

SOCIOLOGIA da EDUCAÇÃO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Kruppa, Sonia M. Portella

Sociologia da educação / Sonia M. Portella Kruppa. – 2. ed. rev. e atual. – São Paulo : Cortez, 2016.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2431-6

1. Sociologia educacional I. Título.

16-01131

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Sociologia da educação 306.43

Sonia M. Portella Kruppa

**SOCIOLOGIA
da EDUCAÇÃO**

2ª edição revista e atualizada

 **CORTEZ
EDITORA**

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sonia Kruppa

Capa: de Sign Arte Visual, sobre foto da capa cedida por Ederson Lauri

Preparação de originais:

Revisão:

Editora assistente: Priscila F. Augusto

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2016 by Sonia Kruppa

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel. (11) 3864 0111 Fax: (11) 3864 4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – abril de 2016

Sumário

Prefácio — <i>Paul Singer</i>	9
Apresentação — <i>Celso de Rui Beisiegel</i>	11
Introdução	13
Lista de Figuras, Tabelas e Gráficos	19

PARTE 1

A Educação como tema da Sociologia

Texto 1 A sociedade educa.....	22
Texto 2 A educação e a escola: As relações entre saber e poder	32
Texto 3 A escola e a cultura.....	41
Boxe	
— Cultura — Escola — Ciberativismo — Game-ativismo e a nova esfera pública interconectada. Texto baseado em Sérgio Amadeu da Silveira.....	46

Texto 4 O capitalismo e as explicações da Sociologia	51
Texto 5 A visão de educação em Durkheim	60
Texto 6 As ideias de Marx.....	64
Texto 7 Os marxistas e o cotidiano	68
Texto 8 A análise marxista pode ser usada no estudo da escola ...	77
Boxe	
— Alguns trechos de Durkheim	79
— Marx e a cultura.....	81
— Sexualidades e Educação: um convite à reflexão. Texto de Cristina Cavaleiro	84

PARTE 2

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

Texto 1 Estado e Educação – Definições necessárias.....	92
Texto 2 Regime democrático em construção.....	100
Texto 3 A escola pública de qualidade é possível.....	106
Texto 4 A participação popular no controle do Estado: Os movimentos populares e a organização dos educadores	110
Boxe	
— Escolas democráticas — Projeto-prática em construção. Texto de Helena Singer.....	116

PARTE 3

Política educacional brasileira: Avanços, limites e desafios

Texto 1	Brasil – País continente – Espaço possível de transformação.....	131
Texto 2	Da escola de elite à escola de massa – A difícil universalização do atendimento na Educação Básica e as mudanças no ensino superior	146
Texto 3	Centralização <i>versus</i> descentralização – O regime de colaboração superou esse dilema?	176
Texto 4	O dilema público <i>versus</i> privado: A transformação da educação num negócio lucrativo.....	192
Texto 5	A educação é um ato político – O último dilema: educação politicamente neutra <i>versus</i> politicamente orientada	212
Boxe	— Qual reforma tributária? Texto de Silene Ferreira de Moraes	215

PARTE 4

Sociologia – Por um conhecimento praticado

Texto 1	Breves orientações de pesquisa	226
Texto 2	A escolaridade no Brasil – Um estudo com base em amostra constituída estudantes e por suas famílias.....	234
Texto 3	Realizar entrevistas para responder a uma questão-problema.....	240

Boxe

- Trechos da entrevista realizada com a professora Odete Seabra..... 243

Texto 4 Construir um instrumento que contribua para a autoavaliação da escola..... 248

Texto 5 Fotografias e documentos escolares – Revelando a história e contribuindo para a transformação da realidade..... 252

Texto 6 Outros instrumentos podem contribuir no debate de temas da Sociologia da Educação..... 272

- 6.1 Filmes como material de ensino e de pesquisa..... 272
- Sugestões de filmes* 277
- 6.2 O teatro como linguagem, modo de pesquisa e de intervenção 287

Boxe

- O teatro como prática emancipatória na escola. Texto de Fernanda Quatorze Voltas..... 288

Referências 299

Legislação citada..... 302

Fontes citadas 306

Prefácio

Convite à dança

Este tratado de Sociologia da Educação nos apresenta um estudo aprofundado sobre o panorama acadêmico dos resultados que a Sociologia da Educação vem alcançando em nosso país. Este estudo principia por uma discussão muito interessante da relação combinada entre a prática do estudo sociológico da educação num período em que a revolução da informática renova e inova a construção do conhecimento científico no Brasil, assim como nos demais países, que combinam regime democrático e as limitações que o capitalismo financeiro atual impõe à prática política dos valores democráticos de liberdade, igualdade e fraternidade para o bem de todos.

A obra começa pela constatação de que a educação se faz simultaneamente em escolas e no convívio social, de cujo impacto educador quase ninguém escapa, conforme afirma Carlos Rodrigues Brandão. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, e de um modo ou de muitos todos envolvemos pedaços da vida com ela; para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.” Estas observações de Brandão coincidem com a famosa observação de Paulo Freire de que “ninguém ensina nada a ninguém: aprendemos juntos lendo o mundo”. Está claro que todos nós estamos sujeitos a inúmeros contatos sociais que decorrem dos arranjos familiares e/ou

sociais que prevalecem nos ambientes que frequentamos para usufruir contatos, para exercer nossos direitos políticos em associações, grêmios profissionais, partidos políticos e movimentos sociais, além de empresas e outros estabelecimentos em que nos é dado ganhar a vida. Estes múltiplos intercâmbios inevitavelmente nos ensinam como se dão os intercâmbios entre vizinhos, colegas, fornecedores e outros que dependem de nós, assim como a grande diversidade de pessoas com as quais interagimos para gozar a vida e, sem dúvida, obter informações e/ou reações aos nossos desejos e preocupações. Esta educação da qual quase ninguém escapa é de vital importância, ao complementar e completar o que o ensino escolar formal oferece.

A autora não deixa de observar que 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 destas 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. Como esta é a temática da Sociologia, conforme observa a autora, as relações entre educação e sociedade devem ser compreendidas — para isso se faz necessária a contribuição da Sociologia geral. Donde segue a recomendação da Professora Sonia Kruppa: “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.”

Paul Singer

Primavera de 2015

Apresentação

Sociologia da Educação, de Sonia Kruppa, estende aos estudantes de graduação reflexões e conhecimentos acumulados pela autora em longa militância no campo do ensino público. Elaborado para servir especialmente aos alunos dos cursos de Pedagogia, atende também a todos os interessados no estudo da educação pública no Brasil.

A autora fundamenta suas observações em sólida formação obtida no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e nos cursos de Pedagogia, mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da USP. Estudos clássicos de Durkheim, Marx, Weber e Mannheim, entre outros autores, orientam suas análises sobre as conexões entre educação e sociedade, examinadas sob as perspectivas da construção da democracia, da preservação ou da transformação da ordem social. A partir da interação intelectual com Maria Victoria Benevides, sua orientadora na pós-graduação, respondendo às contribuições de José de Souza Martins, em seus cursos sobre a Sociologia da Vida Cotidiana, e atendendo às contribuições de Maria Helena Souza Patto, em seus estudos sobre o fracasso escolar, além de outros professores e educadores da universidade e da administração pública do ensino, apresenta aos estudantes reflexões e análises de Lefebvre, Heller, Arendt e outros pesquisadores fundamentais nos estudos da Sociologia da Educação.

Ao longo das análises encontra-se permanente interação entre a formação intelectual da socióloga e as experiências da educadora no

magistério e na administração do ensino público. Cabe mencionar, pela importância na consolidação de suas orientações, as atividades de coordenação do sistema de ensino nas Secretarias Municipais de educação de Santo André, São Paulo, Suzano e Diadema e os trabalhos realizados sob a inspiração de Paul Singer na Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES).

Sua bibliografia de apoio é rica e abrangente. Merecem especial atenção as figuras, tabelas e gráficos elaborados para documentar e orientar a análise da dimensão quantitativa da realidade social e educacional. As informações aí apresentadas fundamentam o exame das realidades econômicas, orçamentárias, demográficas, políticas e sociais da população e das instituições escolares.

O livro foi elaborado com a intenção de orientar o desenvolvimento de estudos sobre a educação escolar no Brasil. É muito mais do que um manual na acepção corrente do termo. Embora defenda com radicalidade as próprias posições sobre questões centrais nas relações entre educação e desigualdades sociais no modo de produção nas sociedades industriais contemporâneas, a forma como apresenta as informações e a orientação geral das análises respeitam integralmente a liberdade e as possibilidades criativas de seus leitores.

Celso de Rui Beisiegel

Introdução

Esta proposta para o ensino da Sociologia da Educação é, em parte, fruto de experiências concretas, realizadas na formação de professores, em cursos de Pedagogia e de Licenciatura, ministrados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e no curso de Pedagogia da Fundação Santo André. Recebeu, por isso, críticas e sugestões de estudantes, o que contribuiu para melhorar o seu conteúdo e a forma de sua apresentação.

É uma edição revista e ampliada de uma publicação, originalmente, parte da Coleção Magistério do 2º Grau, que contou com a participação de 28 professores das disciplinas componentes do Núcleo Comum e da Habilitação Magistério do 2º Grau e que trabalharam com a finalidade de sua formulação, durante os anos de 1985-88, coordenados pelos professores Selma Garrido Pimenta e Carlos Luis Gonçalves. Essa coleção foi publicada pela Cortez Editora, em 1994, com o apoio do Ministério da Educação (COEM/SENEB) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

A versão original deste volume teve treze reimpressões. Nesta nova edição ampliada, alguns dos textos originais foram mantidos com pequenas revisões e outros foram totalmente substituídos.

Este livro continua destinado à formação de professores, agora, em cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, trazendo a sugestão de atividades que podem também ser usadas na formação de estudantes

do Ensino Médio. Apresenta um conjunto de conhecimentos e reflexões da Sociologia, cujo estudo pode trazer uma apreensão mais profunda dos fatos que envolvem a realidade educacional brasileira. A Sociologia da Educação é uma disciplina que integra a Sociologia Aplicada e, a partir de seus temas centrais de investigação, auxilia a compreensão dos problemas e a construção de práticas escolares, voltando-se, especialmente, para relações significativas entre os segmentos da escola — estudantes, professores e funcionários — entre si, com a sociedade e com o território em que ela se situa.

Esta publicação não foi escrita com a finalidade de ser um manual. Pelo contrário, espera-se que ela possa funcionar como um estímulo à produção de estudantes e professores, que devem ser os autores das atividades e da proposta pedagógica específica da Sociologia em cada escola, realizando para isso outras leituras e pesquisas. Dessa maneira, o livro pode ser usado de diferentes formas e em diferentes seqüências, obedecendo às decisões do planejamento do(a) professor(a) e dos(as) estudantes.

O conteúdo temático está disposto em quatro partes, com textos conceituais e “boxe de aprofundamento e/ou de leitura complementar”. A última parte traz sugestões de atividades que retomam o conteúdo desenvolvido nas demais.

Segue-se uma breve descrição comentada de cada uma dessas partes.

Na primeira parte — *A Educação como tema da Sociologia* — a busca da compreensão da educação e da escola orientaram a formulação dos textos e a seleção de conceitos da Sociologia, por meio do contraponto entre teorias sociológicas distintas, a fim de situar o debate da própria Sociologia e de suas teorias, trazendo, especialmente, as posições de Marx e Durkheim. A educação, a socialização, a cultura, a escola enquanto instituição social, a educação escolar e a sociedade e os conteúdos culturais do processo educativo, fora e dentro da escola, são seus temas centrais.

O olhar sociológico por dentro da escola — Democracia no Estado e na escola pública como condição da qualidade — é o título que anuncia os

assuntos tratados na segunda parte. A escola pública estatal é a condição para a universalização da Educação Básica no Brasil. Entender o funcionamento e os tipos de Estado, contextualizando a democracia, bem como situar o poder político que os movimentos sociais podem exercer sobre o Estado, no sentido de assegurar a qualidade da escola pública, são os objetivos principais dos textos apresentados nessa unidade. A solução do problema educacional brasileiro não é técnica, mas sim política. Ela passa pela capacidade de organização e de pressão da população, o que inclui pais, estudantes, 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. É necessário buscar que o funcionamento das escolas e as práticas docentes construam elos com a necessidade dos segmentos populares de cada realidade específica, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais. Daí a importância dos textos apresentados.

A terceira parte — *Política Educacional Brasileira; avanços, limites e desafios* — volta-se ao diagnóstico da educação no país, procurando inseri-la criticamente no contexto atual. Tal como na edição original, a escola continua tendo centralidade no conjunto das unidades que compõem a atual publicação. A questão política da educação percorre, assim, os temas desta unidade. A escola básica é um direito da população brasileira. Compreender as relações entre a escola e a sociedade brasileira nos níveis político, econômico e social é um dos objetivos dessa unidade. A escola brasileira está inserida no sistema social mais amplo do país, marcado pelo sistema capitalista, sistema econômico e cultural gerador de profundas desigualdades sociais. Embora com características comuns, o capitalismo não se realiza da mesma maneira em todos os lugares. Os dados apresentados podem contribuir e estimular para estudantes e professores identificarem as diferentes formas de realização do capitalismo: na coleta de peixes na Amazônia,

realizadas pelos grandes pesqueiros *versus* a pescaria artesanal nos moradores ribeirinhos; 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, sempre tendo em vista a escola. Nesta parte, são trazidas as mudanças havidas na escola em termos da ampliação do acesso e dos níveis que compõem a escolaridade obrigatória, fato a se comemorar. Os desafios que persistem são, igualmente, debatidos. Integram as discussões apresentadas a qualidade e a permanência dos estudantes, o significado ou a falta de significado que a escola tem para muitos de seus usuários. 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. As responsabilidades entre os níveis de governo no chamado regime de colaboração, instituído pela Constituição de 1988, é ainda um desafio e tema central. A disputa acirrada sobre os recursos públicos por representantes do ensino privado é fato persistente e que tem grande repercussão na formação dos professores da educação básica pública, em grande parte oriundos de Faculdades privadas e/ou do ensino à distância, igualmente privados e de frágil qualidade, bem como na produção de materiais de ensino e no sistema de avaliação padronizada, cada vez mais instituída no país.

Na mesma intencionalidade de conhecer para transformar a educação brasileira, seguem as sugestões de atividades apresentadas na quarta parte — *Sociologia — por um conhecimento praticado* — que visam a inserir estudantes e professores em pequenas pesquisas sobre a escola e a comunidade, valendo-se das ferramentas e dos métodos de pesquisa qualitativos, mas também de informações quantitativas apresentadas em bancos de dados acessíveis por meio eletrônico e/ou em pequenos estudos produzidos pelos próprios alunos em colaboração com os professores.

Procurou-se manter o formato de pequenos textos dentro de cada unidade. No conjunto, todas as partes configuram ferramentas teóri-

cas e práticas aos professores e estudantes de Sociologia, subsidiando sua análise e intervenção no contexto escolar.

Esperando que esse propósito seja alcançado, agradeço a todos que deram suas contribuições nesta revisão, especialmente, a Silvia Telles pela revisão detalhada desta publicação.

Outubro de 2015.

Lista de Figuras, Tabelas e Gráficos

Figuras

Figura 1	Brasil — Pirâmides etárias — 1955-2040.....	134
Figura 2	Organização do ensino no Brasil (CF/1988 e LDBEN/1996) Matrícula e porcentagem de matrícula por nível de ensino — Brasil/2012	149

Tabelas

Tabela 1	Brasil — Distribuição percentual da população nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e a situação do domicílio — 1960-2010	133
Tabela 2	Participação percentual dos setores de atividades no Produto Interno Bruto (PIB) — 1955-2012	137
Tabela 3	Brasil — População por grupo de idade e por nível de instrução — 2010	145
Tabela 4	Brasil — População por grupos de idade e situação de frequência e de não frequência à creche ou à escola — 2010...	151
Tabela 5	Brasil — Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade — 1992-2011	162

Tabela 6	Brasil — Matrícula da educação básica e da educação superior — Total geral das redes públicas (por nível de governo) e privada — 2012	179
Tabela 7	Despesas por função/subfunção Educação por nível de governo — 2012 (valores em bilhões — atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014)	180
Tabela 8	Brasil — Carga tributária por nível de governo 2011-2012..	188
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)	205
Tabela 10	FIES — Evolução dos valores da concessão de financiamento estudantil — 2004-2013	206

Gráficos

Gráfico 1	Evolução da taxa de crescimento do PIB — 1996-2013	138
Gráfico 2	Brasil — Evolução das classes de renda — 2003-2009.....	143
Gráfico 3	Brasil — Evolução da matrícula na pré-escola — 1935-2013	153
Gráfico 4	Brasil — Evolução da matrícula na creche — 1997-2013....	154
Gráfico 5	Brasil — Evolução da matrícula no Ensino Fundamental — 1971-2013	159
Gráfico 6	Brasil — Evolução da matrícula na EJA — Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries em cursos presenciais com avaliação no processo — 1935-2001	161
Gráfico 7	Brasil — Evolução das matrículas na EJA — Ensino Médio em cursos presenciais com avaliação no processo — 1987-2012.....	163
Gráfico 8	Brasil — Evolução da matrícula no Ensino Médio — 1962-2012.....	165
Gráfico 9	Percentual da população de 25 anos e mais com pelo menos o Ensino Médio completo — Brasil e Grandes Regiões — 2000-2010.....	167

Gráfico 10	Brasil — Ensino Superior — Taxa de escolarização bruta — 1960-2012	172
Gráfico 11	Brasil — Evolução da matrícula no ensino superior — Cursos de graduação por dependência administrativa — 1955-2012	172
Gráfico 12	Evolução das matrículas em graduação na rede federal de educação superior — 2003-2012	173
Gráfico 13	Brasil — Evolução das matrículas em cursos de graduação à distância — 2001-2012	174
Gráfico 14	Evolução da matrícula na pós-graduação — 1960-2012.....	175
Gráfico 15	Evolução das despesas na função Educação por nível de governo — 2002-2012 (valores atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014).....	180
Gráfico 16	Brasil — Evolução da matrícula do ensino superior — 2003/2012	186
Gráfico 17	Evolução dos valores previstos para o PROUNI — 2006-2014.....	203
Gráfico 18	FIES — Evolução do número de contratos — 2000-2013 ...	206

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 I

A sociedade educa

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

A Sociologia tem como objetivo o estudo da sociedade, isto é, da forma pela qual os seres humanos 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 seres humanos.

Segundo Brandão (1981, p. 7), “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-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

Os seres humanos vêm ao mundo inacabados, precisando trabalhar para suprir suas necessidades. Ao se organizarem para o trabalho, os seres humanos 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 seres humanos

adquirem ao se organizarem para a realização do trabalho necessário à sua existência. A educação, no sentido amplo definido anteriormente, é um elemento importante para os seres humanos 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 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, estudantes 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 seres humanos 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. Aos 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 Berger e Brigitte Berger (1978, p. 200)

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.

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 seres humanos 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 em relação às alterações havidas em sua composição. As mudanças nas instituições políticas do Estado brasileiro e 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: a 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 (1978, p. 193), 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”.

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 e se ensina diferentes conhecimentos, 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 a seleção de conhecimentos na organização do currículo escolar, apontando quais são as dificuldades para o êxito do ensino e da aprendizagem.

Se os seres humanos 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 ser humano, diferentemente de outros animais, não nasce com suas capacidades desenvolvidas. É ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com os outros, no processo de socialização, que ele as desenvolve. Uma das razões pelas quais isso ocorre é que o homem e a mulher nascem e mantêm enquanto vivem 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, embora a educação 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 das 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 aquelas 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 seres humanos 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 1990, 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 estudantes.¹ 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 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.

1. Ver, nesta publicação, *Escolas democráticas: projeto-prática em construção* (p. 116).

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 auto-gestão 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 o resultado do trabalho coletivo é daqueles que têm

a posse dos meios de produção e acumulam 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 seres humanos 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 agru-

pamento dos estudantes, 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 estudantes 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 estudantes 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 estudantes, 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 estudantes busquem conhecer o que vem ocorrendo nas escolas democráticas que organizam o conhecimento desenvolvido em seus currículos a partir da curiosidade/necessidade dos estudantes, 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, estudantes 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 (1981), 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.

Sarup (1980), no livro *Marxismo e educação*, discute três contribuições importantes, dadas pelos antropólogos, para a compreensão da abrangência dos determinantes culturais. 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 estudantes:

Primeiramente, os antropólogos afirmam que as categorias do pensamento não devem ser impostas. O antropólogo “não procura impor suas opiniões e categorias de experiência sobre os fenômenos que estuda” (Sarup, 1980, p. 33). Procura assumir o ponto de vista do grupo que estuda para melhor compreendê-lo.

[...] Em muitos aspectos da educação, porém, a imposição ainda ocorre, os valores de “classe média” são considerados como a “corrente principal” e impostos a outros pela seleção, “ritmo” e avaliação do conhecimento escolar. Argumenta-se então que o desenvolvimento cognitivo dos grupos mais pobres é embotado.

Em segundo lugar,

[...] sustentam que a cognição está relacionada com o contexto cultural. Ressaltam que o conhecimento não pode ser estudado como atividade isolada de seu contexto cultural. Estudar a cognição é estudar o comportamento cognitivo numa determinada situação, e a relação desse comportamento 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 os significados, deveriam ser sempre estudados em relação ao seu contexto. [...] O aprendizado de qualquer lógica é uma atividade altamente situada, que não pode ser tratada como se estivesse livre do contexto, para que se torne parte do mundo de vida do aprendiz. (Sarup, 1980, p. 33)

Por fim, diz Sarup (1980, p. 33) que “as pessoas sabem fazer bem o que é importante para elas”. Como exemplo, o autor cita os habitantes das ilhas Puluwat, pequeno atol da Micronésia, estudado pelo antropólogo Thomas Clandwin. Este povo desenvolveu habilidades navegacionais surpreendentes, transmitidas entre as gerações por meio da oralidade e dos costumes.

Cada viagem é planejada com antecipação e depende de um corpo específico de conhecimentos, que é prático e útil. Ignorando os navios de passageiros à sua disposição, eles pilotam suas canoas sem uma bússola, através de milhares de milhas, em pleno Oceano Pacífico. Sua navegação depende de aspectos do mar e do céu, baseando-se num sistema de lógica tão complexo que os ocidentais não o podem reproduzir sem o uso de instrumentos avançados. Assim, o que é aprendido como “prático” em Puluwat, seria considerado como altamente “teórico”, “abstrato”, num de nossos colégios navais. Ironicamente,

quando um navegador de Puluwat é submetido a um de nossos “testes de inteligência”, seu índice de realização mental parece baixo. (Sarup, 1980, p. 34)

O autor 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.

O exemplo trazido por Sarup (1980) 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 discutem 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 pela primeira vez, em 2010.

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 (1987, p. 533-4)

[...] 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 dados às ações em curso, implementadas pelos governos militares.

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 tornam-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 1970, apesar dos programas de educação compensatória, os índices de repetência escolar 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 estudantes 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 estudantes, professores e funcionários.

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 interconectada³

No artigo “Game-ativismo e a nova esfera pública interconectada”, Sergio Amadeu da Silveira defende que o ativismo 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 hacktivismo, mescla entre as palavras hacker e ativismo. O ativismo hacker é um importante segmento do ativismo em redes digitais ou do ciberativismo. Outra pesquisadora, Alexandra Whitney Samuel (2004) afirma que o hacktivismo é “o uso não violento de ferramentas ambíguas legais ou ilegais para finalidades políticas”.

Para o professor Yochai Benkler (2007), com o advento da Internet os grupos sociais e até os indivíduos têm 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

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.

3. Texto baseado em Sergio AMADEU. Game-ativismo e a nova esfera pública interconectada. *Líbero*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 131-138, dez. 2009. A publicação deste resumo foi autorizada e revista pelo autor.

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 e em 2011 com o Movimento 15M, bem como com a denominada Primavera Árabe, em 2011, entre tantos outros exemplos que incluem as jornadas de junho em 2013, no Brasil.

Sergio Amadeu, por essa via de discussão, no texto escrito em 2009, chega à finalidade do chamado 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 para além do entretenimento, Sergio Amadeu indica o uso feito pelas forças armadas americanas: Roger Smith (2006), um dos responsáveis pelo treinamento e simulação das Forças Armadas dos Estados Unidos, 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 Sergio Amadeu, os “jogos eletrônicos, de combate e estratégia são obrigatórios para 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 [...]”. Citando Henrique Antoun (2004), Sergio Amadeu afirma que “a globalização transformou a informação em uma arma e o Estado está sempre envolto, pós-modernamente, nas guerras de informação”. Basta ver agora o uso de Drones e sistemas de georreferenciamento utilizados nas ações militares e policiais.

Lucia Santaella (2007), outra autora citada por Sérgio Amadeu, 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.

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”.

Sergio 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 (2006), sobre este uso, 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 recombinaados e multiplicados sem os limites da matéria. Disso se extraem 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 quatro 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.⁴

Segundo Sergio Amadeu, “na Itália, um coletivo de artistas, designers e programadores criaram o Molleindustria. Seu principal criador, Paolo Pedercini, nascido em Milão, 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

4. Disponível em: <<https://archive.org/details/thefrenchdemocracy>>. Acesso em: 3 set. 2014.

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 Molleinsustria poderia 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 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 representativa.

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 seres humanos, 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, independentemente 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 representantes. 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 perdurou no Brasil 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 no 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.

Mas não é só a ideologia liberal a responsável pela formação de uma mentalidade favorável ao capitalismo. Outro pensador da Sociologia, Max Weber (1864-1920), 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:

É verdade que a utilidade de uma vocação, e sua conseqüente aprovação por Deus, é orientada primeiramente por critérios morais e depois

pela escala de importância dos bens produzidos para a “coletividade”, colocando-se, porém, logo em seguida, um terceiro, e do ponto de vista prático, mais importante critério: a “lucratividade” individual do empreendimento. Com efeito, quando Deus, em cujas disposições o puritano via todos os acontecimentos da vida, aponta, para um de Seus eleitos, uma oportunidade de lucro, este deve aproveitá-la com um propósito, e, conseqüentemente, o cristão autêntico deve atender a esse chamado, aproveitando a oportunidade que se lhe apresenta. 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 e escolherdes um caminho menos lucrativo, então estareis recusando 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, 1967, p. 127)

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 neste momento, em que convivemos com a ampliação e grande influência das igrejas protestantes/evangélicas em questões polêmicas, com posições bastante conservadoras em temas educacionais, como as questões de gênero e da diversidade sexual, entre outras. As Igrejas Protestantes contribuíram para consolidar o sistema capitalista no tocante à formação de uma ética para o trabalho subordinado e disciplinado, essencial para o desenvolvimento do capitalismo. A escola é uma instituição valorizada pelo protestantismo por ensinar a leitura que permite 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 estudante como um ser social e histórico.

Neste caso, a escola se isola aparentemente 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 o modelo de escola que reforça o individualismo, a competição e a meritocracia.

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 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 está 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. Ele 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 durkheimiana 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 “um sistema de educação se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” (Durkheim, 1967, p. 36). Dentro desta visão, a sociedade determina totalmente o que será o indivíduo. Ele 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, 1967, p. 34).

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 (1977, p. 66),

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.

Atitudes e ideologias conservadoras, interessadas em manter a ordem social vigente, valem-se de Durkheim. 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 no art. 129 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, vemos que ela afirmava:

À infância e à juventude, a que faltarem os 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 seus 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 de Estado.

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 consideradas 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. Tal classificação oculta que há 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, isto é, com uma 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 (1978, p. 26)

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, as noções antagônicas 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.

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 seres humanos, 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 seres humanos 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 (1987, p. 401)

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.

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 (1978, 1983) e Agnes Heller (1972, 1975, 1982).

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 (1978).

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

Os temas — 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 (1978), 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* (grifos 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 aos 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, p. 246-8).

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 preconceito⁵

É no espaço cotidiano que esta anulação das diferenças se dá, criando a ilusão da igualdade. Mas é também no espaço cotidiano

5. 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*

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, 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 seres humanos. 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 seres humanos têm motivações particulares. Assim, aulas de um mesmo assunto variam segundo professores diferentes. Isso significa que a individualidade (o indivíduo)

e rebeldia. Tese (Livre-Docência) — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

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 (1972, p. 21)

[...] 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 nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se, referido ao eu, ou a indivíduos diferentes.

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 (1972) 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 seres humanos 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.

Conforme Heller (1972, p. 44),

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.

Para Patto (1987, p. 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?

Apoiada em Heller, Maria Helena Patto (1987, p. 18-19) faz a seguinte análise do preconceito:

Tomando por base a afirmação de que “a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana, mas seu grau nem sempre é o mesmo”, Heller (1972, p. 45) cria o espaço teórico para a definição de um tipo particular de juízo provisório: o *preconceito*. Mais que juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido com base na experiência, no pensamento, no conhecimento e na decisão moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e 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: 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” (Heller, 1972, p. 50). 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. Essa função de mantenedor da estabilidade e da coesão só é desempenhada quando estas estão internamente ameaçadas. Por isso, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes.

Aqui no Brasil, muitas vezes o racismo justificou a diferença de classes, exatamente porque a “linha divisória” das classes sociais coincide 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.

Texto 8

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 a seguinte 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. 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;

2. 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;
3. 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;
4. 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.

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

**Alguns trechos de Durkheim (extraídos de DURKHEIM, E.,
Educação e sociologia. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967)**

“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 [...]” (Durkheim, p. 34)

“Cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema 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 serão de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal [...]”. (Durkheim, p. 36-37)

“[...] Ora os costumes e as ideias que determinam esse tipo, não fomos nós, individualmente, que os criamos. São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmos, na sua maior parte, obra das gerações passadas [...]” (Durkheim, p. 37)

“Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de, ao mesmo tempo, apresentar-se como uno e múltiplo”. (Durkheim, p. 38)

“Vejamos 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, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescentes de outras épocas, e destinado 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 especializada e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade, que assim se reproduz não repousa, como aquela de que há pouco tratávamos, sobre injustas 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 nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade". (Durkheim, p. 38-39)

"Mas qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam 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 numa base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a

categoria social 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 a gente [...]” (Durkheim, p. 39-40)

“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 [...] (Durkheim, p. 41)

“A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem 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”. (Durkheim, p. 41)

Marx e a cultura (extraído de IANNI, Octavio. 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 [...]”.⁶

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,

6. 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.)

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 aparece aqui como emanação 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” [...].

“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”.⁷

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.

7. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977. p. 36-37. (Nota do autor do texto.)

“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”.⁸

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 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

8. MARX, Karl. *Manuscritos de 1844*. Trad. Émile Bottigellh. Paris: Editions Sociales, 1969. p. 88-94. 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, 1974. p. 14-18. Citações extraídas do capítulo intitulado “Propriedade privada e comunismo”. (Nota do autor do texto.)

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 [...]”⁹

Sexualidades e Educação: um convite à reflexão

— Texto de Cristina Cavaleiro

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

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, 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

9. MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982. p. 106. (Nota do autor do texto.)

internos ou inerentes à espécie. Mas as condições biológicas não produzem, por si sós, 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 por que 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 e 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 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 pessoas.¹⁰

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(mas) 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 ensaja 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) (grifos nossos).

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

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 estudantes, inclusive às pessoas com deficiências, 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. A escola pública é um direito da população, não é um favor e nem pode ser tratada como um privilégio de alguns.

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 estudantes/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 (1986, p. 158) 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 um 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.

Os textos da primeira parte dessa publicação indicam 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 estudantes localizá-los e discuti-los.

Texto I

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 consequência, ‘o monopólio legal dos meios de violência’, na conhecida expressão do sociólogo alemão Max Weber (1967, p. 9). 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 administração da coisa pública, de acordo com os parâmetros legais; os demais órgãos 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 *status* = forma de governo) 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 socioeconômicas, 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 deve intervir para propiciar os meios ou os 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 (infraestrutura urbana, por exemplo); defender a nação contra o inimigo externo e representá-la perante nações estrangeiras; cunhar moeda (Executivo).

“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 fundamentais, ou seja, direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, de natureza política, econômica, social ou cultural. 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. Há objetivos nacionais a serem alcançados, e que diferem (muitas vezes são conflitantes) dos objetivos e interesses particulares dos grupos componentes da sociedade civil. O verdadeiro regime republicano é aquele em que o bem comum do povo (o que os romanos denominavam justamente *res publica*) está sempre acima dos interesses particulares, ainda que importantes e legítimos. É para realização desse bem comum do povo que a função estatal de planejamento é essencial. Infelizmente, no Brasil essa função do Estado ainda não foi organizada.”¹

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

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

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 (1987, p. 32)

[...] a classe proletária deve ascender ao poder, não só por força da 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 ética.

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.

Segundo Dallari (1977, p. 49),

[...] 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 de a 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.

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 (1987, p. 81), 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, se ocorrer, com a votação de uma nova Constituição pelo Congresso Nacional”.

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 socioeconômica, 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 n. 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 13.005/2014).

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 (1987, p. 119)

[...] se essa vinculação é indissolúvel, precisamos aceitá-la e dirigi-la [...]. Se desejamos estabelecer o regime da 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, em todos os níveis: 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, p. 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 é 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 pelos 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 (1967, p. 63),

desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao 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 intimamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

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 (1987, p. 125),

[...] 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.

Assim, também para Patto (1987), 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 estudantes 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 estudantes, 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 estudantes 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 estudantes, negam essa proximidade.

O prédio escolar bonito e agradável, defendido por Paulo Freire, deve ser buscado 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. (Campos, 1982, p. 321-2)

Em muitas escolas, e mesmo entre escolas, continuam os processos de remanejamentos de estudantes. Para Patto (1987, p. 147), 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 estudante é tratado como coisa e não como um sujeito.

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 1960, antes do golpe militar de 1964:

- 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 n. 5 (AI-5), que cerceou o exercício dos direitos políticos dos brasileiros, cuja história pode ser conhecida pelo estudo de Maria Nilde Mascellani, sua principal coordenadora.²

Ou já no processo de democratização do país, a experiência das escolas de Lajes (SC), no final dos anos 1970, 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.

2. Ver MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*. São Paulo: IIEP, 2010.

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 humanas, 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 espriam 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. 13.005/2014), 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, aprofundando a análise, as 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 1970, 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 1980, 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 boia-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 da Associação de Pais e Mestres (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 (1986, p. 59):

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.

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 panaceia 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: estudantes, 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.

Escolas democráticas — Projeto-prática em construção. Texto de Helena Singer³

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 Leadbeater⁴ dedica-se à descrição dos aspectos comuns das experiências inovadoras em educação. Em sua pesquisa, estas experiências demonstraram relevância 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

3. Trechos selecionados e traduzidos de SINGER, Helena. Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. In: LEES, Helen (Org.). *Palgrave International Handbook of Alternative Education*. New York: Palgrave Mcmillan. [No prelo.]

4. LEADBEATER, C. *Innovation in education: lessons from pioneers around world*. Doha: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing, 2012.

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.⁵

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,

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

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 Portugal,⁶ que se tornou uma grande inspiração. Com a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o PPP da Amorim Lima 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 Amorim,⁷ possibilitando que as atividades do CEACA passassem a integrar o currículo, não só com a capoeira, mas também com diversas danças da tradição brasileira.

6. 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: Papirus).

7. 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>>.

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 Lima, 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 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.⁸

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 1970. 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 à rede de esgoto e à rede elétrica, as ruas são pavimentadas, mas

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

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 1980, inicialmente com foco na luta pela moradia. No início dos anos 1990, quando o educador Paulo Freire⁹ 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)¹⁰ 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 todos.¹¹

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

9. 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 1960. 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. *Pedagogy of the oppressed* (New York: Continuum, 1970).

10. 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.

11. SANTIS, Marília de. *De favela a bairro educador: protagonismo comunitário em Heliópolis*. Dissertação (Mestrado) — PROGEPE, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

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 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 Lima, 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: onze Centros de Educação Infantil (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 CEUs vêm 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 CEUs, onde estudam mais de 120 mil pessoas.

PARTE 3

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 poder, um substantivo que indica capacidade ou força para dirigir a *pólis*, entendida como sociedade. Dessa forma, a política

implica 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 permanecer com qualidade na escola, pois o direito é universal.

Em consequência, 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. 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, entendida como “quem pode mais paga mais” e requerida pelos movimentos sociais brasileiros, desde os anos 1960, 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 cultura.¹

1. 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 n. 53.451, 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. Disponível em: <<http://www.institutojoaogoulart.org.br/conteudo.php?id=68>>.

Ver documentário *1964: Um golpe contra o Brasil*, sob a direção de Alípio Freire, indicado na quarta parte.

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 1980, garantiu os avanços da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, em vários aspectos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/1996). 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 n. 13.005, de 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.

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, 1975; 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 consistente 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 I

Brasil – País continente – Espaço possível de transformação

“O Brazil não merece o Brasil
“O Brazil está matando o Brasil
“Do Brasil, SOS ao Brasil”

Tapajós e Blanc

“O Brasil precisa urgente do Brasil”

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 popu-

lacional encontra-se em idade ativa,² 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:

De acordo com Alves e Cavenaghi (2012, p. 79),

[...] 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.

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.

Conforme o IBGE (2013),³ 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 de Janeiro/São Paulo e em outros pontos da faixa litorânea. Diversidades geográficas, associadas às condições naturais e à dinâmica

2. Compreende a 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>>.

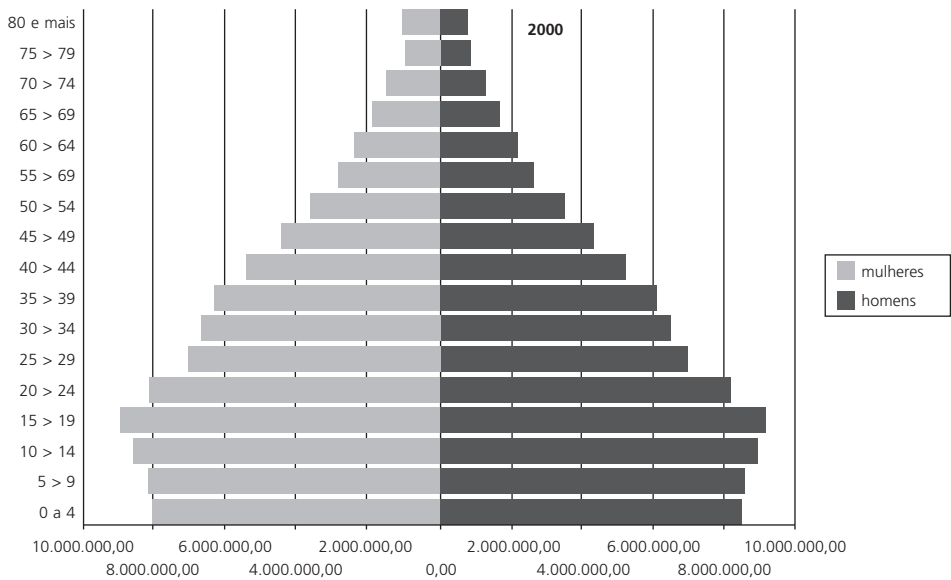
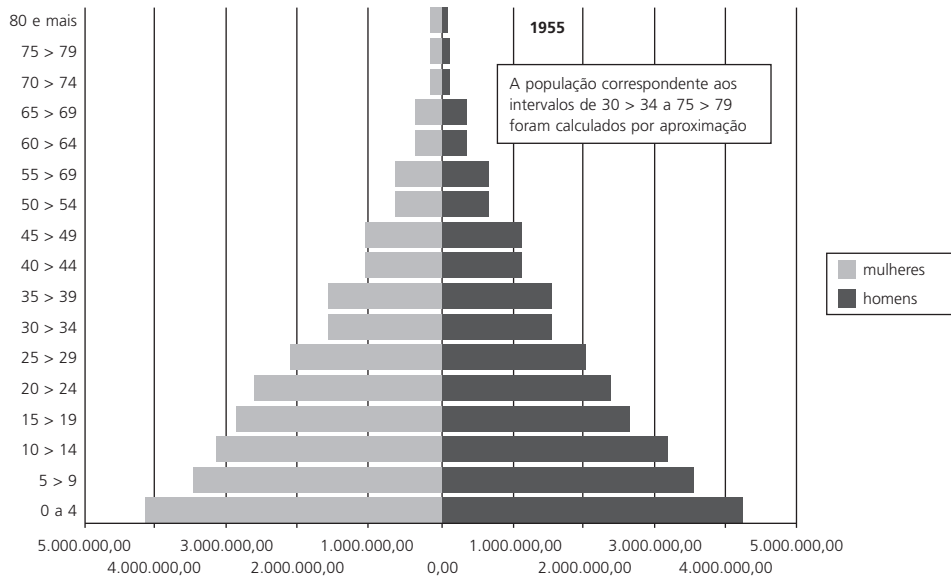
3. Reportagem "IBGE lança mapa de Densidade Demográfica de 2010", *IBGE*, 10/2013.

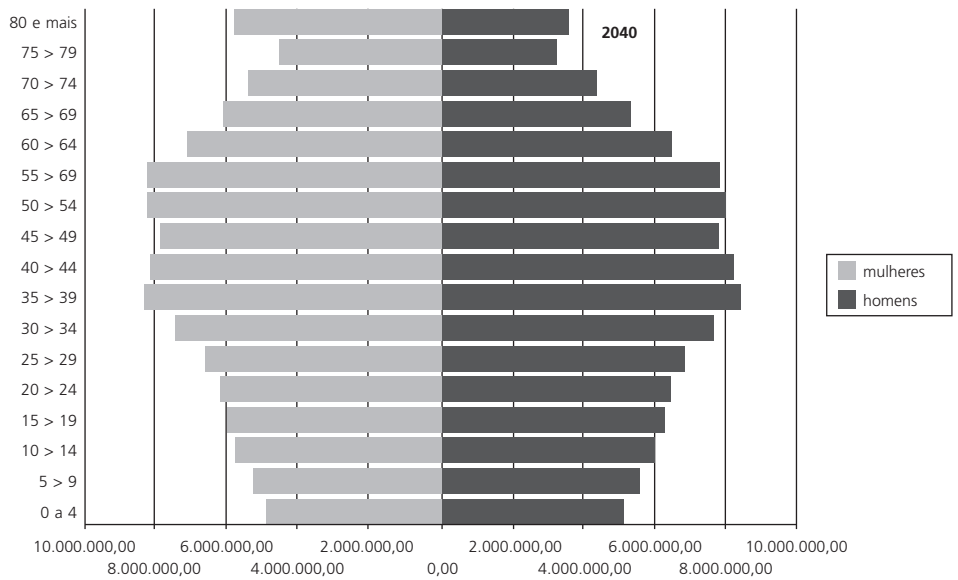
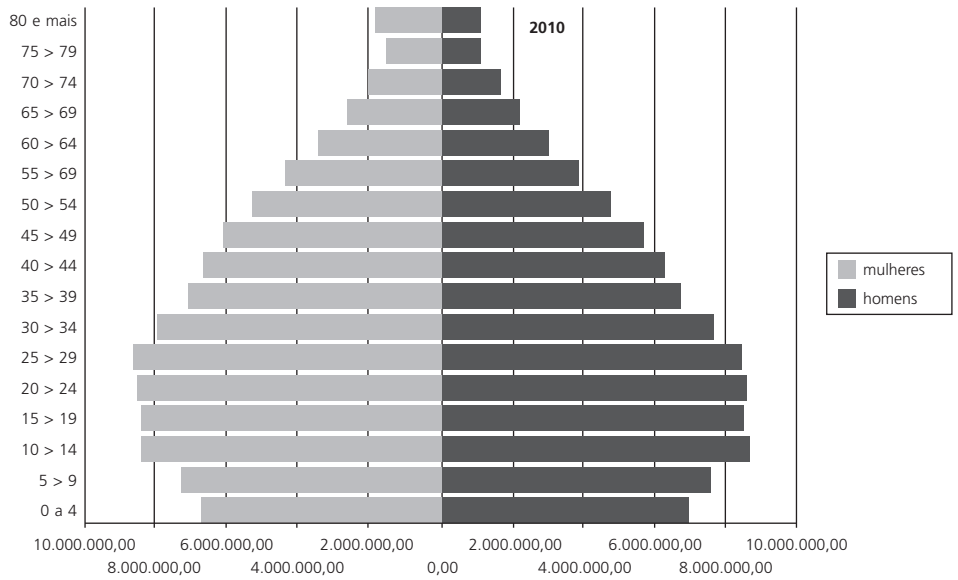
Tabela 1
 Brasil — Distribuição percentual da população nos Censos Demográficos,
 segundo as Grandes Regiões e a situação do domicílio — 1960-2010

País e regiões	1960		1970		1980		1991		2000		2010	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	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.

Figura 1
 Brasil — Pirâmides etárias — 1955-2040





Fonte: IBGE. Censo Demográfico e projeções.

social e histórica, estão presentes na vasta área de baixa densidade populacional. No entanto, vêm se alterando os usos da população tradicional (índia e negra), com a implantação da produção de mercadorias agrícolas (*commodities*),⁴ 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 escolar.⁵

Há uma concentração populacional nas áreas metropolitanas. Os quinze municípios mais populosos do Brasil concentravam 21% da população brasileira, em 2010. Com até vinte mil habitantes, os pequenos municípios são cerca de 70% dos 5.565 municípios, contabilizados nesse mesmo ano. 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, do jovem e do velho, devem ser analisados criteriosamente, dadas as novas configurações familiares e populacionais. A presença feminina

4. Ver sobre o funcionamento do mercado das *commodities* em: <http://www.economiabr.net/economia/5_commodities.html>. Acesso em: mar. 2015.

5. 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. Crianças e jovens, que moram nas áreas rurais, ficam, por vezes, mais de hora nos transportes escolares — sendo dirigidos a escolas rurais agrupadas e situadas na beira das cidades, com capacidade para atendimento de mais de mil alunos — e ali, de certa forma despejados, têm de ficar, perdendo a relação de acolhimento que tinham nas escolas da comunidade, e submetidos, não a uma proposta de qualidade, mas àquela que é resultante, sobretudo, do enxugamento de despesas para fazer frente ao direito educacional que se alarga, com a obrigatoriedade de novos níveis de ensino, além do fundamental.

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 qualidade.⁶

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 1950/1960, 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) — 1955-2012

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

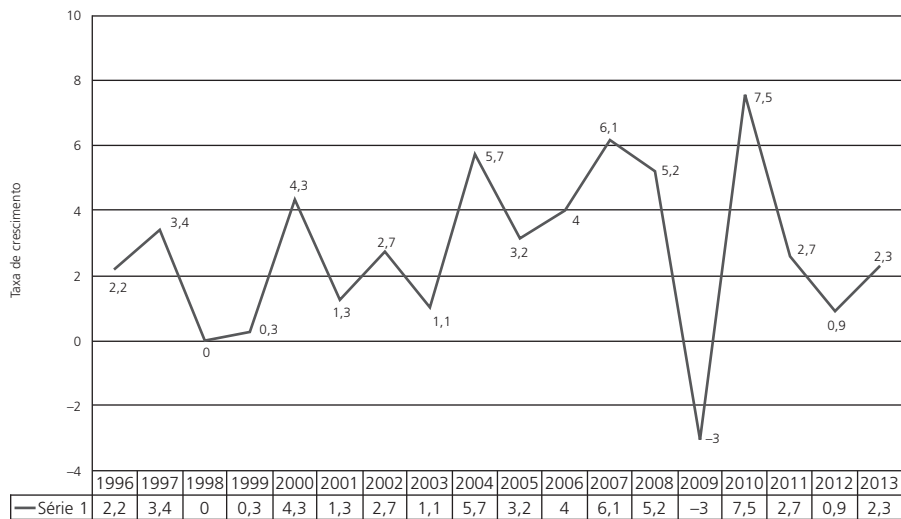
Fonte: Brasil em números, IBGE, 2012.

6. 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.

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” (Gráfico 1).

Gráfico 1

Evolução da taxa de crescimento do PIB (1996-2013)



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, pela maior 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 educacionais.⁷

Ainda que as dimensões territorial e populacional brasileiras 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.

7. Desde os anos 1990, 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 Secretária Nacional de Economia Solidária, em 2003. Levantamentos desta Secretaria, neste mesmo ano, 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. Disponível em: <<http://www.fb.es.org.br>>.

Nos anos 1980, 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 1990 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 1990, 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 n. 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 n. 8.666/1993).⁸

Assim, embora tenha havido o retorno da democracia, com a eleição presidencial de 1989, após mais de vinte 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.

Para Furtado (1974), 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.

8. 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.

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 devido tanto ao pensamento estreito das elites, segundo 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.

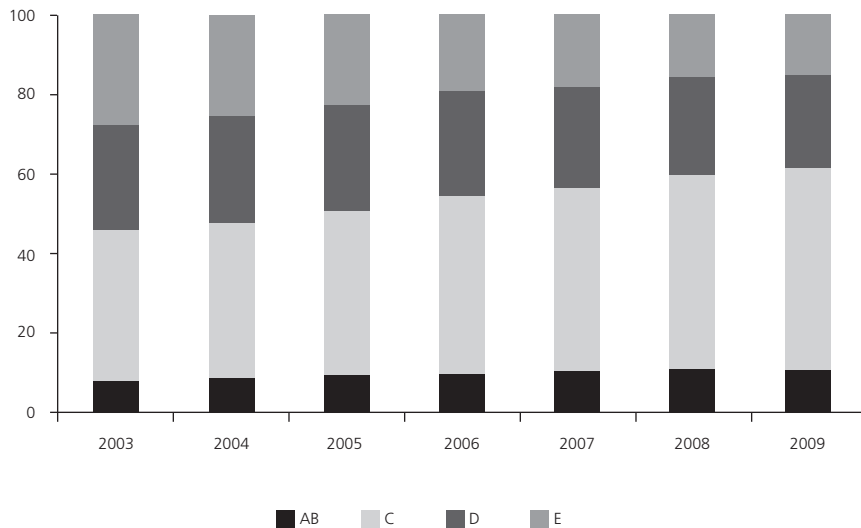
Em 2002, os 10% com os maiores rendimentos ganhavam 16,8 vezes mais do que os 40% com as menores rendas. Essa proporção caiu para 12,6 em 2012. Em 2002, dentre os 10% mais pobres da população, 71,5% eram pretos e pardos e 27,9% eram brancos, enquanto o 1% mais rico era composto em 87,7% por brancos e 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 2, na página seguinte, informa a mudança na distribuição de renda, ocorrida entre os anos de 2003 a 2009, onde a 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%).

Cabe chamar a atenção, nos dados do Gráfico 2, 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

Gráfico 2
Brasil — Evolução das classes de renda — 2003-2009



Fonte: NERI, Marcelo (2011, p. 85-86).

as análises apoiadas na teoria do capital humano.⁹ 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 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

9. 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.* [on-line], v. 20, n. 67, p. 48-69, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200003>>. Acesso em: set. 2015.

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, p. 343). Tal como nos anos 1960, 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 — População por grupo de idade e por nível de instrução — 2010

Grupos de idade	Pop. total	Nível de instrução										
		%	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e Médio incompleto	Médio	%	Médio completo e Superior incompleto	%	Superior completo	%	Não determinado	%
10 anos ou mais	161.981.299	100,0	81.386.577	50,2	28.178.794	17,4	37.980.515	23,4	13.463.757	8,3	971.655	0,6
15 anos ou mais	143.873.275	100,0	64.492.115	44,5	27.328.460	19,0	37.795.869	26,3	13.427.539	9,3	829.292	0,6
25 anos ou mais	110.102.322	100,0	54.142.643	49,2	16.131.734	14,7	27.095.264	24,6	12.435.885	11,3	296.795	0,3

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 estudante, com o fornecimento de “vale educação” (*voucher*).¹ 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 subsistemas — 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.

1. 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.

Século XX — Rumo à Escola de Massa... resolvido o primeiro dilema?

Os números do atendimento educacional realizado no país, atualmente, confirmam 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”,² o povo brasileiro entrou na escola.

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 (Oliveira e Cardoso, 2005; Beisiegel, 2006) como uma das dimensões da qualidade da educação.

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, brasileiros e brasileiras, a educação da Pré-Escola ao final do Ensino Médio, ou seja, a todos de 4 a 17 anos (Emenda Constitucional n. 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 à parte, como foi característica dessa modalidade até os anos 1960. O atendimento educacional especia-

2. Parafraçando Eric Hobsbawm, o século XX vai de 1914, início da Primeira Guerra Mundial, até 1991, ano em que “caiu 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 1920, em que o direito à educação efetivamente começa a ser posto em questão, com as reformas educacionais nos estados brasileiros e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Da mesma forma, é um marco para a educação, nesse século, a Constituição Federal de 1988.

Figura 2
 Organização do Ensino no Brasil (CF/1988 e LDBEN/1996).
 Matrícula e porcentagem de matrícula por nível de ensino — Brasil/2012

Nível de Responsabilidade	Organização em anos	NÍVEIS E SUBNÍVEIS		Idades	Nível de obrigatoriedade	
Prioritariamente Federal	3	ENSINO SUPERIOR	Ensino Superior — Mestrado (dois anos) e Doutorado (três anos) 224.113 matrículas (0,4% do total)	PÓS-GRADUAÇÃO	29	Mérito e/ou poder aquisitivo
	2				28	
	1				27	
	2				26	
	1				25	
	6		24			
	5		23			
	4		23			
	3		21			
	2		20			
1	19	Ensino Superior — Graduação (4 a 6 anos de duração) 7.058.084 de matrículas (12,2% do total)	GRADUAÇÃO	24		
compartilhada			EJA — 3.906.877 matrículas (6,8% do total)			direito, mas não obrigatoriedade
Federal e/ou Estadual	4	ENSINO BÁSICA	Educação Profissional (1 ano de duração) 1.063.655 matrículas (1,8% do total)	ENSINO MÉDIO	18	Obrigatório (Emenda Constitucional n. 59)
	3				17	
	2		16			
	1		15			
Estadual e/ou Municipal	9		Ensino Fundamental II 13.686.468 matrículas (23,7% 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 (8,2% do total)	EDUCAÇÃO INFANTIL	5	"Escolha da Família" "Direito da criança" "Dever do Estado"	
	1			4		
	3	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 57.827.247 MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO						

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

lizado 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” (MEC/SEESP, 2007).

No entanto, embora o desenho da política da Educação Especial 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 estudantes 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, compromisso e também as condições adequadas de trabalho, já mencionadas.

O total geral de matrículas — 57.827.656 — aponta que cerca de 30% da população brasileira estudava em 2012³. Esse número poderia ser maior, se resolvidos os entraves que ainda dificultam o acesso à escola, 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

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

Tabela 4
 Brasil — População por grupos de idade e situação de frequência e de não frequência à creche ou à escola (2010)

Idade	A População	Frequência à creche ou escola				C+D	% (C+D)/A
		B Frequentavam a escola	C Não frequentavam, mas já frequentaram		D 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	362.254	3,00	
10 a 14	17.167.135	16.562.084	463.937	141.114	605.051	3,52	
15 a 17	10.353.86	8.626.343	1.635.832	91.690	1.727.522	16,68	
18 a 19	6.623.922	2.983.999	3.568.930	79.993	3.468.923	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	24.8843.143	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	17.618.679	95,66	
60 anos ou anos	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: IBGE. Censo Populacional, 2010.

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).

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 político-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”.

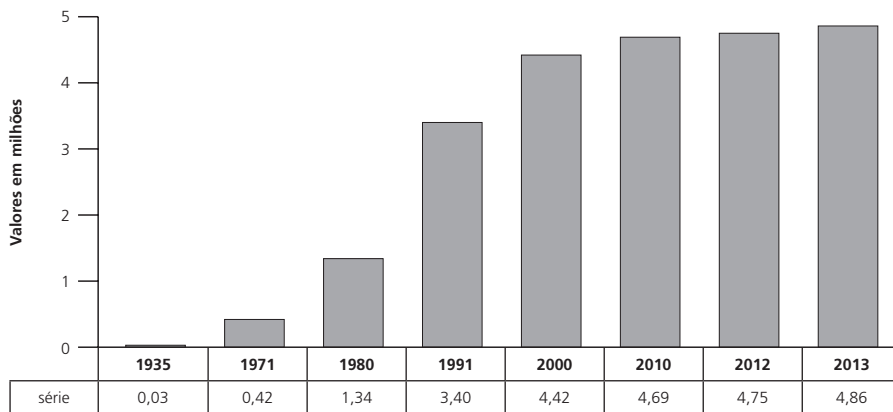
Disponível em: <http://www.matiasbarbosa.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=101&Itemid=424>.

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 passado,⁴ 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.

Gráfico 3

Brasil — Evolução da matrícula na pré-escola — 1935-2013



Fonte: IBGE/*Anuário Estatístico* e INEP/MEC.

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 (inciso XXV) da Constituição Federal: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua

4. 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.

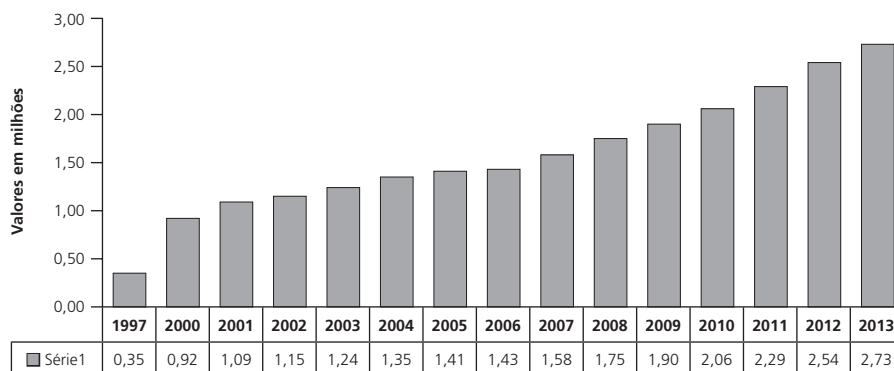
condição social: assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”.

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 9.394/1996), 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 1970 (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.

Gráfico 4

Brasil — Evolução da matrícula na creche — 1997-2013



Fonte: INEP/MEC.

Conforme Censo de 2010, das 10.938.914 crianças de 0 a 3 anos, apenas, 2.064.653 frequentavam creche, cerca de 18,9% do total da população nessa faixa etária.

Já a faixa etária de 4 a 5 anos, correspondente à pré-escola, encontrava-se mais bem 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 4.754.721 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 de 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.

Contrapondo-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 a 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 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (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!?
— Well, Well, 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 1950 e 1960 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 madeirites, que funcionavam como “birutas” para avaliar a demanda das primeiras séries (Pereira, 1967; Kruppa, 2008).

Os anos 1960 e 1970 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 n. 5.692/1971, que ampliou a obrigatoriedade da educação para oito anos.

São interessantes as constatações de Pereira (1967) 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 1960 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.

Obviamente, as questões apontadas por Singer (1988), quanto à composição da PEA (população economicamente ativa), nos anos 1950 e início dos anos 1960, são também explicativas para que a pressão se fizesse dessa maneira. Segundo o mesmo autor (1988, p. 7), nos anos 1950, 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”.

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, p. 7).

O esforço feito pela população brasileira para a obtenção do direito à escola já foi chamado de “ilusão fecunda”, por Sposito (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 gerações,⁵ 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 estudantes 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, p. 41; IBGE, 2012; INEP, Censo Escolar, 2006).

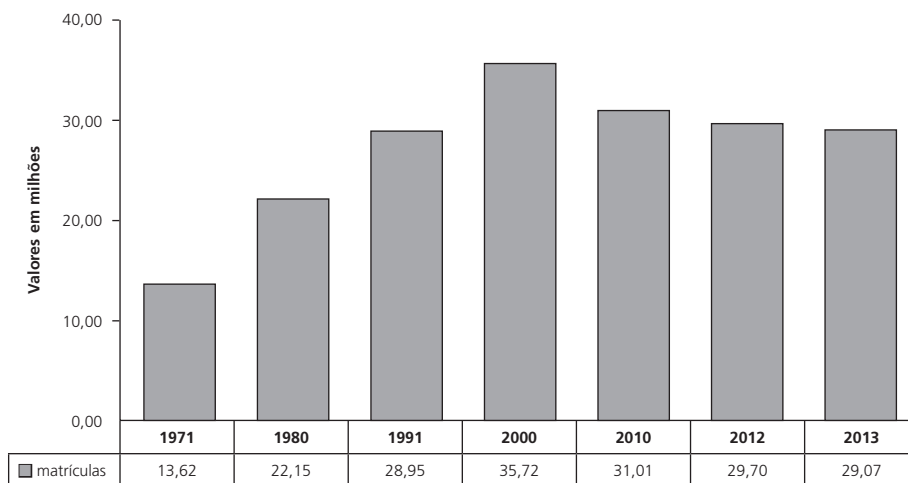
Esse dado positivo não deve ocultar a informação de que nesse nível de ensino há, ainda, problemas de distorção série-idade, ou seja, o fato de que para muitos brasileiros, em geral, negros e/ou mais

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

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 1990, 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).

Gráfico 5

Brasil — Evolução da matrícula no Ensino Fundamental — 1971-2013



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 se encontra 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 1990 (Tabela 6, mais à 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?”

Lucio Barbosa

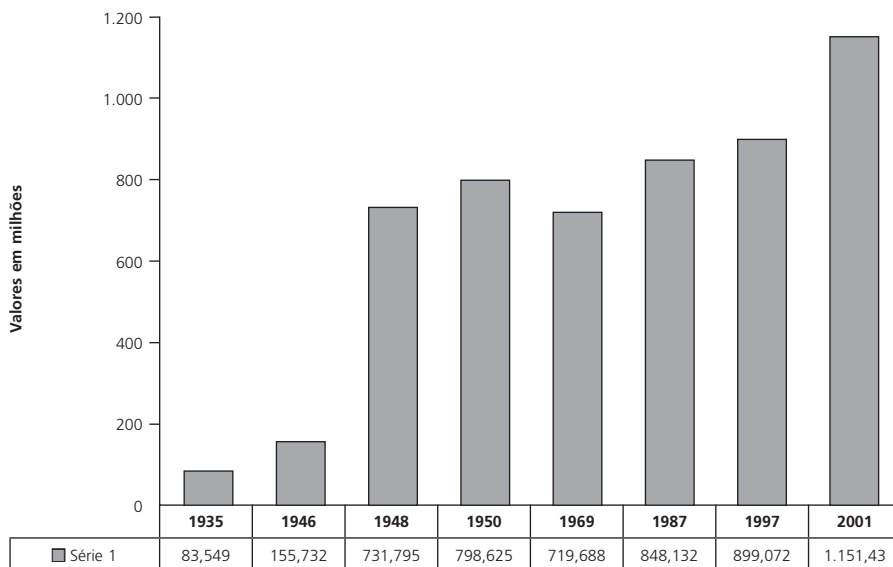
O vigoroso aumento da matrícula no Ensino Fundamental, ocorrido no século XX, não garantiu por completo a escolaridade obrigatória à população. Há uma dívida social a ser saldada. Há o percentual de 50%, aproximadamente, de brasileiros com mais de 25 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, em 2010, 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, empurrou para a EJA milhares de estudantes, 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, p. 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 1960 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).

Gráfico 6

Brasil — Evolução da matrícula na EJA-Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries em cursos presenciais com avaliação no processo — 1935-2001



Fonte: IBGE/*Anuário Estatístico* e INEP/MEC.

A educação de adultos, afirmada como um ato político, nos anos 1960, será destituída de seu sentido emancipatório pelos governos militares. Ela foi retomada, não sem oscilações, com a volta da democracia, nos anos 1980, 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).

Em 2012, havia 2.561.013 estudantes de EJA/EF e 1.345.864 estudantes 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

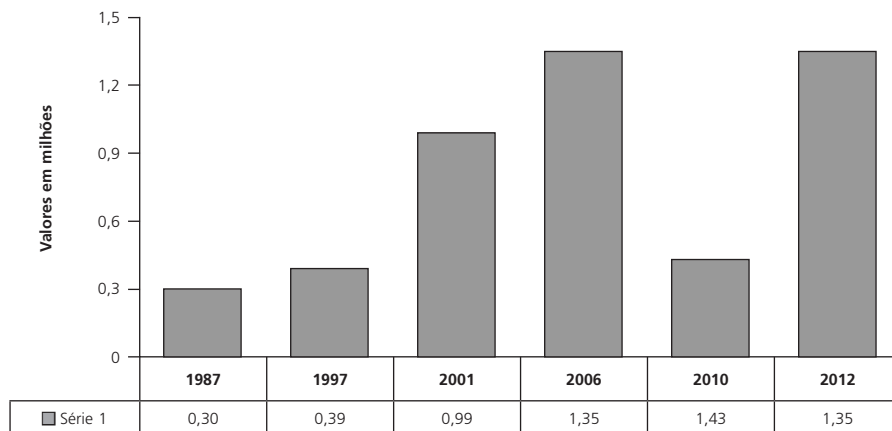
Fonte: IBGE, Séries Estatísticas & Séries Históricas.

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 censitário.⁶ 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 pessoas com deficiências múltiplas. A composição das turmas de EJA demanda outro olhar para essa política de modo a responder à composição atual de seu alunado.

Gráfico 7

Brasil — Evolução das matrículas na EJA-Ensino Médio em cursos presenciais com avaliação no processo — 1987-2012



Fonte: IBGE/*Anuário Estatístico* e INEP/MEC.

6. As informações por setor censitário podem ser encontradas em: <<http://www.brasil-semmiseria.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

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.

Ensino Médio — Os jovens e a escola

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

*Maria Bethânia
Paulo Cesar Pinheiro*

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

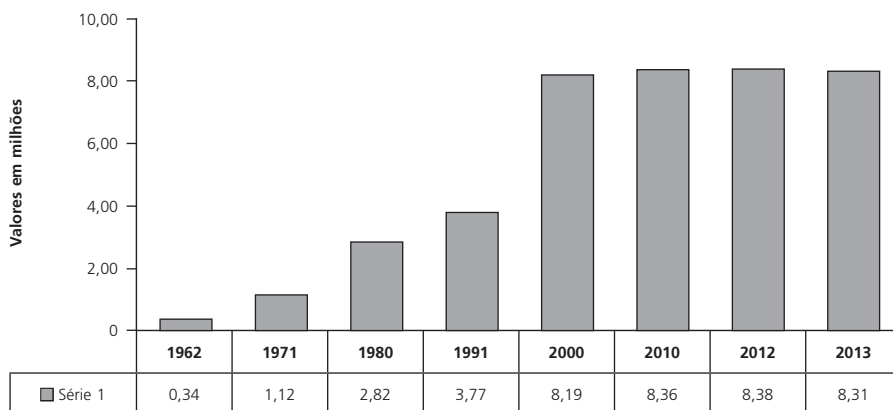
Há, também, as questões do trabalho: em 2009, dos 16.936.000 indivíduos na faixa etária de 15 a 19 anos, 8.025.000 compunham a população economicamente ativa (PEA), isto é, estavam trabalhando ou procurando emprego, sendo 47,38% dessa faixa etária.

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, p. 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.

Gráfico 8

Brasil — Evolução da matrícula no Ensino Médio — 1962-2012



Fonte: IBGE/*Anuário Estatístico* e INEP/MEC.

Entre 1995 e 2002, o número de concluintes do EF cresceu em 61% (Lima, 2011, p. 274). O Ensino Médio, já sob pressão nos anos 1980, 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 1980, em centros urbanos da região Sudeste, mas também, em todo o país, as escolas faziam o chamado “vestibulinho”, que selecionava os estudantes para o Ensino Médio.

Em 2012, as matrículas nesse nível de ensino são da ordem de 8.376.852 estudantes (Figura 2). 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, ainda que melhores do que os 43% da década de 1990. 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 Ensino Médio, em 2012 (IBGE, 2012). Mas, em 2013, a matrícula sofre uma pequena redução (Gráfico 8).

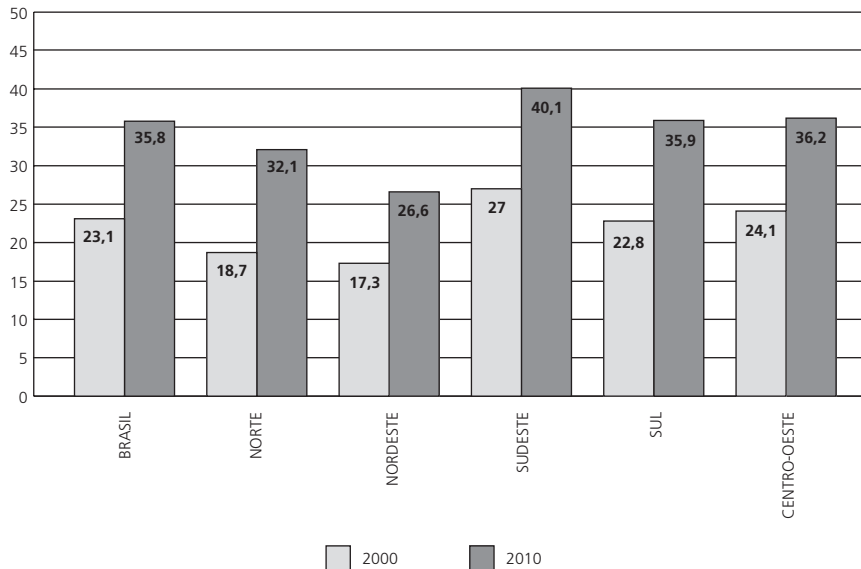
Ao longo dos anos 1990 e 2000, a matrícula inicial no 1º ano do EM foi superior à conclusão do EF no ano anterior, o que demonstra a busca renitente do EM pela população: há um retorno a esse nível de ensino, o que, em certa medida, acompanha a taxa de evasão, ainda bastante significativa. Nesse sentido, cabe afirmar a concentração da matrícula nas séries iniciais, repetindo a máxima: “muitos entram e poucos concluem” (menos de 30% de conclusão, percentual que se mantém no período de 1990 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,

Gráfico 9

Percentual da população de 25 anos e mais com pelo menos o Ensino Médio completo — Brasil e Grandes Regiões — 2000-2010



Fonte: IBGE/*Anuário Estatístico* e INEP/MEC.

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 n. 4.024/1961), que finalmente permitiu a equivalência e a transferência de estudantes entre as modalidades profissional e propedêutica. Já os militares estenderam indiscriminadamente a profissionalização a todo esse nível de ensino, em 1971 (Lei Federal n. 5.692/1971).

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 n. 2.208, de 1997, recoloca a dualidade desse nível de ensino. Já neste século, novo Decreto Federal n. 5.154/2004 substitui a medida anterior e reintegra a educação profissional técnica ao Ensino Médio. A educação de qualidade como direito ou a educação mercadoria 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 1950, conforme Singer (1988, p. 7), “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”. Com a ampliação do atendimento a situação mudou contraditoriamente em alguns aspectos. Entrevistas exploratórias, por mim realizadas, junto a estudantes 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 Fundamental,⁷ 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 1950, quando a conclusão do grupo escolar de quatro anos mais a formação profissional do SENAI (Pereira, 1967), com a

7. Disponível em: <<http://metalurgia.sp.senai.br/curso/66372/119/operador-de-empilhadeira>>.

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 o problema do desenvolvimento includente, com a possibilidade efetiva de inserção com qualidade do jovem no mundo do trabalho.⁸

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 pelos Decretos ns. 5.154/2004 e 5.840/2006, que determinaram a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens 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. 12.513/2011), 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 finalidade.⁹

Segundo Moraes (2013, p. 996),

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. 2.208/1997,

8. 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, p. 336).

9. 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.

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.

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 (Off, 1994).

Essa tensão está presente no Estado, como um todo. No momento, tramita no Congresso Nacional o PL n. 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 Médio.¹⁰ De novo, 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

10. Cf. “Manifesto por uma Formação Humana Integral — Não ao retrocesso no Ensino Médio”. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/manifeto-por-uma-formacao-humana-integral-nao-ao-retrocesso-no-ensino-medio>>.

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 1950 e 1960 são instaladas nos estados as Universidades Federais, sendo criadas, apenas, 46 universidades federais no período de 1920 a 2002.¹¹

Nos anos 1950 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 e Souza, 2005).

Os movimentos estudantis dos anos 1960, calados pela ditadura militar, que se instala no país em 1964 e pelo fechamento político imposto pelas modificações constitucionais, especialmente pelo Ato Institucional n. 5, de 1968, são fortes indicadores da insuficiência do sistema de Ensino Superior que havia no país.

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.

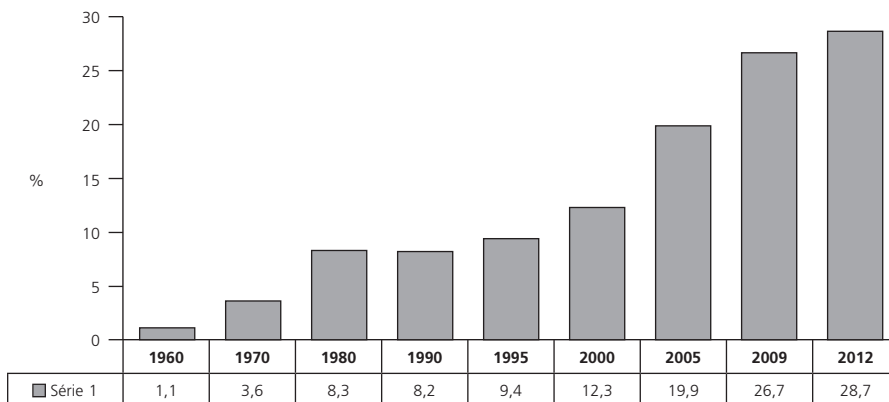
Na evolução havida desde os anos 1955 (Gráfico 11), verifica-se a tendência de crescimento do ensino privado, nos anos 1970, modificando o perfil do atendimento, predominantemente público que havia antes da Reforma Universitária dos militares (Lei n. 5.540/1968).

A Rede Federal de Ensino Superior apresentou um significativo crescimento nos anos 2000.

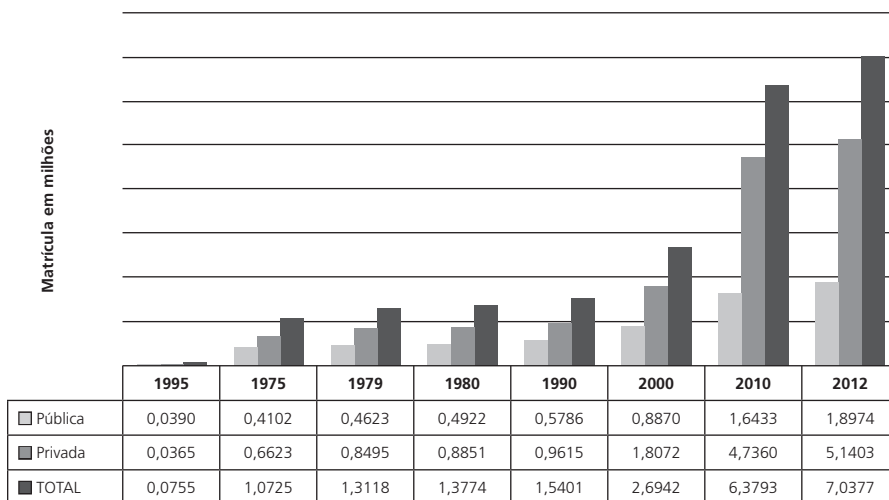
11. Em muitos casos, essa criação foi federalização de unidades criadas pelos governos estaduais, a partir da década de 1930 (Sampaio, 1991).

Gráfico 10

Brasil — Ensino Superior — Taxa de escolarização bruta — 1960-2012

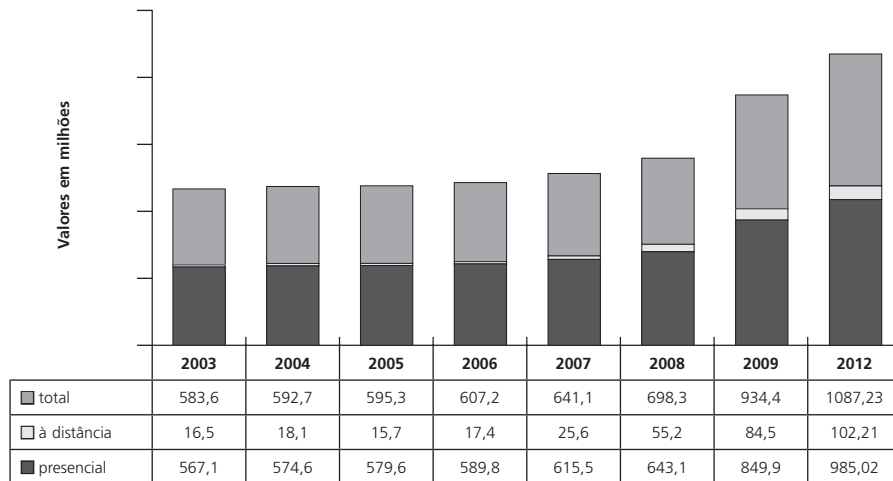


Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC.

Gráfico 11Brasil — Evolução da matrícula no Ensino Superior —
Cursos de graduação por dependência administrativa — 1955-2012

Fonte: IBGE/Anuário Estatístico e INEP/MEC.

Gráfico 12
Evolução das matrículas em graduação na
Rede Federal de Educação Superior — 2003-2012



Fonte: Censo da Educação Superior MEC/INEP.

Mas, mesmo com a criação de catorze novas universidades e 134 novos campi 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 n. 10.260/2001) e proporcionado, também, pelo Programa Universidade para Todos — PROUNI, criado em 2005 (Lei Federal n. 11.096/2005).

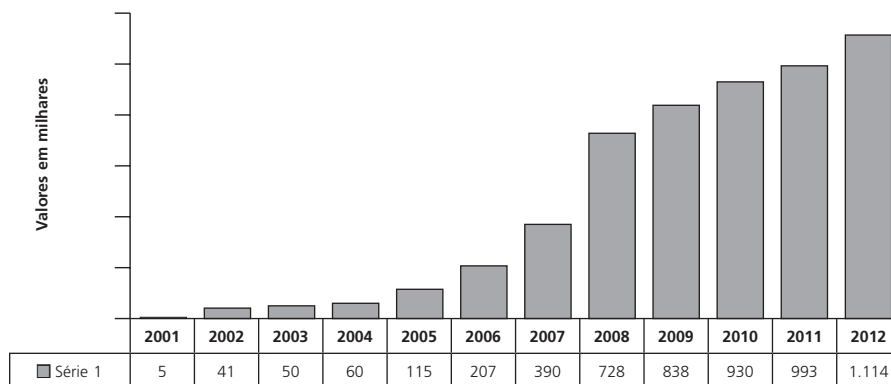
Na Rede Federal, além da criação significativa de novas universidades e de novos campi, destaca-se também o crescimento da educação à distância, quase 10% do total de matrículas presenciais, em 2012, impulsionada pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que ocorreu no ano de 2005. Conforme 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 2.000. Em 2001, havia 5.359 cursos à distância, número que aumenta para 930.179 cursos em 2010.

Gráfico 13

Brasil — Evolução das matrículas em cursos de graduação à distância — 2001-2012



Fonte: MEC/INEP.

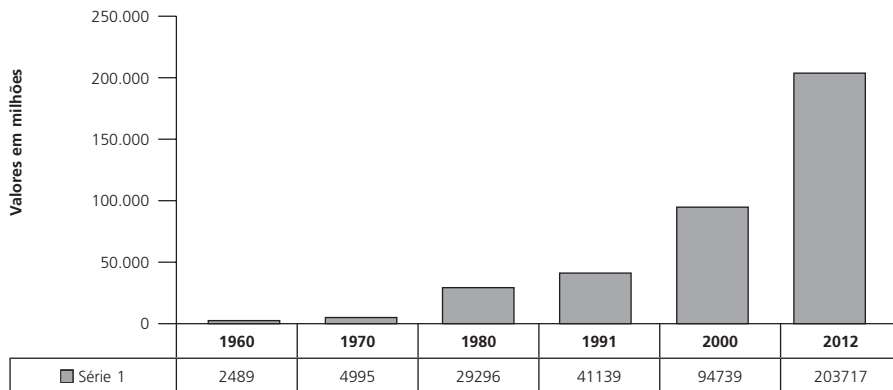
Em 2012, mais de 63% dos estudantes dos cursos presenciais de graduação estudavam à noite, o que indica que provavelmente é semelhante a este o percentual dos estudantes que trabalhavam. O ingresso aos cursos de período integral é pouco acessível à classe

trabalhadora, ainda que as universidades federais venham desenvolvendo o sistema de cotas para egressos do Ensino Médio público e que ofereçam o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) aos estudantes de graduação. 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.

Gráfico 14

Evolução da matrícula na pós-graduação — 1960-2012



Fonte: MEC/INEP.

Texto 3

Centralização *versus* descentralização

O regime de colaboração superou esse dilema?

“Um mais um é sempre 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.

Segundo Comparato (1987, p. 101-104),

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.

Essa problemática tem forte impacto na gestão da educação e não está equacionada até hoje.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 211, determinou 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”:

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.

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 (1987, p. 105), ao discutir este dilema, em data anterior à aprovação da Constituição de 1988, propunha o

[...] 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.

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 Gráfico 15 a seguir trazem a dimensão do problema em termos da quantidade de atendimento e do dispêndio realizado por cada nível de governo, portanto, devem ser lidos em conjunto.

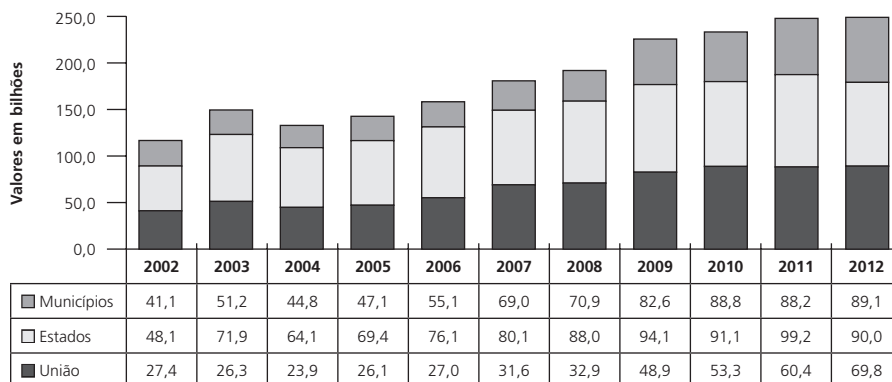
Tabela 6
 Brasil — Matrícula da educação básica e da educação superior —
 Total geral das redes públicas (por nível de governo) e privada — 2012

Nível de Ensino	Matrícula total	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
Educação Infantil	7.295.512	2.554	0,04	57.825	0,79	5.129.749	70,31	2.105.384	28,86
Educação Fundamental	29.702.498	24.704	0,08	9.083.704	30,58	16.323.158	54,96	4.270.932	14,38
Ensino Médio	8.376.852	126.723	1,51	7.111.741	84,09	72.225	0,86	1.066.163	12,73
Educação 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
Educação Profissional	1.063.655	105.828	9,95	330.174	31,04	20.317	1,91	607.336	57,01
Educação Básica	50.545.050	276.436	0,55	18.721.916	37,04	23.224.479	45,95	8.322.219	16,46
Educação Superior	7.261.801	1.202.509	16,56	681.586	9,39	185.767	2,56	5.191.957	71,05
Total Geral	57.806.851	1.478.945	2,56	19.403.484	33,57	23.410.246	40,05	13.514.176	23,38

Fonte: INEP / MEC.

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.

Tabela 7

Despesas por função/subfunção Educação por nível de governo — 2012
(Valores em bilhões — 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
Educação 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/Balço do setor público nacional — Exercício de 2012.

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 na Educação 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 na Educação Superior.

Em termos da evolução das despesas na função educação, a União, os Estados e os municípios vêm proporcionalmente aumentando seu comprometimento (Gráfico 15). 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).¹²

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 n. 53/2006, regulamentada pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 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 estudantes matriculados no Ensino Fundamental regular e informados no Censo da Educação Básica, no ano anterior ao repasse.

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

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.

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 de 1988. 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 estudante 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 estudantes 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 estudantes eles

também recebem, proporcionalmente, maior quantidade de recursos, o que explica em parte o crescimento de sua despesa com o ensino (Gráfico 15).

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 cursos de graduação semipresenciais, 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 Básica.¹³ 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 po-

13. Conforme Portal do INEP:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n. 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 n. 482, de 7 de junho de 2013, realizada anualmente.

lítica 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.

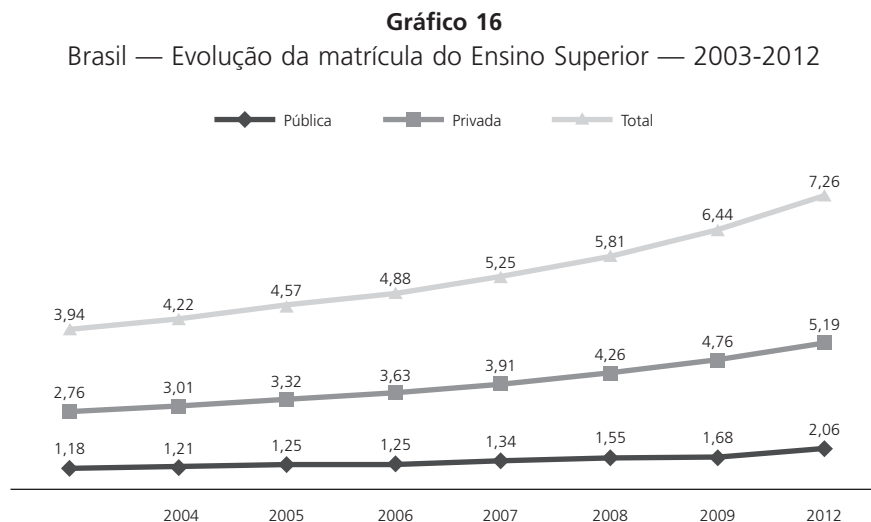
Um potente sistema de controle e de informações vem sendo progressivamente implantado, a partir dessas ações. O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas “online” 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 resolveu o desequilíbrio no atendimento da Educação Básica e Educação 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 sendo implantada a partir do Decreto n. 6.755, 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 estudantes, 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 item.

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 n. 11.738/2008, relativas ao piso salarial dos professores e à jornada docente, composta por dois terços do tempo em sala de aula e um terço 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 n. 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\$ 616.933.348,52, em 2012.

Tabela 8

Brasil — Carga tributária por nível de governo — 2011-2012

Nível de Governo	2011			2012		
	R\$ milhões	% do PIB	% do Total	R\$ milhões	% do PIB	% do Total
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 tributária 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, 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 (1987, p. 105-106) para o dilema centralização *versus* descentralização, foi a planificação educacional efetiva e de abrangência nacional. Esta determinação já constava da Constituição de 1934. 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).

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, artigo 214, da Constituição Federal de 1988 e reforçado pela EC n. 59/2009, 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.

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 1990, 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 Constituição Federal de 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),¹⁴ coordenada por uma Comissão Nacional, instituída por meio de uma portaria do MEC de 2008. Mas, repetindo

14. No final do mesmo ano de 2010, organiza-se o Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC n. 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.

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 inicial” (CAQi), um índice que reúne os custos da educação pública por estudante ao ano, considerando salário inicial condigno, política de carreira e formação continuada aos profissionais da educação, número adequado de estudantes por turma, além de insumos de infraestrutura escolar etc.¹⁵

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 n. 13.005/2014).

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).

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.

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

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.

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?”

Carlos Drummond de Andrade

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, basea-

dos na chamada “liberdade de escolha”, os defensores da escola privada propunham o repasse público para a instituição escolhida por cada estudante, com o fornecimento de “vale educação”.¹⁶ 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 1980, a luta pela vinculação de recursos da receita de 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 1983,¹⁷ 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.

16. 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 (p. 74).

17. Emenda Constitucional n. 24, de autoria do Senador João Calmon. Aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1983, foi regulamentada pela Lei n. 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%.

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 1980, 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 XX, foram sobrepostos pelos interesses da iniciativa privada já nos anos 1950.

De fato, a universalização da educação criou, não só no Brasil, mas em vários países, uma oportunidade de negócio. A partir dos anos 1990, 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 privado.¹⁸

Em trabalho anterior (Kruppa, 2001, p. 5), sustentei a hipótese de que o resultado da ação do Banco Mundial (BM) é a “diminuição

18. Catálise — 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).

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 ‘necessidades’ (do trabalhador)”. Afirmei esta hipótese a partir da análise da atuação conjunta do BIRD e da Corporação Financeira Internacional (IFC)¹⁹ nos projetos de empréstimo do Banco Mundial ao Brasil, nos anos 1990, para diferentes setores da ação governamental, e por sua atuação nos processos de privatização havidos no país neste mesmo período. Entre os 185 membros do BIRD, o Brasil é o país com a maior carteira de projetos e maior volume de financiamentos globais.²⁰

Nesse momento, constatou-se 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.

Este estudo será retornado no sentido de verificar em que medida a direção de privatização das políticas públicas da educação, presentes no modelo neoliberal dos anos 1990, é mantida na primeira década do século XXI.

19. 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).

20. O Banco Mundial — uma parceira de resultados, 2005.

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 1990, 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 diferenciado 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?"²¹ Essa matéria informa que a educação é um setor com uma clientela potencial de dez milhões de alunos e estudantes universitários.

21. *The Unesco Courier*, v. 53, n. 11, p. 16-37, illus, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121198f.pdf>>.

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, ameaça 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.

Vale ressaltar como o Grupo Banco Mundial atua em sua proposta de privatização da educação. Nos anos 1990 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 1990;
- 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 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, que faça uma progressiva redefinição, transformando o mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade (o “minimum learning basic”, dos anos 1970) 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, que ele seja 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.
- Educação 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 indicado, 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 financia-

mento 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 privatização.²² Nesse momento, a IFC financia diretamente os projetos e/ou faz a intermediação de recursos para estes setores.

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 produzem crescimento; (ii) apoio a atividades que demonstrem benefícios tangíveis de quebra de limites (iii) investimento em infraestrutura 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

22. Os documentos estudados neste trabalho foram os Documentos Setoriais do Banco Mundial para Educação de 1990, 1995 e 1999, bem como os chamados “Documentos sobre Estratégias de Assistência” 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.

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 1990 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 estudantes.²³

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 1950. 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 1990, 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 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, ainda que existam convênios com entidades privadas, não retornaram à política da assistência, exclusivamente, os ensinos Médio e Superior, é certo, não foram de tudo

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

privatizados. Houve resistências na sociedade. Ainda que o texto do Projeto de Emenda Constitucional n. 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”.²⁴

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 Estados Unidos.²⁵

É sob este cenário que é preciso averiguar se houve mudança na direção privatizante a partir, principalmente, de 2003, quando forças

24. Ainda, o retorno do empréstimo feito tem um cálculo difícil de aferir, pois, pelo Artigo 6ºB da Lei n.12.202/2010, professores em efetivo exercício na rede pública de educação básica e médico integrante de equipe de saúde da família oficialmente cadastrada terão o abatimento mensal de 1,00% do saldo devedor consolidado, incluídos os juros devidos no período e independentemente da data de contratação do financiamento.

25. Ver a respeito em: World Bank. Brazil higher education sector study. Washington, DC, 2000 (*Report*, n. 19392-BR). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPO-REXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/25pub_br38.pdf>.

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 Desvinculação de Receitas da União (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 marco jurídico, a Lei Federal n. 11.947, de 16/6/2009, que determina a compra da agricultura familiar, além do transporte escolar).

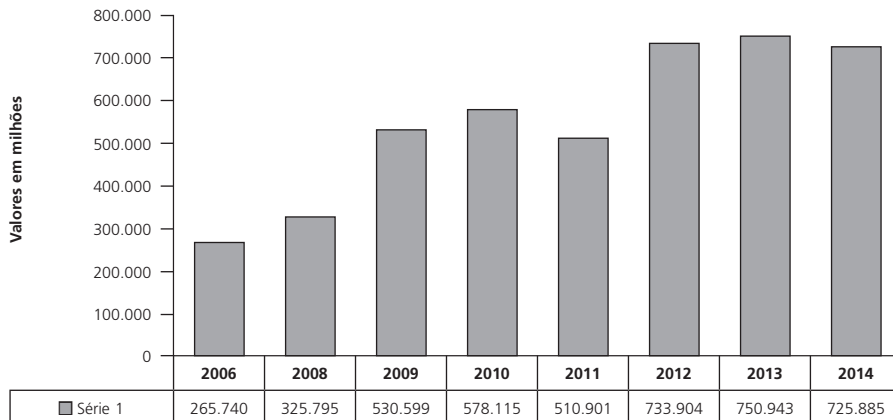
No entanto, a manutenção e ampliação do FIES, a criação do PROUNI em 2005, bem como as alterações mais recentes havidas no ensino profissional, com o PRONATEC,²⁶ em que parte importante do orçamento federal é destinada aos setores privados, indicam, ao contrário, que a direção da privatização continua presente.

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 Orçamentárias de cada ano. Segundo definição dada nesta publicação (Receita Federal, 2013).

26. 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. 2.208/1997, 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, com bolsas financiadas aos alunos pelo governo federal, por meio de nova linha de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, [...] com a compra de vagas em instituições privadas” (2013, p. 996).

Gráfico 17

Evolução dos valores previstos para o PROUNI — 2006-2014



Fonte: Receita Federal. Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária

[...] 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 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.²⁷

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.

27. Receita Federal. Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária — 2013 (Gastos Tributários), Brasília, 08/2012, p. 11.

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 1964,²⁸ 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.

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.

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, 2011). Obviamente, o grosso de contratos não se relaciona a cursos em que a situação da qualidade seja comparável à oferta pública.

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 estudantes. 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 9, 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

28. Lei n. 4.357, de 16 de julho de 1964, art. 15.

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 das 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	5.694.816,69	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 n. 7.750/2012.

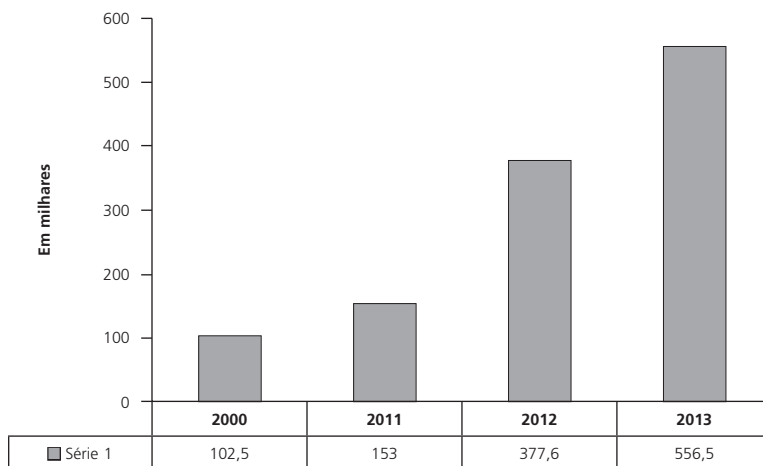
Fonte: Receita Federal. Demonstrativo dos Gastos Tributários — Edições de 2005 a 2013.

Tabela 10
FIES — Evolução dos valores da concessão
de financiamento estudantil — 200-2014

Ano	Valores atualizados pelo IGP-M (FGV) de 01/2014	% de crescimento
2004	1.044.685.461,83	100,00
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 16/3/2014.

Gráfico 18
FIES — Evolução do número de contratos — 2000-2013



Fonte: MEC.

que serão reembolsados em 2014, com o pagamento efetuado pelos estudantes 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, pelo artigo 3º da Lei Federal n. 12.816, de 5 de junho de 2013:

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 (R\$ 1,16 bilhão para o SENAI e R\$ 0,71 bilhão para o SENAC).²⁹

Não há dúvida de que o pensamento e ação privatizantes continuam presentes com grande força política. Os documentos mais recentes do Banco Mundial 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

29. Cf Portal da Transparência, “Transferência de Recursos por Favorecido (entidades sem fins lucrativos) em 2013”, consulta realizada em 28/3/2014. 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.

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 financiamento do ensino. Por exemplo, a entrada em cena do grupo Anhanguera, com o propósito de atender a 1 milhão de estudantes em 2014/15 e cuja fusão com a Kroton Educacional 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”.³⁰ A fusão foi aprovada em 14 de maio de 2014 e todo território nacional passa a ser o local de atuação dessas empresas.³¹

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

Nos anos 1990, 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,

30. Disponível 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>>.

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

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.

Conforme Kruppa (2000, p. 203), “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”.

Os documentos do Banco dos anos 1990 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 Econômico (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 mencionado 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 é surpreendente 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, procedentes 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 do 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 es-

colas das redes públicas da Educação Básica (Escolas de Ensino Fundamental e Médio).

Nesse sentido, é preciso voltar 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 último 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 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 (1962-1963) foi ministro do governo Jango Goulart, presidente do Brasil; deposto por um golpe militar que completou cinquenta anos, em 2014. Analisar os anos de democracia, reiniciados com a Constituição Federal 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. Para Furtado (1999, p. 18-19), “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”.

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 1960 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!

Os Gráficos 1, 2, 3 e 4 retratam o estudo carga tributária no Brasil 2013.

Qual reforma tributária?

Selene Ferreira de Moraes

A temática da reforma tributária tem presença constante na grande mídia e é considerada um dos problemas estruturais para o desenvolvimento do país.

A tributação é uma das principais fontes de financiamento do setor público nos dias atuais.

De acordo com a Constituição Federal, os impostos serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte. Isto significa dizer que os segmentos mais ricos da sociedade deveriam contribuir mais que os que têm renda mais baixa, o que, de fato, não vem ocorrendo.

Ao tributar de acordo com a capacidade contributiva, o setor público está exercendo a função redistributiva, ou seja, alterando a distribuição da renda efetuada pelo mercado.

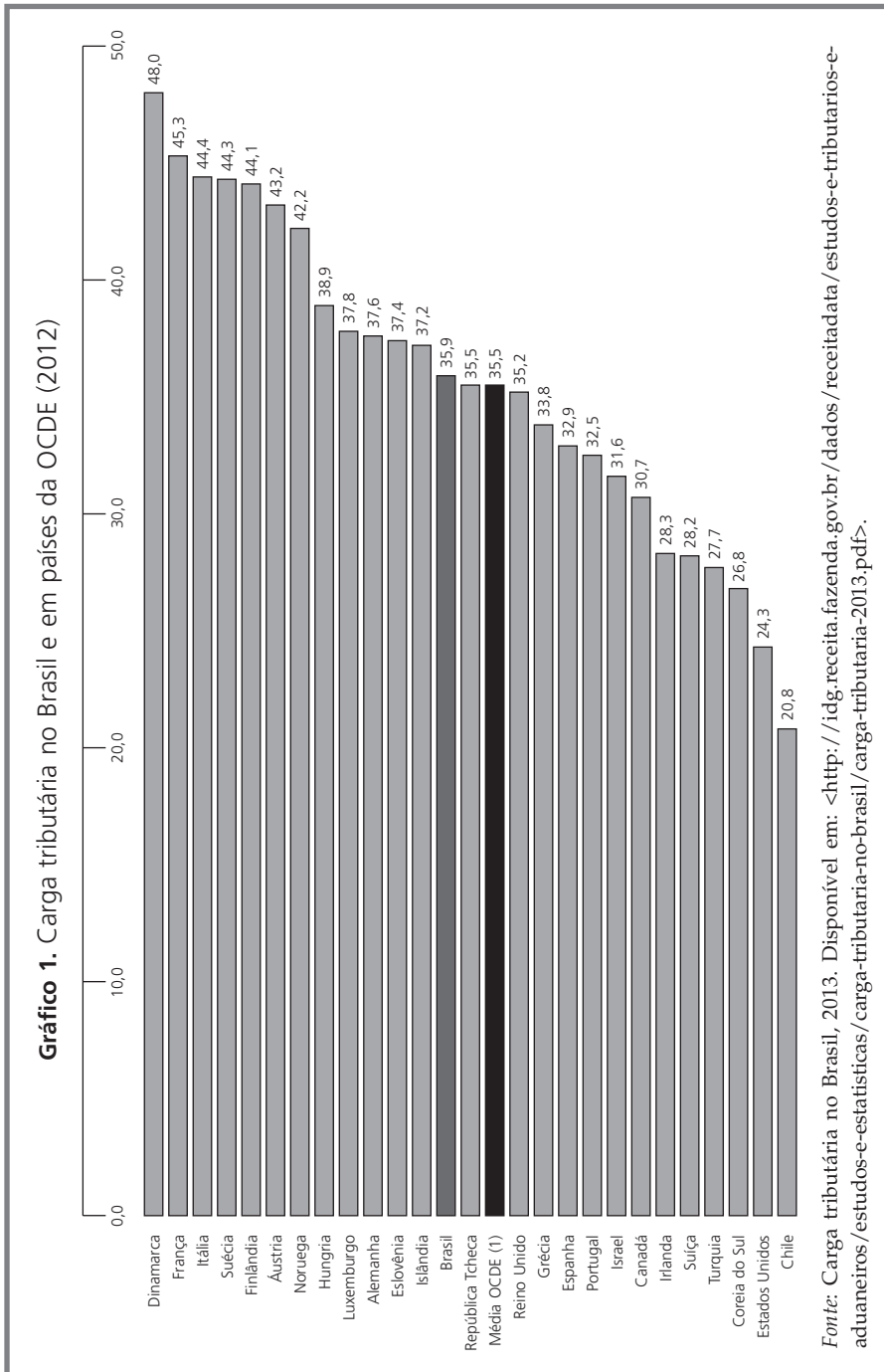
Antes de propor mudanças, é necessário traçar um diagnóstico sobre o atual sistema tributário.

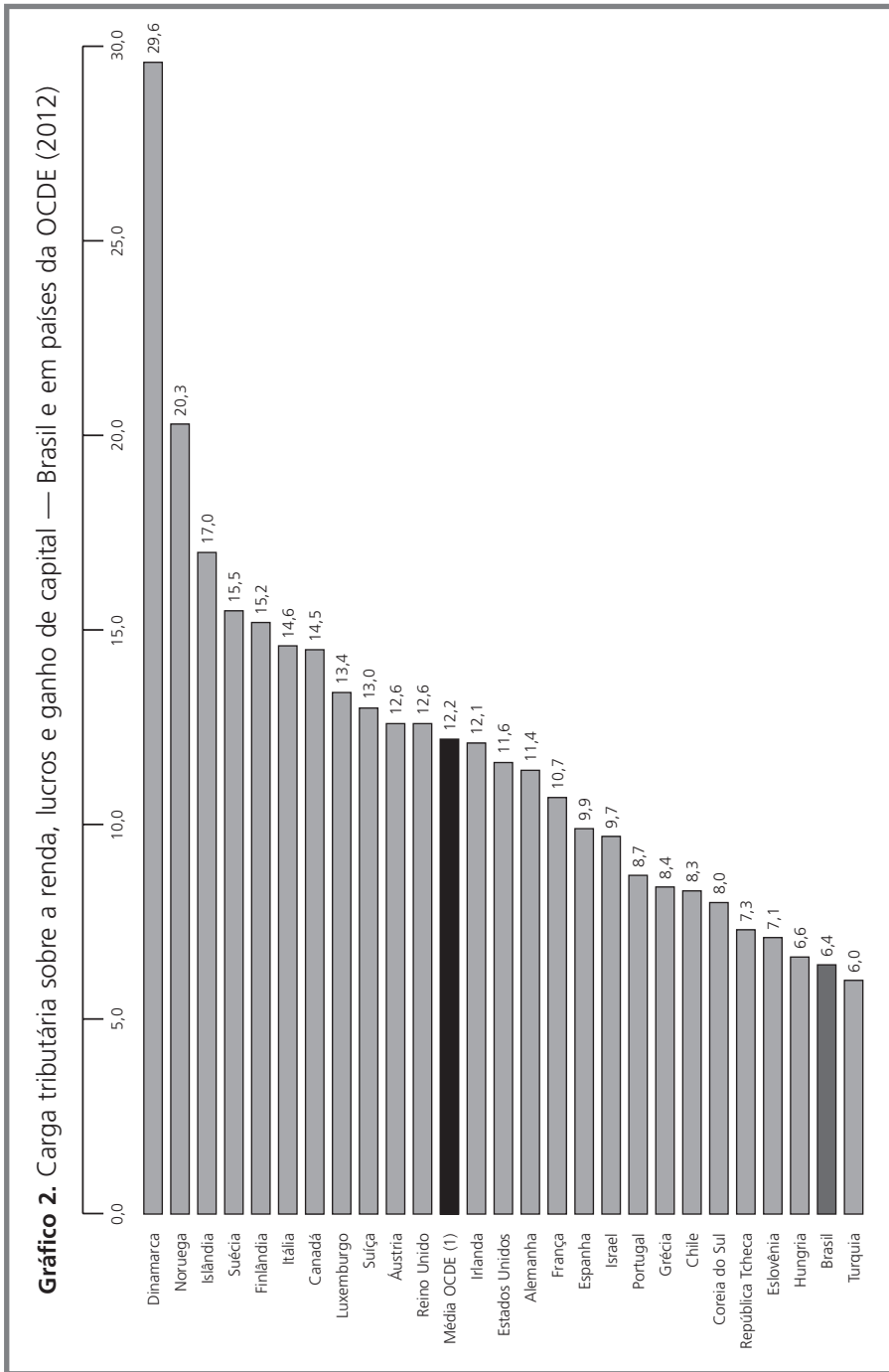
A Secretaria da Receita Federal do Brasil elaborou gráficos comparativos da carga tributária brasileira com os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

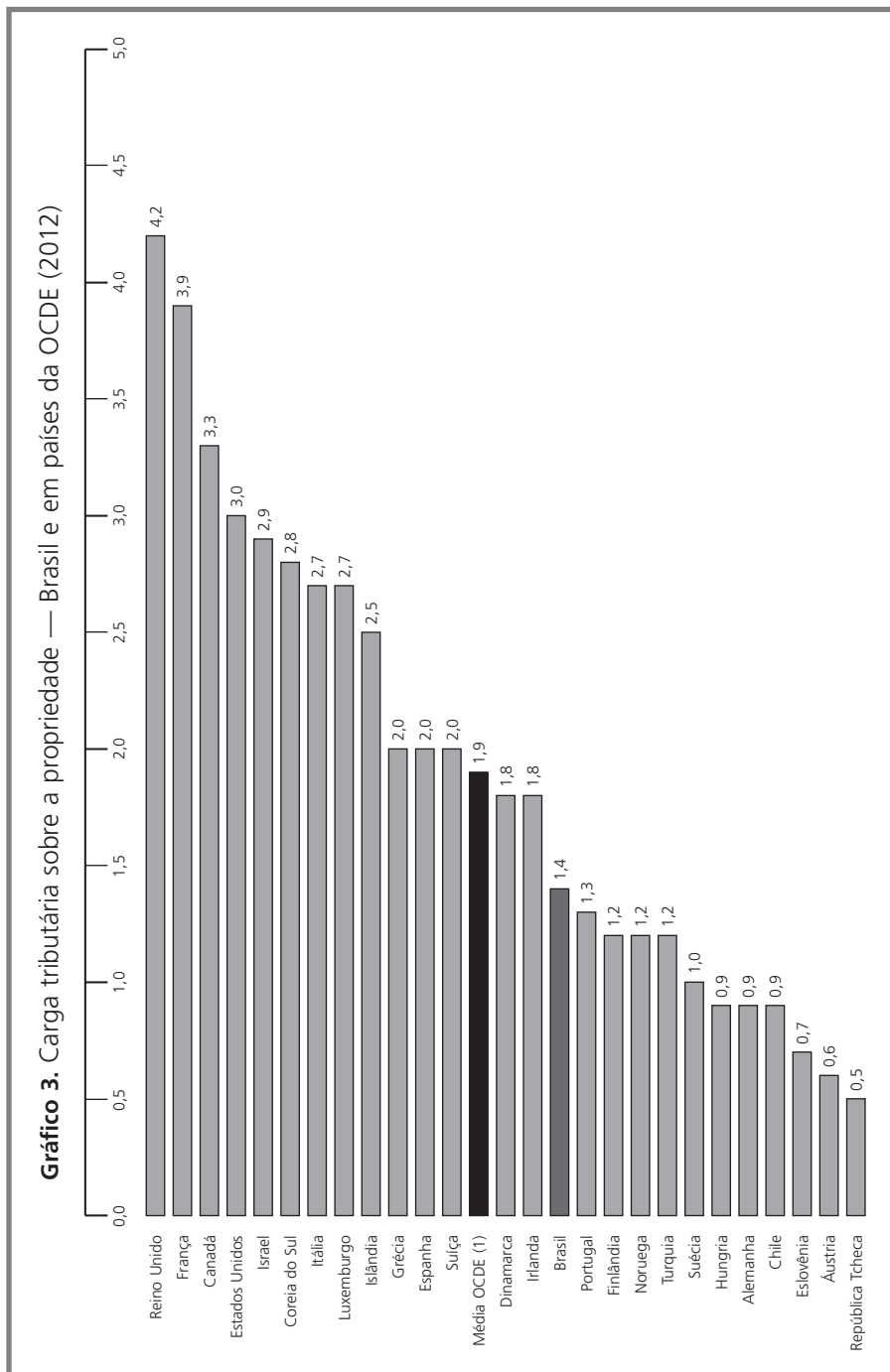
* * *

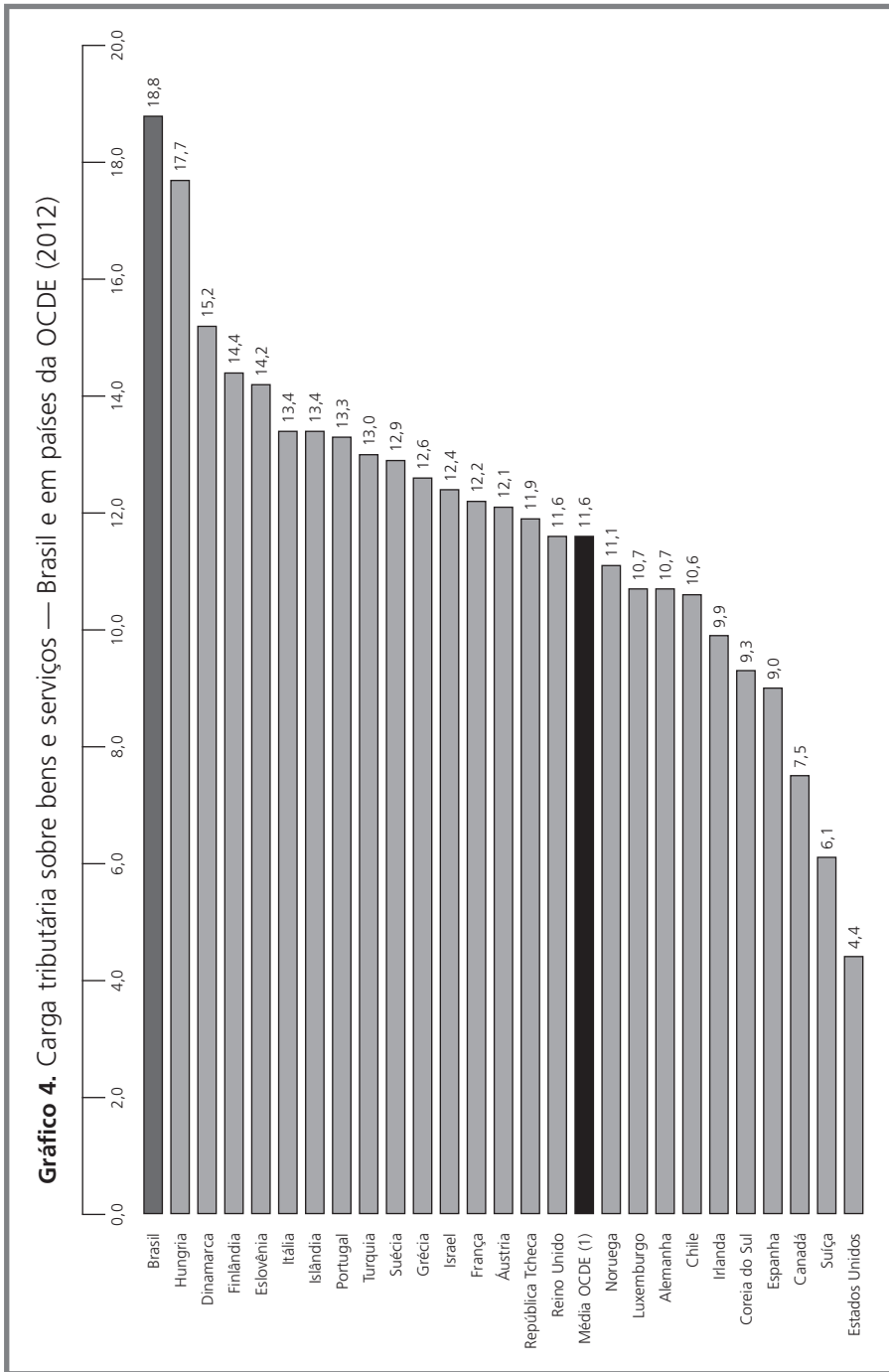
A grande questão a ser debatida é: sobre quem recai esta carga tributária, ou seja, quem paga a conta?

Os tributos podem incidir principalmente sobre as seguintes bases: renda, folha de salários, propriedade, bens e serviços e transações financeiras.









Ao observarmos os gráficos, percebemos que o Brasil tributa mais o consumo, e menos a renda e o patrimônio.

Os tributos sobre bens e serviços são responsáveis por mais da metade da arrecadação total. Segundo dados da Secretaria da Receita Federal, em 2013 eles representavam 51,28% da arrecadação total.

A tributação sobre bens e serviços apresenta a desvantagem de ser regressiva e indireta. Um imposto é indireto porque incide sobre o produto, e não a renda; e é regressivo em relação à renda do contribuinte quando a relação entre o imposto a pagar e a renda decresce com o aumento do nível de renda.

Por exemplo, a alíquota do ICMS no Estado de São Paulo, incidente nas operações com farinha de trigo, é de 12%, independentemente da renda do consumidor. Ou seja, o empregado que ganha salário mínimo e o integrante da lista de bilionários da revista *Forbes* arcam com a mesma carga tributária sobre cada produto que consomem, ou seja, em uma operação de R\$ 100,00, ambos pagam R\$ 12,00 de imposto. A carga tributária daquele que ganha menos é maior em relação à sua renda.

O Brasil, historicamente, é um país que apresenta um alto grau de concentração de renda. A tabela a seguir, elaborada por Otaviano Helene (2015),³² demonstra que o país tem um dos piores índices de Gini do mundo.

Estudo recente de Sean Higgins e Claudiney Pereira³³ demonstra que a política fiscal brasileira provoca uma redução de 19% no índice de Gini sem a interferência do Estado. A conclusão do trabalho é que a tributação indireta tem efeito prejudicial na pobreza, sendo que os benefícios dos programas de transferência de renda acabam sendo diminuídos pelos tributos indiretos. Para eles, a reforma do sistema tributário, especialmente em relação aos impostos incidentes sobre os itens da cesta básica, deveria ser uma prioridade.

32. HELENE, Otaviano. Concentração de renda no Brasil: educação e desigualdade. *Le Monde Diplomatique*, Brasil. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/acer-vo.php?id=3098>>. Acesso em: 19 set. 2015.

33. The effects of Brazil's high taxation and social spending on the distribution of household Income. *Working Paper*, n. 7, January 2013. Disponível em: <http://commitmentoequity.org/publications_files/CEQWPNo7%20EffectHighTaxOnIncomeDistBrazil%20Jan%202013.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

Tabela 1

Os doze países mais desiguais do mundo, de um conjunto de 95 países para os quais há dados posteriores a 2000, disponibilizados pelo Banco Mundial. Índice de Gini, participação na renda nacional dos 10% mais ricos e dos 10% mais pobres e quantas vezes os 10% mais ricos são mais ricos do que os 10% mais pobres em média

	Índice de Gini	10% mais ricos	10% mais pobres	Quantas vezes os mais ricos são mais ricos que os mais pobres
África do Sul	0,65	54	1,1	49
Namíbia	0,61	52	1,5	35
Zâmbia	0,57	47	1,5	32
Honduras	0,55	46	0,8	57
Colômbia	0,54	42	1,1	38
Lesoto	0,54	41	1,0	41
Brasil	0,53	42	1,0	42
Guatemala	0,52	42	1,3	32
Panamá	0,52	40	1,0	40
Suazilândia	0,52	40	1,7	24
Paraguai	0,51	37	1,4	27
Chile	0,51	42	1,7	25

Os gastos com educação pública básica têm, inegavelmente, um caráter progressivo e um papel relevante na diminuição da concentração de renda.

A meu ver, a reforma tributária deve ter como objetivo principal o combate à concentração de renda, sendo que há muito espaço para aumentar a tributação sobre a renda e o patrimônio dos segmentos mais ricos da população brasileira, cumprindo, de fato, o que determina a Constituição.

Como exemplo, podemos citar a criação do Imposto sobre Grandes Fortunas, que é um tributo sobre o patrimônio. Este imposto foi previsto na Constituição Federal de 1988, mas até hoje o Congresso Nacional não

aprovou a lei complementar necessária para sua cobrança. Outra possibilidade é o fim da isenção da tributação sobre os dividendos, que são os lucros distribuídos pelas empresas. De acordo com dados da Secretaria da Receita Federal,³⁴ no ano de 2013 foram declarados como rendimentos isentos e não tributáveis apenas R\$ 231,30 bilhões de lucros e dividendos recebidos pelos declarantes e seus dependentes. Desde 1995, não há incidência de imposto de renda sobre estes valores.

Resta-nos introduzir modificações na estrutura do sistema tributário para reduzir a tributação indireta e regressiva, e aumentar a carga tributária sobre aqueles que têm maior capacidade contributiva, garantido um fluxo de recursos financeiros suficientes para manter uma educação pública de qualidade, que é condição fundamental para o exercício da democracia.

34. *Grandes Números IRPF*, anos-calendário 2007-2013. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/11-08-2014-grandes-numeros-dirpf/gn-irpf-ac-2013.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

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

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 estudantes 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 pelo artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Federal n.º 9.394/1996) 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”.

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 estudantes 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 I

Breves Orientações de Pesquisa¹

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

1. Consultar: Univesptv. *Instrumentos e técnicas de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=W7owrZJD0HQ>>; Univesptv. *Pesquisa em Ciências Humanas e Educação*. Disponível em: <<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>.

das informações e dados. Métodos qualitativos (observação, entrevista, grupo focal, história de vida, análise documental) podem, por vezes, ser combinados a métodos quantitativos (questionário, enquete/levantamento estatísticos amostral ou censitário). Cada método deve ser analisado pelo professor e estudante para verificar sua adequação ao objetivo da pesquisa.

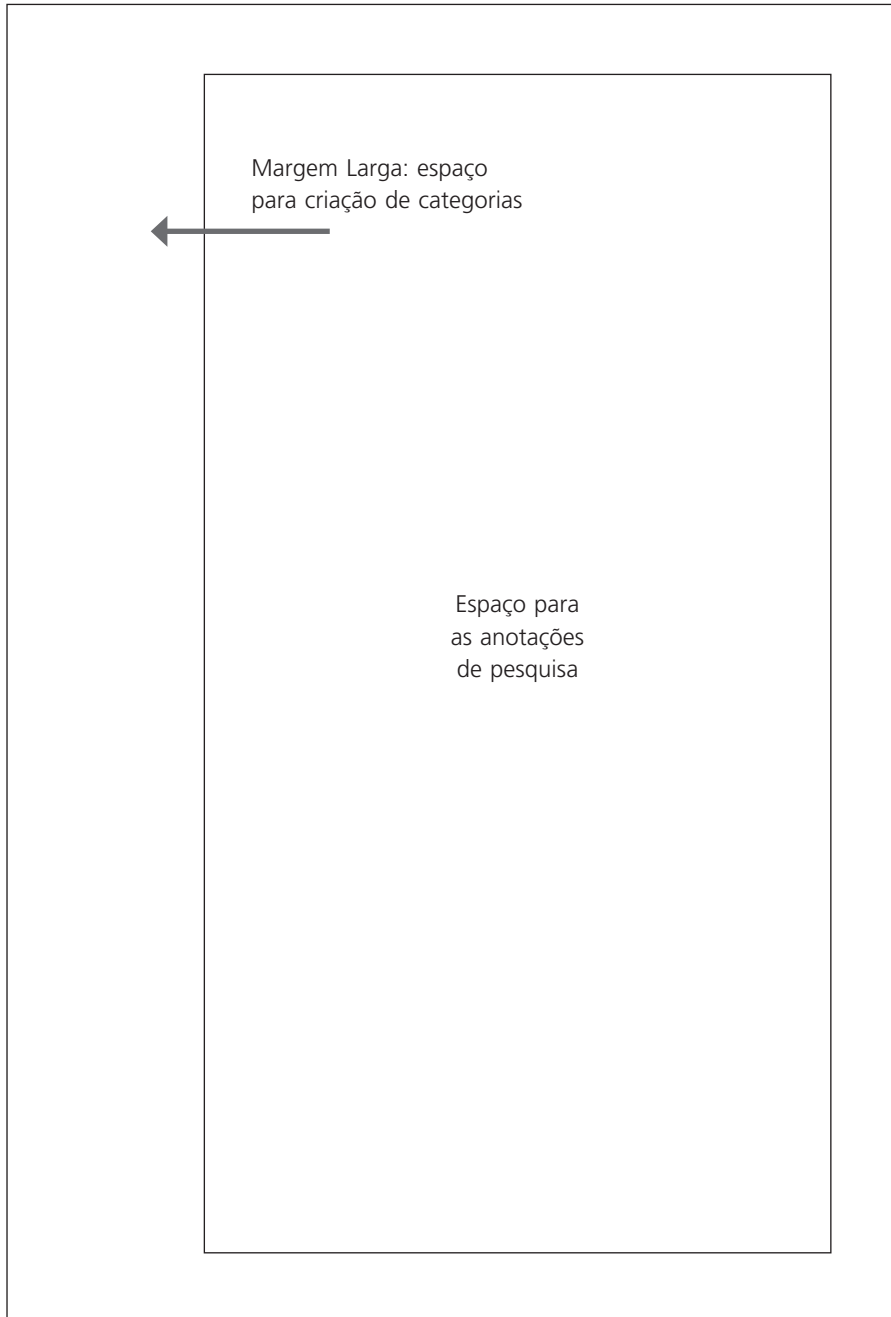
Qualquer que seja a abordagem adotada, um estudo deve se valer preliminarmente de pesquisa bibliográfica relativa ao tema, atividade que precede, mas que, também, acompanha o *trabalho de campo*, isto é, a coleta das informações, sendo fundamental para a análise dos dados achados.

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 concluídas.² 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 estudante-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.

2. Consultar para isso a publicação do SciELO (Scientific Electronic Library Online), uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>.

CADERNO DE CAMPO



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 estudantes, 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 estudante/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 estudantes 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 e Bogus, 2004, p. 48).

Os autores afirmam que 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 estudante/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 e Bogus, 2004, p. 49).

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 estudante/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 conduz 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), semiestruturada 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 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, p. 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 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. Estudantes e professores podem/devem introduzir modificações nos roteiros apresentados ao prepararem antecipadamente essas atividades.

Texto 2

A escolaridade no Brasil

Um estudo com base em amostra constituída por estudantes e por suas famílias

Esta pequena pesquisa pode se constituir numa excelente oportunidade de aprendizagem de abordagens de pesquisa qualitativas e quantitativas, trazendo o estudante 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 estudantes:
 - 1.1 Percebam a história educacional de sua família (estudante, pais, tios, avós) 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 àquelles 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

- 2.1 Explicação da organização do ensino no Brasil no momento da realização da pesquisa.³ Fazer breve retrospectiva da nomenclatura dos níveis e modalidades de ensino, conforme os períodos de organização da educação brasileira nos séculos XX e XXI.
- 2.2 Socialização a todos os estudantes, via e-mail, do cabeçalho da tabela, no formato Excel (veja página seguinte), utilizada para coletar informações, assegurando sua devida compreensão, inclusive quanto à importância da veracidade das informações, posto que preenchimentos indevidos podem comprometer os resultados. É importante que a turma seja dividida em grupos de quatro elementos cada.
- 2.3 Cada estudante deverá preencher a tabela utilizando o algarismo 1 para preencher cada nível de escolaridade frequentada por cada um dos membros de sua família, iniciando pela geração de seus avós. Isto facilitará a somatório de cada tipo de evento.
- 2.4 As informações de identificação de cada membro das famílias dos estudantes devem ser cuidadosamente preenchidas. O nome de cada parente informado deve ser iniciado pelo sobrenome do próprio estudante, de forma a poder viabilizar futuras conferências dessas informações. Em classes onde estejam matriculados estudantes de várias formações/graduações, em disciplina comum do curso de licenciatura, o professor deverá fornecer a abreviatura de cada uma que deverá acompanhar a informação de cada parente do estudante licenciando, para posteriores comparações, por exemplo, entre a escolaridade dos familiares dos diferentes licenciandos (Letras, Física, Matemática, Geografia, História etc.).

3. Ver Figura 2. Organização do Ensino no Brasil – Terceira Parte desta publicação.

número	categoria — licenciando	Sobrenomes/nomes	Ano/nascimento	Idade	Estado/Pais	Sexo	Ana	Alfa	Educação Básica																		
									Educação Infantil		Educação Fundamental				Ensino Médio												
							Creche	Pré	1º a 5º		Admissão				6º a 9º		R	S	T	EMTI							
									R	S	15SI	15SC	15RJ	15RC	R	S	6-9 RI	6-9 RC	6-9 SI	EMRC	EMSC	EMSI	EMTC	EMTI			
Nível Superior																											
										CPV		Graduação		Pós-Graduação													
										Curta		Plena		Espec.		Mest.		Dout.		P. D.							
										GCC		GPI		EI		MC		MI		DC		DI		PDC		PDI	
										GCI		GPC		EC		MI		DC		DI		PDC		PDI			

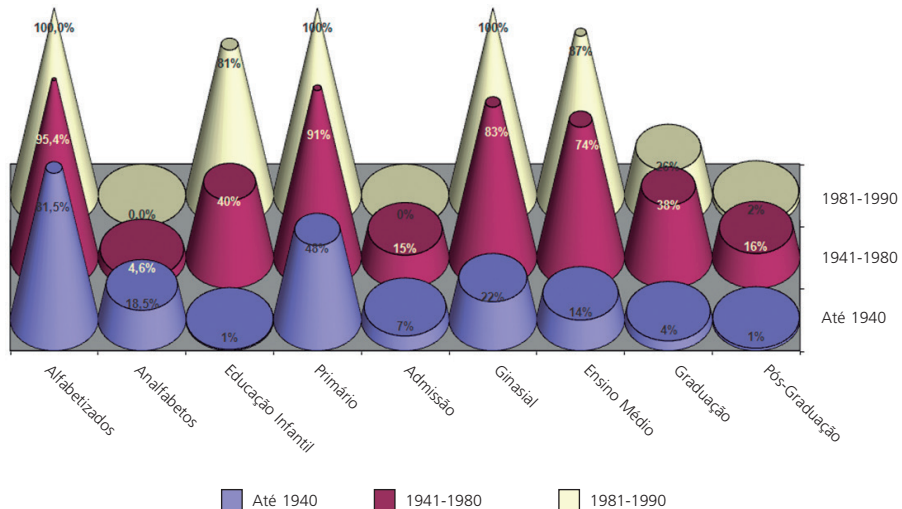
2.5 Dúvidas quanto à nomenclatura da escolaridade devem ser resolvidas com o professor.

2.6 Espera-se que cada estudante traga informações de no mínimo sete sujeitos: ele próprio, seus pais e seus quatro avós. Com essa estratégia visa-se a resgatar a escolaridade de sujeitos nascidos ao longo de um século, perfazendo quatro gerações: avós, pais e tios, estudantes e irmãos, filhos e sobrinhos.

3. Análise e levantamento de outras informações

3.1 Coletados os dados (por grupo de quatro, no qual um coordenador será encarregado de enviar os dados para a planilha geral da classe), pode-se ordenar a tabela por diferentes maneiras/colunas: grupos de idade, gênero, local de nascimento, níveis de escolaridade incompleta e completa etc., fazendo gráficos, tal como este elaborado por uma aluna da FEUSP:

A escolaridade dos familiares dos estudantes da turma de Política e Organização da Educação Básica no Brasil (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 estudantes 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 dar ao grupo uma entrevista de maior profundidade, do tipo história de vida. De preferência um por cada geração, deverá ser selecionado pelo grupo de estudantes.

- Candeias (2001, p. 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 a 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.

- 4.2 Nessas entrevistas é possível a recolha de documentos que podem compor uma pequena exposição e debate em sala de aula.
- 4.3 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>).
- 4.4 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 discussão.⁴

4. 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. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Qlc6GBeCO50>>.

b) Entrevista com Pierre Bourdieu (com legendas em espanhol). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QjBqYZzd7s0>>.

Texto 3

Realizar entrevistas para responder a uma questão-problema

O Sociólogo estuda as relações sociais. É fundamental que ele aprenda a ouvir e a indagar sobre o que o(s) outro(s) pensa(m) sobre os mais diferentes temas, sistematizando, também, o contexto que amplia o sentido do que é expresso nesse diálogo. Nesse sentido, a entrevista, como um diálogo intencionalmente estabelecido, é uma ferramenta fundamental no trabalho e na formação do Sociólogo. Para que a entrevista contribua para a formação do Sociólogo, é fundamental que ele aprenda sobre si mesmo e sobre sua própria visão de mundo, fazendo-se reflexivo sobre as razões pelas quais encaminha desta ou daquela forma o seu roteiro de indagação, de conversa e de apreensão sobre o que o outro diz.⁵

O exemplo a seguir é apenas um dentre os vários problemas que podem ser tomados para entrevistas pelo estudante de Sociologia. Assim, o que os jovens pensam sobre a escola, as questões consideradas

5. Ver Bourdieu (1997, p. 693-4).

como indisciplina, o “mal-estar docente” — sentimento de insatisfação e/ou de impotência frente aos desafios da situação escolar, a participação da comunidade são temas, entre outros, possíveis de ser problematizados pelo uso de entrevistas.

No caso relatado, as possibilidades e a qualidade da formação inicial e continuada de professores considerados excelentes foram o objeto escolhido para ser pesquisado. Entrevistas foram realizadas por estudantes de diferentes licenciaturas, que cursavam uma das turmas da disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2002.

O desenvolvimento dessa atividade deu-se a partir dos seguintes procedimentos:

1. Problematização a respeito das características de um(a) professor(a) considerado(a) excelente e as condições necessárias a um processo formador para se alcançar essa qualidade.
2. Leitura do texto de José Mario Pires Azanha, “Uma reflexão sobre a Didática” (1987), como maneira de estimular o debate.⁶ Nesse texto, Azanha, ao discutir a Didática, pergunta se é possível “ensinar tudo a todos totalmente, bastando para isso valer-se de um método”, questionando a máxima de Comenius (1657), considerado o fundador da Didática. O autor indaga sobre a existência de um método para se ensinar com êxito e do qual possa se valer um professor. O autor assim se refere à atividade de ensinar: “trata-se antes de um saber fazer do que de conhecer certas regras e aplicá-las” (Azanha, 1987, p. 76). Bons professores, em nível de excelência, sabem como ensinar e o fazem a partir de sua criatividade no exercício da docência. Daí, também, a dificuldade de se ensinar um professor a ensinar bem, em nível de excelência, a não ser estimulando o professor a ousar e experimentar

6. Consultar o texto em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/157.pdf>.

criativamente o exercício da docência. Nesse texto, Azanha vale-se de uma epígrafe, retirada de Nietzsche, que pode ser aplicada ao desafio da docência: “Como se deve palmilhar a encosta? Sobe e não penses nisto”. Ou seja, cada professor deve considerar o exercício docente tal como a condição da subida da encosta foi descrita por Nietzsche, isto é, a partir de um exercício criativo próprio.

3. Como estratégia decorrente do debate deste texto, solicitou-se que os alunos, divididos por área de formação, localizassem em seus cursos de origem o professor que mais se aproximava das características de um professor excelente, trazendo, em seguida, essas características ao conhecimento da sala de forma a constituir um conjunto de características comum a todos os grupos a respeito do professor excelente.
4. Elaboração pelos grupos de alunos de um roteiro de entrevista — tipo “história de vida” — para ser aplicado junto ao professor escolhido. A problematização proposta referiu-se à questão do como ensinar. Portanto, pretendeu-se a formulação de um roteiro de questões, de modo a colher informações sobre como foi a formação do docente considerado excelente e como ele mesmo explicitava as razões de sua qualidade docente.
5. Por fim, compararam-se as entrevistas a partir de sua categorização, discutindo a formação e a prática do professor, necessárias à escola pública de qualidade.

Trechos da entrevista realizada com a Professora Odete Seabra, uma professora que preencheu o critério de excelência, como professora de geografia, tal como este foi formulado pela turma de licenciandos da FE-USP, 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 Política e Organização da Educação Básica no Brasil (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 a cidade de São Paulo, recortada ainda pelos meandros do rio Tietê. As questões da geografia urbana marcam a sua formação muito antes de ela haver se formado como professora de geografia. 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 pela entrevistada em sua formação docente. A presença de material escrito, a leitura de *O Estado de S. Paulo*, que curiosamente sua mãe assinava, revela um traço que se repetiu em outras entrevistas realizadas nessa atividade, cujos participantes relacionaram a presença, em sua infância, de livros ou de outros materiais escritos trazidos pela figura materna, fator que segundo os mesmos influenciou a sua escolaridade.

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 ela 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. Sou uma pessoa que se criou sem nenhum trauma: familiar, doméstico, profissional escolar, nunca tive um trauma. Um enorme privilégio do qual tenho 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. Logo, uma pessoa criada sem pai. De fato não sei bem por que 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, de seu depoimento aflora a importância que atribui a seu aprendizado extraescolar relacionado 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 Bourroul.... 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 Guataparã, 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. Quando 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:

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 ir até a Barra Funda ou 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, na 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 imigração 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 [...] comecei a me interessar por fazer vestibular e me inscrevi no Cursinho do Grêmio. E a minha família dizia assim: "Aí, 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 por que geografia?"

Eu me lembrava que tive no curso secundário muito prazer de estudar geografia. Sabem por quê? Acho que é este prazer que eu carregava. Na sociedade simples, mas muito simples, aquilo que abre um horizonte em relação ao mundo é a 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, com 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 para mundo, a geografia [...]

E as experiências de professora que 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 Ângela quando estava sendo loteado e 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, 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 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 vinha das facções que aconteciam dentro da esquerda. Quanto mais cindia mais se radicalizava. A cisão acontecia 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 europeia era um alemão, Rudi Dutschke e,

depois, tinha o Daniel Cohn-Bendit 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

Construir um instrumento para a autoavaliação da escola

A partir dos conceitos da Sociologia da Educação, professores e estudantes podem fazer uma avaliação global de uma unidade escolar, propondo à escola um instrumento qualiquantitativo 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 estudantes 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 estudantes-pesquisadores. É fundamental que esse trabalho de construção de itens de observação seja discutido, modificado pelos estudan-

tes, 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 COMO SUGESTÃO, OS SEGUINTE EIXOS TEMÁTICOS:

1. **Clima Escolar — Gestão e Espaço** — Envolve as relações na escola entre os diferentes segmentos (estudantes, professores e funcionários) e entre a escola (professores e funcionários) e a comunidade externa (famílias/comunidade).
2. **As práticas pedagógicas no espaço escolar e fora dele** — 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, extraclasse e, inclusive, nas atividades fora da escola que componham o currículo. 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 estudantes 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 estudantes, 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 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 como um todo, pode se constituir num material para a autoavaliação 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 estudantes 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 estudantes.
					Estudantes 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 têm 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, estudantes e diretor aos serviços de apoio — qualidade da interação entre estudantes, professores, direção e funcionários de apoio.
					Acesso dos estudantes 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 estudantes 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 estudantes à escola de acordo com uma forma democrática de gestão: existência de combinados sobre o horário de abertura dos portões, tratamento dado aos estudantes que se atrasam, permissão aos estudantes para estarem na escola fora do horário de aulas etc.
					Acolhimento diferenciado (lanche e/ou horário) aos estudantes trabalhadores (especialmente, para os estudantes 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

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 (2002, p. 7), 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.

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 estudantes e professores. Localizar e organizar os documentos e, dentre eles, as fotografias podem ser uma primeira atividade. Processo simultâneo ou 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. Datas, 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, p. 84-85), 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 estudantes; • Orientações internas da vida da escola; • Atividades extracurriculares 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 estudantes; Processos de estudantes.	Definição do perfil dos estudantes 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 estudantes 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 cotidiana 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, estudantes, 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 arquivos 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 desenvolvem/desenvolveram; • Identificação do sentido que marcou a evolução dos saberes e dos modelos culturais e pedagógicos presentes na escola.

12. Trabalhos de Estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos mecanismos em que se baseiam os processos de ensino-aprendizagem e do significado dos rendimentos exigidos pelas diversas disciplinas aos escolares; • Compreensão, do ponto de vista dos estudantes (uma perspectiva só muito recentemente valorizada), das evoluções e das 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 estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das vozes (individuais e de grupo) de professores e estudantes, 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. Registros 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 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. Os cuidados sobre o uso que delas se pode fazer devem ser estendidos ao conjunto da documentação escolar. Segundo Ciavatta (1993, p. 29), “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”.

Assim, a fotografia e os demais documentos escolares permitem o diálogo entre tempos distintos. O primeiro, daquilo que é fotogra-

fado/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 estudantes 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 na fotografia, 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 nas fotos de turmas, por exemplo.

Nessa leitura, cabe atenção aos alertas de Albuquerque e Klein (1987, p. 298):

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.

Especificamente se referindo às fotografias, essas autoras nos remetem novamente a Maurício Lissofsky. Este autor é categórico ao afirmar que o pesquisador não dispõe de um método que lhe

permita prescindir da subjetividade da perspectiva do fotógrafo. Segundo o autor, “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 (1983, p. 117) 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.

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 é 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 essa técnica ou arte vem transformando a vida social e, também, as ferramentas da pesquisa que se pode fazer sobre a sociedade⁷.

Atualmente, há uma enorme facilidade em se obter um registro fotográfico mediante o uso de celulares ou de câmaras digitais. Isso possibilita que os estudantes sejam instigados a usar a fotografia como

7. 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>>. Acesso em: jun. 2015.

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 1990, 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: *“Por que existe esta situação? Queremos mudá-la? Se sim, como?”*⁸. É uma técnica de pesquisa influenciada pelo método etnográfico e pelo jornalismo (Given e Saumure, 2008), com três objetivos principais:

- 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 polí-

8. Sobre esta técnica, ver: <<http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Photovoice>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ticos e financeiros, como forma de cobrar deles 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 Photovoice com o objetivo de construir uma consciência coletiva relativa aos 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, a saúde de determinada localidade atendida, por exemplo, por uma unidade básica de saúde.

Da mesma forma, fotos de turmas de estudantes, de construções escolares e dos espaços e localidades ocupados pelas escolas podem ser organizadas em oficinas de discussão sobre o direito à educação, valendo-se das sugestões que a técnica Photovoice propõe. Fotos localizadas no arquivo de uma escola e sua organização em uma exposição podem constituir oficinas de Photovoice. Para tanto, é importante a formulação das perguntas 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 Photovoice propõe.

As fotografias registram padrões de comportamento e revelam que as escolas reproduziam/reproduzem uma forma de ser e de estar no mundo.

Mas também se pode constatar, numa série de fotografias de mesma escola, o tipo de roupa usada — existência ou não de uniforme —, a postura apresentada por cada indivíduo na foto, o número total de estudantes, o número 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, elementos que contribuem para análise da lenta conquista do direito à educação.

A comparação de fotos de turmas em localidades e tempos diferentes elucida as diferenças sociais na conquista desse direito.

Uma maneira de analisar as fotografias é fazer o confronto entre elas.

Similaridade de posturas, indicando conformidade a certo padrão de comportamento disciplinar da escola e presente também na sociedade brasileira da primeira metade do século XX, aparece nas fotos a seguir, que mostram: uma estudante e os professores da turma concluinte da Escola Normal do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, em 1925; a turma dos funcionários da Companhia Telefônica Brasileira — no distrito de Taubaté/SP, em 1936; as estudantes de turma feminina de escola privada de ensino secundário da elite paulistana, em 1931; os estudantes de turmas de menor idade, em 1945, que frequentavam o mesmo Instituto de Educação acima referido; e de uma escola pública, da então periferia do atual município de Santo André, em 1940. Contrastando com a semelhança de postura, constata-se evidente disparidade no vestuário dos estudantes das duas escolas públicas — bem vestidos e uniformizados *versus* descalços e com roupas modestas, fato que difere da menor desigualdade entre a roupa dos professores das diferentes escolas e dos funcionários públicos.



Fotógrafo desconhecido — cedida por Alfredo Grellet Portella.

Distrito de Taubaté (SP) — Funcionários da Companhia Telefônica Brasileira, 1936.



Foto cedida por Cecília Grellet Portella — integrante da turma.

Foto de turma feminina concluinte de Escola Secundária — Colégio privado de São Paulo, 1931.

Escola Normal da Capital — Professorandos de 1925 — São Paulo⁹



Diretor, Lentes e Professores



Aluna formanda



Professor Parainfo

9. Fotos do Álbum de Cacilda Grellet - Photo Germania. Torlay & Leite. R. D. de Caxias, 16. São Paulo.

Outro fator que revela a composição da população escolar, até os anos de 1960, aproximadamente, é a ausência do grupo nipônico, cuja migração se inicia em 1908 e que adentraram à escola pública apenas a partir daí. E a população negra, minimamente representada entre os estudantes.



Foto Arte. São Paulo, 1945.

Foto de turma do 1º ano Primário do Instituto de Educação "Caetano de Campos.



Foto tirada em 1940 — turma da Professora Thereza de Jesus Ferreira.

Grupo Escolar Príncipe de Gales — local então considerado periferia em Santo André (SP).

O funcionamento das turmas dos antigos ginásios, organizadas por sexo, a classe com maioria masculina na turma do nível Científico — segundo nível do secundário — destinado à formação para as carreiras de Engenharia e de Medicina, principalmente, revelam os padrões tradicionais da organização social baseada na dominação dos mais ricos, do gênero masculino e brancos, confirmada pela pequena presença de mulheres e a ausência total de negros nas classes do ensino secundário, mas também nos anos finais da educação primária, nível obrigatório até os anos de 1971.



Foto de turma da 3ª série do Curso Ginásial do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, 1965.

Reportagens Colegiais Pantaleón Alcaraz (SP).



Foto de turma do 2º Científico do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, 1965.

Reportagens Colegiais Pantaleón Alcaraz (SP)

Também se podem observar as diferenças arquitetônicas dos prédios escolares — a escola monumento —, como foram chamados os prédios escolares suntuosos destinados à elite, a exemplo da Escola da Praça, Instituto de Educação “Caetano de Campos”, em São Paulo, e os antigos Ginásios, na praças das cidades do interior, bem diferentes dos construídos em madeira, frágeis, que aparecem nos anos de 1950, 1960 e 1970, com a ampliação do direito à escola e, posteriormente, nas regiões Norte e Centro-Oeste, especialmente, onde a escola rural multisseriada, ou, como é hoje chamada a escola do campo, vai estar presente a partir dos anos de 1970, com a população enfrentando a ação sistemática de seu fechamento a partir dos anos 1990.



Escola Estadual “Reverendo Simão Salém”, localizada no município de Santo André (SP), anos 1980. Arquivo da Pesquisa “O Direito por Educação Básica: estudo da demanda social e do atendimento público em uma microrregião urbana”, coordenada pela autora. FEUSP/FAPESP/2003-07.



Foto cedida por Sergio Rosset.

Escola rural do início da colonização de Rondônia nos anos 1970.

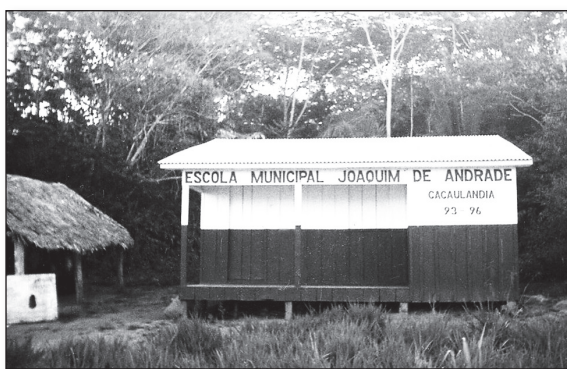


Foto cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Cacaulândia.

Escola Rural de Rondônia/
Município de Cacaulândia
— Gestão de 1993-1996.



Foto de Ederson Lauri.

Escola rural na Reserva Extrativista Rio Cautário (RO), em funcionamento em 2014 e fechada em 2015.



Antiga sala de aula de Escola Municipal Progresso, situada no município de Vilhena (RO), anos 1970/1980. Carteiras de madeira maciça originária da floresta local progressivamente derrubada e atualmente extinta.¹⁰

10. A Escola Municipal Progresso luta por permanecer em atividade. Foi uma das escolas visitadas pela pesquisa “Memória das Escolas da Floresta Amazônica em Rondônia: o imaginário, o poético e a história”, realizada pela FEUSP em parceria com a Universidade Federal de Rondônia, coordenada pela autora em conjunto com Nidia Nacib Pontuschka, Rosângela Aparecida Hilário e Ederson Lauri Adriano.



Foto de Ederson Lauri.

Escola Ribeirinha Cecília Meireles, RESEX Rio Preto Jacundá, município Machadinho do Oeste (RO), em 2015, revela a identidade das escolas da floresta/ribeirinhas: coletes salva-vidas que indicam o transporte, chegada, chinelos deixados na entrada, bacia para lavar os pés, panela do cachorro, bandeira do Brasil, olhares curiosos, precariedade.

As escolas rurais de Rondônia, chamadas pelos movimentos sociais como “escolas do campo”, vêm sendo progressivamente extintas pelo seu reagrupamento à beira das cidades. Em todo o Brasil, confirmando o papel dos movimentos sociais na luta por educação, há resistência a seu fechamento.



Foto cedida por Maria Estéla.

1º Congresso Infantil MST — PVH — 1995.

Na contradição da conquista ao direito à educação, há o fechamento e abandono de escolas rurais em plena segunda década do século XXI.



Foto de Ederson Lauri.

Escola João Ferreira Martins, 2014, Município de Alvorada do Oeste (RO).

Em 2011, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) e o Movimento Sem-Terra (MST) lançaram, em nível nacional, a campanha “Fechar Escola é Crime”, com o objetivo de denunciar uma grave situação revelada pelo Censo Escolar do INEP: em 2002, existiam 107.432 escolas no território rural, e em 2011, esse número reduziu-se para 76.229, o que significa o fechamento de 31.203 escolas no meio rural.¹¹

11. In: DOS REIS, Mario. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015. (Col. Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v. 1) ISBN 978-85-88988-32-3 ISBN Coleção 978-85-88988-31-6 Idealização: Fundação Telefônica Vivo. Realização: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

Mas nem tudo é só precariedade no interior da Amazônia. As aldeias-escola indígenas também mostram a luta dos povos indígenas em torno da escola.



Foto de Ederson Lauri

Aldeia-Escola Zawākarej, do povo Zoró em Mato Grosso, 2015. Foto retirada de *Espaço e lugar como elementos da identidade indígena do povo zoró: permanências e mudanças associadas à implantação do processo de aldeias-escola*. Relatório tese de doutorado. Unir. Rondônia, em fase de conclusão.¹²



Foto de Ederson Lauri.

Mulheres indígenas durante aulas de atividades tradicionais, Aldeia-Escola Zawākarej, do povo Zoró (MT), 2015.

12. O autor vem se valendo da utilização das metodologias de Photovoice e Fotoetnografia, de forma complementar, para o desenvolvimento da pesquisa.

Na aldeia-escola, os índios lutam para ter um currículo próprio que não descaracterize a sua cultura. Querem que suas atividades diárias componham esse currículo, contrariando aqueles que afirmam a padronização curricular como meio de se atingir a escola de qualidade.



Foto de Ederson Lauri.

Crianças indígenas às margens do Rio Branco, Aldeia-Escola Zawākarej, do povo Zoró (MT), 2015.

Texto 6

Outros instrumentos podem contribuir no debate de temas da Sociologia da Educação

6.1 Filmes como material de ensino e de pesquisa

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 estudantes, fazendo para si um roteiro de leitura do filme, com questões para o debate do filme. Um grupo de estudantes 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 apenas uma atividade pedagógica. Portanto, para além do roteiro, cabe ao professor instigar que os estudantes 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 estudantes 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 — observar o papel das metáforas na elaboração do discurso que explica e amplia a compreensão do mundo.

Procedimento: Fazer a análise 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:

- 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.

Documentários também podem constituir importante material para o debate e aprofundamento de conteúdos da Sociologia, em conjunto com os conteúdos de História e Geografia, numa atividade interdisciplinar.

Além de assisti-los previamente, os professores e estudantes dessas disciplinas podem organizar debates. Uma forma para desenvolver essa atividade é buscar a representação local dos que participaram nos depoimentos do documentário a ser analisado. Por exemplo, no documentário “1964 — um golpe contra o Brasil”, convidar os representantes do movimento estudantil, de partidos políticos, da igreja e moradores mais velhos que tenham vivido o momento da ditadura militar. A ficha técnica dos vídeos é um importante material para ser analisado e mesmo para ser distribuída em pequenos folhetos que divulguem o evento junto à comunidade escolar. A ficha técnica traz a duração do filme ou vídeo, informação importante na organização da atividade. No caso do documentário “1964 — Um Golpe contra o Brasil”, já há uma divisão em partes, disponíveis no Youtube, visando a facilitar sua utilização em debates didáticos.

1964: UM GOLPE CONTRA O BRASIL

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GhoI8FdFF6w>>

Tendo em vista os 50 anos do golpe civil-militar ocorrido no Brasil, o Núcleo de Preservação da Memória Política e a Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, também conhecida como TVT — Televisão dos Trabalhadores, com apoio da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, a partir de emenda parlamentar apresentada pelo deputado estadual Adriano Diogo (PT/SP), realizaram este documentário a fim de discutir com as novas gerações o fato que marcou nossa história nacional recente, e também a história latino-americana, já que a ditadura em nosso país contribuiu para a instalação de regimes de exceção em todo o continente.

O documentário aborda a memória do período de conspiração do golpe de Estado, fazendo uma breve retrospectiva desde o final da II Guerra Mundial, além dos primeiros dias da ditadura civil-militar de 1964-1985, dentro do contexto internacional da época, com seus autores e suas motivações.

Utilizando depoimentos de pessoas que vivenciaram o período, historiadores e estudiosos do assunto, além de trechos de filmes e imagens de época, “1964: Um golpe contra o Brasil” estimula uma profunda reflexão sobre o período.

O documentário está inscrito no Festival do Filme Político da Argentina de 2014.

Entrevistados: Aldo Arantes, Airton Soares, Almino Affonso, Ana Maria Martins, Armênio Guedes, Darcy Rodrigues, Derly de Carvalho, Delmar Mattes, Djalma Bom, João Pedro Stédile, José Ibrahim, José Luís Del Roio, Leane Almeida, Leonel Itaussu, Marcelo Zelic, Maria Auxiliadora (Dodora) Arantes, Maria Victoria Benevides, Raphael Martinelli, Reinaldo Morano, Rose Nogueira, Rita Sipahi, Vera Paiva (Veroca), Waldemar Rossi.

Ficha Técnica

Realização: Núcleo de Preservação da Memória Política e Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, TVT — TV dos Trabalhadores.

Direção: Alípio Freire

Produção: Tânia Gerbi Veiga e Maria da Penha Silva

Edição: Diego Arraya, Frederico Moreira, Grazie Pacheco, Joice Temple e Júlio Cesar Gonçalves

Argumento, roteiro, entrevistas e textos: Alípio Freire

Pesquisa: Tânia Gerbi Veiga

Locução/apresentação: Márcia Telles

Duração: 145 minutos

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):

1. MILK — A VOZ DA IGUALDADE

Direção: Gus Van Sant

Roteiro: Dustin Lance Black

Elenco: Sean Penn; Emile Hirsch; James Franco; Josh Brolin

Produção: Dan Jinks; Bruce Cohen

Gênero: Drama

Classificação etária: 16 anos

Duração: 128 min.

Ano de lançamento: 2008

Sinopse: Uma cinebiografia de Harvey Milk (1930-1978), político norte-americano que assumiu sua homossexualidade publicamente nos anos 1970, interpretado por Sean Penn, sendo o primeiro homossexual assumido a ser eleito a um cargo público nos Estados Unidos. No ano seguinte, Milk foi assassinado por um adversário de carreira política desconsolado com a perda nas urnas.

Título original: *Milk*

País de origem: Estados Unidos da América

2. 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, Paula Pretta, Rita Batata, Rui Ricardo Diaz

Produção: Tangerina Entretenimentos

Gênero: Drama

Classificação etária: Livre

Duração: 90 min.

Ano de lançamento: 2014

Sinopse: Helena é uma advogada que trabalha na Defensoria Pública. Ela cuida de Caio, 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.

País de origem: Brasil

3. QUANDO SINTO QUE JÁ SEI

Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez, Anderson Lima

Roteiro: Antonio Sagrado, Raul Perez, Tiago Marinho

Elenco: Docentes, estudantes, pais e gestores

Produção: Antonio Sagrado, Raul Perez, Anielle Guedes

Gênero: Documentário

Classificação etária: Livre

Duração: 78 min.

Ano de lançamento: 2014

Sinopse: O documentário 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.

País de origem: Brasil

4. CIDADE CINZA

Direção: Guilherme Valiengo, Marcelo Mesquita

Roteiro: Peppe Siffredi, Felipe Lacerda e Marcelo Mesquita

Elenco: Fabio Cypriano, Luís Alves da Costa, Egas Marcolino de Assis, Finok, Alexandre Gabriel, Os Gêmeos, Ise, Gilberto Kassab, Cedar Lewisohn, Nina, Nunca, Zefix

Produção: Peppe Siffredi, Raphael Botino, Marcelo Mesquita, Daniela Antonelli Aun

Gênero: Documentário

Classificação etária: Livre

Duração: 85 min.

Ano de lançamento: 2013

Sinopse: O filme registra a história de uma das principais *crews* (turma, grupo, comunidade) de arte de rua de São Paulo, 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.

País de origem: Brasil

5. HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO

Direção e roteiro: Daniel Ribeiro

Elenco: Guilherme Lobo, Fábio Audi, Tess Amorim

Produção: Diana Almeida, Daniel Ribeiro

Gênero: Drama, Romance

Classificação etária: 12 anos

Duração: 96 min.

Ano de lançamento: 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.

País de origem: Brasil

6. 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: Caio Gullane, Fabiano Gullane, Rui Pires

Gênero: Drama

Classificação etária: 14 anos

Duração: 105 min.

Ano de lançamento: 2010

Sinopse: O protagonista Mano é um adolescente que enfrenta as dificuldades típicas da passagem da infância para o mundo adulto. Um acontecimento inesperado na família torna sua vida na escola um verdadeiro pesadelo e o obriga a realizar um mergulho profundo para descobrir quem, de fato, ele quer ser.

País de origem: Brasil

7. A EDUCAÇÃO PROIBIDA

Direção e roteiro: Germán Doin, Verónica Guzzo

Elenco: Desconhecido

Produção: Verónica Guzzo

Gênero: Documentário

Classificação etária: Livre

Duração: 140 min.

Ano de lançamento: 2012

Sinopse: Através de 45 experiências educativas fora dos padrões tradicionais, que foram analisadas em 90 entrevistas com pessoas de oito países diferentes, o documentário se propõe a questionar as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação. Além de apresentar vias alternativas para como crianças e adolescentes estão sendo educados, o filme demonstra as falhas do modelo de educação vigente, que produz cidadãos doutrinados pelo sistema e que proíbe qualquer ato que não esteja conforme a norma estabelecida por ele.

Título original: La Educación Prohibida

País de origem: Argentina

8. NENHUM A MENOS

Direção: Zhang Yimou

Roteiro: Xiangsheng Shi

Elenco: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei

Produção: Guangxi Film & Beijing New Picture

Gênero: Drama

Classificação etária: 12 anos

Duração: 106 min.

Ano de lançamento: 1999

Sinopse: Um retrato quase documental da 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.

Título original: Yi ge dou bu neng shao

País de origem: China

9. O JARRO

Direção e roteiro: Ebrahim Foruzesh

Elenco: Fatemeh Azrah, Behzad Khodaveisi, HosseinBalai, Alireza Haji-Ghasemi

Produção: Farabi Cinema Foundation

Gênero: Drama

Classificação etária: Livre

Duração: 86 min.

Ano de lançamento: 1992

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.

Título original: Khomreh

País de origem: Irã

10. UMA LIÇÃO DE VIDA

Direção: Justin Chadwick

Roteiro: Ann Peacock

Elenco: Oliver Litondo, Naomie Harris, Tony Kgoroge

Produção: Sam Feuer, David M. Thompson

Gênero: Drama

Classificação etária: 14 anos

Duração: 103 min.

Ano de lançamento: 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!

Título original: The First Grader

País de origem: Reino Unido, Estados Unidos da América, Quênia

11. ESCRITORES DA LIBERDADE

Direção e Roteiro: Richard LagGravenese

Elenco: Scott Glenn, Hilary Swank, Patrick Dempsey, Imelda Staunton

Produção: Danny DeVito, Michael Shambert, Stacey Sher

Gênero: Drama

Classificação etária: 14 anos

Duração: 123 min.

Ano de lançamento: 2007

Sinopse: 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, revisar histórias e mudar trajetórias.

Título original: Freedom Writers

País de origem: Estados Unidos da América e Alemanha

12. ALÉM DA SALA DE AULA

Direção: Jeff Bleckner

Roteiro: Camille Thomasson, Stacey Bess

Elenco: Emily VanCamp, Steve Talley, Timothy Busfield

Produção: Andrew Gottlieb, Cameron Johann

Gênero: Drama

Classificação etária: Livre

Duração: 95 minutos

Ano de lançamento: 2011

Sinopse: Baseado em uma história real, “Além da Sala de Aula” ou “Além do Quadro Negro” conta a história do primeiro emprego da jovem professora Stacey Bess que aceita a vaga de professora temporária de uma escola de abrigo, uma sala de aula improvisada para crianças de famílias sem teto nos Estados Unidos, impedidas de se matricularem na escola regular.

A escola é um depósito improvisado. As famílias vivem em alojamentos, *trailers* ou até mesmo em carros. Crianças com fome e com várias idades, falta de livros e carteiras em condições precárias são dificuldades enfrentadas pela professora. Bess, mãe de duas crianças e novamente grávida, além de habilidade, precisa se superar em amor e dedicação.

“Além da Sala de Aula” é um exemplo de dedicação, amor e desprendimento, mas é principalmente uma lição de esperança. É uma prova de que, superando obstáculos e dificuldades, o estudo possibilita a esperança de que sim, é possível mudar a vida de crianças carentes e suas famílias.

Na vida real, os serviços prestados pela educadora Stacey Bess forem reconhecidos por diversos prêmios, incluindo o National Jefferson Award. Ela e seu marido estão casados há mais de 30 anos e são pais de 6 crianças.

Título Original: Beyond the Blackboard

País de Origem: Estados Unidos da América

13. O LONGO AMANHECER — CINEBIOGRAFIA DE CELSO FURTADO

Direção e Roteiro: José Mariani

Produção: RIOFILME e ANDALUZ

Gênero: Documentário

Classificação etária: Livre

Duração: 73 min.

Ano de lançamento: 2007

Sinopse: Produzido a partir de entrevistas realizadas por José Mariani com o próprio Celso Furtado em 2004, o filme retrata não só a trajetória acadêmica e profissional do economista, como também os marcos teóricos de seu monumental pensamento histórico-econômico sobre o Brasil.

País de origem: Brasil

14. UM SONHO INTENSO

Direção e Roteiro: José Mariani

Elenco: 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

Produção: ANDALUZ

Gênero: Documentário

Classificação etária: 10 anos

Duração: 102 min.

Ano de lançamento: 2015

Sinopse: Renomados economistas e historiadores discutem os avanços socioeconômicos do Brasil e fazem uma análise dos principais erros e acertos do processo de industrialização nacional, se aprofundando nas origens do subdesenvolvimento.

País de origem: Brasil

15. "PASSO A PASSO" PELO GRUPO DE TEATRO COMUNITÁRIO DA VITÓRIA

Gênero: Documentário sobre a construção coletiva do espetáculo "Peregrinações" pelo Grupo de Teatro Comunitário da Vitória, Porto — Portugal.

Elenco: José Brochado (protagonista de *Peregrinações*)

Ano de publicação: 2014

Duração: 80 min.

Sinopse: *Passo a Passo* procura os impulsos que nos levam a ir, cruza pessoas, caminhos e cidades que pisamos. Buscam-se sentidos em diferentes tempos, crenças, horizontes — universos que nos atraem.

Disponível em: www.youtube.com/watch?v=NG8mKAOhK8I

País de origem: Portugal

16. CAPITALISMO, DESENVOLVIMENTISMO E BARBÁRIE

Gênero: Exposição e debate com o Prof^o Dr. José Paulo Netto da Escola de Serviço Social — Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ.

Ano de publicação: 2012

Duração: 190 min.

Sinopse: Exposição sobre as mudanças no trabalho do serviço social no Brasil e na atuação de seus profissionais e 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.

Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Fe4W1D0Qk8g

País de origem: Brasil

17. ENTRE RIOS — História da ocupação do solo e rios da cidade de São Paulo

Gênero: Documentário — Trabalho de conclusão de Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini no curso de Bacharelado em Audiovisual, SENAC-SP

Ano de publicação: 2009

Duração: 25 min.

Sinopse: *Entre Rios* conta de modo rápido a história de São Paulo e como essa está totalmente ligada com seus rios. Muitas vezes no dia a dia frenético de quem vive São Paulo eles passam despercebidos e só se mostram quando chove e a cidade para. Mas não sinta vergonha se você não sabe onde encontram esses rios! Não é sua culpa! Alguns foram escondidos de nossa vista e outros vemos só de passagem, mas quando o trânsito para nas marginais podemos apreciar seu fedor. É triste, mas a cidade está viva e ainda pode mudar!

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uKq8Qew7EpY>
— 1ª parte

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SLOKvw9HAbQ>
— 2ª parte

País de origem: Brasil

6.2 O teatro como linguagem, modo de pesquisa e de intervenção

O exemplo do grupo de teatro português, relatado no vídeo “PASSO A PASSO” PELO GRUPO DE TEATRO COMUNITÁRIO DA VITÓRIA”, já indicado no item anterior, é um bom exemplo dessa ferramenta como linguagem e modo de intervenção, a ser explorada pelo professor(a) de Sociologia num trabalho integrado com outros professores(as) de história, de educação artística, de língua portuguesa, principalmente. Nesse sentido, vale a pena o resgate da obra de Bertold Brecht, dramaturgo alemão, especialmente a peça “A vida de Galileu”, por ter um conteúdo que se relaciona ao papel crítico que a Sociologia pode ter em relação ao conhecimento; e do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, no Brasil.

O teatro como prática emancipatória na escola.

Texto de Fernanda Quatorze Voltas

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecer melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

Augusto Boal

Muitas são as orientações que o trabalho com o teatro pode assumir na escola, quando se pensa nas potenciais contribuições dessa linguagem para a formação dos educandos. Pode-se dizer que as ações de teatro desenvolvidas no espaço educativo correspondem diretamente às concepções que se tem e às escolhas que se faz por um determinado tipo de educação.

É corrente, nos dias de hoje, o senso comum de que os espetáculos e os jogos teatrais podem ser facilitadores da educação, principalmente quando são utilizados como recurso pedagógico para trabalhar conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento ou, até mesmo, “lições morais” e regras de conduta. Nessa acepção, o teatro assume a função de instrumento didático à serviço da “transmissão” de conhecimentos.

O entendimento do teatro como instrumento potencializador de aspectos do desenvolvimento humano também está presente no cotidiano escolar. Essa abordagem é valiosa, pois carrega em si a possibilidade latente de reavivar valores e capacidades humanas, muitas vezes, renegadas, no dia a dia, devido às demandas da vida e do labor desumanizante nas sociedades capitalistas contemporâneas. O trabalho com os aspectos psicológicos, criativos, autoexpressivos, sociais e corporais do ser humano, por meio do teatro, pode favorecer o resgate de princípios e de práticas humanizadoras, contrárias aos processos de alienação e individualismo a que estamos frequentemente expostos.

No bojo de uma perspectiva de educação libertadora,¹³ pensar o teatro na escola exige a assunção de um posicionamento crítico diante de sua presença nesse espaço. É que, assim como a educação é um ato político (Freire, 2009), molhada de valores, sonhos e crenças de educadores e educandos, a prática teatral também não é neutra (Boal, 2005, p.11). Não sendo neutra, pode estar a serviço tanto da reprodução das ideologias dominantes, interessadas na manutenção das variadas formas de desigualdade econômicas e sociais, quanto da construção de uma visão crítica, capaz de sensibilizar o ser humano para a percepção de seus condicionamentos históricos e às possibilidades de transformação das realidades opressoras.

Pode-se dizer que Bertolt Brecht [1898-1956] e Augusto Boal [1931-2009], são as principais referências para a corrente teórica que defende a presença do teatro na escola como prática emancipatória.

O dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht [1898-1956] entendia que o teatro deveria ter uma função social e assumir, portanto, seu caráter político-estético e pedagógico. Isso significa que, sem abrir mão de seu aspecto fundamentalmente artístico e de diversão, o teatro deveria atuar a favor da libertação das classes oprimidas, da justiça social e da humanização.

Augusto Boal [1931-2009], um dos mais importantes representantes do teatro brasileiro do século XX, acreditava que o teatro poderia ser uma forma muito especial de enxergar o real, um “método de exame” da realidade e uma ferramenta de luta para a transformação social. Para o autor, “arte e cultura são formas de combate tão importantes quanto a ocupação de terras improdutivas e a organização política solidária” (Boal, 2012).

Nessa perspectiva, a politicidade do teatro ganha relevo, sendo que ele não pode se contentar em ser um entretenimento esvaziado de sentido ou mera ilustração de conteúdos e princípios. Para ser libertador, comprometido com tarefa de “humanizar a Humanidade” (Boal, 2005, p. 25), o teatro deve permitir a construção de conhecimentos éticos e estéticos que alarguem as capacidades de expressão e de leitura crítica da realidade dos sujeitos. Além

13. De acordo com Freire e Shor, a Educação Libertadora pode ser entendida como uma “educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade” (2008, p. 51).

disso, deve criar condições para o engajamento em ações coletivas e criativas a favor da transformação dos contextos opressivos. Essa não depende, porém, exclusivamente dos sujeitos, da ampliação de suas consciências e das ações teatrais desenvolvidas na escola, porque a mudança da realidade está sempre condicionada, de maneira concreta, a fatores históricos, econômicos, sociais e culturais. O teatro não pode transformar sozinho a realidade mas, sendo um modo específico de conhecer o real, pode oferecer contribuições para que a mudança social ocorra.

A seguir, será apresentada uma prática teatral desenvolvida pelo educador Alexandre Saul (2015), no âmbito de um processo de formação de educadores, na PUC-SP, referenciado na metodologia da investigação temática de Paulo Freire. Inspirado em uma técnica de teatro-imagem (Boal, 2009), o jogo teatral teve a intenção de aprofundar a leitura da realidade dos participantes acerca dos principais obstáculos que se colocavam à formação docente, em seus locais de trabalho. Nesse sentido, o teatro funcionou como uma espécie de “teoria requerida”, dentre tantas outras, necessária para ampliar as possibilidades de leitura e compreensão da realidade dos sujeitos da formação.

Ilustrar um tema com o próprio corpo: Os participantes são convidados a mostrar, de forma visual, com seus corpos, de maneira realista ou não, uma imagem estática que ilustre o tema: “Reunião Pedagógica”. Os sujeitos devem usar como referência para essa construção experiências reais de seus contextos de prática. Podem ser utilizados adereços e outros objetos que auxiliem os indivíduos a caracterizar suas imagens. Em um primeiro momento, cada participante trabalha individualmente na imagem que vai apresentar, por aproximadamente cinco minutos, sem olhar o que fazem os demais, para que não haja influências. Passados os cinco minutos, cada um vai ao centro da sala e, usando somente o corpo e os objetos que selecionou, expressa o tema abordado.

Dinamização I: Em um segundo momento, todos os participantes retornam ao centro da sala e apresentam, ao mesmo tempo, a mesma imagem de antes. As visões individuais, agora vistas em conjunto, darão uma visão múltipla do tema. O objetivo não é saber o que pensa cada um e sim o que pensa o grupo.

Dinamização II: Em um terceiro momento, os participantes voltam ao centro da sala e tentam se relacionar entre si, construindo uma pequena “cena estática”, uma espécie de “quadro vivo”. Não se trata, porém, de apenas mostrar as imagens coletivamente, mas, sim, de tentar ligar umas às outras, encontrar possíveis relações entre elas. Cada pessoa pode escolher uma ou mais imagens de outros participantes para se conectar, aproximar-se ou afastar-se dela, o que quiser, desde que sua posição passe a ser significativa em relação aos demais participantes e aos objetos que porventura tenham sido incluídos nas diversas imagens. Se, anteriormente, cada imagem era válida por si só, nesse momento, o mais importante é a inter-relação, o conjunto. Não se trata meramente de buscar uma visão social das imagens, mas uma visão social organizada. A imagem não deve mostrar pontos de vista justapostos, mas procurar uma visão global e totalizante do tema.

Discussão coletiva das imagens e da cena construída. (Saul, 2015, p. 115)

É importante ressaltar que a investigação temática freireana está ancorada na perspectiva de educação emancipatória que tem o compromisso com a transformação dos contextos opressivos. Além da etapa de leitura da realidade, na qual a prática teatral descrita se insere, essa metodologia inclui os momentos de análise crítica da realidade e de elaboração de propostas de ação.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. B. M.; KLEIN, L. E. Pensando a fotografia como fonte histórica. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, set. 1987. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1987000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2015.
- ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. Tendências demográficas, dos domicílios e das famílias no Brasil. *Aparte*, Rio de Janeiro, IE/UFRJ, 25 ago. 2012. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/tendencias_demograficas_e_de_familia_24ago12.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2014.
- ANDRADE, C. D. de. *José*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANTOUN, H. Democracia, multidão e guerra no ciberespaço. In: PARENTE, A. (Org.). *As tramas da rede*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-108.
- AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO. Direção: Zelito Viana. Rio de Janeiro: AMZ Mídia, 2012. 1 DVD.
- AZANHA, J. M. P. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Educação alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- BARBOSA, L. Cidadão. In: Zé Geraldo. *Terceiro mundo*. CBS, 1979.
- BEISIEGEL, C. de R. Ação política e expansão da rede escolar: os interesses do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, CRPE, n. 8, 1964.
- _____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livros, 2006.
- _____. Prefácio. In: MORAES, C. S. V. (Org.). *Educação de trabalhadores por trabalhadores: educação de jovens e adultos e formação profissional*. São Paulo: Sociologia e Política, 2014.
- _____. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Ande*, Associação Nacional de Educação, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 49-56, 1981.
- BENEVIDES, M. V. de M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Manuscrito de aula de Sociologia da Educação*. São Paulo: FE-USP, 1988.
- BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENKLER, Y. *The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom*. Yale: Yale University Press, 2007. Disponível em: <www.benkler.org/wealth_of_networks/index>. Acesso em: 1º jun. 2009.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. (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, M. M.; MARTINS, J. de S. (Orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 7. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia, uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOGOST, Ian. *Unit operations: an approach to videogame criticism*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006.

- BOSI, E. *Tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BOURDIEU, P. (Dir.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CAMPOS, M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. 1982. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANDEIAS, A. Processo de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação a “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CIAVATTA, M. F. *A fotografia como fonte histórica: introdução a uma coleção de fotos sobre a “Escola do Trabalho”*. *Educ. Rev.* [on-line]. 1993, n.18-19, p. 27-38. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981993000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4698. Acesso em: 28 set. 2014.
- _____. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica: conceitos fundamentais para a interpretação da imagem fotográfica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COMPARATO, F. K. *Educação, Estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORPET, O.; PAGNOT, T. (Le Monde). Lefebvre: filosofia e cotidiano. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 ago. 1983, Folhetim, p. 4-5.
- DALLARI, D. de A. *Elementos de teoria geral do estado*. São Paulo: Saraiva, 1977.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FACHINNI, R.; SIMÕES, J. de A. *Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação*. Rio de Janeiro: CLAM, 2006.

FERNANDES, F. A Sociologia: objeto e principais problemas. In: IANNI, O. *Florestan Fernandes*. São Paulo, Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 58.)

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. (Orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Estudos e pesquisas. Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 29, 2012.

_____. Estudos e pesquisas. Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 32, 2013.

_____. Estudos e pesquisas. Síntese dos indicadores sociais. Projeção da População do Brasil por sexo e idade [1980-2050]. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 24, 2008.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. Sal da terra. In: GUEDES, Beto. *Contos da lua vaga*. EMI Odeon Brasil, 1981.

GIVEN, L.; SAUMURE, K. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. University of Alberta: Lisa M. Given Editor, 2008. v. 1-2

HEILBORN, M. L. 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.

HELENE, O. Concentração de renda no Brasil: educação e desigualdade. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=3098>. Acesso em: 19 set. 2015.

HELENE, O. O mito do custo do ensino superior. *Brasil de Fato*, 22 set. 2011.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Riuniti, 1975.

HIGGINS, Sean; PEREIRA, Claudiney. The effects of Brazil's high taxation and social spending on the distribution of household Income. *Working Paper*, n. 7, January 2013, Disponível em: <commitmentoequity.org/publications_files/CEQWPNo7%20EffectHighTaxOnIncomeDistBrazil%20Jan%202013> Acesso em: 5 set. 2015.

HOBSBAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

IANNI, O. Marx e a cultura, *Folha de S.Paulo*, 21 out. 1984, Folhetim.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Estrutura e dinâmica do setor de serviços no Brasil*. Rio de Janeiro, 2006.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*. 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>. Acesso em: 4 jan. 2014.

KRUPPA, S. M. P. *O direito à educação básica: estudo da demanda social e do atendimento público em uma microrregião urbana*. Relatório de Pesquisa FAPESP, n. 01/13134, 2008.

_____. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KUHLMANN JR., M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Col. Educação Contemporânea.)

LEADBEATER, C. *Innovation in education: lessons from pioneers around world*. Doha: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing, 2012.

LEFEBVRE, H. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. (Orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

LEMOS, A. Ciber-cultura-remix. In: ARAÚJO, D. C. (Org.). *Imagem (ir)realidade: comunicação e cibernídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LIMA, L. C. A. 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, M. 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, C.; RAINHO, M. do C. (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.

MANNHEIM, K. A educação como técnica social. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1966.

_____. Planificação democrática e educação. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1966.

_____. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINHEIRO, P. C.; BETHÂNIA, M. Carta de amor. In: BETHÂNIA, M. *Carta de amor*. Biscoito Fino, 2013.

MARSHALL, T. S. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. *El capital*. Tradução de 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.)

_____. *Manuscritos de 1844*. Tradução de Émile Bottigellh. Paris: Editions Sociales, 1969, p. 88-94. Tradução brasileira de José Carlos Bruni, conforme

Manuscrtos econômico-filosóficos (Terceiro Manuscrito), publicado no volume intitulado *Marx*, da coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 14-18. Citações extraídas do capítulo intitulado “Propriedade privada e comunismo”. (Nota do autor do texto.)

_____. *Miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982. p. 106. (Nota do autor do texto.)

_____.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977. p. 36-37. (Nota do autor do texto.)

MASCELLANI, M. N. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*. São Paulo: IIEP, 2010.

MARTINS, M. C. F. N.; BOGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde Soc.* [on-line], v. 13, n. 3, p. 44-57, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

MEDEIROS, Ca. A. de. Desenvolvimento econômico e estratégias de redução da pobreza e das desigualdades no Brasil. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 323-350, 2003.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (MEC/INEP). *Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/coletiva-censo-superior-2012>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

MOGARRO, Maria João. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 10, jul./dez. 2005.

MORAES, C. 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>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

MORAES, C. S. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.

NERI, M. *A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide*. São Paulo: Saraiva, 2011.

OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, F. de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Centro Brasileiro Análise Planejamento (CEBRAP). São Paulo: Brasiliense, 1974.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 3 fev. 2014.

PASSETI, E. Bem-estar do menor: apontamentos sobre genocídio programado. *São Paulo em Perspectiva*, revista da Fundação SEADE, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 20-25, 1987.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1987. Tese (Livre-docência) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____; FORACCHI, M. M. (Orgs.). *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1966.

PIZZORNO, A. Uma leitura atual de Durkheim. In: COHN, G. (Org.) *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. *Evolução da educação no Brasil, 1970-2003*. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br>, v. 16, n. 2, 2005. Acesso em: 4 jan. 2014.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. *Documento de Trabalho*, n. 8/91. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2014.

SAMUEL, A. W. *Hacktivism and the future of political participation*. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Cambridge, Massachusetts, 2004.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAUL, A. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico metodológico de Paulo Freire*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SICSÚ, J.; PORTARI, D. (Orgs.). *Maria da Conceição Tavares. Desenvolvimento e igualdade: homenagem aos 80 anos de Maria da Conceição Tavares*. Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

SILVEIRA, Sérgio A. Game-Ativismo e a nova esfera pública interconectada. *Líbero*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 131-138, dez. 2009.

SINGER, H. Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. In: LEES, Helen (Org.). *Palgrave International Handbook of Alternative Education*. New York: Palgrave Mcmillan, 2014. [No prelo.]

SINGER, P. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU — PERSPECTIVAS. São Paulo: FE-USP, 1988.

_____. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 51, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a01v1851>> Acesso em: 14 fev. 2014.

SMITH, R. *Game impact theory: the five forces that are driving the adoption of game technologies within multiple established industries*. Disponível em: <http://www.ctonet.org/documents/SmithR_GameImpactTheory.pdf> Acesso em: 12 abr. 2009.

SPÓSITO, M. P. Luta popular por educação: projeto de uma nova escola. *Caderno do Cedi. O Caminho da Escola — Luta Popular pela Escola Pública*, São Paulo, n. 15, 1986.

_____. *A ilusão fecunda. A luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

TAPAJÓS, M.; BLANC, A. Querellas do Brasil. In: REGINA, E. *Transversal do tempo*. Philips/PolyGram (Universal Music), 1978.

TOLLER, Paula; DUNGA. Oito anos. In: _____. *Paula Toller*. Warner Music Brasil, 1998.

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 abr. 2009.

VENTURI, G. Diversidade sexual e homofobia no Brasil. *Intolerância e respeito às diferenças sexuais. Revista Teoria e Debate*, n. 78, jul./ago. 2008. Disponível em: <www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/intolerancia-diversidade-sexual>. Acesso em: 3 maio 2009.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

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 abr. 2009.

Legislação citada

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1937.

_____. Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, aprova a consolidação das leis do trabalho.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

_____. Ato Institucional n. 5 — AI-5, de 13 de dezembro de 1968, vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — LDBNE, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. Lei n. 7.348, de 24 de julho de 1985, dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Art. 1º estabelece que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem 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.

_____. Art. 7º estabelece assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

_____. Art. 211, § 4º dispõe que na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

_____. Art. 212 estabelece que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA.

_____. Lei Federal n. 8.666, de 21 de junho de 1993, regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição n. 233, de 23 de outubro de 1995 e transformada na Emenda Constitucional n. 14/1996, define a responsabilidade dos diferentes níveis de governo, no atendimento das necessidades educacionais, no que se refere à obrigatoriedade da educação fundamental e cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

_____. Art. 38, rebaixou a idade dos exames supletivos para 15 e 18 anos, respectivamente para conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta o § 2º do art. 36 os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394/96.

_____. Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal.

_____. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, estabelece que a educação profissional técnica de nível médio seja integrada ao Ensino Médio.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, da Lei n. 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.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/EF) e (PROEJA/EM).

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resoluções n. 1/2010 e n. 6, de 20 de outubro de 2010, define as diretrizes operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

_____. Projeto de Lei n. 6.840, apresentado em 27 de novembro de 2013, é destinado a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal (1988).

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Situação da Adolescência Brasileira. In: *O direito de ser adolescente*. Oportunidades para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília: UNICEF, 2011.

IFC/BANCO MUNDIAL. A Corporação Financeira Internacional (IFC), na América Latina e no Caribe criando oportunidades. Disponível em: <<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/848bbd804d76b30caa0ebf48b49f4568/>

LAC+Brochure+PORTUGUESE+FOR+WEB+PDF.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 14 maio 2014.

_____. *Proyectos de desarrollo municipal: fortalecimiento de las instituciones y financiamiento del desarrollo*, s.l. (Precis n. 178). Disponível em: <www.worldbank.org/html/oed>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. JIMÉNEZ, L. J. P.; PINZÓN, A. R. Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Washington, DC: LCSHD, 1998. (*Paper Series*, n. 36.)

SALAMANCA (Espanha). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994. Declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

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. f. 93.

_____. *Brazil higher education sector study*. Washington, DC, 2000. (*Report*, n. 19392-BR.)

_____. *Desarrollo de la primera 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 de 19 a 23 de fevereiro de 1990.

_____. *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.

Fontes citadas

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP). *Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/coletiva-censo-superior-2012>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Estudos e pesquisas. Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 29, 2012.

_____. Estudos e pesquisas. Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 32, 2013.

_____. Estudos e pesquisas. Síntese dos indicadores sociais. Projeção da População do Brasil por sexo e idade [1980-2050]. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 24, 2008.

_____. Estudos e pesquisas: Brasil 2010. *Informação Densidade Demográfica*, Rio de Janeiro, out. 2013.

IFC/BANCO MUNDIAL. A Corporação Financeira Internacional (IFC), na América Latina e no Caribe criando oportunidades. Disponível em: <<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/848bbd804d76b30caa0ebf48b49f4568/LAC+Brochure+PORTUGUESE+FOR+WEB+PDF.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em: 14 maio 2014.

_____. Proyectos de desarrollo municipal: fortalecimiento de las instituciones y financiamiento del desarrollo, s.l. *Précis*, n. 178. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/html/oed>>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. JIMÉNEZ, L. J. P.; PINZÓN, A. R. Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Washington, DC: LCSHD, 1998. (*Paper Series*, n. 36.)

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Estrutura e dinâmica do setor de serviços no Brasil*. Rio de Janeiro, 2006.

SALAMANCA (Espanha). *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 14 maio 2014.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação da Adolescência Brasileira. In: *O direito de ser adolescente*. Oportunidades para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília: UNICEF, 2011.

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. f. 93.

_____. *Brazil higher education sector study*. Washington, DC, 2000. (Report n. 19392-BR).

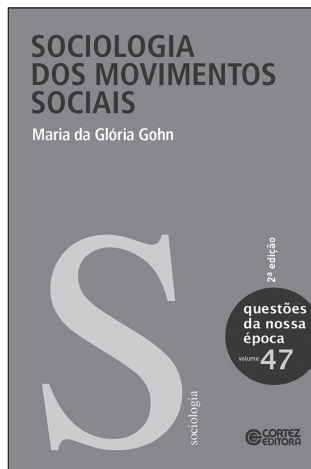
_____. *Desarrollo de la primera infancia: invertir en el futuro*. Armeane Choski. Washington, DC, 1996.

_____. *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 de 19 a 23 de fevereiro de 1990.

_____. *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.

LEIA TAMBÉM



► SOCIOLOGIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Maria da Glória Gohn

Coleção Questões da nossa época
Volume 47

2ª edição (2014)

128 páginas

ISBN 978-85-249-2179-7

A obra destaca dois tempos históricos distintos no campo da sociologia dos movimentos sociais: 2011/2012 e 1968. Primavera Árabe, Indignados na Europa e Occupy Wall Street são analisados inicialmente; as mobilizações no Brasil atual são tratadas na segunda parte; e na terceira, aborda-se o famoso Maio de 1968 na França. No posfácio desta nova edição, a autora aborda fenômenos sociais mais recentes como as Manifestações de junho de 2013.

LEIA TAMBÉM

► QUESTÕES DE MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

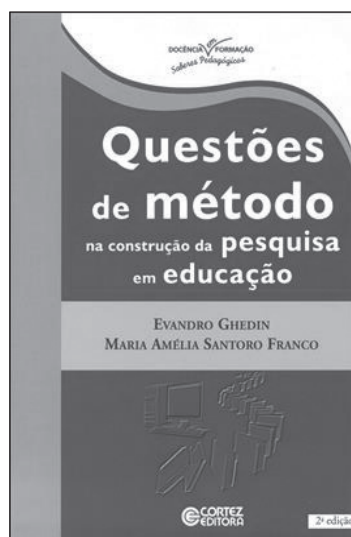
Evandro Ghedin
Maria Amélia Santoro Franco

Coleção Docência em formação

2ª edição (2011)

254 páginas

ISBN 978-85-249-1395-2



Neste livro de pesquisa e reflexão, as questões de método surgem como condição de retomada dos processos investigativos que tornam possíveis e cientificamente válidos os conhecimentos produzidos na área educacional. Refletir sobre essas questões significa retomar o pensamento sobre o modo de operar do conhecimento. É importante examiná-las à medida que o método constitui um pretexto para repensar as teorias educacionais que orientam o processo metodológico do conhecimento em educação.

LEIA TAMBÉM



► **CONVERSA COM PROFESSORES**

do fundamental à pós-graduação

Newton Cesar Balzan

1ª edição (2015)

352 páginas

ISBN 978-85-249-2350-0

Em tom coloquial, o autor aborda uma série de problemas que exigem respostas dos professores que atuam em diferentes níveis de escolaridade. Faz um convite para conversar com você, leitor(a), professor(a), sobre aquela antiga escola que frequentamos e que por vezes nos dá saudades. Dá um basta ao professor que ainda se restringe a transmitir conhecimentos aos seus alunos e convida-os para ir além da abordagem isolada das disciplinas, visando a transdisciplinaridade. Tem como referência fundamental a complexidade que caracteriza a vida em sociedade. Complexidade com a qual professores, do fundamental à pós-graduação, queira ou não, terão de lidar.

