era mais uma prova do caráter elitista desse nível de ensino. A Faculdade de Medicina da Bahia, a primeira do Brasil, foi fundada em 1808, tendo pouco mais de 200 anos e a Universidade do Paraná, considerada a mais antiga universidade estadual, data de 1912.

Somente em 1920, surge a Universidade Federal do Rio de Janeiro. A iniciativa estadual de criação da Universidade de São Paulo é de 1932. Somente nas décadas de 50 e 60, são instaladas nos estados as Universidades Federais, sendo criadas, apenas, 46 universidades federais no período de 1920 a 2002⁴⁰.

Nos anos 50 do século passado, apenas, 0,4% da população tinha concluído o curso superior, modificando-se, respectivamente, para 11%, em 1975 e 12% em 1995 (Rigotto, M.E. & Souza, N. J, 2005).

Os movimentos estudantis dos anos sessenta do século XX, calados pela ditadura militar, que se instala no país em 1964 e pelo fechamento político imposto pelas modificações constitucionais, especialmente pelo Ato Institucional nº 5 de 1968, são fortes indicadores da insuficiência do sistema de ensino superior que havia no país.



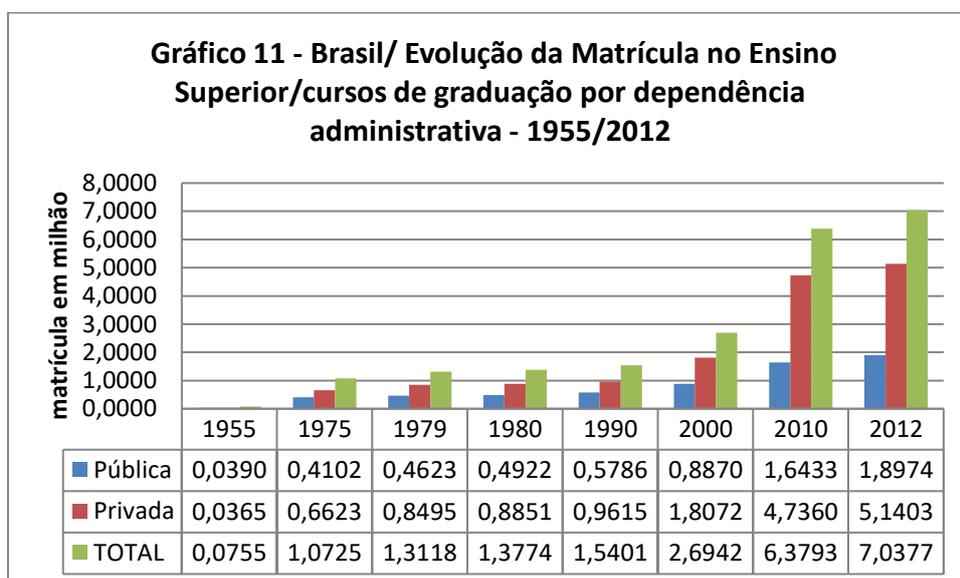
Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

⁴⁰ Em muitos casos, essa criação foi federalização de unidades criadas pelos governos estaduais, a partir da década de 30 (SAMPAIO, 1991).

Na última década do século passado, seguindo o aumento de matrículas nos subníveis da Educação Básica, cresceu também significativamente, os matriculados no Ensino Superior, como aponta a evolução da taxa bruta de escolarização nesse nível de ensino (Gráfico 10).

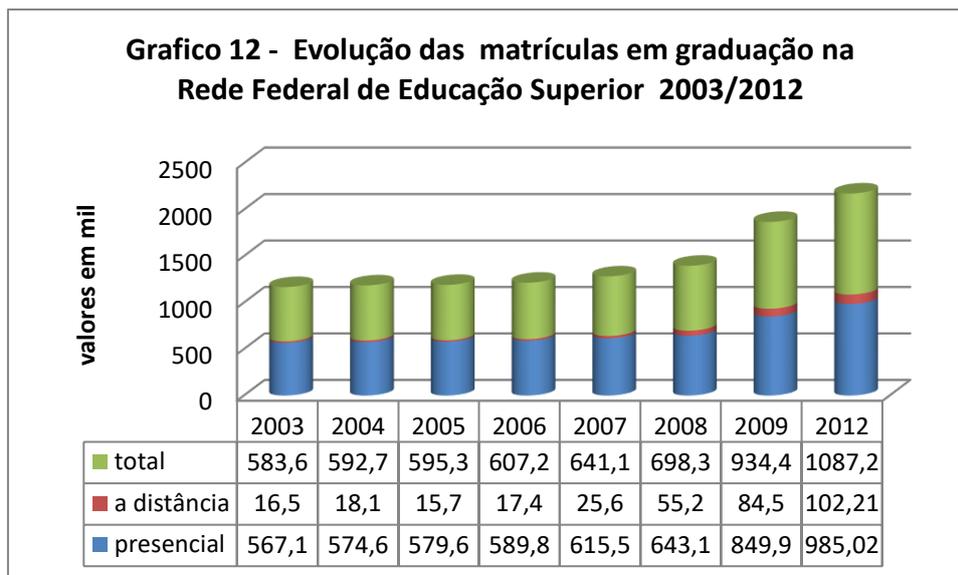
Em 2010, o nível Superior é frequentado por 15,1% da população de 18 a 24 anos.

Na evolução havida desde os anos de 1955 (Gráfico 11), verifica-se a tendência de crescimento do ensino privado, nos anos setenta, modificando o perfil do atendimento, predominantemente público que havia antes da Reforma Universitária dos militares (Lei 5.540/68).



Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC

A rede federal de Ensino Superior apresentou um significativo crescimento nos anos dois mil.

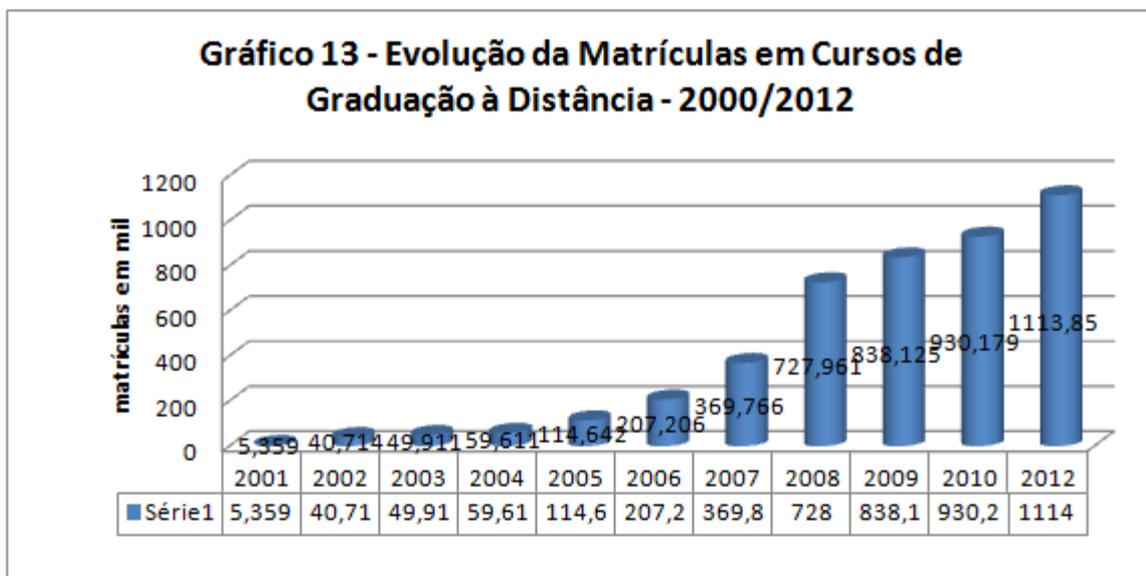


Fonte: Censo da Educação Superior MEC/INEP

Mas, mesmo com a criação de 14 novas universidades e 134 novos campus e unidades federais, entre 2003 e 2011, o crescimento do ensino privado se sobressai, impulsionado pelo financiamento público das matrículas, com o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior - FIES, instituído em 2001 (Lei Federal nº 10.260/2001) e proporcionado, também, pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado em 2005 (Lei Federal nº 11.096/2005) .

Na rede federal, além da criação significativa de novas universidades e de novos campi, destaca-se também o crescimento da educação à distância, quase 10% do total de matrículas presenciais, em 2012, impulsionada pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que ocorreu no ano de 2005. Conforme informações disponibilizadas pelo Ministério de Educação, a UAB oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, prioritariamente professores da educação básica. É integrada por 91 instituições públicas de ensino superior, em 2010, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que oferecem cerca de 640 cursos.

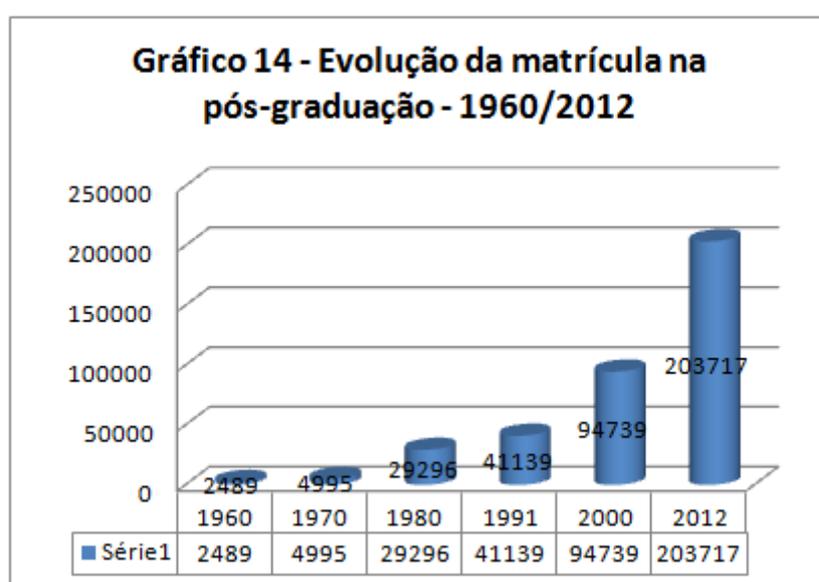
No total das matrículas percebe-se, igualmente, esta ampliação. No período 2011-2012, as matrículas totais cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos à distância. Os cursos à distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação. Os dados indicam que cursos à distância são uma grande marca dos anos dois mil. Em 2001, havia 5.359 cursos à distância, número que aumenta para 930.179 cursos em 2010.



Fonte: MEC/INEP

Em 2012, mais de 63% dos alunos dos cursos presenciais de graduação estudavam à noite, o que indica que provavelmente é semelhante a este o percentual dos estudantes que trabalhavam. O acesso aos cursos de período integral são pouco acessíveis à classe trabalhadora, ainda que as universidades federais venham desenvolvendo o sistema de cotas para egressos do ensino médio público e que ofereçam um programa de assistência aos alunos de graduação (PNAES). Continua a dualidade de ensino. Mesmo com a ampliação das vagas públicas, os mais pobres, sobretudo os negros, não têm igualdade de acesso ao Ensino Superior.

Da mesma forma que nos níveis anteriores, a evolução da matrícula no Ensino Superior acaba impulsionando, basicamente na mesma proporção, o crescimento da matrícula na pós-graduação.



Fonte: MEC/INEP

Texto 3

Centralização versus descentralização – O Regime de Colaboração superou esse dilema?

*“Um mais um é mais que dois..”(Beto Guedes & Ronaldo Bastos).
Será?!*

O dilema da centralização versus descentralização política traz a problemática da organização do Sistema Nacional de Educação e da articulação entre os subsistemas federal, estaduais e municipais, destacando-se a discussão do financiamento da educação e das responsabilidades de cada nível de governo. É um tema exigente de Planos da Educação que permitam enfrentar, sem reducionismos, a diversidade territorial e cultural brasileira, assegurando que a qualidade da escola pública não seja estabelecida por uma padronização simplificada de uma escola pobre para pobres. Esse dilema coloca em discussão a autonomia relativa dos sistemas e inclusive das escolas na produção da qualidade social da educação.

As Constituições brasileiras, desde o advento da República, oscilaram em torno do tema da centralização versus descentralização política. O Brasil se constituiu enquanto República, em 1989, tendo como base a ideia da federação, isto é da autonomia relativa, elemento importante para a descentralização. No entanto, as práticas políticas centralizadoras têm raízes históricas e mantiveram-se, mesmo quando as Constituições, como a de 1934 ou a de 1946, propuseram a descentralização (Comparato 1988, pp. 104). Essa problemática tem forte impacto na gestão da educação e não está equacionada até hoje.

A Constituição Federal de 1988 determina que para garantir o direito à educação devem trabalhar as três instâncias de governo, organizando sistemas de ensino e pondo em prática o “regime de colaboração”:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (CF 1988)

Nessa repartição de responsabilidades, cabe aos municípios o atendimento da educação infantil e, em conjunto com os estados e o Distrito Federal, ofertar o Ensino Fundamental de 9 anos, especialmente, às turmas de 1º ao 5º ano. Os governos estaduais e do Distrito Federal devem manter, principalmente, as séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), e o Ensino Médio, regular ou técnico. À União compete organizar o Sistema de Ensino Federal e o dos territórios, manter as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Aos três níveis de governo, cabe a reposição da escolaridade obrigatória aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade própria, com a oferta da

EJA I ou da EJA II, em modalidades combinadas ou não com a formação profissional, além de ações de inclusão e da educação especial.

Essa repartição de responsabilidades leva a crer que o “regime de colaboração” pode resolver o dilema centralização versus descentralização. A realidade não comprova isto.

Comparato, ao discutir este dilema, em data anterior à aprovação da Constituição de 1988, propunha:

federalismo cooperativo em todos os níveis. O federalismo cooperativo significa a superação das barreiras de competência jurídica entre a União, os estados e os municípios. Se a Constituição atribui certas competências ao município, por exemplo, ela também deve obrigar estado e União a cooperarem com o município para a realização desses serviços públicos. Para que isso ocorra, a única técnica jurídica adequada é que se estabeleça mecanismos de coerção e de sanção (Comparato 1988, pp. 105)

Defendia este autor que fossem previstos mecanismos constitucionais que permitissem um recurso específico ao poder judiciário - o tribunal mais elevado do país - para resolver conflitos pelo não cumprimento das regras de colaboração.

Todos os níveis de ensino são deficitários no atendimento à população escolar, exceto o Ensino Fundamental, ainda que a evasão escolar esteja presente também nesse nível de ensino. Especialmente, o Ensino Médio, que será obrigatório a partir de 2016, mas também a creche e o Ensino Superior, que mesmo não sendo obrigatórios, têm uma grande demanda e uma expectativa de direito, consequência do próprio aumento da escolaridade e da imposição da entrada no mercado de trabalho de mulheres e homens. Assim, se houvesse a garantia desse mecanismo constitucional, todos os níveis de governo receberiam sanções.

As Tabelas 6 e 7 e o Gráfico15, a seguir, trazem a dimensão do problema em termos da quantidade de atendimento e do dispêndio realizado por cada nível de governo e devem ser lidos em conjunto.

**Tabela 6 - BRASIL - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR TOTAL GERAL
PÚBLICA (POR NÍVEL DE GOVERNO) E PRIVADA – 2012**

Nível de Ensino	Matricula total	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		Matricula	%	Matricula	%	Matricula	%	Matricula	%
Ed. Infantil	7.295.512	2.554	0,04	57.825	0,79	5.129.749	70,31	2.105.384	28,86
Ens. Fund.	29.702.498	24.704	0,08	9.083.704	30,58	16.323.158	54,96	4.270.932	14,38
Ens. Med.	8.376.852	126.723	1,51	7.111.741	84,9	72.225	0,86	1.066.163	12,73
Ed. Especial	199.656	749	0,38	22.213	11,13	35.263	17,66	141.431	70,84
EJA	3.906.877	15.878	0,41	2.116.259	54,17	1.643.767	42,07	130.973	3,35
Ed.Prof.	1.063.655	105.828	9,95	330.174	31,04	20.317	1,91	607.336	57,1
Ed. Básica	50.545.050	276.436	0,55	18.721.916	37,04	23.224.479	45,95	8.322.219	16,46
Ens.Sup.	7.261.801	1.202.509	16,56	681.568	9,39	185.767	2,56	5.191.957	71,5
TOTAL GERAL	57.806.851	1.478.945	2,56	19.403.484	33,57	23.410.246	40,5	13.514.176	23,38

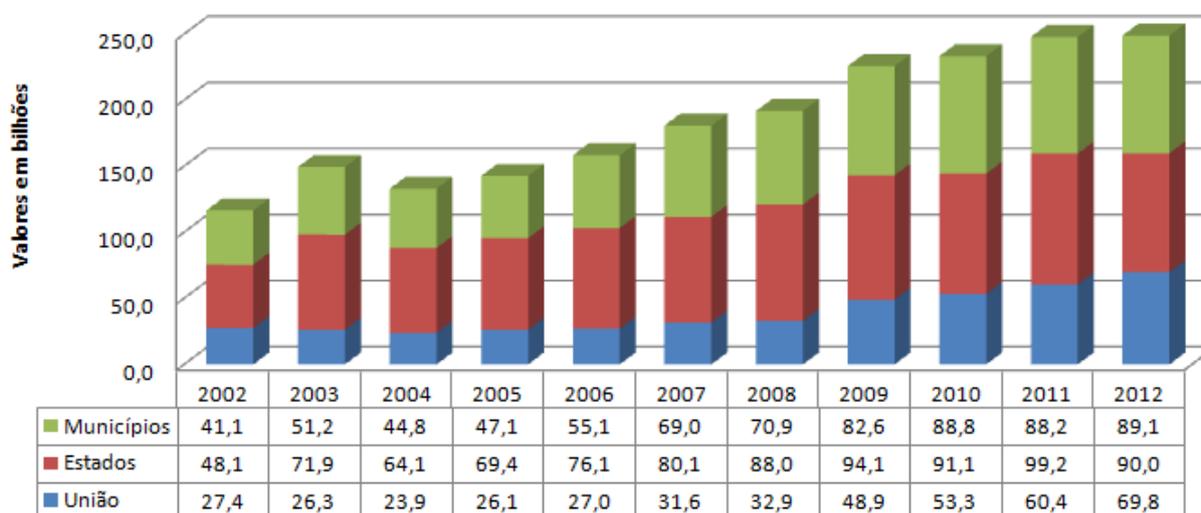
Fonte: INEP/MEC

Pela Tabela 6, constata-se que, em 2012, do total geral de matrículas, os municípios registraram 23.410.246 matrículas, 40,50% do total geral, com a responsabilidade de quase 46 % das matrículas na Educação Básica. Os governos estaduais ficaram com 33, 57% do total geral e com 37% das matrículas na Educação Básica. O governo federal assumiu apenas 2,56% do total geral de matrículas (observar o pequeno atendimento realizado no Ensino Superior) e, apenas, 0,55% das matrículas na Educação Básica. Por fim, o setor privado teve 23,38% do total geral das matrículas, com responsabilidade sobre 16,46% das matrículas na Educação Básica e 71,50% das matrículas no Ensino Superior.

Em termos da evolução das despesas na função educação, a União, os Estados e os Municípios vêm proporcionalmente aumentando seu comprometimento (Gráfico15). Quando comparados entre si, anualmente estados e municípios praticamente igualam-se nos valores despendidos em 2012, e a União mantém-se com menor valor em todos os anos considerados, ainda que tenha mais do que dobrado o gasto com educação no período de 2008 a 2012 (crescendo de 32,9 para 69,8 bilhões)⁴¹.

⁴¹ A previsão do orçamento federal aprovado para 2014 é de R\$ 82,3 bilhões para a educação (cf Agência Brasil, em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-18/congresso-nacional-aprova-orcamento-2014>. Consulta realizada em 4/03/14)

**Gráfico 15- Evolução das Despesas na função Educação por nível de governo
- 2002/2012**
(Valores atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014)



Fonte: STN/Consolidação das Contas Públicas . Demonstrativo da Despesa por Função - exercícios de 2000 a 2012

Dois fatores explicam o aumento de despesas da União ou Governo Federal, com a educação, a partir de 2007. Em primeiro lugar, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006, destinado exclusivamente à manutenção dos alunos matriculados no Ensino Fundamental regular e informados no Censo da Educação Básica, no ano anterior ao repasse.

A Tabela 7 detalha as despesas realizadas em 2012 por cada instância de governo nos níveis e modalidades de Ensino. Sua leitura deve ser feita comparativamente na linha e na coluna de forma a se constatar o esforço diferenciado de cada ente da Federação com o Ensino.

Tabela 7 - Despesas por Função/Subfunção Educação por Nível de Governo - 2012
(Valores em bilhão - atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014)

	MUNICÍPIO	ESTADO	UNIÃO	TOTAL
EDUCAÇÃO	89,1	90,0	69,8	248,9
Ensino Fundamental	59,6	18,1	0,0	77,7
Ensino Médio	0,4	7,7	0,0	8,1
Ensino Profissional	0,2	2,3	8,1	10,6
Ensino Superior	0,7	8,0	22,6	31,2
Educação Infantil	17,2	0,5	2,0	19,7
EJA	0,5	0,6	1,2	2,3
Educação Especial	0,5	0,5	0,0	1,0
Demais Subfunções	10,0	52,3	35,9	98,2

Fonte: STN/BALANÇO DO SETOR PÚBLICO NACIONAL - Exercício de 2012

Conforme consta na própria página do MEC, o Fundeb manteve-se, tal como o Fundef, como um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcance o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública da Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, incluindo a EJA, foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20% dos recursos de suas receitas de impostos.

Confirma-se, no Gráfico 15, a ampliação dos gastos federais a partir de 2007. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.

Como o recurso é distribuído aos municípios e estados a partir da matrícula informada no Censo Escolar do ano anterior, cabe ao ente federativo com maior número de matrículas um maior valor de repasse.

Assim, se os municípios atendem a mais alunos eles também recebem, proporcionalmente, maior quantidade de recursos, o que explica em parte o crescimento de sua despesa com o ensino (Gráfico15).

Um segundo fator para o aumento dos recursos do MEC, relaciona-se à aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que determinou “reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino que trata o art. 212 da Constituição Federal, dando nova redação aos incisos I e VII do art. 208, da mesma CF, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos”.

Ainda, o governo federal aumentou os gastos com o Ensino Técnico e Superior, ampliando de forma significativa a implantação de novos Institutos Técnicos Federais, de novas Universidades e campus. Além disso, com o Programa Universidade Aberta, o governo federal estendeu a oferta de curso de graduação semi presenciais, dando prioridade ao atendimento de professores da Educação Básica. Mas, mesmo que haja qualidade nos cursos oferecidos por esse programa desenvolvido por universidades públicas e com apoio do MEC, a Universidade Aberta não resolve o problema da formação deficitária dos professores que já estão em exercício profissional. Seja porque esta proposta de formação não tem condições de atender às necessidades específicas de cada escola e sistema, seja porque a institucionalização da formação continuada à distância abriu um mercado ainda mais perverso para a qualidade da formação. O professor está, contraditoriamente, impelido à compra de cursos para atender aos planos de carreira implantados nos sistemas públicos, que deveriam estar a serviço da valorização e de sua qualificação efetiva. Os cursos comprados, em grande parte de qualidade duvidosa, não garantem qualquer melhoria do exercício docente.

Por fim, a ampliação de programas de financiamento da matrícula nos estabelecimentos privados de Ensino Superior por meio de bolsas (ProUni e FIES) aumentou o volume de gastos do governo federal com a educação.

Na ampliação já mencionada de sua despesa com ensino, o governo federal, além de complementar o valor do Fundeb em nove estados, aumentou o volume de seus gastos realizando um conjunto de convênios com estados e municípios, ampliando os repasses para a Educação Básica, diretamente às escolas ou aos sistemas. Apoio à construção de creches, à ampliação e melhoria da educação especial, retomada de programas da educação de jovens e adultos, apoio à educação integral nas escolas públicas, ampliação dos programas suplementares de alimentação escolar e transporte, dentre outros, aumentaram as despesas do governo federal com a educação Básica. No entanto, este repasse tem sido feito por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), e da adesão de cada município ou estado ao “Plano de Educação para Todos”, programa federal com início em 2007, que se baseia no cumprimento de metas definidas a partir do índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho dos exames aplicados pelo Inep, integrantes do Sistema de

Avaliação da Educação Básica⁴². Esse procedimento induz a que a educação dos estados e dos municípios fique submetida às determinações do Sistema Nacional de Avaliação, sob responsabilidade federal, ferindo a autonomia das instâncias de governo estaduais e municipais e comprometendo o pacto federativo, pois é feito sem a definição política das responsabilidades de cada ente da federação com os componentes da escola de qualidade como um todo, ou seja, sem a definição do Sistema Nacional de Educação, e tirando da escola a possibilidade de formular um plano político pedagógico realmente comprometido com as necessidades da comunidade.

Um potente sistema de controle e de informações vem sendo progressivamente implantado, a partir dessas ações. O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas "online" do governo federal na área da educação. (cf, Portal do MEC).

Dessa forma, ainda que louvável, o aumento dos recursos públicos disponibilizados pelo governo federal para a educação não resolveram o desequilíbrio no atendimento da Educação Básica e Ensino Superior. Primeiro pela dificuldade de universalização da educação obrigatória, atendendo o que determina a EC nº 59: os municípios assumiram a maior parte das matrículas do Ensino Fundamental e não têm recursos para ampliar o atendimento da Educação Infantil; os estados precisam aumentar o atendimento no Ensino Médio e dividir melhor a responsabilidade em relação ao Ensino Fundamental. Em segundo lugar, mesmo com a expansão realizada é diminuto o atendimento público no Ensino Superior Federal, tornando dramática a situação da formação inicial dos professores das escolas públicas municipais e estaduais da Educação Básica. Não se conseguiu, ainda, um plano nacional de formação dos profissionais do ensino, responsavelmente partilhado pelas esferas de governo, ainda que tenham sido feitos esforços nessa direção com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR, que vem

⁴² Conforme Portal do INEP:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

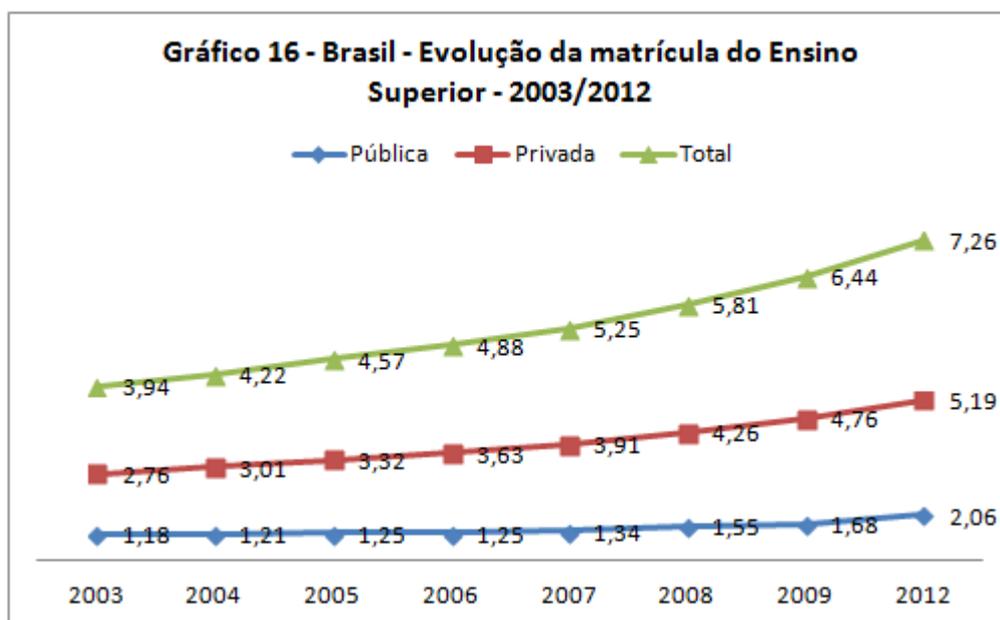
- A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações – realizada bianualmente;
- A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações” (MEC) – realizada bianualmente.

Mais recentemente, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização - **ANA** : avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 — realizada anualmente.

sendo implantada a partir do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação.

Os estados e municípios continuam com suas redes fragilizadas pela insuficiência do atendimento do Ensino Superior público, cuja responsabilidade maior é do governo federal. Em decorrência os professores são precariamente formados por instituições privadas, onde os alunos, tratados como clientes, compram, em geral, uma mercadoria de má qualidade, inclusive usando para essa compra em parte o financiamento público, por meio do sistema de bolsas subvencionado (ProUni e Fies), movimentando um circuito vicioso de privatização da escola pública em todos os níveis, como será discutido no próximo ítem.

O Gráfico 16 indica o crescimento do setor privado no ensino superior, demonstrando o predomínio desse atendimento, que incide com maior intensidade nos cursos de graduação voltados à formação de professores.



Fonte: INEP/MEC

O regime de colaboração é assim falho. Atribuiu-se aos municípios e estados a responsabilidade principal pela Educação Básica, sem a definição de recursos compatíveis ao atendimento da demanda e com uma fragilização da qualidade, dada pela situação precária da formação inicial e continuada dos docentes das escolas públicas (professores e gestores) e, ainda, sem os meios necessários para o pagamento de salários que permitam jornadas de trabalho aos profissionais da educação adequadas à melhoria do Ensino. A responsabilidade com o Ensino Superior não é cumprida de forma adequada pelo Governo Federal.

Além das questões relativas à necessidade de ampliação do atendimento, também a qualidade do ensino oferecido exige maiores recursos. Exemplo da insuficiência de recursos municipais e estaduais para a melhoria da qualidade são as dificuldades, por exemplo, de colocar em prática as conquistas da Lei nº 11.738/2008, relativas ao piso salarial dos professores e à jornada docente, composta por 2/3 do tempo em sala de aula e 1/3 para a preparação das aulas e reuniões na escola e/ou com a comunidade. Tanto o pagamento do piso salarial quanto a contratação de novos professores para tornar viável a implantação desta jornada exige recursos que grande parte dos municípios e alguns estados não dispõem. O governo federal completou os recursos, aumentando o valor do Fundeb nos estados onde o mínimo nacional não era atingido, estipulando em 10% fixos a parcela da complementação da União, a ser fixada anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, buscando equacionar o problema (Resolução MEC nº 7, de 26 de abril de 2012). Mas essa complementação é ainda insuficiente.

O governo federal precisa aumentar os recursos disponíveis no fundo público por política tributária justa e que combata de forma sistemática a sonegação ou fraude fiscal, mas também aumentando os recursos que destina para a educação, não só porque a tarefa já está injustamente dividida (a União aporta menos valor), mas também porque dos entes da federação é a União que fica com a maior parte do fundo tributário, conforme é evidenciado na Tabela 8, ainda que da Receita da União apontada devam ser descontadas as transferências aos outros níveis de governo, no valor de R\$.558.706.386,60, em 2011, e de R\$ 616933348,52, em 2012.

Tabela 8 - Carga Tributária por Ente Federativo						
Entidade Federativa	2011			2012		
	R\$ milhões	% do PIB	% da Arrec.	R\$ milhões	% do PIB	% da Arrecada.
União	1.024.783,64	24,74%	70,05%	1.087.226,33	24,75%	69,05%
Estados	357.506,71	8,63%	24,44%	396.236,29	9,02%	25,16%
Municípios	80.734,57	1,95%	5,52%	91.130,30	2,07%	5,79%
Receita Trib. Total	1.463.024,92	35,31%	100%	1.574.592,92	35,85%	100%

Fonte: Receita Federal. Estudos tributários. Carga tributária no Brasil - 2012. Brasília. DF: 12/2013.

Para ser efetivo, o regime de colaboração depende de mudanças nas medidas tributárias, o que exige uma conjunção de forças favoráveis no poder executivo e legislativo.

Outra alternativa apresentada por Comparato para o dilema centralização versus descentralização, foi a planificação educacional efetiva e de abrangência nacional (1988, pp. 105-106). Esta determinação já constava da Constituição de 34. Tinha sido pleiteado pelos brasileiros que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento considerado, por alguns, como sendo o primeiro Plano Nacional de Educação por propor princípios e rumos gerais para a Educação Nacional (AZANHA,1993:12).

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultante da Constituição Federal de 1946 e aprovada somente em 1961.

Essa distância entre a intenção registrada em 1934 e sua materialização apenas em 1962, e mesmo assim, sem efetividade pela interrupção autoritária dos governos militares, indica o enorme esforço necessário para garantir a política educacional que efetive a escola pública de qualidade, tema que suscita polêmica entre as forças sociais e resistência dos setores conservadores da sociedade.

Previsto novamente no texto original da Constituição Federal de 1988 e reforçado pela EC nº 59, o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ter como objetivo:

“articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (CF 1988, art. 214).

Na sequência do esforço de mobilização, havido em torno do processo constituinte que organizou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, os movimentos sociais e de educadores, nos anos 90, articularam os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), apresentando a “Proposta da Sociedade Brasileira” ao Plano Nacional da Educação, consolidada na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação em Belo Horizonte/MG, em 1997 e encaminhada em fevereiro de 2008 ao Congresso Nacional. O governo federal, à época, não aceitou essa proposta, encaminhando projeto próprio, aprovado com emendas que traziam partes do texto da sociedade civil organizada. Assim, o primeiro PNE, após a CF 1988, tem data de 2001. Treze anos para ser aprovado e, sem que suas metas tenham sido cumpridas, sua vigência decenal esgotou-se no ano de 2010.

Novamente neste ano, uma nova versão para o Plano Nacional de Educação é apresentada, a partir da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴³, coordenada por uma Comissão Nacional, instituída por meio de uma portaria do MEC de 2008. Mas, repetindo de certa forma a história, esse documento não foi aceito na íntegra pelo governo federal, que enviou a sua versão de PNE para aprovação no Congresso Nacional. As entidades mobilizadas continuaram o debate na Câmara dos Deputados, especialmente quanto ao destino das verbas públicas exclusivamente para escolas públicas e ao percentual de aplicação de 10 % do PIB em educação, exigência baseada nos estudos relativos à implantação do “custo aluno qualidade” – CAQi, um índice que reúne os custos da educação pública por aluno ao ano, considerando salário inicial condigno, política de carreira e formação continuada aos profissionais da educação, número adequado de alunos por turma, além de insumos de infraestrutura escolar, etc⁴⁴.

Surpreendentemente esse processo foi exitoso. O projeto, que recebeu mais de duas mil emendas na Câmara dos Deputados, conseguiu caminhar para o Senado, com um texto de consenso em que constam as propostas da sociedade civil organizada, inclusive as relativas ao percentual de 10% do PIB para educação pública e à meta de valorização salarial dos professores, com o pagamento compatível ao de outras profissões de igual tempo de formação inicial, até 2016, dentre outras.

Novamente, há acertos a serem feitos, pois o texto final aprovado não consegue impedir que os recursos públicos se destinem ao ensino privado (Lei Federal Nº 13.005/14)

Cabe dizer que os entraves para a aprovação do Plano Nacional de Educação encontram-se nas indefinições históricas da Política de Educação, que devem ser resolvidas para possibilitar a aprovação do Plano que interessa à escola pública brasileira (AZANHA, 1993: 76).

A alternativa da planificação proposta por Comparato (1988) parece não resolver o dilema da centralização versus descentralização e o regime de colaboração tampouco é uma questão que o PNE consiga equacionar, face os entraves apontados que indicam um embate político mais amplo e que afeta o conjunto das políticas sociais.

No momento, não se tem força política no Congresso Nacional para um acordo sobre a destinação do dinheiro público exclusivamente para as escolas públicas. Há a privatização do ensino, a grande mercadoria da sociedade do conhecimento do século XXI e, ainda, estão por serem definidas as fontes de recursos que garantirão a aplicação de 10% para a Educação.

⁴³No final do mesmo ano de 2010 organiza-se o Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC n.º 1.407/2010. Esse fórum coordena a realização nos municípios, regiões e estados brasileiros dos encontros preparatórios para a II CONAE, que novamente juntaram milhares de pessoas.

⁴⁴ Ver a respeito em <http://www.campanhaeducacao.org.br/>

Dessa maneira, a saída é o problema de a educação ganhar novamente os debates públicos e a percepção coletiva, transformando-se num problema nacional. Sem pressão social não conseguiremos a definição de um novo patamar para o desenvolvimento social brasileiro, com as reformas estruturais necessárias - política, agrária, tributária e da educação.

Texto 4

O dilema público versus privado: a transformação da educação num negócio lucrativo.

“E agora, José?”

A primeira parte deste capítulo afirmou que a mudança educacional, que atenda à escola pública de qualidade só poderá ser feita se associada a outras reformas (política, tributária e agrária), retomando a discussão de um projeto de desenvolvimento social para o Brasil. Em seguida, mencionou-se a ampliação do acesso à escola, afirmando seu caráter de massa. Na sequência, polemizou-se a gestão da educação brasileira, a partir da problemática centralização versus descentralização política, argumentando-se que o regime de colaboração entre os níveis de governo para o atendimento da educação é falho.

Agora, trataremos de discutir o dilema do ensino público versus ensino privado. A privatização do ensino público é tema que recorta o século passado, sendo uma séria ameaça no presente. Antes, baseados na chamada “liberdade de escolha”, os defensores da escola privada propunham o repasse público para a instituição escolhida por cada aluno, com o fornecimento de “vale educação”⁴⁵. Agora além dessa medida, com a vigência/expectativa de novos direitos pela população e, principalmente com a ampliação do recurso público para a educação, os seus defensores apelam também para o caráter complementar do atendimento privado, baseados no argumento da insuficiência/incapacidade do poder público, configurando novas formas de transferência de recursos públicos para instituições privadas - as bolsas oferecidas aos estudantes do Ensino Superior privado (ProUni e FIES) ou os convênios realizados com instituições privadas para o atendimento da criança pequena. A esses elementos agregam-se um conjunto de outros serviços – as provas externas dos sistemas de avaliação centralizada, os pacotes pedagógicos, etc.

O atendimento do direito à educação para a numerosa população brasileira colocou a necessidade de ampliação dos fundos públicos. Desde os anos oitenta, a luta pela vinculação de recursos da receita de

45 Esse argumento é usado não só no Brasil. Foi apresentado pelo governo português, recentemente: “o cheque ensino - instrumento de reforço da liberdade de escolha das famílias sobre a escola que querem para os seus filhos”. Ver, Governo de Portugal. Um estado melhor. Proposta do governo, aprovada no CM de 30 de outubro de 2013, pp. 74.

impostos para a educação, inicialmente determinada pela Constituição Federal de 1934, mas suprimida/fragilizada pelos governos militares, ganhou os fóruns sindicais e acadêmicos.

A Constituição Federal de 1988 ampliou as determinações da Emenda Constitucional “João Calmon” de 1983⁴⁶, aumentando os percentuais de aplicação da receita de impostos em educação para 25%, como o valor mínimo obrigatório para municípios, estados e distrito federal e para 18% a obrigação mínima de aplicação federal.

Esse processo não conseguiu assegurar, até hoje, a exclusividade da destinação de recursos públicos para as escolas públicas estatais. O movimento organizado sob o lema “recursos públicos exclusivamente para escolas públicas” é antigo. Teve seu início na luta dos educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e que retornaram com o tema no Manifesto dos Educadores de 1959, os quais marcaram presença desde o processo constituinte dos anos 80, com a criação do Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, em 1986.

A disputa da educação pela iniciativa privada é também antiga. A escola estatal e laica foi uma conquista republicana. Os interesses da igreja católica, claramente identificados na primeira metade do século passado, foram sobrepostos pelos interesses da iniciativa privada já nos anos cinquenta.

De fato, a universalização da educação criou, não só no Brasil, mas em vários países, uma oportunidade de negócio. A partir dos anos 90, a investida do setor capitalista, ávido por lucro amplia-se sobremaneira, impulsionado pela percepção de que a privatização dos serviços públicos e sua transformação em mercadoria é uma forma rápida de alcançar uma fatia do fundo público - “a privatização com garantia”.

Dessa forma, o tema da “escola negócio” ganha maior intensidade nos encaminhamentos políticos da última década do século XX, com a implantação de políticas neoliberais, quando também os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, presentes nos governos brasileiros (estaduais e federal) e nos acordos internacionais de educação apresentaram-se com sua determinação de trabalhar visando à catalisação do setor privado⁴⁷.

Em trabalho anterior (Kruppa 2001, pp. 5), sustentei a hipótese de que o resultado da ação do Banco Mundial (BM) é a “diminuição do espaço público e a substituição da lógica do público pela lógica do privado no interior da esfera pública, que se encolhe face à supremacia das “exigências” (da acumulação) sobre as

⁴⁶ Emenda Constitucional nº 24, de autoria do Senador João Calmon. Aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1983, foi regulamentada pela Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985 e restabelecia a vinculação de recursos da receita de impostos a ser aplicados na Educação: a União deveria aplicar nunca menos que 13% e os estados, distrito federal e municípios, nunca menos que 25%.

⁴⁷ Catalise – modificação (em geral aumento) de velocidade de uma reação química pela presença e atuação de uma substância que não se altera no processo (cf. dicionário Novo Aurélio – Século XXI, versão eletrônica)

"necessidades" (do trabalhador)". Afirmei esta hipótese a partir da análise da atuação conjunta do BIRD e da Corporação Financeira Internacional (IFC)⁴⁸ nos projetos de empréstimo do Banco Mundial ao Brasil nos anos 90, para diferentes setores da ação governamental, e por sua atuação nos processos de privatização havidos no país nos anos 90. Entre os 185 membros do Bird, o Brasil é o país com a maior carteira de projetos e maior volume de financiamentos globais⁴⁹.

Nesse momento, constatei que a educação era uma das políticas públicas em processo acelerado de mercantilização. Como resolver o impasse do custo da educação pública no Brasil sem aumentar a carga tributária? Especialmente, como atender à expansão da demanda por educação, criada pelo próprio alargamento desse atendimento em nível anterior, tal como aconteceu nos últimos sessenta anos, pelas ondas sucessivas das conquistas populares aos níveis mais altos de escolaridade? Como responder à pressão por vagas no Ensino Superior?

A resposta é simples para o Banco Mundial: à insuficiência do atendimento público responde-se com a oferta do ensino privado, sempre tido como mais eficiente nas demonstrações do próprio Banco e dos formadores de opinião pública a serviço do capital – a grande imprensa.

Retomo este estudo no sentido de verificar em que medida a direção de privatização das políticas públicas da educação presentes no modelo neoliberal dos anos 90, é mantida na primeira década deste século.

Trata-se de perceber como vem atuando o pensamento conservador de larga penetração na elaboração das políticas públicas em educação, consolidado nesse período. Nos anos 90, a posição a respeito da privatização dos serviços públicos foi defendida em fóruns mais amplos, onde o Banco Mundial tem assento e influência. Está presente na Organização Mundial do Comércio (OMC) e na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição multilateral com larga influência-indutora de processos de controle centralizado dos resultados da educação, a partir da implantação do Programme for International Student Assessment - PISA, criado em 1997, como será discutido mais a frente.

Cabe fazer um breve histórico dessas instituições e de sua relação com a política do Banco Mundial para o Brasil.

A Organização Mundial do Comércio (OCDE) foi criada em 1994, fruto da Rodada de negociações do Uruguai, no âmbito do chamado Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT). A Rodada do Uruguai teve início em 1986, sendo finalizada em 1994 e pôs por terra os avanços do princípio de tratamento especial e

⁴⁸ O Banco Mundial é formado por cinco instituições: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID).

⁴⁹ O Banco Mundial – uma parceira de resultados, 2005.

diferenciado dado aos países pobres e em desenvolvimento, introduzido da Rodada de Tokyo (1973 -1979). O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) foi adotado na Rodada do Uruguai, incluindo o ensino como um dos setores a serem liberados ao comércio internacional. Na sequência, no final de 1999, a reunião da OMC, em Seattle, teve como um dos temas centrais a privatização dos serviços públicos. Esse assunto foi trazido num longo dossiê publicado em “O Correio da Unesco”, de novembro de 2000, intitulado - La Organización Mundial del Comercio ha emprendido un proceso de liberalización de la educación, uno de los últimos mercados jugosos y protegidos. ¿Hasta dónde llegará?⁵⁰ Essa matéria informa que a educação é um setor com uma clientela potencial de 10 milhões de alunos e estudantes universitários.

O tempo de vários anos de negociação das Rodadas envolvendo o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) é um indicativo das dificuldades de formação de consensos entre os países. Há resistências à dominação dos países mais fortes. Sem dúvida, a padronização havida na rodada do Uruguai, com a criação da OMC e suas determinações favoráveis à privatização dos serviços, ameaçam os direitos sociais, cuja garantia só pode ser dada se a prestação do serviço for público, gratuito e estatal. Por isso, há resistências nos governos e nas populações dos países que acompanham essas negociações.

É preciso explicar como o Grupo Banco Mundial atua em sua proposta de privatização da educação. Nos anos 90 a atuação pontual/setorial do Banco foi substituída por uma visão sistêmica e que se apresenta de três maneiras integradas:

- pela definição de concepções e de formas de atendimento relativas a todos os níveis educacionais;
- pelas vantagens comparativas que oferece em seus empréstimos (recursos+concepções+conhecimentos+assessorias), propondo, inclusive, as adequações jurídicas necessárias para a montagem integrada do sistema educacional. Configurações no sentido de estabelecer a “governabilidade” das ações, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre as esferas de governo e do comando do sistema, propostas de processos de descentralização com a construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e da montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 90;
- pela definição das formas de financiamento, a discussão sobre os fundos públicos e seu gerenciamento e execução, onde entra a contribuição do setor privado – aqui é fundamental a atuação

⁵⁰ *The UNESCO courier*; 53, 11 Publ: 2000; p. 16-37, *illus.*
Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121198f.pdf>

conjunta do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD/Banco Mundial) e da Corporação Financeira Internacional (IFC/Banco Mundial).

Como concepção e forma de atendimento dos níveis educacionais, o Banco defende para:

- Educação infantil, que os custos de sua oferta sejam assumidos, em parceria, com as Organizações não Governamentais (ONGs), em especial, em relação ao pagamento de pessoal e ao gerenciamento da atividade.
- Educação Básica, o Banco faz uma progressiva redefinição, transformando o mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade (o "minimum learning basic", dos anos 70) no conteúdo principal a ser transmitido na escola regular para a população em idade certa. Segundo o BM, esta é a escola que deve assumir o quesito de obrigatoriedade, sendo estendida ao conjunto da população. O Banco entende que ela deva se compor pelo Primário e pelo primeiro ciclo do Secundário. Ainda que exemplos de escolas básicas, onde grande parte do custeio é feito por meio de contribuições da comunidade sejam trazidos nos seus documentos, o Banco admite que a oferta principal do ensino obrigatório, entendido como o Ensino Fundamental, no Brasil, seja de responsabilidade do setor público.
- Ensino Médio, entendido pelo Banco como sendo o segundo ciclo do Secundário, ele deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo, sendo assegurado a todos julgados capazes, mediante a garantia de bolsas de estudo, uma vez que a sua oferta deve ser feita, prioritariamente, pelo setor privado.
- Ensino Superior, o Banco é renitente ao afirmá-lo como um serviço de atuação exclusiva do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente.

Como dissemos, a atuação privatizante do BIRD se dá em conjunto com a Corporação Financeira Internacional. Os documentos BIRD/IFC apontam no Brasil, que a educação, a saúde, o financiamento da casa própria, o transporte urbano e o fornecimento de água (clean water) são setores, antes vedados ao setor privado, que passam a ser considerados como tendo grandes possibilidades de serem plenamente bem sucedidos na privatização, compondo as atividades que demonstram benefícios tangíveis de quebra de limites para a ampliação do setor privado, constituindo o que o Banco denomina de terceira onda da privatização⁵¹. Nesse momento, a IFC financia diretamente os projetos e/ou faz a intermediação de recursos para estes setores.

⁵¹ Os documentos estudados neste trabalho foram os Documentos Setoriais do Banco Mundial para Educação de 1990, 1995 e de 1999, bem como os chamados "Documentos de Assistência Estratégia" ao Brasil (Country Assistance Strategy – CAS) dos anos de 1997 e 2000, além de documentos de informação inicial de projetos de empréstimo (PIDs) e de diferentes Relatórios.

O documento do Banco Mundial que define a Assistência Estratégica para o Brasil, em 2000, traz indicações de três componentes principais para a atuação da IFC: (i) apoio a empresas que produzirão crescimento; (ii) apoio a atividades que demonstrem benefícios tangíveis de quebra de limites (iii) investimento em infra-estrutura física e financeira para aumentar as perspectivas de crescimento sustentável.

O BIRD e a IFC mantêm um Serviço Conjunto de Assessoria para Investimento Estrangeiro (Foreign Investment Advisory Service - FIAS) ajudando os governos a projetarem iniciativas para atrair o investimento estrangeiro. Este serviço fornece assessorias para as adequações na parte jurídica, política, nos incentivos, nas instituições e nas estratégias dos países com vistas à privatização das políticas públicas. No ano de 1996, o Brasil recebeu esta assessoria, fato que precedeu o auge da privatização brasileira, ocorrido entre 1997 e 1998.

Em 1999, a Corporação Financeira Internacional apresentou o documento Educação: “Estratégia de Acesso da Corporação Financeira Internacional” em que destaca os benefícios trazidos pela oferta de educação pelo setor privado e pelo financiamento da IFC, quais sejam: a complementação da capacidade limitada dos governos; o aumento das oportunidades educativas; a melhor orientação dos subsídios públicos e o incremento da eficiência e da inovação. Três tarefas fazem parte da estratégia da Corporação Financeira Internacional: estabelecer rapidamente quais investimentos privados funcionam no setor educacional e quais não funcionam; determinar os principais riscos e aprender como diminuir esses riscos. Um dos exemplos exitosos do setor privado educacional brasileiro relatado nos documentos da Corporação nos anos 90 é a UNIP/Objetivo (cf. "Investment Opportunities In Private Education In Brazil").

A Corporação Financeira Internacional vem patrocinando uma investigação em escala mundial sobre oportunidades de investimento em educação privada nos países em desenvolvimento, assim como estudos sobre os mercados de financiamento a estudantes⁵².

Este breve histórico nos leva a afirmar que os interesses dos privatistas no Brasil atualmente são do capital globalizado. O jogo de pressão é, portanto, muito maior do que o havido nos anos 50. Com o aumento da escolaridade, decorrente das lutas da população, ampliou-se o recurso destinado à educação. A Constituição de 1988 consagrou a ampliação de recursos, mas não foi possível vetar a sua transferência para a iniciativa privada. Os anos 90, no Brasil, foram anos de contenção do investimento público federal em educação, mas foram também anos de estudo dos organismos internacionais sobre o Brasil, decorrentes de

⁵² Cf. International Finance Corporation and the Institute of Economic Affairs, *The Global Education Industry: Lessons from Private Education in Developing Countries*.

empréstimos estruturais para o governo brasileiro, que contribuíram para o desenho de um novo ordenamento para a oferta de serviços educacionais públicos. O receituário pactuado foi apenas em parte aplicado. O Fundef, como política com foco exclusivo no Ensino Fundamental Regular, foi parte desse receituário. A creche/educação infantil não retornaram à política da assistência, os ensinos Médio e Superior, é certo, não foram de tudo privatizados. Houve resistências na sociedade. Ainda que o texto do Projeto de Emenda Constitucional nº 233 de 1995, apresentado pelo governo federal ao Congresso Nacional obedecesse ao receituário proposto, foi aprovada mudança apenas no Ensino Médio – o termo “universalização” substituiu a expressão “progressiva obrigatoriedade” do Ensino Médio, acrescida da focalização dos recursos para o Ensino Fundamental regular (o FUNDEF).

Mas, é bom ressaltar que, além do FUNDEF, é criado em 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), sucessor do Crédito Educativo de 1976, obra do regime militar. Atualmente, o FIES é um financiamento subsidiado pelo governo federal, com taxas de juros de 3,5% a.a. (juros abaixo da taxa do financiamento no mercado interbancário - SELIC), com carência de 18 meses para o início de pagamentos após a conclusão do curso e com prazo para pagamento de até três vezes o período financiado do curso, acrescido de 12 meses. O governo paga à vista a instituição privada e recebe depois do aluno formado, transformando o negócio do ensino superior em algo que denominei de “negócio sem risco”⁵³.

Com muita probabilidade, pelas informações apresentadas e por aquelas encontradas nos documentos do Bird/IFC para o Brasil, o FIES é fruto dos estudos havidos envolvendo a cúpula do MEC e os técnicos do Banco Mundial em Seminários realizados no Brasil e nos EUA⁵⁴.

É sob este cenário que é preciso averiguar se houve mudança na direção privatizante a partir, principalmente, de 2003, quando forças políticas mais comprometidas com as camadas populares assumem o governo federal.

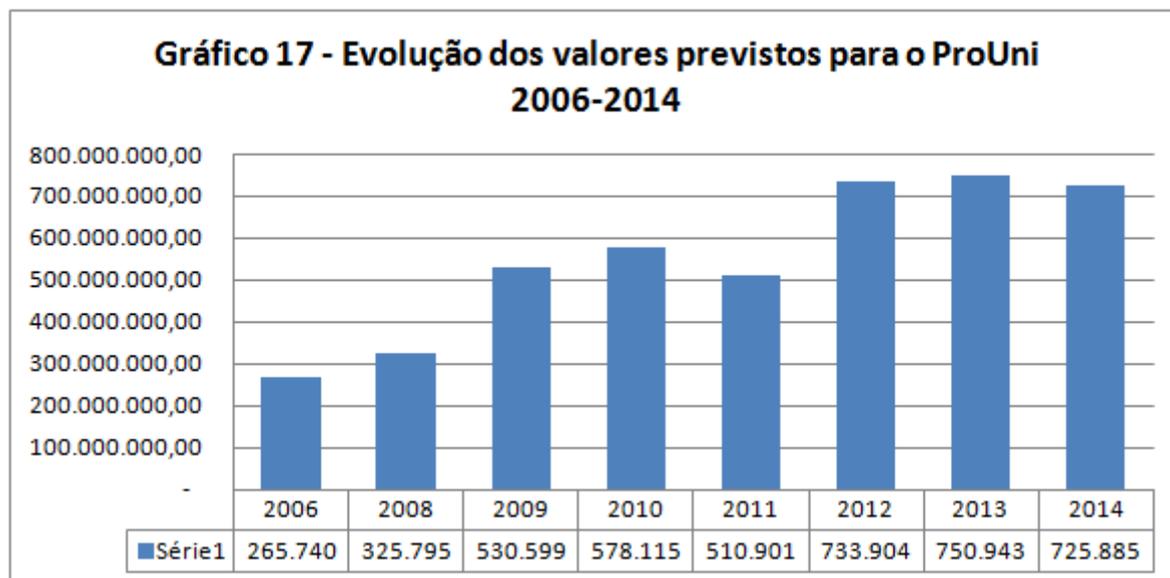
Apontam positivamente para a mudança dessa direção o comprometimento do governo com as políticas públicas estatais: o Fundeb, a criação/ampliação dos Institutos Técnicos Federais e do Ensino Superior Público, a ampliação do orçamento do MEC, bem como o fim da DRU para a educação com a implantação de outros programas voltados para a Educação Básica pública (prioridade de recursos para a ampliação do atendimento em creches - medidas do programa “Brasil Carinhoso”, ações voltadas para a Educação Especial, para a Educação Integral com o programa “Mais Educação”, a retomada das políticas de EJA e mesmo os valores atualizados do programa de alimentação escolar, onde se destaca a mudança de

⁵³ Ainda, o retorno do empréstimo feito tem um cálculo difícil de aferir pois pelo Artigo 6ºB da Lei nº12.202/2010, professor em efetivo exercício na rede pública de educação básica e médico integrante de equipe de saúde da família oficialmente cadastrada, terão o abatimento mensalmente de 1,00% do saldo devedor consolidado, incluídos os juros devidos no período e independentemente da data de contratação do financiamento.

⁵⁴ Ver a respeito em: World Bank. Brazil higher education sector study. Washington DC, 2000. (Report N0: 19392-BR), disponível em http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/25pub_br38.pdf.

marco jurídico, a Lei Federal nº 11.947, de 16/6/2009, que determina a compra da agricultura familiar , além do transporte escolar).

No entanto, a manutenção e ampliação do FIES, a criação do ProUni em 2005, bem como as alterações mais recentes havidas no ensino profissional, com o PRONATEC⁵⁵, em que parte importante do orçamento federal é destinada aos setores privados, indicam, ao contrário, que a direção da privatização continua presente.



Fonte Receita Federal -Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária (valores em mil)

O ProUni é considerado um gasto tributário. Anualmente, a Receita Federal publica o “Demonstrativo de Gastos Tributários” para o ano seguinte, valores que também constam do Anexo IV Renúncia de Receita - da Lei de Diretrizes de Orçamentárias de cada ano . Segundo definição dada nesta publicação :

Gastos tributários são gastos indiretos do governo, realizados por intermédio do sistema tributário, visando atender objetivos econômicos e sociais. São explicitados na norma que referencia o tributo, constituindo-se uma exceção ao sistema tributário de referência, reduzindo a arrecadação ano

⁵⁵ Segundo Moraes, “o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) expressa o recrudescimento da disputa política no âmbito governamental e um claro retrocesso aos tempos do Decreto n. 2.208/97, instituído no Governo Fernando Henrique Cardoso. Identificado com interesses de grupos empresariais específicos, o Pronatec propõe a adequação funcional do aluno ao mercado e induz os estados a atuarem no ensino médio concomitante à educação profissional, em “parceria” com o Sistema “S” e, por meio de nova linha de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, (...) com a compra de vagas em instituições privadas” (2013:996).

potencial e, conseqüentemente, aumentando a disponibilidade econômica do contribuinte. Têm caráter compensatório, quando o governo não atende adequadamente a população dos serviços de sua responsabilidade, ou têm caráter incentivador, quando o governo tem a intenção de desenvolver determinado setor ou região”⁵⁶.

Há gastos tributários para outras áreas de governo, como a saúde, por exemplo, os abatimentos no imposto de renda pessoa física (IRPF), devido às despesas médicas.

A própria definição apresentada de gasto tributário é compatível com as propostas apresentadas pela Corporação Financeira Internacional. O recurso destinado ao PROUNI é um gasto tributário, mas como está demonstrado na tabela a seguir, ele assume valor bem menor do que o desconto no IRPF dado aos contribuintes por despesas efetuadas com a educação, instituído pelos governos militares em 1964⁵⁷, ou ao repasse para instituições privadas sem fins lucrativos, procedimentos privatizantes, mas que antecederam a aplicação do receituário neoliberal. Ainda assim a sua manutenção e seu crescimento devem ser acompanhados com atenção pelos que são contra a privatização.

Tabela 9 - Previsão dos Gastos Tributários com a Educação para fins da LDO - Anos de 2006 a 2014 (Valores atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014)

Itens	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Despesas com Educação - IRPF	1.522.494.125,77	1.448.158.578,89	1.618.905.270,58	1.744.233.785,23	1.694.655.222,41	1.939.253.701,76	3.669.116.960,48	3.919.773.907,67	4.167.588.152,00
Entidades Sem Fins Lucrativos	1.428.790.722,52	2.269.952.517,77	2.189.869.071,04	2.778.065.550,70	3.150.091.071,63	2.657.137.625,93	2.620.284.461,62	2.739.232.345,93	2.798.017.763,00
Livros Técnicos e Científicos	-	-	282.348.740,37	195.760.010,88	422.364.475,60	350.691.952,34	361.717.116,61	380.396.250,40	405.646.205,00
Transporte Escolar	-	-	20.845.887,18	-	95.135.957,32	40.954.603,03	71.356.869,60	71.642.325,42	125.065.269,00
PROUCA - REICOMP*	-	-	-	-	-	106.301.444,90	-	205.966.476,29	20.121.496,00
PROUNI	414.619.899,34	185.150.312,07	570.002.495,01	670.555.343,73	756.518.239,21	583.337.747,14	783.466.018,81	759.075.648,52	605.800.759,00
Doações a Instituições de Ensino e Pesquisa	36.271.406,11	25.209.139,25	51.388.550,17	22.458.910,14	26.523.193,49	18.146.679,79	5.894.816,69	23.402.641,66	16.292.367,00
TOTAL	3.402.176.153,74	3.928.470.547,98	4.733.360.014,35	5.411.073.600,69	6.145.288.159,66	5.695.823.754,90	7.511.836.243,82	8.099.489.595,91	8.138.532.011,00

*Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP, regulamentado pelo Decreto Federal no 7.750/2012

Fonte: Receita Federal. Demonstrativo dos Gastos Tributários, edições de 2005 a 2013.

O recurso do Fies deve ser igualmente considerado na análise, pois, trata-se de um financiamento subsidiado com recursos públicos, ainda que os valores emprestados sejam reembolsados posteriormente. O FIES teve significativo incremento a partir de 2011, como pode ser constatado na Tabela 10.

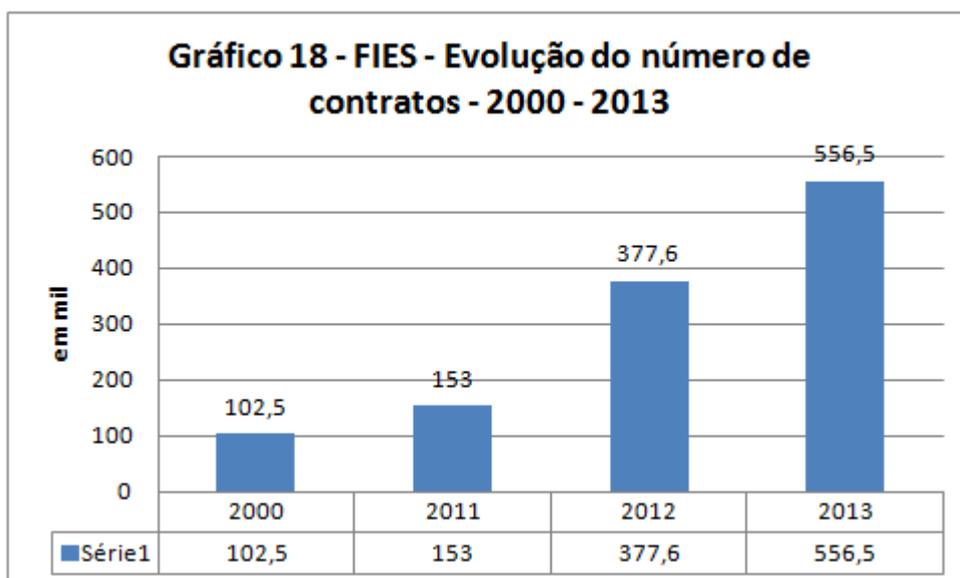
⁵⁶ Receita Federal. Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária – 2013 (Gastos Tributários), Brasília. Df. 08/2012. pp. 11.

⁵⁷ Lei nº 4.357 de 16 de julho de 1964, art. 15.

Tabela 10 - FIES - Evolução dos valores da concessão de financiamento estudantil 2004 - 2014		
Ano	Valores atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014	% de Crescimento
2004	1.044.685.461,83	100
2005	975.794.126,12	-6,59
2006	323.978.530,82	-68,99
2007	-	
2008	966.997.965,47	-7,44
2009	1.155.897.081,01	10,65
2010	1.064.977.827,23	1,94
2011	2.095.595.381,01	100,60
2012	4.480.507.918,00	328,89
2013	7.654.706.887,14	632,73

Fonte: Governo Federal. Portal da Transparência, consulta realizada em 16/03/2014

A esta evolução de valores segue-se o aumento do número de contratos. Estudos indicam que, quando comparados, cursos de qualidade semelhante tem valor menor quando executado pela universidade pública (HELENE, Otaviano, 2011). Obviamente, o grosso de contratos não se relaciona a cursos em que a situação da qualidade seja comparável à oferta pública.



Fonte: MEC

Segundo o MEC, em 2000, o valor total repassado às Mantenedoras para pagamento do Financiamento Estudantil – FIES foi de R\$ 415.020.029,11 (quatrocentos e quinze milhões, vinte mil, vinte e

nove reais e onze centavos), atendendo a 102.501 alunos. Em 2013, o número de contratos é superior a 556 mil.

Assim, somando-se 7,65 bilhões do Fies aos gastos tributários previstos para 2013, na Tabela 4, teríamos o valor de 15,66 bilhões, o que corresponde a 24%, aproximadamente, do gasto realizado pela União, em 2012, com a educação (R\$ 65.364.018.392,56) . Esse é um valor aproximado, pois ele carece de maior detalhamento dos valores que serão reembolsados em 2014, com o pagamento efetuado pelos alunos formados e que tiveram o FIES.

A situação fica ainda mais grave quando se somam os recursos destinados ao sistema privado a partir do PRONATEC, pela Lei Federal no 12.816 de 5 de junho de 2013:

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei.

Com essa finalidade, apenas para o Sistema S foram repassados, em 2013, o valor de R\$ 1,8 bilhão (sendo R\$ 1,16 bilhão para o SENAI e R\$0,71 bilhão para o SENAC)⁵⁸.

Não há dúvida de que o pensamento e ação privatizantes continuam presentes com grande força política. Os documentos mais recentes do Banco confirmam esta perspectiva. Assim, o documento “Achieving World Class Education in Brazil”, em 2010, de autoria de três economistas da equipe do Banco Mundial, dentre os quais a economista chefe para educação do Banco Mundial para a região da América Latina e Caribe, Barbara Bruns, ressalta o lançamento, em agosto de 2010, do Movimento “Todos pela Educação”. Esta economista tem se notabilizado por afirmar que a educação brasileira não precisa de mais recursos, mas sim de mais eficiência em sua utilização, posição compartilhada por muitos participantes desse movimento, que certamente defendem tal como esta economista, a maior eficiência do atendimento privado, posto que são representantes deste setor em fóruns de decisão e/ou de influência na política pública brasileira.

Acende-se uma luz de alerta, mas a sirene foi acionada e impede que a discussão ganhe a opinião pública na medida necessária. São pouquíssimos noticiados e debatidos os problemas decorrentes do

⁵⁸ Cf Portal da Transparência, “Transferência de Recursos por Favorecido (entidades sem fins lucrativos) em 2013”, consulta realizada em 28/03.2014. Por esse Portal é possível obter dados das transferências feitas pela União ao SENAI, em anos anteriores. Comparativamente, pode-se perceber a mudança havida em 2011, quando além dos recursos destinados a várias representações estaduais do SENAI, passam a serem destinados valores crescentes na “Função Educação, ação governamental 2ORW- Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica”, de R\$ 129.720.803,53, em 2011, R\$ 807.426.331,00, em 2012 e, finalmente, R\$ 1.161.135.060,00 em 2013.

financiamento do ensino. Por exemplo, a entrada em cena do grupo Anhanguera, com o propósito de atender a 1 milhão de alunos em 2014/15 e cuja fusão com a Kroton ficou em disputa no Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Justiça, sem quase nenhuma divulgação se comparada com aquela havida em relação à fusão das empresas produtoras de cerveja ou de chocolate, quando estas estavam em julgamento pelo mesmo órgão. Sobre os perigos e o significado da privatização do ensino superior impera a “lei do silêncio”⁵⁹. A fusão foi aprovada em 14/05/2014 e todo território nacional passa a ser o local de atuação dessas empresas⁶⁰.

O direito à educação está em disputa e a educação pública de qualidade corre risco.

Nos anos 90, a IFC trazia como o exemplo de bom negócio na educação o Sistema UNIP/Objetivo que havia feito uma verticalização do ensino, atendendo da educação infantil ao ensino superior. Atualmente, o projeto destacado em sua página é o grupo Anhanguera, para a qual a IFC vem emprestando recurso e divulgando esse fato como uma “oportunidade”.

É também de orientação privatizante, por suas consequências, a política indutora promovida pelos sistemas de avaliações centralizadas que facilitam procedimentos de privatização.

No Documento Setorial do Banco Mundial para a Educação de 1990, destaca-se o papel atribuído à “capacidade para avaliação contínua da aquisição dos estudantes, considerada essencial para melhorar a qualidade da educação. Isso significa que os países devem melhorar o sistema de informação para realização de teste, monitoramento, pesquisa e coleção de dados de matrícula, atendimento, demandas e custo”.

O Banco indica que a avaliação deve ser feita por uma agência central, que desenvolverá uma variedade de testes, baseados num currículo nacional e providenciará o suporte técnico e treinamento de educadores, que serão os responsáveis por assegurar a avaliação nos locais. Ainda, propõe um forte monitoramento do sistema, necessário, para capturar uma base estatística de informação sobre qualificação de professores, características dos estudantes, atendimento escolar, abandono escolar, repetição e custos. Indica que instituições especializadas em avaliação devem fazer as questões de teste, o monitoramento e a pesquisa.

O Banco estimula os países a realizarem estudos para: (1) estabelecer padrões sobre o que os estudantes deveriam saber nas diferentes fases do ensino; (2) participar de avaliações internacionais de realização educacional e (3) desenvolver sistemas nacionais de avaliação” (Kruppa 2000, pp. 203).

⁵⁹ Ver em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1217-fusao-das-empresas-kroton-e-anhanguera-pode-criar-maior-instituicao-privada-de-ensino-do-mundo>

⁶⁰ Ver em: <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/14/relatora-do-cade-propoe-aprovar-fusao-kroton-anhanguera-com-restricoes.htm>

Os documentos do Banco dos anos 90 destacam os exemplos do SARESP e do SAEB. Cabe destaque o fato de que 2000 é o primeiro ano de realização das provas do Programa Internacional para a Avaliação dos Alunos (Programme for International Student Assessment - PISA), criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Como sabemos, o Brasil nos anos 2000 ampliou os mecanismos de Avaliação da Educação Básica, com a criação e a aplicação de novos instrumentos, a partir da contratação de instituições privadas com essa finalidade.

Os desdobramentos havidos no Brasil no que diz respeito ao sistema de avaliação centralizada têm colocado em prática um circuito vicioso que leva o país a um paradoxo: a garantia do direito à educação básica para a população brasileira pode produzir o fortalecimento jamais visto da iniciativa privada.

De forma explícita o sistema de bolsas tem prosperado, canalizando os recursos públicos para o sistema privado. Como dissemos a insuficiência do poder público é a justificativa usada para esse procedimento, facilitado/induzido pelas limitações legais que limitam os gastos públicos com a folha de pagamento (Lei de Responsabilidade Fiscal), que trazem a solução dos processos de terceirização dos serviços.

Mas surpreende a sutileza do outro procedimento simultâneo a este e que vem mais e mais se consolidando. O garroteamento da escola pública é produzido por um círculo vicioso que compromete a sua qualidade. Tem como uma de suas molas propulsoras as avaliações externas da educação, formuladas com o objetivo aparente de elevar essa mesma qualidade, mas que desviam a atenção das causas efetivas da baixa qualidade: as condições da formação inicial dos profissionais de ensino como um todo – professores e diretores escolares, oriunda da rede privada de ensino superior, em parte custeada pelo financiamento público, e por sua baixa remuneração, que os faz trabalhadores de muitas jornadas, receptivos a pacotes pedagógicos oriundos de mesmo setor privado, que se locupleta com a “incapacidade/impotência docente”. A avaliação externa contribui para a padronização que facilita a transformação dos conteúdos escolares em mercadorias adaptáveis à venda para os sistemas de ensino: os chamados pacotes apostilados, “customizados pelos adesivos dos brasões e de outros símbolos” escolhidos pelos gestores municipais, e encontrados, com cada vez maior frequência, nas escolas das redes públicas da Educação Básica (Escolas de Ensino Fundamental e Médio).

Nesse sentido, volto às dificuldades de aprovação do PNE. Elas se situam no confronto dos interesses privados às propostas ali apresentadas. Mas é bom esclarecer, a sutileza da oposição. Os novos privatistas não são contrários a certo aumento dos recursos públicos para a educação, desde que participem do bolo. Preferencialmente, sem correr riscos. Daí, o segundo “pulo do gato”: - a ampliação desse recurso não pode

ser de tal monta que os dispense. Afinal, eles “solidariamente” vêm contribuindo para resolver a insuficiência do poder público em atender a ampliação dos direitos da população brasileira à educação.

Texto 5

A educação é um Ato Político – O ultimo dilema: educação politicamente neutra versus politicamente orientada

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade, ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

A Revolução Francesa trouxe as palavras de ordem fundamentais para uma nova organização social: igualdade, liberdade e fraternidade. Mas, para que isso ocorresse de fato era imperativo não se perder a tríade, a relação sempre com o terceiro termo: a fraternidade. O capitalismo rompeu a tríade, alterando o significado dos dois primeiros termos. Sem a fraternidade, a igualdade é esvaziada do conteúdo da justiça efetiva e restringe-se à chamada igualdade formal, isto é, igualdade perante as leis e a Liberdade fica egoísta, reduzida ao individualismo. A luta do socialismo sempre foi a de recuperação da tríade, recolocando a força da fraternidade que implica em igualdade efetiva de condições a todos e a máxima de que não se pode ser livre enquanto alguém estiver subjugado.

É preciso dizer que a solidariedade constitui a essência do público, enquanto coisa de todos, pois é ela a base sobre a qual se constitui o fundo público, coleta que deve seguir a máxima de quem pode mais paga mais. É o Estado o agente que opera o fundo público e o rompimento da tríade também marca a utilização do Estado pelo capital, que o configura num sistema de filtros, lutando, pois há resistências, por fazer retornar esses mesmos recursos a suas mãos (OFFE,1984)

Vivemos hoje sob forte ameaça da transformação dos direitos em mercadorias ou dito de outra forma, talvez menos pessimista, um fluxo perverso de interesses atravessa os direitos para a construção de novos nichos de mercado, dominados cada vez mais por grandes grupos econômicos.

Não há qualquer espaço para uma educação neutra, a educação sempre foi um ato político. Como se disse no início, o Brasil é um país em disputa, com um poder conservador que insiste em se renovar, enfraquecendo o esforço de organização das forças populares. Na abertura do filme “O Longo Amanhecer”, Celso Furtado, intelectual homenageado por essa película, em seu primeiro depoimento pergunta-se, indagando a todos – Afinal, quem manda nesse país?

Celso Furtado foi ministro do governo Jango Goulart, presidente do Brasil, deposto por um golpe militar que completa cinquenta anos, em 2014. Analisar os anos de democracia, reiniciados com a Constituição de 1988 e que sucederam o período de chumbo da ditadura militar, exige que se volte para trás, não para lamentarmos o que ainda não mudamos, mas para verificar se estamos com as modificações que já fizemos, e fizemos muitas, acumulando forças para cumprir a tarefa, avaliando os riscos de fazê-lo. Afinal, mais de 60 milhões de brasileiros estão na escola!

A escola pública de qualidade tem de se voltar para as questões que desafiam os domicílios da comunidade onde elas estão. Precisam estar comprometidas com um processo transformador da vida das crianças e jovens, aliando-se às outras políticas públicas – da assistência à saúde, cultura, esporte e lazer. Nesse sentido, o conhecimento tem um papel fundamental. Para isso, as “mil formas” de se trabalhar conteúdos e currículos devem ser acionados, fazendo cessar o processo taylorista das avaliações estandardizadas e dos pacotes curriculares, pertencentes ao circuito da privatização do ensino. Com formação inicial e continuada consistentes, os professores não se furarão ao desafio de contribuir para o desenvolvimento efetivamente social do país. Para isso devemos voltar para as ruas, disputando as reformas que não fizemos e os recursos públicos para as escolas públicas de qualidade - da creche ao ensino superior.

É preciso enfrentar o risco. A salvação é pelo risco, sem o qual a vida não vale a pena. “O valor de um pedaço de pão, para um faminto, não pode ser medido com a mesma escala com que se afere o valor da comida de quem nunca sentiu fome” (FURTADO 1999, pp. 18-19).

A escola pública de qualidade tem, para a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos deste país, o mesmo valor do pão para o faminto. Desafiar o capital significa correr riscos. Quem viveu o início dos anos 60 no Brasil, sabe disso. A luta pela educação pública de qualidade dura mais de um século. Em parte, nos aproximamos da utopia de vê-la realizada. Muitos lutaram por ela, nos moldes de Florestan Fernandes, que o fez por todo a sua vida. Com ele e por eles e elas, devemos seguir!

Texto 6

A Educação Especial – a síntese dos dilemas apresentados

Acesso, qualidade e gestão podem ser marcos para avaliação da política de educação da pessoa com deficiência, cuja complexidade merece tratamento a parte, posto que exige olhar atento para um maior imbricamento desses três aspectos.

Os dilemas de Comparato, mencionados neste artigo – educação de elite ou educação de massa; centralização ou descentralização e as relações público-privado - encontram-se indiciados, de forma específica, nos três artigos que definem essa política na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei Federal no 9394/96), cujos enunciados passam a nos orientar nesse item desta publicação.

LDB/Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Assim, no que diz respeito ao acesso, cabe destaque a ampliação significativa de matrículas das pessoas com deficiência na escola, após a Constituição Federal de 1988, quando esse atendimento passa a ser um dever do Estado, direito que ganha maior envergadura com os documentos internacionais da Educação para Todos (Jontien,1990) e, especialmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994. Mas, sobretudo a partir de 2003, configura-se um considerável avanço na definição da política desse atendimento, em especial em 2008, com a publicação pelo governo federal da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”.

O atendimento da educação especial deixa de ser um sistema a parte, como foi característica dessa modalidade até os anos 60.

Segundo o Ministério da Educação, os dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular: 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns, em 2014, número bastante expressivo se comparado ao atendimento realizado nos anos noventa. Em 1998, por exemplo, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Consideradas apenas as escolas públicas esse percentual sobe para 93% de atendimento em classes comuns. Sem dúvida, se essa ampliação do atendimento é fato digno de comemoração, não se pode deixar de mencionar que os problemas da escola pública são particularmente graves quando focalizados a partir desse segmento estudantil. As questões da qualidade e da gestão da educação, mencionadas na primeira parte, tornam-se ainda mais urgentes para esse segmento, pois,

LDBEN/Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Assim, embora o desenho da política tenha avançado, em especial, com o Decreto no 6.571/2008, que definiu o financiamento para o atendimento educacional especializado AEE, aos estudantes matriculados na educação regular, alterando as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e operando com o pagamento do percapita correspondente a uma segunda matrícula para cada estudante com deficiência, a materialização desse atendimento nas redes públicas ainda é dependente da resolução de várias questões. Em primeiro lugar, as condições materiais e físicas das escolas ainda precisam ser mais adequadas. Módulos de profissionais precisam ser igualmente viabilizados para apoio à garantia deste direito social, o que inclui ainda a definição do número de alunos por sala de aula, assegurando que os serviços de atendimento de apoio especializados quando forem necessários sejam devidamente correspondentes às demandas dos alunos, assegurando para eles meios de sociabilidade e acesso com qualidade ao conhecimento, o que implica necessariamente na disponibilização de equipamentos e materiais pedagógicos necessários às diferenças individuais dos estudantes atendidos.

Segundo dados do Censo Escolar de 2010 apenas 20% das escolas públicas de educação básica atendiam os critérios de acessibilidade a estudantes com deficiência, fato que levou o Ministério da Educação à criação do programa escola acessível (Resolução FNDE no 27, de 2/06/2011), e que atendeu, em parte à demanda. Um breve depoimento de uma diretora de escola municipal de cidade da grande São Paulo, em 2015, ilustra as dificuldades encontradas pelas escolas públicas:

“a escola tem a matrícula de quatro alunos cadeirantes mas não é uma escola acessível. A escola possui dois pavimentos (superior e inferior), cinco salas no pavimento superior e nove no inferior. O acesso aos mesmos se dá por meio de escadas. A SE já analisou e disse que o espaço não comporta uma rampa, o acesso teria que ser por um elevador. Até o momento estamos aguardando (há dois anos, insisto nessa solicitação). Falta pessoal para o suporte com os alunos com deficiência. Tenho uma auxiliar em educação no período da manhã para o suporte à quatro crianças com necessidades especiais. Hoje tive conselho de classe e qual é a maior queixa das professoras: duas salas com crianças autistas sem auxiliar em educação, “como trabalhar? Como dar conta da sala e das questões específicas dessas crianças? Sei que esses problemas são de responsabilidade do município, mas fiquei pensando como o Governo Federal poderia efetivar o regime colaboração nesses itens... talvez contribuindo ainda mais com recursos dentro do programa escola acessível, que, sem dúvida, precisa ser fortalecido”.⁶¹

A formação inicial e continuada dos profissionais da escola é outro quesito fundamental, posto que os educadores precisam compreender o valor singular deste trabalho e se envolver com ele, o que exige formação e compromisso. O caso específico da aprendizagem da linguagem de sinais, fundamental na relação ensino-aprendizagem com a população com deficiência auditiva é ainda incipiente, ainda que tornado obrigatório nos cursos de formação de professores. A comunidade de pessoas com deficiência auditiva é, pela força de seu movimento, ilustrativa da complexidade desse atendimento. A força e a fragilidade desse movimento se expressa nos níveis já alcançados de acesso à escolaridade. A comunidade surda defende sua condição de população com língua e cultura próprias, mas ainda não consegue acessar o ensino médio e superior de forma compatível a seu esforço mobilizador e reivindicatório, que se expressa veementemente nos encontros locais ou nacionais de educação. A Universidade pública não dispõe de registro do atendimento de estudantes com deficiência, que é mínimo, mas já existente, em especial em relação aos deficientes visuais ou físicos.

Sem dúvida é fundamental, no que diz respeito ao regime de colaboração que sejam ampliados as relações interníveis de governo para viabilizar a continuidade do atendimento, que não pode circunscrever-se aos níveis iniciais da educação infantil e do ensino fundamental, em geral sob- responsabilidade municipal, o que exige que cada ente da federação cumpra seu dever com esse atendimento.

As salas de educação de jovens e adultos (EJA) não podem ser transformadas em depositários de alunos com deficiência, provocando uma dupla exclusão a esses alunos: aquela das classes regulares, problema que se alia às questões discriminatórias sofridas, muitas vezes, pelos que frequentam a EJA, como vem acontecendo em muitos locais, também porque o atendimento estadual não dá seguimento ao atendimento feito pelo município.

Ainda no tocante à gestão dessa política pública, a qualidade da inclusão exige uma matricialidade maior das políticas sociais, o que é, sem dúvida, também fundamental para a qualidade da educação como um todo e um dos grandes desafios da gestão da política social atual. Além das relações com outras políticas

⁶¹ Cristiane Oliveira e Silva, diretora de escola municipal na grande São Paulo.

sociais, especialmente a saúde e a assistência social, que devem atuar de forma complementar à política educacional, interfaces com as políticas culturais, esportivas e de emprego devem igualmente ser previstas. Nesse contexto ampliado de atendimento em políticas sociais é que cabe discutir as situações de terminalidade dos estudos a serem criadas, que não necessariamente precisam excluir os sujeitos das oportunidades de educação ao longo da vida e dos diferentes espaços públicos de sociabilidade, lazer, cultura e formação profissional.

Assim, no que diz respeito à gestão e ao regime de colaboração, a análise da política dirigida às pessoas com deficiência no Brasil revela que ela é uma realidade em processo, que caminha a passos largos. Por meio de convênios com o governo federal, os municípios vêm, sem dúvida, ampliando o atendimento e sendo beneficiados por um conjunto de programas fundamentais, mas ainda é insuficiente para o enfrentamento a contento do desafio, em que os grandes ausentes são, ainda, os governos estaduais.

O segundo dilema previsto por Comparato - a relação público privado - encontra-se também enunciado nas definições da LDBEN:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Assim, as relações entre o público e o privado na educação especial precisam ser equacionadas. Nessas relações, a definição do papel das organizações não governamentais e de outras entidades de igual finalidade, em geral conveniadas, indevidamente com as Secretarias Municipais de Educação, não podendo esse conveniamento significar o retrocesso a situações de segregação da pessoa com deficiência, conforme proposta defendida por muitas destas organizações, que, baseadas no atendimento especializado praticado, sustentam a sua legitimidade para o financiamento público.

Por fim, o último dilema, a questão política da educação especial no Brasil, país ainda marcado pelas relações clientelistas e paternalistas que obscurecem o direito. Muitas vezes a pessoa com deficiência é colocada nesse emaranhado político que mexe com interesses nem sempre explícitos. Nos municípios, por exemplo, as APAES estão ligadas a entidades, marcadas pela maçonaria, como o são os Clube Rotary, Lions Club, de forte papel conservador e com grande poder político. Na última eleição presidencial essa disputa assumiu grande visibilidade, no tocante ao papel do fundo público na manutenção das APAES, assunto presente e polêmico no último debate televisivo entre os candidatos, o que mostra o quanto temos pela frente para construções do efetivo direito da pessoa com deficiência.

Parte 4

Sociologia – por um conhecimento praticado

Todo professor lúcido, e mais ainda o sociólogo, se pergunta o quê e como ensinar. A maioria logo reprime essas perguntas; outros procuram afogá-las no conservadorismo reprodutor da ordem social ou, inversamente, no revolucionarismo de um futuro promissor. O pesquisador dialético vai encará-las como um sistema de contradições em movimento.

René Barbier, 1985

A crise da escola! Expressão repetida e que o estudante de Sociologia da Educação tem de enfrentar em seu próprio estudo

Também por essa razão, o ensino da Sociologia exige que professores(as) e alunos(as) façam pequenas pesquisas, analisando a realidade social da escola e de sua comunidade.

Os cursos de graduação devem preparar os profissionais da educação para o exercício da autonomia pedagógica, isto é, para a busca de alternativas teóricas e de práticas curriculares, com a realização de atividades diferenciadas de pesquisas reflexivas e propositivas para a escola.

A autonomia escolar é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a afirma da seguinte forma:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Lei Federal nº 9.394/96, art. 15).

Na opinião de Rui Canário (2005, p. 183), a dificuldade em compreender as mutações que a escola foi sofrendo resulta tanto do "processo de naturalização" a que ela foi estando sujeita, quanto do fato de "o monopólio educativo" conquistado pela escola pública contribuir para a fechar sobre si mesma e a privar de "referenciais externos" que ajudariam à sua crítica e transformação. Acrescenta, ainda, que tal dificuldade não se circunscreve apenas ao domínio educativo, inserindo-se num "fenômeno mais geral de déficit de capacidade crítica" que perpassa a própria sociedade contemporânea.

Desnaturalizar os processos que ocorrem na escola deve ser um dos objetivos da Sociologia da Educação.

Nesse sentido, pequenas pesquisas podem ser encaminhadas nos cursos de graduação, no sentido de estimular alunos e professores para o estudo da própria escola, localizando as modificações havidas no acesso à escola pelo conjunto da população brasileira, valendo-se para isso de horas de estágio.

Texto 1

Breves Orientações de Pesquisa⁶²

Algumas orientações para essas atividades devem ser consideradas. A primeira delas é que as pesquisas não devem manipular ou tratar os sujeitos/instituições pesquisadas como se fossem coisas/objetos. Toda pesquisa deve seguir um código de ética, segundo o qual o pesquisador informa ao pesquisado o objetivo da pesquisa, pede autorização para fazê-la e se compromete a retornar para ele os resultados, num tratamento respeitoso que considera o outro como um sujeito social. Também com esse objetivo, em geral, na divulgação dos resultados, recomenda-se que os sujeitos/instituições tenham suas identificações preservadas, o que exige que o pesquisador se valha de “nomes-fantasia”, ainda que situações em que haja autorização prévia do pesquisado possam não obedecer a essa regra de sigilo.

É fundamental observar a natureza do estudo a ser feito, discutindo os diferentes métodos que podem ser aplicados no levantamento das informações e dados. Métodos qualitativos (observação, questionário, entrevista, grupo focal, história de vida, análise documental) podem, por vezes, ser combinados a métodos quantitativos (enquetes/levantamentos estatísticos amostrais ou censitários). Cada método deve ser analisado pelo professor e aluno para verificar sua adequação ao objetivo da pesquisa.

Qualquer que seja a abordagem adotada, um estudo deve se valer preliminarmente de pesquisa bibliográfica relativa ao tema, atividade que precede, mas que, também, acompanha o *trabalho de campo*, isto é, a coleta das informações, sendo fundamental para a análise dos dados achados.

Novamente, a internet é uma ferramenta inquestionável para o levantamento de bibliografia. Nela se encontram acessíveis muitas revistas de caráter científico, com relatos de pesquisas em andamento e já

⁶² Consultar:

Univesptv. *Instrumentos e técnicas de pesquisa*, in:

<http://www.youtube.com/watch?v=W7owrZJD0HQ>

Univesptv. *Pesquisa em Ciências Humanas e Educação*, in:

<http://www.youtube.com/watch?v=v7Z8n6RjopQ>

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o

concluídas⁶³. Como deve ser feito em qualquer outra modalidade de pesquisa bibliográfica, os levantamentos realizados nesse meio eletrônico exigem o cuidado rigoroso na citação das fontes, obedecendo às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por fim, todo aluno-pesquisador precisa se valer de uma forma de registro escrito, denominada “caderno de campo”, que deve conter, no início, o planejamento do trabalho, com a sequência de atividades previstas. Atualmente, aparelhos eletrônicos – como tablets e celulares, com dispositivos fotográficos, podem facilitar os registros da pesquisa, inclusive com fotos e pequenos vídeos. O importante é que os registros sejam armazenados de forma a permitir sua categorização pelo pesquisador, procedimento que consiste em retomar o material registrado, fazendo as devidas classificações por assunto e/ou questão anotada, construindo as categorias que permitam o aprofundamento do tema, que possam respaldar-se em produções teóricas e que irão facilitar a produção do Relatório da Pesquisa. **(ilustração/figura de um caderno de campo com espaço de margem para categorias).**

Este Relatório nada mais é do que a apresentação e a justificativa da pesquisa, o seu desenvolvimento, isto é, os procedimentos utilizados, e os principais achados ou conclusões, respaldados na literatura temática selecionada. Escrever o Relatório de uma pesquisa sempre pode parecer difícil! Por isso, é muito importante que o professor estimule e oriente os alunos, valorizando essa atividade.

A abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa, bastante usada pelas ciências sociais, pretende o esforço de compreender e, portanto, é de natureza processual. Como se disse, na pesquisa de natureza social objeto e sujeito do conhecimento coincidem, misturando-se na complexidade do social. Como ocorre em qualquer pesquisa, também o aluno/pesquisador se conhece ao conhecer e para isso precisa ser formado, aprendendo a prestar atenção a seus próprios comportamentos e atitudes. É preciso chamar a atenção dos alunos quanto a essa característica intrínseca do pesquisador e, especialmente, do sociólogo, da sociologia e da docência, cujo objeto é o ser humano em sua relação com o outro e com suas organizações e instituições sociais (MARTINS & BOGUS, 2004).

⁶³ Consultar para isso a publicação do SciELO (Scientific Electronic Library Online), uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

A intenção de compreender do método qualitativo de pesquisa valora dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos e vivências. A abordagem qualitativa substitui as correlações estatísticas pelas descrições e as conexões causais objetivas pelas interpretações, que devem ser feitas com a necessária cautela – o aluno/pesquisador deve aprender a se perceber na relação dialógica buscada na abordagem qualitativa, aprendendo, também, a fazer a observação atenta sobre os fatos estudados e sobre os contextos sociais onde os mesmos se inserem (MARTINS & BOGUS, 2004).

Seguem alguns procedimentos da pesquisa qualitativa.

As observações devem ser precedidas de uma problematização, que prepare o olhar do observador para “estranhar” a realidade a ser observada com o intuito de desnaturalizá-la, especialmente quando a observação é dirigida a locais como a escola, onde o aluno/professor frequentou e/ou frequenta de forma cotidiana e por longos períodos, sendo, por essa razão, portador de certa “cegueira situacional” em relação a esses espaços e às relações neles desenvolvidas.

As entrevistas, muito usadas em pesquisas qualitativas, devem ser precedidas de roteiro cuidadoso, um guia seguro da ação, o que não significa a exigência de seu cumprimento rígido, posto que deva ser uma possibilidade de caminho. Isto quer dizer que podem ocorrer situações em que o entrevistado conduza a entrevista para rumos não previstos. Aproveitando as novas informações, o entrevistador deve deixar o depoente falar com liberdade e ter a agilidade para não se perder no processo expositivo do entrevistado, retomando o roteiro quando julgar conveniente. As entrevistas podem ser gravadas ou anotadas. No primeiro caso, deve ser pedida autorização do entrevistado, antes de iniciá-la. No segundo caso, o pesquisador faz anotações em seu caderno de campo, completando-as no momento seguinte da entrevista a fim de não perder detalhes importantes do depoimento. A escolha do procedimento a ser tomado deve ser feita a partir de cada situação, pois há casos, inclusive, em que o pesquisador não deve sequer fazer as anotações para evitar inibições desnecessárias do entrevistado. Neste caso, em especial, o entrevistador deve fazer as anotações imediatamente após terminar a entrevista, aproveitando a memória recente dos depoimentos. Dessa forma, ainda que a definição da entrevista em estruturada (com questões fechadas), semi-estruturada ou aberta seja preliminar a sua realização, é no ato da mesma que a definição se consolida, de fato. A entrevista deve trazer um clima de interação, no qual o entrevistador se coloca na situação do entrevistado, favorecendo o diálogo. Nesse sentido, é importante que o entrevistador fique atento às manifestações corporais ou de expressão do entrevistado, porque também o comportamento e as atitudes do entrevistado são uma linguagem reveladora de seu pensamento, podendo estar de acordo ou não com o relato oral do mesmo, trazendo, por isso, novas informações ao pesquisador.

O grupo focal é uma entrevista coletiva com um grupo de depoentes, cuidadosamente selecionados por critérios que atendem aos objetivos da pesquisa. Nesse caso, o pesquisador atua, a partir de um roteiro elaborado previamente, provocando os depoimentos do grupo. Os grupos focais são geralmente gravados ou

filmados. Um cuidado prévio importante a ser feito pelo pesquisador é obter um conjunto de informações a respeito de cada um dos informantes, de forma a qualificar/identificar seu depoimento no grupo. Um grupo focal é uma técnica interessante de ser aplicada em pesquisas junto a jovens, por exemplo: para colher seus depoimentos sobre a situação escolar.

A história de vida é uma entrevista em que o entrevistador busca um depoimento com maior profundidade. Deve ser cuidadosamente preparada em todos os aspectos – roteiro, local e tempo de duração necessário ao desenvolvimento da entrevista. Bosi (2003) chama atenção sobre esses aspectos, especialmente, se a entrevista for com idosos, por exemplo: velhos professores ou parentes mais velhos no caso da pesquisa sugerida a seguir. A história de vida pode trazer uma carga emocional maior ao entrevistado e seu desenvolvimento caminha, em geral, numa espiral, na qual o depoimento inicial mais fechado vai se alargando no correr da entrevista, que pode incluir a busca de documentos antigos pelo depoente, como a apresentação de fotos ou de outros objetos, que devem receber a atenção cuidadosa do entrevistador.

A coleta e análise de documentos: – nas entrevistas ou mesmo em ações intencionais com essa finalidade, o pesquisador pode coletar documentos que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum pesquisador, como, por exemplo, documentos arquivados por entrevistados ou em escolas, reportagens, fotografias, gravações, entre outros. Estes documentos integram as fontes primárias de uma pesquisa. Documento é qualquer tipo de testemunho registrado (Cellard, 2008). Na análise de um documento, o pesquisador busca identificar informações factuais a partir de questões e hipóteses de interesse de sua pesquisa (LÜDKE e ANDRE, 1986:38).

A abordagem quantitativa

Com relação aos métodos quantitativos, eles se valem de amostras e ou de censos, pois eles buscam analisar a frequência e a regularidade de determinados fatos. Os métodos quantitativos que podem ser usados de forma complementar aos métodos qualitativos, ou seja, os estudos quantitativos podem gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (Minayo e Sanches,1993).

Os questionários, em geral utilizados em pesquisas quantitativas, precisam ser elaborados com atenção para evitar questões indutoras, que coloquem respostas na “boca do respondente”, antecipando de forma equivocada o resultado da pesquisa. A formulação das questões deve ser elaborada de forma a levar ao respondente a informação precisa do que está sendo indagado. As questões podem propor respostas fechadas ou abertas. O primeiro caso é constituído por alternativas, em que o respondente assinala a opção que considera adequada, no segundo, o respondente é livre em sua resposta, podendo, apenas ter delimitado no instrumento o número de linhas para resposta. Nos dois casos, é preciso tabular as respostas, isto é verificar a incidência quantitativa de cada resposta, que no caso de questionários com questões abertas,

precisam ser categorizadas para que o pesquisador possa ver de igual maneira, a incidência numérica dos argumentos/opiniões/informações utilizados nas respostas.

Outros documentos já analisados por pesquisadores podem ser acessados por estudantes e professor /pesquisadores, tanto em pesquisas qualitativas quanto nas de natureza quantitativa. Eles se constituem em fontes secundárias de pesquisa. Nessa direção, a internet é uma fonte importante de dados qualitativos e quantitativos. Bancos de dados quantitativos e de documentos oficiais estão cada vez mais disponibilizados por esse meio, sendo extremamente acessíveis os dados censitários de pesquisas populacionais e de outros temas.

Seguem-se algumas sugestões de pequenas pesquisas. Alunos e professores podem/devem introduzir modificações nos roteiros apresentados ao prepararem antecipadamente essas atividades.

Texto 2

A escolaridade no Brasil – um estudo com base na amostra constituída por alunos(as) e professor(a).

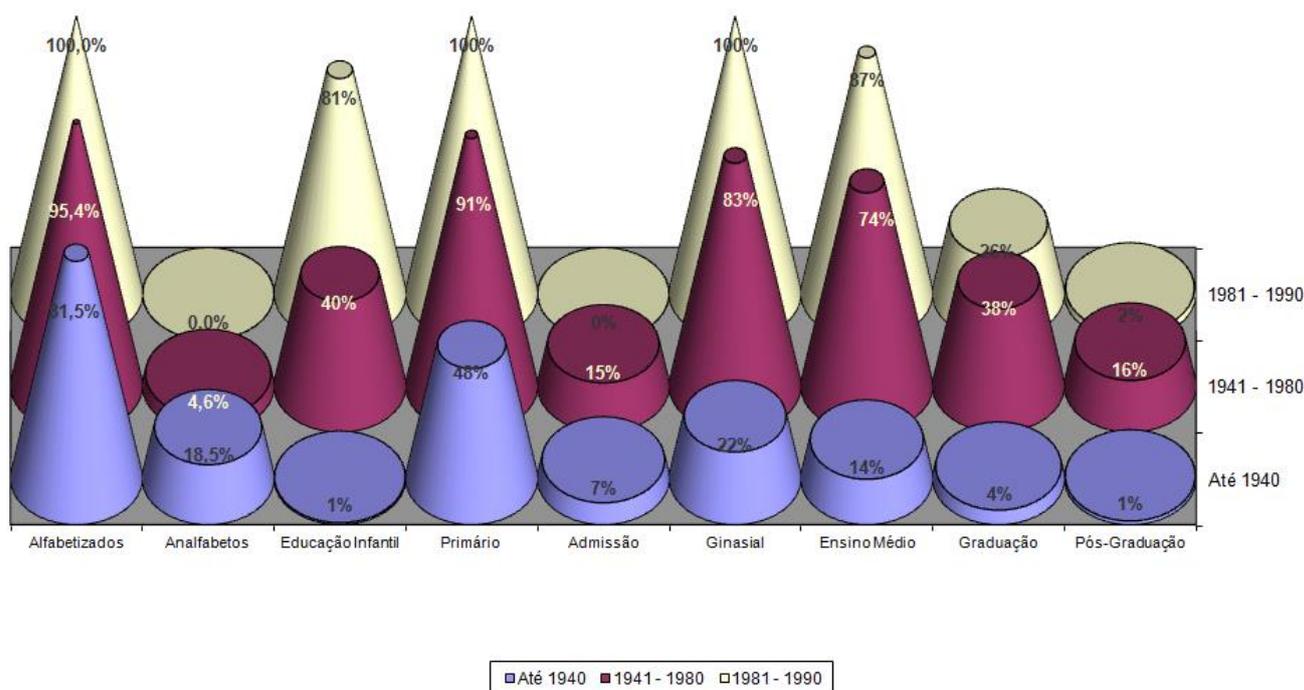
Esta pesquisa pode se constituir numa excelente oportunidade de aprendizagem de abordagens de pesquisa qualitativas e quantitativas, trazendo o aluno e o professor para as questões históricas e da construção do direito à educação no Brasil, retomando a terceira Parte desta publicação.

1. São seus objetivos, fazer com que os alunos:

- 1.1. Percebam a história educacional de sua família no contexto mais amplo das modificações educacionais havidas no país.
- 1.2. Aprendam a coletar dados quantitativos, fontes primárias, construindo tabelas e gráficos.
- 1.3. Aprendam a realizar entrevistas/história de vida e mesmo grupos focais.
- 1.4. Relacionem os dados obtidos por fontes primárias àqueles selecionados em fontes secundárias.
- 1.5. Aprendam a fazer pesquisa documental.
- 1.6. Façam análise, relacionando os dados coletados à pesquisa bibliográfica feita sob orientação do(a) professor(a).

2. Desenvolvimento.

A escolaridade dos familiares dos alunos da turma de Políticas Públicas da Educação Básica (POEB)
 – ano 2002



Nesse caso, a amostra coletada foi organizada em três grupos etários e é visível a ampliação da escolaridade entre os nascidos entre 1981 e 1990, que à época da realização do exercício não tinham, em parte, atingido a idade para terem concluído o Ensino Médio e a Graduação.

4. Entrevistas e coleta de documentos.

4.1. A sequência da pesquisa elucida as questões apontadas na coleta dos dados quantitativos, pois se propõe que os alunos façam entrevistas com seus familiares, buscando compreender a trajetória de escolaridade de cada um, trazendo para o grupo a indicação de sujeitos de sua família que se dispõem a fornecer ao grupo uma entrevista de maior profundidade, do tipo história de vida. De preferência um por cada geração, deverá ser selecionado pelo grupo de alunos.

4.2. Candeias (2001:61), ao fazer estudo sobre a escolaridade de quatro gerações de uma pequena localidade de Portugal, propôs o levantamento de quatro tipos de informações, que podem servir de guia para essas entrevistas:

- Relacionadas ao cotidiano – como eram/são as relações do dia a dia, buscando saber sobre as características vividas por cada uma dessas gerações nos diferentes momentos.

- O papel que escola ocupou/ocupa em cada uma dessas gerações, inclusive as formas de acesso à escola, o grau de facilidade desse acesso.
 - A intensidade e as modalidades do trabalho produtivo familiar, definido como as atividades com relevância econômica para o agregado doméstico.
 - A maneira como o lazer, a brincadeira, definida como uma forma autônoma e não institucionalizada de gestão do tempo livre se inseria/inseriu nos quotidianos infantis, inclusive os seus artefatos.
- 4.3. Nessas entrevistas é possível a recolha de documentos que podem compor uma pequena exposição e debate em sala de aula.
- 4.4. Comparar os dados de escolaridade dos familiares da turma com a escolaridade da população brasileira, em diferentes anos, por meio de consulta aos Anuários Estatísticos do IBGE (<http://www.ibge.gov.br>).
- 4.5. Produzir um relatório, retomar as informações da terceira parte dessa publicação para produção de textos analíticos dos dados obtidos. Textos que tenham como base o trabalho de Bourdieu, especialmente, sobre o conceito de capital cultural, devem ser trazidos à discussão⁶⁵.

Texto 3

Realizar entrevistas para responder a uma questão-problema. O exemplo dado, a seguir, é apenas um dentre vários problemas que podem ser tomados para entrevistas pelo estudante de sociologia. Assim, a evasão escolar dos jovens, as questões consideradas como indisciplina, o mal estar docente, frequente em tantas escolas, a pouca participação da comunidade, são temas, entre outros, possíveis de serem problematizados pelo uso de entrevistas.

As entrevistas, relatadas, a seguir, referem-se à formação do professor. Uma questão importante na escola é a qualidade da formação inicial e continuada de seus professores, questão que pode ser objeto de pesquisa por parte dos alunos, em especial nos cursos de licenciaturas em que estejam presentes licenciandos de diferentes áreas, da seguinte forma:

⁶⁵ Sobre Bourdieu, há disponível no youtube dois excelentes materiais:

a) Um vídeo sobre o conceito de "capital cultural", conceito de Bourdieu, bastante importante para a discussão da atuação da escola.
<http://www.youtube.com/watch?v=Qlc6GBeCO50>.

b) Entrevista com Pierre Bourdieu (com legendas em espanhol)
<http://www.youtube.com/watch?v=QjBqYZzd7s0>

. Problematizar e elencar as características de um professor considerado excelente pela turma e as exigências de qualidade, que seriam necessárias a um processo formador de professores excelentes. O texto de José Mario Pires Azanha, “Uma reflexão sobre a Didática” (1987), pode ser o desencadeador desse debate⁶⁶. Nesse texto, o autor, ao discutir a didática, pergunta se é possível “ensinar tudo a todos totalmente, bastando para isso valer-se de um método”, questionando esta máxima de Comenius (1657), que é considerado como o fundador da didática. Na sequência, o autor pergunta se há um método para ensinar com êxito e do qual possa se valer um professor. Para Azanha, sobre a atividade de ensinar: “trata-se antes de um saber fazer do que de conhecer certas regras e aplicá-las” (1987:76). Bons professores, em nível de excelência sabem como ensinar. Daí, também, a dificuldade de ensinar um professor a ensinar bem, em nível de excelência, a não ser estimulando o professor a ousar e experimentar criativamente o exercício da docência. Nesse texto, Azanha vale-se de uma epígrafe, retirada de Nítche, que pode ser aplicada ao desafio da entrada na docência: “Como se deve palmilhar a encosta? Sobe e não penses nisto”. Ou seja, cada professor tem que se fazer o desafio criador da docência e enfrentar, obviamente, com o preparo e planejamento devidos, o exercício docente.

. Daí ser uma estratégia decorrente do próprio debate, solicitar que os alunos, divididos por área de formação, localizem e entrevistem, em seus cursos de origem, o professor que mais se aproxime das características do professor excelente, selecionadas no item anterior.

. Formular um roteiro de entrevista – tipo história de vida para ser aplicado a esse professor. A problematização proposta refere-se à questão do como ensinar. Portanto, pretende-se formular um roteiro de questões, de modo a colher informações sobre como foi a sua formação como docente e como ele mesmo explicita as razões de sua qualidade como docente.

. Comparar as entrevistas a partir de sua categorização conjunta pelo grupo de alunos, discutindo a formação e a prática do professor, que são necessárias à escola pública de qualidade.

Box – Trechos da entrevista realizada com a Profa Odete Seabra, uma professora que preencheu o critério de excelência, como professora de geografia, tal como este foi formulado por uma turma de licenciandos da FEUSP, em atividade, feita conforme foi descrito nesse item. Na atividade realizada, foram entrevistados 20 professores de diferentes áreas do conhecimento/ institutos ou escolas de origem dos alunos presentes no curso de licenciatura, disciplina Políticas Públicas da Educação Básica (POEB), no ano de 2002. A Professora Odete Seabra, em seu depoimento, revela sua formação docente imbricada em suas condições de vida. Pelo seu relato é possível perceber os meandros da cidade de São Paulo, recortada pelo rio Tietê. As condições da geografia urbana da cidade marcam a sua formação muito antes de ela haver se formado como professora de geografia.

⁶⁶ Consultar o texto em http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/157.pdf

O contato com o outro, com a população trabalhadora, negra e ou imigrante, com a escola pública e com a situação política do país são, sem dúvida, elementos importantes considerados por Odete, em sua formação docente. A presença de material escrito, a leitura de O Estado de São Paulo, que curiosamente sua mãe assinava, revela um traço que se repetiu em outras entrevistas realizadas nessa atividade, as quais relacionaram livros ou materiais escritos à figura materna.

A importância do meio em que a criança vive:

Odete: Eu penso que a criança vai, mesmo que não se queira, introjetando todo o ambiente no qual vai sendo criada (...). Vai vivendo muitos embates na vida com aquilo que traz dentro e o que ela vai recebendo de fora. O que ele traz dentro, é desde que nasce. Claro que aí está todo o meio social, da família, uma ordem próxima; uma ordem super próxima. Então molda o gosto, a sensibilidade; vai moldando, mas é uma coisa que vai aos pouquinhos e desde que nasce a criança está se formando (...), então minha família me transmitiu um meio social que, já nessa minha idade, eu posso ver (...) gosto de lembrar, tenho muito prazer nisso e fico pensando que eu nunca tive um trauma. Eu sou uma pessoa que se criou sem nenhum trauma: familiar, doméstico, profissional escolar, nunca tive um trauma. Um enorme privilégio que eu tenho é a consciência (...) as coisas acabavam sendo pra mim sempre muito naturais (...) suponho que seja porque foi sendo tudo acontecendo num acúmulo, sem descontinuidade, sem grandes rupturas embora eu tenha ficado órfã com seis anos. Fui uma pessoa criada sem pai. De fato não sei bem porque mas acho que é pela minha família. Minha família era uma família muito simples e que se sabia muito simples. E... E vivia!

Sobre seu fazer-se professora, enquanto se fez pessoa, de seu depoimento aflora a importância que atribui a seu aprendizado extraescolar com o gosto do saber da escola, as relações de vizinhança, a aprendizagem com a população trabalhadora que tirava areia do rio Tietê.

Odete: Eu nasci no bairro do Limão. Meus irmãos também. Todos... Minha mãe morou na mesma casa 70 anos... Na avenida Thomás Edson, que hoje é a avenida Celestino.... Como era um lugar do outro lado do rio, bem isolado, as famílias vinham se estabelecendo ali, se conheciam e se ajudavam. Num lugar onde as pessoas se conhecem elas têm um certo compromisso. Eu sinto que ter morado ali, de todas aquelas pessoas eu recebi coisas. Eu recebi coisas dos imigrantes italianos, dos negros, dos portugueses, principalmente. Os portugueses vinham do campo, eles eram agricultores, a maior parte deles. Era uma gente bastante rude, em geral analfabetos, mas vinham pra fazer o trabalho mais duro que tinha

pra ser feito em São Paulo, que era tirar areia do rio Tietê. Separar areia do pedregulho, classificar tudo isso e comercializar. Eles vinham com um sacrifício enorme. Foi uma corrente de imigração muito grande, e também era triste a imigração porque tinham muitos homens sós, sem família. Mas nesse lugar foi um ambiente de conhecer muita gente, muita gente! É por isso que eu falo tanto e que eu tenho facilidade de comunicação, por causa do ambiente em que eu fui criada (...) Minha mãe era imigrante, filha de imigrantes, espanhola, veio da Galícia. Fui ao Serviço de Imigração e já vi a ficha da família, entrando em São Paulo e sendo enviados para Fazenda Guatapará, em Ribeirão Preto, onde ficaram todos doentes. Meus avós tinham cinco filhos. Todos doentes, o próprio fazendeiro os despachou da fazenda porque eles davam mais trabalho do que trabalhavam. Eles vieram para São Paulo, minha mãe tinha quinze anos e, imediatamente, foi trabalhar na fábrica. Ela trabalhava na fábrica de cordas na Estação da Barra Funda. E pelo jeito era forte como os visigodos da Galícia, porque ela costumava contar que um dia chamou o chefe e falou: "Olha, por que eu ganho menos que eles se eu carrego um fardo do mesmo tamanho?" E o chefe falou: "É verdade". E passaram a pagá-la como aos outros.

Também a vivência escolar e as dificuldades do acesso à escola são aspectos formadores considerados, sua escolaridade no, então, curso secundário, posto que fez o antigo primário numa escola que cobrava pequena mensalidade, escola simples, de freiras francesas camponesas .

Odete: *Eu fiz a pré-escola, parece que é muito bom pra criança fazer a pré-escola. Acho que foi bom pra mim. Eu entrei com seis anos. Quando eu cheguei no primeiro ano, a escola era familiar, já tinha a minha turminha lá mas foi muito bom (...) Eu estudei nessa escola até os 11 anos e depois não tinha ginásio. Na Zona Norte não tinha ginásio. Tinha que atravessar o Tietê e vir pra Barra Funda ou pro Bom Retiro. Então eu continuei lá (...) Quando eu tinha 15 anos fui fazer o primeiro ginásio, porque aí eu podia andar sozinha e ia noutro bairro. Com 15 anos eu fiz o primeiro ano ginásio, no Alarico da Silveira, na rua dos Italianos. Aí foi uma fase bonita mesmo! Foi uma fase assim de descobrir o mundo, de descobrir o mundo! E foi bom... Quem sabe se eu tivesse ido mais nova, não teria percebido tanto! O Bom Retiro era um bairro de italianos e de judeus. Então, a classe, em minha turma, havia italianos e judeus. Eu não sabia o que eles eram, comecei a descobrir. Eu tinha aquela outra história, da outra migração lá do meu bairro. Foi somando. Foi uma fase muito boa nessa escola. Depois, os colégios estaduais eram excepcionais! Esse colégio abriu muito as perspectivas em relação ao mundo.*

Eram 4 anos de ginásio e 3 anos de colégio. E aí eu fui trabalhar.

Quando chegou a época do colegial eu comecei a trabalhar. Fui trabalhar num escritório de contabilidade (...) eu comecei a me interessar por fazer vestibular e me inscrevi no Cursinho do Grêmio. E a minha família dizia assim: "Ai, mas vai estudar de noite, de novo." Por causa do frio, São Paulo era muito frio. Mudou a temperatura em São Paulo. Se vocês examinarem... Ela mudou muito rapidamente. Eles diziam: "Mas tem coragem?" Eu dizia: "Ah, eu vou". E resolvi então fazer vestibular. Mas não tinha turma de geografia. E eu fazia cursinho com a turma de economia. E eles queriam de qualquer jeito que eu fizesse vestibular pra economia. E aí era uma encrenca. E eu dizia: "Não, vou fazer geografia!" E eles diziam: "Mas porque geografia?" Era, eu me lembrava disso, eu tive no curso secundário muito prazer de estudar geografia. Sabem por que? Acho que é este prazer que eu carregava. Na sociedade simples, mas muito simples, é aquilo que abre um horizonte em relação ao mundo. É Geografia mesmo! Hoje, menos, por causa da televisão. A televisão é muito concorrente com a geografia. Eu lembro de ter aulas sobre os Estados Unidos, nossa, aquilo era uma maravilha: todos os belts, corn belts, cotton belts, e não sei mais o que... Aquilo era demais! E depois estudar a estrutura das populações. Então é uma abertura muito grande pro mundo, a geografia (...)

E as experiências já como professora se confrontam com a continuidade dos estudos e a repressão política no período da ditadura militar:

Odete: Depois de formada, trabalhei num curso de madureza, dava aula no curso de madureza, no Sindicato dos Bancários. Depois eu fui dar aula num ginásio na Vila das Belezas, lá no Jardim Angela quando tava loteando lá eu dei aula num ginásio e foi também uma experiência muito boa. Foi a primeira vez que eu peguei assim uma classe e fui... Eu lembro até hoje, os meninos tinham saído da escola primária, então eles tinham 11, até 12 anos. Eram várias classes, eu dava só pro primeiro ano. Eram muitas classes. Fui fazer excursão com eles, sabe pra onde? Onde é a hoje a Giovanni Gronchi, aquilo só tinha uns caminhos, então eu andava com eles lá explicando: lixiviação, escoamento superficial, tal andava com eles lá, todo sábado eu fazia excursão com as crianças dessa escola. Depois dessa escola, o que eu fiz hein? Ah, eu não me lembro. O que eu fiz depois dessa escola?

Na minha época, sabe qual era a maior ofensa que você podia fazer a uma pessoa? Era chamá-la de alienado. Era uma injúria.

Na militância havia muitas formas de estar. Teve gente que fez um movimento de resistência à ditadura muito grande. Esse movimento de resistência ele vinha das facções que aconteciam dentro da esquerda. Quanto mais cindia mais se radicalizava. A cisão

acontecía no sentido da radicalidade do movimento. E na ponta pegou-se em armas na guerrilha urbana. Todos nós entendíamos perfeitamente os motivos do movimento. Foi com muito sacrifício que atravessamos esse período. Em 68, o movimento de 68 tem um caráter abrangente. A liderança européia era um alemão Rudi(?) e depois tinha uma liderança na França e depois aconteceu em Los Angeles. Então uma das coisas que se perguntava muito era que força de contestação era essa que tinha uma abrangência mundial. Na França as barricadas, uma coisa impressionante. Ele chegava inteiro ao mesmo tempo, não era um dia depois não. Chegava ao mesmo tempo em Buenos Aires, em São Paulo, no Rio de Janeiro. Era assim, só depois que passa é que a gente pensa como é que sobreviveu. Mas tem isso, sabe? Em momentos como esse a vida cotidiana é completamente invadida por essas conjunturas. Essa história de comer, levantar, deitar, isso aí tudo é secundário. Eu imagino que deva ser uma revolução. É uma outra coisa. Altera fundamentalmente a noção de tempo. O movimento de 68 foi a última resistência à conservação capitalista.

Texto 4

Construindo um instrumento para a autoavaliação da escola

A partir dos conceitos da Sociologia da Educação, professores e alunos podem fazer uma avaliação global de uma unidade escolar, propondo à escola um instrumento quali-quantitativo que contribua para sua autoavaliação.

A análise da qualidade da escola deve conter, na medida do possível, um conhecimento crítico e profundo da realidade econômica, social e política do entorno da escola e do país. Uma escola é uma instituição complexa, tal como foi apresentado nas unidades anteriores desta publicação. Uma forma de observá-la pode ser feita a partir da seleção e problematização de itens, organizados por eixos temáticos ou categorias, compondo um **Roteiro de Observação**. Grupos de alunos podem se organizar na observação desses temas, para focá-los com maior profundidade, de forma que a classe, no conjunto, cumprirá o roteiro em sua íntegra.

A proposta apresentada a seguir, pode ser desdobrada em maior número de eixos, conforme o tamanho e o interesse da turma de alunos-pesquisadores. É fundamental que esse trabalho de construção de itens de observação seja discutido, modificado pelos alunos, de forma a preparar a observação detalhadamente. Cada eixo temático deve ser acompanhado de um pequeno verbete que conceitue o seu significado, orientando a observação. Segue, então, como sugestão, os seguintes eixos temáticos:

1. **Clima Escolar – Gestão e Espaço:** envolve as relações na escola entre os diferentes segmentos (alunos, professores e funcionários) e entre a escola (professores e funcionários) e a comunidade externa (famílias/comunidade).

2. **As práticas pedagógicas no espaço escolar** – envolve as ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, os tempos e os espaços utilizados, bem como a qualidade das práticas desenvolvidas na sala de aula e extraclasse. Esse eixo temático deve, portanto, abarcar a forma como está sendo praticado o currículo escolar e as avaliações internas e externas das escolas.

3. **A qualidade dos espaços escolares em si** – envolve a descrição dos espaços e as condições de acesso e de uso.

4. **As instituições presentes na escola** – envolve a análise dos documentos e das reuniões do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Grêmio Estudantil. O importante é descrever e analisar qual é a importância dessas instituições para a escola.

5. **As formas de comunicação da escola com seus alunos e comunidade** – Informativos, painéis, jornais e sites.

6. **Os documentos escolares** – compreende a análise do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e de outros registros de projetos e documentos (inclusive fotos). Uma visita ao chamado “arquivo morto escolar”, onde são armazenados os livros de matrícula, os livros de visita, inclusive os referentes à supervisão escolar, os registros de ocorrências, compõe esse item, que visa situar/elaborar um levantamento do histórico da escola.

7. **Recursos na escola e sua gestão** – compreende o levantamento dos recursos que são transferidos à escola pública, compreendendo como a escola se envolve em sua demanda e em sua aplicação.

Por serem documentos constitutivos da unidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devem ser lidos por todos os alunos, independentemente de sua opção temática, ainda que o aprofundamento da análise desses documentos possa ficar com um grupo específico.

Sugere-se que os itens observados (a) sejam arrumados numa planilha, permitindo a atribuição de comentários e de notas (de 1 a 5), de forma a propiciar a discussão entre os membros dos grupos que observarão a mesma categoria.

A construção dessa planilha de itens, organizados por essas categorias, se submetida à participação da comunidade escolar com um todo, pode se constituir num material para a auto-avaliação das escolas.

A sugestão, a seguir, referente a itens organizados sob o eixo-temático “Clima da Escola”, é um exemplo para o desenvolvimento de itens sobre as demais categorias propostas.

1. Clima da Escola
Observação referente à quantidade e qualidade das relações dos profissionais da escola com os alunos e com a comunidade de modo geral. Muitas vezes, a escola, semelhante a uma fábrica, segue um padrão de separação

e de isolamento de cada tipo de interação social – cada coisa em seu lugar e em cada lugar uma só coisa – dificultando as relações ou mesmo impedindo que elas ocorram. As grades, por vezes, isolam as relações entre os diferentes segmentos e apenas aparentemente servem para guardar o patrimônio. Por vezes, as escolas se parecem com os bancos, onde os vidros e a “transparência entre os ambientes” são usados para controle. Há uma sensação de “medo” entre os segmentos escolares. Não são essas sensações que buscamos encontrar na escola de qualidade. Acolhimento, segurança, bem estar, liberdade e uso diversificado do espaço não são incompatíveis com o ato de aprender-ensinar.

Notas

1 2 3 4 5

					Acesso da comunidade à escola.
					Acesso dos pais aos professores.
					Quantidade de profissionais por agrupamento de alunos.
					Alunos em média por sala de aula.
					Qualidade das relações efetivadas nos espaços comuns fora das salas de aula e aonde atuam os funcionários de apoio escolar. Exemplos: as merendeiras tem atitudes/ações que sugiram um processo pedagógico nas situações de refeição, ou, há alguma atividade pedagógica sobre a limpeza da escola, envolvendo as serventes e o trabalho que as mesmas executam.
					Nível de valorização dado por professores, alunos e diretor aos serviços de apoio – qualidade da interação entre alunos, professores, direção e funcionários de apoio.
					Acesso dos alunos aos diferentes espaços escolares
					Uso pela comunidade externa das áreas comuns: quadras, bibliotecas ou outros espaços
					Atividades comuns nas áreas externas: rádio, teatro, exposições de trabalhos das classes.
					Existência de espaços/mobiliário que propiciem a sociabilidade e o encontro dos alunos fora do tempo de sala de aula ou de horas-aula nos pátios (mesas que facilitem o trabalho de grupos nos espaços comuns, por exemplo)

					Acolhimento dos alunos à escola de acordo com uma forma democrática de gestão: existência de combinados sobre o horário de abertura dos portões, tratamento dado aos alunos que se atrasam, permissão aos alunos para estarem na escola fora do horário de aulas, etc.
					Acolhimento diferenciado (lanche e/ou horário) aos alunos trabalhadores (especialmente, para os alunos do período noturno)
					Valores presentes na escola
					Autonomia.
					Solidariedade.
					Competição.
					Respeito.
					Sociabilidade.
					Sentimento de pertencimento a uma comunidade.
					Sentimento e expressão de “coisa pública”.

Texto 5

Outros instrumentos podem contribuir no debate de temas da Sociologia da Educação - Filmes como material de ensino e de pesquisa⁶⁷.

Um filme, desde que previamente selecionado e preparado como atividade pedagógica, pode enriquecer os debates de temas da sociologia da educação. Diferentes objetivos podem ser elencados na utilização de um filme em sala de aula. É essencial que o professor assista ao filme, antes de apresentá-lo a seus alunos, fazendo para si um roteiro de leitura do filme, com questões para o debate do filme. Um grupo de alunos pode dividir com o professor essa tarefa.

A divisão que se faz de um filme ou o destaque de partes é um procedimento arbitrário - depende da definição do objetivo que se quer atingir com a análise do filme. Um filme é uma construção cultural muito mais complexa do que a redução que se faz ao torná-lo uma atividade pedagógica. Portanto, para

⁶⁷ Ver relação de filmes ao final dessa publicação.

além do roteiro, cabe ao professor instigar que os alunos possam refletir/indagar sobre outros aspectos fora do roteiro preparado.

Por exemplo, com o filme “O Carteiro e o Poeta”, o professor pode ter como objetivo que seus alunos percebam a importância da linguagem no desenvolvimento da ação política, a formação das representações sociais, a diferença entre observações de senso comum e o pensamento sistematizado/político.

Exemplo de Roteiro

Filme “O carteiro e o poeta”

Direção Michael Radford

Baseado na obra : “Il postino di Neruda” de Antônio Skarmeta

Elenco: Vincenzo Testa

Philippe Noiret como Pablo Neruda

Massimo Troisi como Mário Ruoppolo

Objetivo: Apreender o papel da linguagem na construção do pensamento e da formulação política. Analise com foco na relação estabelecida entre o carteiro e o poeta.

1ª Parte – Apresentação de Mário

Cenas limites: Início até a contratação de Mário como carteiro

Objetivo: Identificar Mário. Observar as relações entre Mário e:

- O seu pai;
- O mundo letrado;
- A sua comunidade

2ª Parte – Mário e o poeta

Cenas limites: o primeiro contato com o poeta até a cena do mar, quando Mário pergunta ao poeta: - “por exemplo não sei se me explico, quer dizer que o mundo inteiro, que o mar, que o céu a chuva, as nuvens a terra... (interferência do poeta: agora pode dizer, etc., etc. ...). Então “que o mundo inteiro é metáfora de alguma coisa”?

Observar:

- O desenvolvimento das formas de expressão e de linguagem;
- A descoberta e a compreensão do significado das metáforas pelo carteiro;
- O processo criativo e seus impasses – o desenvolvimento da observação, do registro e da escrita;
- A relação pedagógica e política entre o poeta e Mário;
- O papel da afetuosidade nas relações - a dimensão humana da prática política e pedagógica

3ª Parte - O uso das metáforas: sentido poético e sentido político

Cenas limites: o primeiro contato com Beatrice até o casamento de Mário com Beatrice.

Observar: - O papel político dos versos de Pablo Neruda – obra: “O canto geral”;

- Os pescadores e a venda das ostras;

- A questão da água;

- A questão da representação e o alargamento da descrição, do registro e da criação

4ª Parte A prática política – a possibilidade de interferência/transformação – o planejamento

Cenas limites : a partida do poeta até a sua volta à ilha.

Observar: - As questões da eleição e da representação política, da organização.

- A consciência política a busca de formas de intervenção.

Texto 6

Fotografias e documentos escolares – revelando a história e contribuindo para a transformação da realidade

A fotografia e outros documentos, presentes nas escolas e em acervos individuais ou familiares de estudantes e de professores, constituem um material rico em informação para a compreensão e o estudo da educação escolar.

Falando sobre a importância da fotografia, Ciavatta, assim se refere:

...as fotografias são monumentos, na medida em que, para além da simples descrição, traduzem valores, ideias, tradições e comportamentos que permitem tanto recuperar formas de ser e agir dos diferentes grupos sociais, em diversas épocas históricas, como também, operar sobre as representações que deles, ainda hoje, perduram e atuam como elemento de coesão social para seus descendentes (CIAVATTA, 2002).

Com a análise de fotografias e de documentos armazenados pela escola e comunidade, é possível reconstruir a cronologia de uma instituição escolar. Verificar a existência de tais documentos, fazer sua análise e/ou provocar que o coletivo da escola se envolva em pesquisa com vistas à recuperação de sua memória é, sem dúvida, uma atividade significativa para a Sociologia da Educação, na medida em que torna possível uma análise da escola com maior profundidade.

Vários podem ser os procedimentos para isso, envolvendo alunos e professores. Localizar e organizar os documentos e, dentre eles, as fotografias é uma primeira atividade. Processo simultâneo, ou que tem como passo seguinte a formulação de um conjunto de perguntas, cujas respostas situam o material coletado e trazem um questionamento sobre as informações que os documentos portam, permitindo a elaboração de uma tipologia e de uma cronologia. Dados, objetivos e conteúdos que os documentos apresentam, bem como a sua origem, forma, periodicidade e responsabilidade por seu preenchimento são itens a serem considerados nessa classificação.

Contribuindo com esse objetivo, está o quadro de documentos escolares de Maria João Mogarro (2005), que serviu como referência àquele que se encontra a seguir.

Quadro - Documentos escolares e suas informações

Documentos	Possíveis Informações/pesquisas
1. Atas de Conselho Escolar Atas diversas	<ul style="list-style-type: none"> • Tensões entre professores: debates, conflitos, estratégias de coordenação, reflexão interna sobre a instituição, tomadas de posição individuais; • Opções pedagógicas e curriculares; • Formas de abordagem dos problemas disciplinares dos alunos; • Orientações internas da vida da escola; • Atividades extra-curriculares etc
2. Livros de cadastro de professores; Processos de professores	Caracterização e evolução do corpo docente da instituição escolar: origem geográfica, formação acadêmica e profissional, percurso e valorização profissional, anos de ligação à instituição.
3. Livros de Cadastro e de Matrícula dos alunos; Processos de alunos.	Definição do perfil dos alunos que, ao longo dos anos, frequentaram a escola: origem geográfica, articulação com a comunidade e a região, idade de entrada e saída da instituição, relação quantitativa de gêneros, estudo da formação dos grupos locais, sociais e econômicos que frequentaram a escola, etc.
4. Livros de Termos de Visitas da supervisão Escolar Outros Livros de termos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a escola e os órgãos centrais dos sistemas de ensino; • Comparação entre unidades escolares visitadas pelo mesmo supervisor. • História da escola e das alterações em seu atendimento.
5. Atas de Resultados Escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos resultados alcançados pelos alunos e estabelecimento das taxas do seu sucesso/insucesso
6. Regulamentos internos; Ordens de serviço; Avisos e Convocatórias; Atas do Conselho Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Apreensão da vida quotidiana escolar, dos valores, normas e regras, das questões disciplinares, das atividades extracurriculares; • Conhecimento do trabalho docente (através dos registros institucionais e pessoais que o permitem) e das relações (de cumplicidade e/ou de conflito) entre professores.
7. Listas de professores, alunos, turmas; Divisão de turmas e de turnos; Horários; Documentos sobre estágios, avaliação e outros elementos curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do trabalho de gestão e de organização pedagógica da instituição escolar; • Identificação de modalidades de governo interno dos agentes e sujeitos educativos, assim como da organização do tempo e do espaço escolares; • Análise da interpretação institucional relativamente aos planos de estudo, aos saberes disciplinares e às práticas escolares, na

	perspectiva de apreensão dos sentidos que a escola atribuía a sua atividade formativa
8. Folhetos; Brochuras; Convites; Anúncios	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de festas, espetáculos, exposições, manifestações e outras realizações muito diversificadas que marcaram o calendário escolar.
9. Coleções de correspondência expedida e recebida; Circulares emanadas dos serviços centrais.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização das relações institucionais com os organismos da tutela e avaliação do grau de autonomia das instituições escolares face ao poder central.
10. Projeto Político Pedagógico Outros documentos Relatórios	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da imagem que a escola construiu sobre a sua atividade e funcionamento, na perspectiva da direção da instituição e/ou da comunidade escolar como um todo; • Conhecimento e análise das categorias utilizadas nesses documentos.
11. Materiais escolares diversos (manuais, inventários etc.); Inventário e ficheiros da biblioteca escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização dos traços da história do currículo, das disciplinas escolares e das relações pedagógicas, permitindo a apreensão e identificação; • Apreensão dos elementos do quotidiano na sala de aula e da natureza dos processos educativos que nela se desenvolve(ra)m; • Identificação do sentido que marcou a evolução dos saberes e dos modelos culturais e pedagógicos presentes na escola.
12. Trabalhos de Alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos mecanismos em que assentam os processos de ensino-aprendizagem e do significado dos rendimentos exigidos pelas diversas disciplinas aos escolares; • Compreensão, do ponto de vista dos alunos (uma perspectiva só muito recentemente valorizada), das evoluções e as mudanças profundas que ocorreram no campo da educação;
13. Documentos relativos à gestão financeira e contabilidade da escola; Documentos relativos ao pessoal auxiliar.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da gestão e dos critérios de aplicação do orçamento das escolas, remetendo para questões de economia da educação.
14. Jornais e revistas da instituição escolar; Livros de curso e livros de finalistas; Outras publicações de professores e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das vozes (individuais e de grupo) de professores e alunos, a partir da análise dessas publicações, em que os autores expressam a sua visão do mundo, da profissão e da escola;
15. Fotografias e imagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e análise de um variado leque de documentos da/sobre a escola, que permitem apreender a riqueza dos espaços, dos ambientes, dos objetos e dos sujeitos sociais da escola e de sua comunidade.
16. Registos escrito e/ou sonoro de depoimentos, entrevistas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes visões sobre a escola em suas múltiplas funções e em diferentes momentos.

17. Documentos oficiais de criação e de modificação de funcionamento. Placas de inauguração e ou reformas	<ul style="list-style-type: none"> • Cronologia da escola e de suas várias modalidades organizativas e funcionais.
18. Livro de recortes de legislação, normas e e de outras publicações	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto da política educacional presente na vida escolar e de sua relação com seu funcionamento e organização.

Destes documentos, nossa atenção volta-se, especialmente, às fotografias. Mas os cuidados sobre o uso que delas se pode fazer, devem ser estendidos ao conjunto da documentação escolar.

“Tentar conhecer um objeto por sua fotografia é como lidar, simultaneamente, com a multiplicidade de olhares dos sujeitos envolvidos no ato de fotografar, no ato de se deixar fotografar, e na ação de, pelo próprio olhar, compreender a realidade da imagem e a imagem da realidade” (CIAVATTA, 1993:29).

Assim, a fotografia e os demais documentos escolares permitem o diálogo entre tempos distintos. O primeiro, daquilo que é fotografado/documentado. O segundo tempo, o do fotógrafo ou daquele que é responsável pela documentação, tempos que são combinados ou não com os sujeitos que se deixam fotografar/documentar, revelando e ocultando cenas do mundo fotografado/documentado e, por fim, o tempo daqueles que, olhando a fotografia ou os documentos, interpretam as cenas e os fatos neles presentes.

A fotografia e os documentos registram presenças e ausências... aqueles que não estão e a forma como se apresentam os que foram fotografados/documentados. "A fotografia não é, apenas, uma maneira de representar o mundo visível, mas também de tornar o mundo visível" (Lissofsky, 2005,p.2).

Nesse sentido, as fotografias de turmas escolares, de alunos individualmente, de cenas do cotidiano escolar e dos prédios escolares, dentre outras, são importantes documentos, reveladores de permanências e de mudanças da escola. Quem está, quem não está, como está, são perguntas centrais. O acesso à escola – de meninos e meninas, de brancos e de negros – os diferentes níveis sociais que os próprios uniformes escolares revelam, apresenta-se na análise das fotos de turmas, por exemplo.

Nessa leitura, cabe atenção aos alertas de Albuquerque e Klein:

“Para o pesquisador a leitura de qualquer fonte requer um trabalho de reflexão entre as fontes e as hipóteses, o que lhe permitirá estabelecer as "perguntas" que deseja fazer aos documentos. Esta relação fontes-hipóteses sugere a necessidade da "crítica interna" do documento. Nesta etapa, o pesquisador procurará, de acordo com as suas hipóteses, indagar ao documento aquilo que ele não deseja revelar, priorizando as informações, ou as "pistas" contidas nas "entrelinhas" do mesmo, sem perder a perspectiva do contexto histórico e do momento cultural responsável, em parte, pela forma e pelo conteúdo assumido pelo documento (1987:298).

Especificamente se referindo às fotografias, essas autoras nos remetem, novamente, a Maurício Lissofsky, que:

“é categórico ao afirmar que o pesquisador não dispõe de um método que lhe permita prescindir da subjetividade da perspectiva do fotógrafo. Segundo ele, ‘no processo de produção da fotografia tem-

se que combinar três elementos: conteúdo da imagem, o fotógrafo e a tecnologia utilizada." Com relação ao conteúdo da foto, Lissovsky observa que, "a primeira coisa a mostrar em relação ao conteúdo da fotografia é o momento histórico que ela está retratando: fazer um movimento em direção ao contexto da imagem (...). Há outro tipo de movimento de aproximação de conteúdo, que é de comparação daquela foto que interessa com outras fotografias que tenham relação com ela." (ibidem)

A fotografia requer o mesmo tratamento dado a outros documentos escritos, ou seja, o questionamento dos dados ali informados, o contexto de sua produção e de sua origem.

Walter Benjamin (1994) destaca a história da fotografia e da técnica de fotografar, em especial em seu momento inicial, quando a imagem era obtida por um processo longo de exposição e de pose do fotografado. Pesquisar sobre a história e técnica da fotografia, juntamente com professores de Física (que poderá dar as informações relativas ao conhecimento técnico) e de Artes (que podem contribuir com a análise comparativa da fotografia e da obra de arte, da fotografia como massificação da imagem, etc.), pode ser uma atividade bastante importante para compreender como a essa técnica ou arte vem transformando a vida social e, também, as ferramentas da pesquisa que se pode fazer sobre a sociedade⁶⁸.

Atualmente, há uma enorme facilidade em se obter um registro fotográfico mediante o uso de celulares ou de câmaras digitais. Os alunos podem ser instigados a usar a fotografia como um registro histórico, constituindo pequenos projetos sobre a realidade da escola estudada.

A fotografia como fonte e ferramenta da metodologia de pesquisa-ação

Além de fonte de pesquisa, a fotografia pode compor uma metodologia não convencional de pesquisa, uma modalidade de pesquisa-ação, na qual o pesquisado assume protagonismo no próprio processo da pesquisa, trazendo formas de modificação da realidade, tal como são apresentadas nas atividades de Photovoice, valendo-se para isso de fotos antigas /ou recentes, intencionalmente dispostas.

O termo Photovoice foi criado em meados da década de 90, partindo da fotografia e da voz das populações mais vulneráveis para conhecer as suas experiências e vivências, as suas necessidades, dificuldades e desejos de mudança. Tem como base a teoria de Paulo Freire, a formação para a consciência crítica, o diálogo sobre o mundo. Como técnica de pesquisa propõe as seguintes indagações: "Porque existe esta situação? Queremos mudá-la? Se sim, como?"⁶⁹. É uma técnica de pesquisa influenciada pelo método etnográfico e pelo jornalismo (Given & Saumure, 2008), com três objetivos principais:

68 Ver, a respeito em: VANTI, Elisa. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: elementos para a construção de uma metodologia. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29407>, consulta realizada em junho de 2015.

69 Sobre esta técnica, ver <http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Photovoice>, consulta realizada em abril de 2015.

- encorajar os indivíduos a identificar e a refletir sobre aspectos da sua própria identidade e experiência pessoal e comunitária (potencialidades e problemas da sua comunidade);

- promover o diálogo crítico e o conhecimento sobre aspectos importantes da comunidade;

- projetar uma visão acerca das vidas dos sujeitos envolvidos na atividade a outros, especialmente aos responsáveis políticos e financeiros, como forma a cobrar dos mesmos, as providências necessárias para a solução dos problemas, cujas fotos documentam em aspectos selecionados propositalmente para essa discussão.

Os pesquisadores em saúde pública vêm usando a técnica do Photovoice, com o objetivo de construir uma consciência coletiva acerca dos problemas que afetam a saúde, como técnica de mobilização da comunidade para buscar junto às autoridades, mas também por sua organização, formas de melhorar as condições de vida e, em decorrência, da saúde.

Da mesma forma, fotos de turmas de estudantes, de construções escolares e dos espaços ocupados pelas escolas podem ser organizadas em oficinas de discussão sobre o direito à educação, valendo-se das sugestões que a técnica da photovoice propõe. São atividades para essas oficinas a análise das fotos localizadas e sua organização em uma exposição. Para tanto, é importante a formulação das perguntas mencionadas a serem dirigidas a esses documentos, possibilitando a criação de temas e de formas de agrupamentos das fotos encontradas, com a escrita de pequenos textos, dando contexto problematizador aos temas sugeridos.

Fotos de turmas de estudantes, de construções escolares e dos espaços ocupados pelas escolas podem ser trazidas para discussão do direito à educação, valendo-se das sugestões que a técnica da photovoice propõe.

Oberve as fotos seguintes da trajetória de um mesmo aluno no Instituto de Educação “Caetano de Campos. Elas se referem à trajetória de um mesmo estudante, do primeiro ano primário à primeira série ginasial (correspondendo ao atual 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental).

A roupa usada, a postura, o número total de alunos, o números de meninas e de meninos em cada turma, o ano escolar em que a turma é organizada por sexo, a presença de crianças brancas e negras, a idade, o local onde as fotos são tiradas, as datas das fotografias de turmas, numa sequência, tal como é mostrado pelas fotografias constituem elementos importantes na análise da lenta conquista do direito à educação.



Instituto de Educação Caetano de Campos - 1947
Turma - 1º Ano Primário
Estudante - segundo da primeira fileira de cima para baixo e da esquerda para direita



Instituto de Educação Caetano de Campos - 1948
Turma - 2º Ano Primário
Estudante - nono da terceira fileira de cima para baixo e da esquerda para direita



Instituto de Educação Caetano de Campos - 1950
Turma - 4º Ano Primário
Estudante - quarto da primeira fileira de cima para baixo e da esquerda para direita



Instituto de Educação Caetano de Campos - 1951
Turma - Admissão ao ginásio
Estudante - décimo da primeira fileira de cima para baixo e da esquerda para direita



Instituto de Educação Caetano de Campos - 1952
Turma Primeira Série do Ginásio
estudante - quarto aluno da segunda fileira de cima para baixo e da esquerda para direita

A comparação de fotos de turmas em localidades e tempos diferentes elucidam as diferenças sociais na conquista



desse direito.



Casa alugada para o Grupo Escolar Vila Industrial, atual EE "Profa Ordânia Janone Crespo" – foto cedida pelo seu primeiro diretor - anos 60.



Grupo Escolar Príncipe de Gales – 1940 – turma da Professora Thereza de Jesus Ferreira



EE "Profa Ordânia Janone Crespo" Turma do 4 ano primário (atual Ensino fundamental) - 1981



Escola Progresso – Vilhena/Rondônia/Brasil, anos 70/80. Foto cedida à pesquisadora por Marli Lovinski, professora e ex aluna da escola.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes e KRUPPA, Sonia M. P. . A Educação de Jovens e Adultos. In: Oliveira, Romualdo P. de e Adrião, Theresa;. (Org.). *Organização do Ensino no Brasil*. 1ªed.São Paulo: Xamã, 2002, v. , p. 89-108.

ALBUQUERQUE, Marli Brito M .; KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, setembro de 1987. Disponível a partir <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1987000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de maio de 2015

ALVES, J. E. D., CAVENAGHI, Suzana. *Tendências demográficas, dos domicílios e das famílias no Brasil*. IE/UFRJ, Aparte, Rio de Janeiro, 25/08/2012. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/tendencias demograficas e de familia 24ago12.pdf](http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/tendencias_demograficas_e_de_familia_24ago12.pdf).

AZANHA, José Mário Pires. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, Denise Bárbara et alii, orgs. *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. Educação Alguns escritos. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1987.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar — os interesses do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo. In: *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, CRPE, nº 8, 1964.

_____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livros, 2006.

_____. Prefácio. IN MORAES, Carmen S. V. (org.) *Educação de trabalhadores por trabalhadores: educação de jovens e adultos e formação profissional*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2014.

_____. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da ANDE – Associação Nacional de Educação*. São Paulo, ano 1, nº 1, p. 49-56, 1981.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular*. São Paulo, Ática, 1991.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, Peter L. & BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice Mencarine & MARTINS, José de Souza, orgs. *Sociologia e Sociedade — Leituras de Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.

_____. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarine & MARTINS, José de Souza, orgs. Op. cit.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia, uma Defesa das Regras do Jogo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BOSI, E Tempo vivo da memória. São Paulo, Ateliê, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

CAMPOS, Maria Malta. *Escola e Participação Popular: a Luta por Educação Elementar em Dois Bairros de São Paulo*. Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1982.

CANDEIAS, Antonio. Processo de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In Stoer, Stephen R., Cortesão, Luiza, & Correia, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

CANÁRIO, Rui, 2005, p.183

Martins&Bogus

CÂNDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarine, orgs. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Editora Nacional, 1966.

CELLARD, André. "A análise documental". In: POUPART, Jean. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. São Paulo, Saraiva, 1977.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 5ª edição. São Paulo, Melhoramentos.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, 1986.

FACHINNI, Regina; SIMÕES, Julio de Assis. Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação. Rio de Janeiro: CLAM, 2006. Versão preliminar. Mimeo.

FERNANDES, Florestan. A Sociologia: objeto e principais problemas. In: IANNI, Octávio. *Florestan Fernandes*. São Paulo, Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 58).

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FORACCHI, Marialice Mencarine & MARTINS, José de Souza. *Sociologia e Sociedade — Leituras de Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva; um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-social Capitalista*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

CIAVATTA, Maria Franco. *A fotografia como fonte histórica: introdução a uma coleção de fotos sobre a "Escola do Trabalho"*. Educ. Rev. [online]. 1993, n.18-19 [citado 2014-09-28], pp. 27-38 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981993000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4698.

_____. *O Mundo do Trabalho em Imagens - A fotografia como fonte histórica: conceitos fundamentais para a interpretação da imagem fotográfica*, Editora DP&A, 2002.

HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. In: *Ciência, hoje na escola: sexualidade, corpo, desejo e cultura*. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: SBPC, 2001. v.2, p.38-41.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Para Mudar a Vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. *Sociologia della Vita Quotidiana*. Roma, Riuniti, 1975.

HOBBSAWM, E. J. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

IBGE. *Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica nº 29*. Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2012

_____. *Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica nº 32*. Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013.

_____. *Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica nº 24*. Síntese dos indicadores sociais. Projeção da População do Brasil por sexo e idade - 1980- 2050. RJ, 2008.

IPEA. *Estrutura e Dinâmica do Setor de Serviços no Brasil, 2006*.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 64, fev. 1988 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741988000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jan. 2014.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *O direito à educação básica - estudo da demanda social e do atendimento público em uma micro - região urbana*. Relatório de Pesquisa, 2008 - FAPESP nº 01/13134 - 8.

_____. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. Tese de Doutorado. FEUSP. São Paulo, 2001

Kuhlmann Jr, Moisés. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobre. In MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

LEFEBVRE, Henri. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In: FORACCHI, Marialice Mencarine & MARTINS, José de Souza, orgs. *Sociologia e Sociedade — Leituras de Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.

Lefebvre: filosofia e cotidiano. *Folha de São Paulo*, 7 ago. 1983, Folhetim, pp. 4-5 (Entrevista com Olivier Corpet e Thierry Pagnot do jornal *Le Monde*).

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011

Lissovsky, Maurício. "A fotografia como documento histórico", in *Fotografia; Ciclo de Palestras sobre fotografias*. Rio de Janeiro, **FUNARTE**, 1983. p. 117-126.

_____. Guia prático das fotografias sem pressa. In: HEYNEMANN, Cláudia; RAINHO, Maria do Carmo (Orgs.). *Retratos modernos*. Rio de Janeiro: Editorial Arquivo Nacional, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MARSHALL, T. S. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *La Ideologia Alemana*. Montevideo-Barcelona, Pueblos Unidos-Grijalbo, 1970.

Maurício Tapajós e Aldir Blanc. "Querellas do Brasil". Interpretação de Elis Regina. *Album Transversal do Tempo*, gravado ao vivo no Teatro Ginástico, no Rio de Janeiro, abril de 1978.

MEC/INEP - Censo da Educação Superior 2012 – Dados apresentados por Aloizio Mercadante Ministro de Estado da Educação. Disponível em <http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/coletiva-censo-superior-2012>.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-262,1993.

MORAES, Carmen S. V. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.

MOTTA, Fernando C.P. *O Que é Burocracia*. 2ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1981.

NERI, Marcelo. *A Nova Classe Média: O lado Brilhante dos Pobres*. FGV, 2010.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini and BOGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saude soc.* [online]. 2004, vol.13, n.3, pp. 44-57. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006>

- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- Rigotto, M.E. & Souza, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970/2003. In revistaseletronicas.pucrs.br
> Capa > Vol. 16, No 2 (2005).
- OLIVEIRA, Francisco de - *A economia brasileira: Crítica à razão dualista*. Cebrap, São Paulo: Brasiliense, 1975.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 28, Apr. 2005 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Feb. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- PASSETI, E. Bem-estar do menor: apontamentos sobre genocídio programado. In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Revista da Fundação SEADE, 1(1):20-25, 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar, Histórias de Submissão e Rebeldia*. Tese de livre-docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1987.
- PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarine, orgs. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Ed. Nacional, 1966.
- PEREIRA, Luis. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. Livraria Pioneira Editôra, 1967.
- PIZZORNO, A. Uma leitura atual de Durkheim. In: COHN, Gabriel, org. *Sociologia: para Ler os Clássicos*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 35.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- ROSEMBERG, Fulvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. *DOCUMENTO DE TRABALHO* 8/91. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.
- SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In:SGUISSARDI, V. *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SINGER, Paul. Sociedade, Trabalho e Escola de 2º Grau. In *Seminário Ensino de 2º Grau – Perspectivas*. FEUSP, 1988.

_____. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. In ESTUDOS AVANÇADOS 18 (51), 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a01v1851> Acesso realizado em 14/02/2014.

SARUP, Madan. *Marxismo e Educação: Abordagem Fenomenológica e Marxista da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

SPÓSITO, Marília Pontes. Escola pública e movimentos sociais. In: REVISTA ANDE. São Paulo, nº 7, 1984.

_____. Luta popular por educação: projeto de uma nova escola. In: CADERNO DO CEDI. O Caminho da Escola — Luta Popular pela Escola Pública. São Paulo, nº 15, 1986.

_____. *A Ilusão Fecunda - A luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo Editora Hucitec, 1993.

Tavares, Maria da Conceição. *Desenvolvimento e igualdade: homenagem aos 80 anos de Maria da Conceição Tavares*/Organizadores: João Sicsú, Douglas Portari. – Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E., org. *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1978.

_____. Relações de poder na escola. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez, (20):40-45, 1985.

VENTURI, Gustavo. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil. Intolerância e respeito às diferenças sexuais. *Revista Teoria e Debate*, nº 78, julho/agosto 2008. Disponível em:

<<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/intolerancia-diversidade-sexual>> Acesso em 03 de maio de 2009

Brasil. LEI Nº 11.274 - DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 - DOU DE 7/2/2006 Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida dos brasileiros, 2012.

_____. *Brasil em números*, 2012, IPEA

(Resoluções CNE/CEB n. 1/2010 e n. 6/2010).

World Bank. *Autonomia escolar na estratégia do Banco Mundial*. SEMINÁRIO DE LANÇAMENTO DO FUNDESCOLA. Brasília, 1998.

_____. Brasil - inovação no ensino básico: relatório de avaliação pela equipe do Banco Mundial. São Paulo. 1991. 93 p.

_____. Brazil higher education sector study. Washington DC, 2000. (Report N0: 19392-BR).

_____. Desarrollo de la primeira infancia: invertir en el futuro : Armeane Choski . Washington DC, 1996.

_____. Education sector strategy. Washington DC, 1999.

_____. Projeto inovação no ensino básico. Washington, DC, 1990. (memorando da missão de avaliação superior contendo inovações propostas ao projeto e minuta das negociações, 19 a 23/02/90).

_____. Teacher pay in Latin American countries: how does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers? Xiaoyan Liang, 1999.

IFC/Banco Mundial. A IFC na América Latina e no Caribe CRIANDO OPORTUNIDADES. In: <http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/848bbd804d76b30caa0ebf48b49f4568/LAC+Brochure+PORTUGUESE+FOR+WEB+PDF.pdf?MOD=AJPERES>

_____. _____ Proyectos de desarrollo municipal: fortalecimiento de las instituciones y financiamiento del desarrollo, s.l. (Precis No.178). Online. Disponível na Internet . <http://www.worldbank.org/html/oed>

_____. _____. Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes : Luís J.P.Jiménez, Alberto R. Pinzón. Washington DC : LCSHD, 1998 (Paper Series no. 36).

UNICEF. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF : UNICEF, 2011.

Referências do Box p. 17 (???)

ABT, C. **Serious Games**. New York: The Viking Press, 1970.

ANTOUN, H. Democracia, multidão e guerra no ciberespaço. In:

PARENTE, A. (Org.). **As tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BENKLER, Y. **The wealth of networks**: how social production

transforms markets and freedom. Yale: Yale University Press, 2007.

Disponível em: http://www.benkler.org/wealth_of_networks/index.php?title=Download_PDFs_of_the_book Acesso em: 01/06/2009.

DYER-WITHEFORD, N.; PEUTER, G. **Empire@Play**: virtual

games and global capitalism. Resetting Theory: rt004. CTHEORY,

2009. Disponível em: <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=608>. Acesso em: 25/09/2009.

WIKIPÉDIA. **Verbete french democracy**. Disponível em:

http://en.wikipedia.org/wiki/The_French_Democracy. Acesso

em: 25/09/2009.

GAMES FOR ENTERTAINMENT AND LEARNING (GEL).

Lab at Michigan State University. Disponível em: <http://seriousgames.msu.edu>. Acesso em: 25/09/2009.

HACKTIVISMO: <http://www.hacktivismo.com/news>.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LEMONS, A. Ciber-cultura-remix. In: ARAÚJO, D. C. (Org.)

Imagem (r)realidade: comunicação e cibermidia. Porto Alegre:

Sulina, 2006.

LA MOLLEINDUSTRIA. Radical games against the dictatorship of entertainment: <http://www.molleindustria.org>.

PURDY, J. A. Getting serious about digital games in learning. **Corporate**

University Journal, n. 1, 2007. p. 3-6. Disponível em: <http://www.corpu.com/newsletter%5Fwi07/sect2.asp>. Acesso em: 10/04/2009.

RALEY, R. **Tactical media**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

RHEINGOLD, H. **Multitudes inteligentes: la próxima revolución social**. Barcelona: Gedisa, 2004.

SAMUEL, A. W. **Hactivism and the future of political participation**.

Tese de doutorado em Ciência Política. Cambridge, Massachusetts, set. 2004.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**.

São Paulo: Paulus, 2007.

SMITH, R. **Game impact theory: the five forces that are driving the adoption of game technologies within multiple established industries**.

2006. Disponível em: http://www.ctonet.org/documents/SmithR_GameImpactTheory.pdf. Acesso em: 12/04/2009.

VEGH, S. Hacktivists or cyberterrorists? The changing media discourse on hacking. **First Monday**, n. 10, v. 7, out. 2002.

Disponível em: http://firstmonday.org/issues/issue7_10/vegh/index.html. Acesso em: 12/04/2009.

_____. Classifying forms of online activism: the case of cyberprotests against the World Bank. In: McCAUGHEY, M.;

AYERS, M. D. (Orgs.). **Cyberactivism: online activism in theory and practice**. New York: Routledge, 2003.

ZYDA, M. From visual simulation to virtual reality to games.

IEEE Computer, sept. 2005. Disponível em: <http://gamepipe.usc.edu/~zyda/pubs/Zyda-IEEE-Computer-Sept2005.pdf>.

Acesso em: 12/04/2009.

Sugestões de Filmes (as sinopses foram colhidas na internet, podendo ser refeitas pelo professor a partir dessa fonte e de seus objetivos no trabalho com os alunos):

Milk - A Voz da Igualdade – Direção: Gus Van Sant. Estados Unidos, 2008. 128 min. Classificação: 16 anos.

Baseado em fatos reais mostra a história do ativista pelos direitos gays Harvey Milk, o primeiro homossexual assumido a exercer um cargo político em São Francisco, e sua batalha contra Dan White, um político conservador.

DE MENOR

Direção: Caru Alves de Souza

Roteiro: Aleksei Abib, Caru Alves de Souza, Fabio Meira

Elenco: André Nascimento, Ariane Guerra, Caco Ciocler, Diego Pablito, Gilda Nomacce, Giovanni Gallo, Gustavo Brandão, Ingridi Rodrigues Penna, Luci Pereira, Marina Medeiros, Mateus Raia, Maxwell Nascimento, Nanny di Lima, Paula Pretta, Rita Batata, Rui Ricardo Diaz

Produção: Brasil, 2013 (90 minutos)

Sinopse: Helena (Rita Batata) é uma advogada que trabalha na Defensoria Pública. Ela cuida de Caio (Giovanni Gallo), um jovem que passou pela Vara da Infância e Juventude de Santos. O relacionamento dos dois é ótimo, até que Caio comete um crime. O filme traz para as telas um retrato pessoal, além de um debate sobre a redução da maioridade penal no Brasil.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI

Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez, Anderson Lima

Produção: Brasil, 2014 (78 minutos)

Sinopse: O documentário “Quando sinto que já sei” registra práticas educacionais inovadoras que estão ocorrendo pelo Brasil. A obra reúne depoimentos de pais, alunos, educadores e profissionais de diversas áreas sobre a necessidade de mudanças no tradicional modelo de escola. Projeto independente, o filme partiu de questionamentos em relação à escola convencional, da percepção de que valores importantes da formação humana estavam sendo deixados fora da sala de aula. Durante dois anos, os realizadores visitaram iniciativas em oito cidades brasileiras – projetos que estão criando novas abordagens e caminhos para uma educação mais próxima da participação cidadã, da autonomia e da afetividade.

CIDADE CINZA

Direção: Guilherme Valiengo, Marcelo Mesquita

Roteiro: Peppe Siffredi, Felipe Lacerda e Marcelo Mesquita

Produção: Brasil, 2013. (85 minutos)

Sinopse: Filmado durante seis anos, “*Cidade Cinza*” acompanha o trabalho de artistas como Os Gemeos, Nunca, Nina, Ise, Finok, Zefix, entre outros, e seu impacto visual na cidade de São Paulo. O filme registra a história de uma das principais crews de arte de rua de São Paulo, composta pelos grafiteiros Os Gemeos, Nunca, Nina, Ise, Finok, Zefix, entre outros. Mas, ao observar a cidade sob a ótica do grafite, o filme encontrou um personagem muito importante: São Paulo. A cidade caos, a babilônia tupiniquim, a cidade acidente, um não-lugar por excelência. O filme não é um retrato de toda a cena de grafite de SP; não é um resgate de seu histórico. Retrata um dos principais fronts da Paulicéia: as ruas – ao mesmo tempo campo de batalha e ponto de confluência onde a miopia cultural, onde a carência social e a completa falta de planejamento urbano buzinam mais alto. Entre o caos e a descrença paulistana, o grafite é a voz surda e cimentada da cidade brutalista.”

HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO

Direção e roteiro: Daniel Ribeiro

Elenco: Guilherme Lobo, Fábio Audi, Tess Amorim

Produção: Brasil, 2014

Sinopse: Leo é um adolescente cego que, como qualquer adolescente, está em busca de seu lugar. Desejando ser mais independente, precisa lidar com suas limitações e a superproteção de sua mãe. Para decepção de sua inseparável melhor amiga, Giovana, ele planeja libertar-se de seu cotidiano fazendo uma viagem de intercâmbio. Porém a chegada de Gabriel, um novo aluno na escola, desperta

sentimentos até então desconhecidos em Leo, fazendo-o redescobrir sua maneira de ver o mundo novo para a vida dele.

AS MELHORES COISAS DO MUNDO

Direção: Laís Bodanzky

Roteiro: Luiz Bolognesi.

Elenco: Francisco Miguez, Caio Blat, Paulo Vilhena, Fiuk, Gustavo Machado, Maria Eugênia Cortez, Denise Fraga

Produção: Brasil, 2010. (118 minutos)

Sinopse: O filme se passa num colégio de classe média em São Paulo, e narra o período de um mês da vida de "Mano", um jovem que vive os altos e baixos da adolescência. Sofrendo crises da adolescência aos 15 anos.

A EDUCAÇÃO PROIBIDA

Direção e roteiro: Germán Doin, Verónica Guzzo

Produção: Argentina, 2012. (minutos)

Sinopse: O longa-metragem argentino, produzido de forma independente e disponível gratuitamente na Internet, mostra 45 experiências de ensino não convencionais. A ideia é incentivar que se repense as metodologias, valorize a diversidade educativa, a liberdade pedagógica e curricular.

NENHUM A MENOS

Direção: Zhang Yimou

Elenco: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Emnan, Sun Zhimei.

Produção: China, 1999 (106 minutos)

Sinopse: Um retrato quase documental da atual situação da classe de estudantes rurais na China. Com uma câmera discreta, e muitas vezes escondida, Yimou registrou o ensino em uma escola rural no interior do país.

O JARRO

Direção e roteiro: Ebrahim Foruzesh

Elenco: Fatemeh Azrah, Behzad Khodaveisi, HosseinBalai, Alireza Haji-Ghasemi

Produção: Irã, 1992 (86 minutos)

Sinopse: Em uma escola do deserto, o jarro que serve para as crianças matarem a sede trinca. Isso mobiliza as pessoas da aldeia, cada uma com uma reação diferente. "O Jarro" foi filmado com atores não profissionais numa aldeia do escaldante deserto iraniano.

UMA LIÇÃO DE VIDA

Direção: Justin Chadwick

Roteiro: Ann Peacock

Elenco: Oliver Litondo, Naomie Harris, Tony Kgoroge

Produção: Reino Unido, EUA, Quênia, 2009.

Sinopse: O filme, baseado em fatos reais, conta a história do queniano Maruge. Ele, que lutou pela libertação de seu país, chega aos 84 anos determinado a reivindicar um direito que lhe foi negado ao longo de toda a vida. Para isso, vai se juntar às crianças de seis anos de idade e aproveitar sua última chance de ir à escola para aprender a ler e escrever!

ESCRITORES DA LIBERDADE

Direção: Richard Lagravenese

Elenco: Scott Glenn, Hilary Swank, Patrick Dempsey, Imelda Stauton

Produção: EUA, 2007. (102 minutos)

Sinopse: Filme baseado em fatos reais, registrados no livro *Diário dos Escritores da Liberdade*. Nessa instigante história, a professora Erin Gruwell luta diariamente para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Propõe que eles escrevam suas próprias histórias e ouçam também as experiências dos colegas. É desta forma que uma turma de adolescentes supostamente indomáveis vai descobrir o poder da tolerância, revisitar histórias e mudar trajetórias.

O longo amanhecer

Uma análise das idéias do economista Celso Furtado e de sua participação em diversos projetos desenvolvidos no Brasil a partir dos anos 40. Através de depoimentos de intelectuais e de imagens de época, é formado um panorama da história recente do Brasil.

PRODUTORA: ANDALUZ

Um sonho intenso -

Relato das transformações do processo socioeconômico brasileiro pontuado por interpretações de um grupo de economistas e historiadores que tem em comum o reconhecimento de que os avanços desde 1930 até os dias atuais não foram suficientes para eliminar algumas características fundamentais do subdesenvolvimento brasileiro.

PRODUTORA: ANDALUZ

DURAÇÃO: 1:41

DEPOENTES: Adalberto Cardoso, Carlos Lessa , Celso Amorim, Francisco de Oliveira, João Manuel Cardoso de Melo, José Augusto Ribeiro, José Murilo de Carvalho, Lena Lavinias, Luiz Gonzaga Belluzzo, Maria Conceição Tavares, Ricardo Bielschowsky.

Direção: José Mariani

Debate sobre o filme Um sonho intenso:

<http://www.youtube.com/watch?v=21fCKYmX1N0>

"Passo a Passo" pelo Grupo de Teatro Comunitário da Vitória

– Trata da narrativa de um trabalho de recuperação da história de sujeitos e territórios da cidade do Porto, de seu vivido, a partir de dinâmicas com o envolvimento da comunidade e de rodas de conversas que delineiam percursos. Muito importante como orientação sugestiva para trabalhos com grupos/escolas.

IN:

http://www.youtube.com/watch?v=NG8mKAOhK8I&list=UUwErmLajT4dr1m4918_UbIA&index=16

Capitalismo, Desenvolvimentismo e Barbárie

– Exposição e debate com José Paulo Netto, Professor Titular da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Exposição sobre as mudanças no trabalho do serviço social no Brasil e na atuação de seus profissionais. Faz o debate sobre a luta por direitos e a mudança proposta pelo capital para a “administração da miséria”. Importante depoimento sobre o serviço social no Brasil e o papel das ciências sociais nessa mudança. A exposição de José Paulo possibilita o diálogo com vários conteúdos apresentados nesta publicação, além de fazer uma análise sobre a situação do Brasil e do mundo.

IN: <http://www.youtube.com/watch?v=Fe4W1D0Qk8g>

ENTRE RIOS -História da ocupação do solo e rios da cidade de São Paulo

<https://www.youtube.com/watch?v=uKq8Qew7EpY>