

1ª edição

Roseane Nogueira Rangel

A EDUCAÇÃO

E SEUS PROCESSOS DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Educação

Escola

Ideologia

Sociedade

Família

Status

Trabalho



Roseane Nogueira Rangel

**A EDUCAÇÃO E SEUS PROCESSOS DE
REPRODUÇÃO SOCIAL**

**2021
edição**

**Editora
JRG**



Rangel, Roseane Nogueira

A educação e seus processos de reprodução social. Autora Roseane Nogueira Rangel. Editor e Supervisor Jonas Rodrigo Gonçalves. Diagramação, projeto gráfico e capa Danilo da Costa. Revisão linguística Roseane Nogueira Rangel. Brasília: Editora JRG, 2021.

1ª edição.

186 fls.

ISBN: 978-65-991302-7-4

CDU: 370

EDITOR RESPONSÁVEL DA EDITORA

Prof. MSc. Jonas Rodrigo Gonçalves,
Universidade Católica de Brasília, Brasil

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA JRG

Prof. Dr. Arthur Henrique de Pontes Regis,
Universidade de Brasília, Brasil

Prof. Dr. Alessandro Aveni, Universidade de
Brasília, Brasil

Profa. Dra. Eunice Nóbrega Portela, Universidade
de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Renata Costa Fortes, Escola Superior
de Ciências da Saúde, ESCS, Brasil

Prof. Dr. Renato Bulcão de Moraes, Universidade
Paulista UNIP, SP, Brasil

Profa. Dra. Rosylane Doris de Vasconcelos,
Universidade de Brasília, Brasil

Profa. MSc. Maria Aparecida de Assunção,
Faculdade Processus-DF, Brasil

Prof. MSc. Jonas Rodrigo Gonçalves,
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Prof. MSc. Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos, Universidade Católica de Brasília, Brasil

DIAGRAMAÇÃO

Prof. Esp. Danilo da Costa, Universidade Católica de Brasília, Brasil

CORPO DE APOIO TÉCNICO

Profa. Esp. Rosilene da Silva Moura, Universidade de Brasília, Brasil

Prof. Esp. Danilo da Costa, Universidade Católica de Brasília, Brasil

Profa. Roseli Aparecida Gonçalves, Universidade de Brasília, Brasil

SOBRE A AUTORA

Roseane Nogueira Rangel

É de Brasília e há 30 anos trabalha com Educação. Professora de Português, Literatura e Redação da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, é formada em Letras e Pedagogia. Atua também como tradutora e revisora e foi, por muitos anos, consultora pedagógica para assuntos ligados ao ENEM, Vestibulares e concursos públicos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1961-745X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1663335841532053>

E-mail: anemairy12@gmail.com

PREFÁCIO

Roseane Nogueira Rangel nasceu em Brasília, filha de pais cariocas que vieram para a capital da República logo em seus primeiros anos de fundação.

Enveredou muito cedo pelo caminho da Educação e, desde 1991, é professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde ministrou aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, sobretudo para o Ensino Médio.

É uma defensora apaixonada da Escola Pública e da juventude. Atualmente trabalha na Coordenação do Centro de Ensino Médio Elefante Branco, uma das escolas mais antigas do DF.

É também revisora e tradutora, e atua como colaboradora para diversos órgãos e instituições de ensino.

Esta obra nasce das reflexões e inquietações acerca do papel da escola frente aos desafios que se apresentam, sobretudo em nossos tempos, tão cheios de incertezas e temores.

Só mesmo alguém como a professora Roseane para, com propriedade, presentear-nos com esta reflexão tão rica quanto necessária.

E nós, seus admiradores e amigos, só temos a agradecer à escritora por compartilhar conosco tanto conhecimento, com uma linguagem agradável, atraente e objetiva, para tratar deste tema tão inquietante e desafiador.

Jonas Rodrigo Gonçalves

"Quando a lei fez a todos os homens iguais a única distinção que os separa é a que nasce de sua educação".¹

¹ CONDORCET. *Memorias sobre la Instrucción Pública*, Madrid: Calpe, 1992. (tradução própria)

SUMÁRIO

Resumo	10
Abstract	10
Introdução	11
O processo educativo: histórico	30
Sociedade, status e educação: relações e conflitos	67
Escola e trabalho: finalidades de uma relação	93
Família e escola: instituições inseparáveis	121
Conclusão	142
Referências	171

RESUMO

Este trabalho é fruto das inquietações que, em educação, advém da necessidade de repassar valores e desenvolver o senso crítico do educando, tornando-o um cidadão consciente e capaz de modificar ou não a sociedade. Apresentam-se os diversos instrumentos que, na prática escolar, podem propiciar a manutenção das ideologias sociais vigentes, estabelecendo-se uma reflexão acerca da continuidade deste processo.

Palavras-chave: Educação. Escola. Ideologia. Sociedade. Família. Status. Trabalho.

ABSTRACT

This work is the result of the concerns that, in education, come from the need to pass on values and develop the critical sense of the student, making him a conscious citizen and capable of modifying society or not. Various instruments are presented that, in school practice, can promote the maintenance of current social ideologies, establishing a reflection on the continuity of this process.

Keywords: Education. School. Ideology. Society. Family. Status. Work.

INTRODUÇÃO

Ao nascer cada ser humano é inserido em uma sociedade organizada, seja ela qual for. Esta sociedade, por outro lado, é o resultado de uma história particular resultante de uma “aprendizagem coletiva”². Esta aprendizagem deve, decerto, ser repassada a todos os membros, em um processo ao qual demos o nome de Educação.

Não se tem notícia de uma sociedade em que este processo educativo não estivesse presente, fosse ele sistematizado ou não. A complexidade crescente das sociedades e suas culturas acumuladas fez surgir a necessidade de concentrar esta educação em órgãos, na falta de um outro termo, denominados escolas.

“A escola se constitui como uma instituição moldadora de sujeitos, respondendo à uma moral e uma política predeterminada por aqueles que detêm o poder de utilizar corretamente a razão.”³ Assim temos a escola como uma instituição em que todos os homens podem, em tese, melhorar sua própria condição, moral ou intelectualmente.

Outro fator que contribuiu deveras para o advento da instituição escola foi a necessidade da especialização constante e crescente requeridas do

² TELES, Maria Luiza Silveira. *Educação: a revolução necessária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

³ DURÁN, Maximiliano. *Escuela, un concepto caduco*. In Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Número 3, novembro/2004-abril/2005. (tradução própria).

ser humano, sobretudo no que tange à questão da divisão do trabalho que, por sua vez, deriva dos objetivos, interesses que permeiam a formação das sociedades em dado momento histórico. A escola moderna surge, assim, como solução a um problema político que exige a formação intelectual, moral, corporal e política de uma grande parte da população mundial.

No dizer de Paulo Freire “não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem refletir acerca do próprio homem e sua relação com o seu semelhante”⁴.

Muito já foi dito acerca das motivações que levaram o ser humano a unir-se em uma sociedade. Segundo alguns a sociedade, com suas relações intrínsecas surge da própria natureza social do homem. Assim, a sociedade é um ser natural, idéia contrária a defendida por, entre outros, Hobbes e Rousseau que entendem a sociedade como uma espécie de pacto, primitivo.

Grosso modo, os seres humanos estabelecem relações entre si para que, juntos, possam alcançar determinados objetivos que, isolados, não poderiam alcançar.

Atrelado a estas noções tem-se o fato de que um dos fenômenos mais difundidos na vida social é o que tange ao poder. Pode-se dizer que não existe praticamente relação social na qual não esteja presente, de qualquer forma, a influência voluntária

⁴ Freire, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979, 27^a edição.

de um indivíduo ou de um grupo sobre o comportamento de outro indivíduo ou de outro grupo.

Não surpreende, não obstante, quando verificamos que o conceito de poder foi empregado para interpretar os mais diversos aspectos da sociedade: desde os pequenos grupos de administração de produção e desde a família até às relações entre as classes sociais. Todavia, o campo em que o poder ganha seu papel mais crucial é o da política; em relação aos fenômenos políticos, o poder tem sido pesquisado e analisado continuamente e com maior riqueza de métodos e de resultados.

Vários autores afirmam que o conceito de poder não deriva simplesmente da posse ou do uso de certos recursos, mas, também, da existência de determinadas atitudes dos sujeitos implicados na relação com este mesmo poder. Essas atitudes dizem respeito aos recursos e ao seu emprego. Entre tais atitudes, devem ser colocadas as percepções e as expectativas que dizem respeito ao poder. Para Bourdieu *As percepções ou imagens sociais do poder - ritos e/ ou rituais* - exercem uma influência sobre o fenômeno do poder real. A imagem que um indivíduo, um grupo ou uma sociedade faz da distribuição do poder, no âmbito social a que pertence, contribui para determinar o seu comportamento, em relação ao poder.

Diz Bourdieu que, no que toca às expectativas, numa determinada *arena de poder*, o comportamento de cada *ator* - partido, grupo de pressão, governo, entre outros - é determinado

parcialmente pelas previsões do ator relativas às ações futuras dos outros atores e à evolução da situação em seu conjunto⁵. É nas relações de poder que operam através do mecanismo das *reações previstas* que o papel das expectativas se torna mais evidente.

Diz ainda que, no exercício do poder, a capacidade de determinar o comportamento dos outros é posta em ato, o poder transforma-se, passando da simples possibilidade à ação. Eis, aí, a distinção entre o poder como simples possibilidade - ou *poder potencial* - e o poder efetivamente exercido - ou *poder em ato ou atual*.

Para Bourdieu o poder potencial é a capacidade de determinar o comportamento do outros. Enquanto o poder atual é uma *relação entre comportamentos*, o potencial é uma relação entre *atitudes para agir*. Uma vez que exercer o poder implica necessariamente *ter a possibilidade* de exercê-lo, o poder social, em seu sentido mais amplo, é a *capacidade de determinação* intencional ou interessada no comportamento dos outros⁶.

Pode-se distinguir, em Bourdieu, uma posição intermediária que estenda a noção do poder para além da modificação intencional do comportamento alheio, sem por isso se qualificar como Poder qualquer tipo de causalidade social não intencional. O conceito em que convém basear este alargamento

⁵ BOURDIEU, Pierre. “A representação política. Elementos para uma teoria do campo político”, in *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989: 163 – 207.

⁶ Idem

da noção de Poder é o conceito de *interesse*, tomado em sentido subjetivo, isto é, como estado da mente de quem exerce o poder.

Esta idéia encontra paralelo em outros estudiosos deste processo. Marx, em muitos de seus textos, afirma que a consciência humana é sempre social e histórica, isto é, determinada pelas condições concretas de nossa existência.

Isso não significa, porém, que as ideias perpassadas pela sociedade representem a realidade tal como esta é em si mesma. Estas idéias, historicamente determinadas, têm a peculiaridade de nascer a partir de uma experiência social direta. A marca da experiência social é oferecer-se como uma explicação da *aparência* das coisas como se esta fosse a essência das próprias coisas, no dizer de Marilena Chauí⁷.

Não só isso. As aparências são aparências justamente porque nos oferecem o mundo de *cabeça para baixo*: o que é causa pode ser efeito, o que é efeito parece ser causa, como nos ensina Segalen⁸. Isso não se dá apenas no plano da consciência individual, mas sobretudo no da consciência social, isto é, no conjunto de idéias e explicações que uma sociedade oferece sobre si mesma.

⁷ CHAUI, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

⁸ SEGALEN, Martine. *Ritos e Rituais Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

Feuerbach estudou esse fenômeno na religião, designando-o com o conceito de *alienação*. Marx se interessou por esse fenômeno porque o percebeu em outras esferas da vida social, como por exemplo, a política, que leva os sujeitos sociais a aceitarem a dominação estatal.⁹

Para Bourdieu a inversão entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado leva à produção de *imagens* e *idéias* que pretendem representar a realidade. Para ele as imagens formam um imaginário social invertido – um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes. Tomadas como idéias, essas imagens ou esse imaginário social constituem o que se denomina de *ideologia*.

A naturalização de determinada ideologia, para Segalen, surge sob a forma de idéias, perpetuadas em sua maioria por uma série de ritos e/ou rituais, que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. As relações sociais passam, portanto, a serem vistas como naturais, existentes em si e por si.

Para ele essas imagens e idéias não exprimem a realidade social, mas representam a aparência social do ponto de vista dos dominantes. São consideradas realidades autônomas que produzem a realidade material ou social. São imagens e idéias postas como “*universais abstratos*”, uma vez que, concretamente, não correspondem à

⁹ In SEGALEN, Id. *Ibidem*.

realidade social, hoje tão dividida em classes sociais antagônicas.

Tendo como base os estudos realizados por Foucault compreende-se que a política é o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos.

Outrossim que capital político é uma forma de capital simbólico, *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem. O homem político retira a sua força política da confiança que um grupo põe nele, mesmo que sendo forçada a isso.¹⁰

Para dominar outros homens, quem detém o poder necessita mostrar-se dependente e submisso a algo ou a alguém que lhe são superiores. O seu poder será tanto mais eficaz quanto mais também aparecer como um mero serviço e quanto mais elevado for reconhecido ainda o ideal a que se conforma e para cuja realização trabalha. O povo, a autoridade política e a fonte de legitimação constituem elementos de uma relação tríade no exercício da dominação. Se se torna indispensável a legitimidade é porque, sem ela, dificilmente o poder consegue alcançar a obediência e, em conseqüência, a estabilidade e a população, a custo, obtém a sensação de liberdade e de segurança.

¹⁰ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Ed. Paz e Terra, 2002

Analisando as fontes da legitimidade Foucault continua a estudar a *natureza* do poder político. Na verdade, se este depende da concepção de que dele fazem os homens, então, pode-se dizer que a legitimidade é-lhe conatural. Por outro lado, tal concepção é, em grande parte, construída pelos seus detentores ou por teóricos que, direta ou indiretamente, servem essa causa. Daí a importância, por exemplo, da análise weberiana, ao considerá-la como uma crença.

Para ele a abordagem das fontes da legitimidade impõe-se quanto mais igualmente se sustenta que *toda obediência é uma crença*. Se existe uma *crença na legitimidade*, é importante analisar a forma como ela historicamente se apresenta e as objetivações que assume.

Diz também que as sociedades modernas, por causa dos seus complexos recortes sociais e culturais, da sua abertura ao exterior e das influências seletivas que recebem, são uma potente fonte de *criação do imaginário*. O processo de ideação ou de produção social de sentido gera-se a partir de sistemas sociais que são, ao mesmo tempo, existência e pensamento, ação e representação. A sua produção é para as coletividades a expressão e a medida da sua vitalidade.¹¹

Neste imaginário, que lança raízes na relação dialética entre estabilidade e utopia, entre sociedade e contra-sociedade, entre o presente, o futuro e a necessidade de o dominar, desenvolvem-se formas

¹¹ *IDEM*

particulares de ideologia. Lembre-se, entretanto, que nem todo o imaginário é convertível em ideologia.

Se cada um tem de se pôr em seu lugar na hierarquia de uma ordem social estruturalmente desigualitária, considera-se “natural” que haja um lugar destinado especialmente àqueles que vão produzir os conceitos e as razões que expliquem, critiquem, justifiquem ou legitimem a vida e a sociedade - e um lugar destinado a todos os outros, ao resto portanto, que por suas condições de existência, por sua incapacidade relativa e por seu lugar na ordem social e na divisão do trabalho se supõe que sejam desprovidos dos conhecimentos mínimos e incapazes de pensarem por si mesmos, ou ao menos de pensarem de acordo com o rigor dos padrões conceituais que vão julgar a correção, a validade, o mérito e a legitimidade destes pensamentos.

Dir-se-ia que “as coisas são assim” - e que deveríamos agir de acordo. Ou que a própria divisão do trabalho - e notadamente a divisão entre o trabalho manual e intelectual - impõe que assim seja.

12

Supõe-se assim como “natural” que os camponeses culdem da terra, e apenas dela, que os operários se ocupem da produção industrial, e apenas dela, que os economistas culdem dos anseios e demandas do “mercado”, e de nada mais.

Deste modo, se divide o mundo em dois: de um lado, os que sabem, se supõe que sejam

¹² RANCIÈRE, Jacques, *O Mestre Ignorante*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2002

capazes de ensinar e na divisão hierárquica do trabalho social se ocupam de explicar aos outros o que é o mundo; de outro, o resto, os que não sabem, a quem não é dado saber e que se supõe que sejam incapazes de pensar e aprender qualquer coisa por si mesmos - e que, portanto, devem ser instruídos.

Homens e mulheres atuam na sociedade segundo suas concepções do mundo ou ideologias, e assim, expressam sua maneira de pensar, sentir e agir, estabelecendo relações de poder, vivenciadas, também, na escola:

“Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação (...).

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.”¹³

Louis Althusser já defendia, em seu ensaio *A Ideologia e os Aparelhos*, o entendimento do conflito entre as classes dominantes e dominadas, dando, por assim dizer, prosseguimento ao que já havia

¹³ FREIRE, PAULO. In GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. Editora Papyrus, 1992.

proposto Karl Marx em seu *Manifesto do Partido Comunista*. Mas Althusser vai muito mais além, vendo no sistema social engrenagens - os chamados Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) - que, ao serem acionadas, tendem a manter as classes dominantes no poder, tendo por finalidade manter e gerar a reprodução social.

Althusser diz que “... o AIE que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, foi o escolar”¹⁴

A educação em geral, por si só, será sempre ‘reprodutora’, pois sempre reproduz algo. O seu problema maior não reside nessa necessidade da reprodução cultural, mas sim naquilo que há por se reproduzir. A escola transmite as ideologias dominantes; é, assim, ‘reprodutora’ do disciplinamento capitalista. “É antiga essa constatação da importância da educação para a manutenção de uma estrutura social. Numa carta de 11 de junho de 1868, enviada a Kugelmann, Marx afirmou que “se uma formação social não reproduz as suas condições de produção ao mesmo tempo que produz, não conseguirá sobreviver um ano que seja”¹⁵

¹⁴ ALTHUSSER, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma Investigação)*, in O Mapa da Ideologia, (org.) Slavoj Zizek, Contraponto Editorial, 1996

¹⁵ Luckesi, Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

Como essas engrenagens são ideológicas, estaríamos diante de uma sujeição do sujeito a essas ideologias: o sujeito que é submetido a essa sujeição não percebe que está sendo sujeitado, pois essas ideologias são constituídas por crenças que o fazem aceitar que as estruturas sociais existentes são boas, necessárias e desejáveis.¹⁶

DeCarlo afirma que, atualmente, a escola continua a assumir este papel de aparelho ideológico dominante, pois, com a permanência histórica da sociedade capitalista dependendo da reprodução de seus componentes econômicos, como a força de trabalho e os meios de produção para o giro do capital, os aparelhos ideológicos de Estado têm como sua força principal a escola, pois é nela que o sujeito permanece a melhor parte de sua vida.

A escola é vista como uma instituição encarregada de garantir que o sistema dominante não seja contestado. Nas palavras de Foucault, “a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber”.

Segundo Tragtenberg essa situação teria surgido no século XIX com a instituição disciplinar que consistiria na *“utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão através dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma*

¹⁶ DECARLO, Franco & SILVA, Marcelino. *Currículo e Ensino: uma Dosagem do Prescritível*. In Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Número 3, novembro/2004-abril/2005

*relação de “docilidade e utilidade”*¹⁷. Na escola, ser observado, olhado, vigiado, passa a ser um meio de controle, de dominação.

A escola torna-se, assim, um observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população pela burocracia escolar, o orientador educacional, o psicólogo educacional, o professor e, por que não, os próprios alunos.

É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor.

É na escola que encontramos a síntese da “educação” ideológica, com professores que serão necessariamente repressores, com o espaço físico (que pode ser comparado com o de uma prisão) e com as disciplinas ditas “socializantes” (Ensino Religioso, a já extinta Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, Geografia, História) e as disciplinas “tecnológicas” (Ciências, Física, Matemática, Química).

Porém, há, necessariamente, o outro lado deste pressuposto. O professor é, ao mesmo tempo, agente da reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também pode ser agente da contestação, da crítica. O predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral dependeriam mais do movimento social e sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares.

¹⁷ TRAGTENBERG, Maurício. *Relações de Poder na Escola*. Revista Espaço Acadêmico, Ano 1, N^o 7, dez. 2001.

Em períodos de mudança social, o professor, se organiza contra a deterioração de suas condições de trabalho. Nesse momento ele contesta o sistema. Porém, para contestar o sistema é necessário estar inserido nele numa função produtiva.

A escola é, pois, um espaço contraditório: o professor é como reproduzidor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica, quando inova. É a ambigüidade da função professoral.

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação *sui generis* na medida em que a classe dominante procura associar educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel como guardião do sistema.

O professor é, por seu lado, submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se as célebres Secretarias de Educação em detrimento do maior enfraquecimento da unidade escolar básica.

A própria disposição de carteiras em sala de aula pode, somente a título de exemplificação do exposto, ser considerada reflexo das relações de poder: o estrado, acima dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas refletem a relação 'saber/poder' e 'dominante/dominado'.

O professor subordina-se, por seu turno, às autoridades superiores e essa submissão leva-o a acentuar uma dominação compensadora. É ele o

símbolo dessa subordinação, o instrumento da submissão. Seu papel é impor a obediência. Na relação do professor com a classe, encontram-se dois adolescentes: o adolescente aluno a quem ele deve educar e o adolescente reprimido que carrega consigo.

O poder do professor manifesta-se, entre tantos instrumentos institucionalizados para este fim, por um sistema de provas ou exames onde ele pretende avaliar o aluno. Na realidade está selecionando, pois uma avaliação de uma classe pressupõe um contato diário com a mesma, prática impossível no atual sistema de ensino.

A escola “domestica” (para lembrar, mais uma vez, Paulo Freire), adentra e molda bons cidadãos, para suprir a demanda do sistema capitalista dominante.

Qualquer escola se estrutura em função de uma quantidade de saber, medido em doses, administrado homeopaticamente. Os exames sancionam uma apropriação do conhecimento, um mau desempenho ocasional, uma prova da incapacidade do aluno em apropriar-se do saber.

Já a noção de dominação, do exercício do poder, na visão de Foucault, é mais maldosa e vem com uma questão: “se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?”. Foucault a responde com simplicidade: “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não,

mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.”.¹⁸

Socialmente a repressão não funciona sozinha, necessita de uma ação ideológica para se instalar e se manter. O professor manteria o poder na sala de aula reproduzindo a ideologia dominante.

O ensino escolar é uma forma de doutrinação (não somente para o mercado de trabalho) para levar a criança passivamente à aceitação de uma ideologia que a mantém ‘democraticamente no seu lugar’, como defende Althusser. E todas as crianças que aceitam e não lutam contra essa ideologia recebem um certificado, no dizer de Foucault: as escolas exercem o processo social que conduz à superposição dos sujeitos sociais nas classes já estabelecidas. Uma manifestação dos Aparelhos Ideológicos.

Segundo a professora Isabel Santos a escola “pode impulsionar uma ação cultural e política, por meio da transformação da sociedade, a partir de novas relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos.”¹⁹

À escola caberia, então, promover situações de discussão, de diálogo e de questionamentos, para que os alunos possam conhecer a si mesmos, e reconhecer o diferente, sem que isso seja justificativa para discriminar e/ou excluir diferentes formas de organizações sociais e culturas.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *In GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação.* São Paulo: Editora ArtMed, 2000.

No dizer de Bobbio a sociedade civil é o espaço onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos. Estes conflitos podem ser resolvidos pelas instituições da sociedade, como a escola, por meio de mediações e/ou da repressão.²⁰

O presente trabalho provém, justamente, das inquietações percebidas entre aqueles que, ocupando-se com a educação, deparam-se com a necessidade de repassar valores, idéias e desenvolver o senso crítico do educando com o intuito de torná-lo um cidadão consciente e capaz de modificar e/ou perpetuar as estruturas da escola.

O intuito é procurar respostas com a ajuda das ramificações de estudo que tem sido seguido pelas diversas vertentes da escola, no sentido de explicar o papel desempenhado por ela enquanto formadora do ser humano apto a se desenvolver social e politicamente.

Óbvio está que não se pretende esgotar o assunto, mas sim complementá-lo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da escola, esta instituição imprescindível para todos nós.

Isto posto, o tema da pesquisa prende-se à escola enquanto facilitadora da perpetuação ou modificação das estruturas da sociedade e o problema que se apresenta advém da seguinte premissa:

²⁰ BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1987, 2^a edição.

A escola, enquanto espaço sociopolítico, e tendo em vista seus rituais de dominação e agentes, ainda é uma via de reprodução das relações sociais existentes na sociedade?

Consoante o problema, os *objetivos* deste trabalho podem ser explicitados como sendo o de investigar historicamente os diversos rituais e/ou instrumentos que, na prática escolar, propiciaram a manutenção das ideologias/estruturas sociais vigentes, estabelecendo-se uma reflexão acerca da continuidade deste processo na realidade que ora apresenta-se na sociedade, relacionando escola, ideologia e poder político e identificando o papel político da escola na sociedade, como reprodutora da ideologia social e quanto aos efeitos causados por sua estrutura na sociedade, via conhecimentos perpassados e rituais de controle utilizados.

Cabe ainda identificar o comprometimento dos rituais utilizados pela escola com a perpetuação do *status quo* e caracterizar o professor como agente ou, sendo o caso, transformação das estruturas de poder.

A estes objetivos apresentados vem somar-se as seguintes hipóteses a serem testadas ao longo deste trabalho, quais sejam:

- 1) *Se no passado a escola reproduzia as relações sociais, então na atualidade continua a desempenhar a mesma função.*
- 2) *Se a escola é via de reprodução social, então os conflitos familiares estão reproduzidos nela.*

- 3) *Se a escola é via de reprodução social, então as relações de trabalho estão reproduzidas nela.*
- 4) *Se a escola é via de reprodução social, então as variáveis referentes à noção de status estão reproduzidas nela.*

Com a finalidade de testar as hipóteses ora levantadas, a metodologia adotada será a da pesquisa bibliográfica pois, tendo em vista os numerosos escritos acerca desta realidade em estudo, notadamente em Althusser e Paulo Freire, para citar apenas dois autores, faz-se necessária uma revisão histórica que, apoiando-se no passado, conduza à formação de um quadro que demonstre a situação que a escola atravessa no presente.

O PROCESSO EDUCATIVO: HISTÓRICO

a) *Evolução das atividades educativas*

“Em cada época, a instrução é, e sempre foi, um fato político”

(MANACORDA)²¹

O ser humano, ao nascer, é inserido em uma sociedade que, ao longo de sua história, foi produzindo (e transformando) conhecimentos e valores/attitudes. Cabe, então, à esta mesma sociedade transmitir, às novas gerações, tudo o que for necessário para a sua perfeita integração em seu seio. Este é, desde os primórdios a função da educação.

A espécie humana é conhecida por realizar um longo e complexo processo educativo, já que, sem ele, o indivíduo não conseguiria sobreviver em um ambiente que foi radicalmente sendo modificado pelas mãos do homem, ser que exige de seus semelhantes um comportamento muito diverso daquele que, pelo instinto natural, tende a apresentar.

A família, instituição que tem apresentado ao longo dos séculos as mais diversas formas de organização, é responsável por oferecer aos seus membros a educação mais elementar, também encaminhada das mais diversas formas. É do núcleo familiar a responsabilidade de socializar a criança,

²¹ CONDORCET. *Memorias sobre la Instrucción Pública*, Madrid: Calpe, 1992. (tradução própria)

transformando-a em um membro participante de uma comunidade.

*“Nas sociedades mais simples, a aquisição de conhecimentos não exige estabelecimentos especialmente destinados às tarefas educativas. A aprendizagem se realiza naturalmente, pois a criança participa, de forma cada vez mais ativa, nos trabalhos comuns. Conforme cresce, o papel que desempenha na comunidade torna-se mais importante e definido. As instituições educacionais que exercem maior influência sobre a formação costumam estar vinculadas às práticas religiosas, às crenças mágicas e ao mundo mítico. Estreitamente ligados às atividades educativas estão os ritos de iniciação.”*²²

A socialização intelectual da criança tem seu início, principalmente, no ambiente escolar, que por sua própria estrutura espacial, é um modelo de como é a sociedade, sobretudo pelas interações formadas em sala de aula. Ao professor cabe o papel de fazer cumprir as regras estabelecidas, já que a ele é delegada esta autoridade. O aparecimento de líderes quebra a aparente igualdade existente entre os alunos, criando uma hierarquia que decorre dos inúmeros valores (desejáveis ou não) que se instalam.

Surgem os castigos, reprimendas, os incentivos, a atribuição de notas. A competitividade (intelectual ou física) instala-se e é estimulada,

²² Enciclopédia Barsa – várias edições in www.miniweb.com.br/Educadores/Artigo/resumo-educação.html. Consultado em 20/11/2005.

assim como os horários rígidos a serem cumpridos. Transmissão, pela rotina escolar, dos valores que regem o mundo dos adultos.

“Admite-se que, nas sociedades primitivas, formadas pelos remotos antepassados do homem contemporâneo, o processo educativo seria muito semelhante ao que os antropólogos de campo puderam estudar nas sociedades isoladas do mundo contemporâneo. A educação consistia, muito provavelmente, num processo sem solução de continuidade que, iniciado no interior do núcleo familiar, prosseguia nas atividades desempenhadas pelo grupo social, conforme as potencialidades físicas e intelectuais da criança fossem se desenvolvendo. Os sucessivos grupos educadores - o grupo de crianças, que compartilham e opõem suas experiências individuais; o grupo de adultos formado para realizar um trabalho coletivo (caça, agricultura, coleta de frutos silvestres ou cultivados, construção de canoas) - se encarregariam de transmitir ao indivíduo o saber necessário à sobrevivência. Desde pequena, a criança participaria da atividade coletiva, primeiro executando pequenas tarefas elementares de ajuda e logo aprendendo, progressivamente, os trabalhos mais complicados. Apenas o campo do sagrado, dos ritos e das crenças, juntamente com o das manifestações artísticas, exigiria, ocasionalmente, uma especialização educativa, ou um trabalho exclusivo e qualitativamente distinto de todos os demais. Esse saber seria transmitido no interior de pequenos

grupos, orientados pelo sacerdote, pelo xamã ou pelo conselho de anciãos.”²³

A criação de sistemas diferenciados de aprendizagem é fruto, sem dúvida, da crescente especialização de tarefas que a sociedade, cada vez mais complexa, passa a exigir. A divisão da sociedade em classes sociais com interesses próprios e por vezes antagônicos, consagraria a educação como um dos meios mais eficazes para manter, ao longo de gerações, a própria divisão interna das sociedades.

As *castas* sacerdotais e de servos surgidas nas primeiras grandes civilizações do Oriente Médio, por exemplo, se baseavam na educação especializada, de tal forma que os conhecimentos acumulados socialmente se transmitiam apenas a uma pequena minoria de iniciados, perpetuando o poder. Os antigos egípcios, os mesopotâmios e muitas culturas pré-colombianas adotaram esse sistema educativo. A invenção da escrita só reforçaria, de modo mais evidente, os privilégios da minoria que tinha acesso ao saber.

A escrita era indispensável para que o trabalho de regular as atividades agrícolas, contabilizar e repartir a colheita, legislar, manter o favor dos deuses e organizar exércitos para preservar a ordem interna e defender.

No antigo Egito apenas o faraó e os senhores da corte, de um lado, e os grupos formados por

²³ Enciclopédia Barsa – várias edições. In www.miniweb.com.br/Educadores/Artigo/resumo-educação.html. Consultado em 15/02/2006

escribas e aqueles que se dedicavam às funções administrativas, artesões e escravos, de outro, recebiam um ensino diferenciado. Os filhos do faraó, seus futuros conselheiros e os nobres do Egito eram educados para dominar a arte da palavra. Ao falar da instrução a eles destinada Ptahotep escreve: *“Se a sua boca procede com palavras indignas, tu deves domá-lo em sua boca, inteiramente... A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza”*.

24

Cabe falar do sistema educativo da Grécia clássica, considerada por muitos a berço da pedagogia. Centrada na formação integral do indivíduo (corpo e mente), a educação grega veria o século V a.C. trazer uma verdadeira revolução pelas mãos dos *sofistas*, que começariam a difundir, baseados no método dialético, o ceticismo e a análise crítica das matérias em que os jovens atenienses eram educados. Sócrates transformou-se, para sempre, num modelo de educador.

A civilização clássica greco-romana assume importância histórica no âmbito educacional graças a um sistema educativo que, mesmo sendo privilégio de uma minoria, favorecia o pensamento crítico e se distanciava do modelo que percebia o saber como

²⁴ In MANACORDA, M. A. *História da Educação - da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição, p.14.

algo secreto, oferecido pelos deuses, característica das civilizações anteriores. Mesmo sendo difícil, ainda hoje, determinar o que foi causa e o que foi efeito, sabe-se que a implantação do sistema educativo liberal e o florescimento do pensamento e das artes são historicamente coincidentes.

Com o advento e a conseqüente expansão do cristianismo vemos que os seus seguidores tentam aliar sua concepção de mundo à que predominava no Império Romano, na ocasião de seu surgimento. Muitos autores adeptos da nova religião desenvolveram, na teoria e na prática, novas idéias educativas que buscavam moldar o homem segundo a visão cristã.

“De maneira geral, podemos distinguir três fases na educação romana: a latina original, de natureza patriarcal; depois, a influência do helenismo é criticada pelos defensores da tradição; por fim, dá-se a fusão entre a cultura romana e a helenística, que já supõe elementos orientais, mas nítida supremacia dos valores gregos.

Os parâmetros da educação na idade média se fundam na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, recomenda-se respeitar sempre o princípio da autoridade, que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes, autorizados pela igreja, sobre a leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evita-se, assim, a pluralidade de interpretações e se mantém a coesão da igreja.

*Predomina a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão. Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa e formal cada vez mais determina os passos do trabalho escolar.*²⁵

A Idade Média inicia-se com o esgotamento do sistema político, econômico, social e cultural que havia unificado o mundo sob o domínio de Roma. O cristianismo, já dominante no Império Romano, se impõe aos diversos povos bárbaros que dominaram a Europa.

Entretanto os mecanismos de transmissão de conhecimento foram interrompidos, em grande parte, pela desorganização geral que se seguiria, inclusive na vida intelectual. Apenas a igreja (sobretudo em suas ordens monásticas) conseguiria preservar a cultura do mundo antigo, ainda que de forma parcial e com significados e conteúdos freqüentemente distorcidos.

Boa parte da herança cultural greco-romana caiu no esquecimento ou desapareceu. Dessa maneira, perdeu-se o vínculo com a tradição cultural mais rica que até então a humanidade havia produzido, o que representou um retrocesso.

Em todo esse período existiu um restrito número de escolas, em mosteiros sobretudo, e que educavam pouquíssimos alunos, dentro de um sistema de pensamento muito fechado, dominado pela religião. Isso daria origem a uma pequena classe letrada, que transmitia o saber quase que

²⁵ ARANHA, Maria Lúcia A. In www.filosofiavirtual.cjb.net. Consultado em 18/02/2006.

como segredo. As escolas se destinavam a preparar sacerdotes para a igreja ou a instruir indivíduos para o reduzido corpo de funcionários imperial, que recebeu considerável impulso durante o reinado de Carlos Magno, que tentou restabelecer a unidade política europeia.

O fim da Idade Média traria às sociedades um enorme desenvolvimento social e cultural. A partir do século XI a expansão das universidades mudou radicalmente as condições de ensino. Se por um lado universidade medieval continuava dominada por um sistema ideológico rígido, tradicional, baseado sobretudo na teologia, já podemos perceber que algo já acontecia rumo à expansão do saber. O ressurgimento do pensamento aristotélico após uma ausência de muitos séculos, serviu de semente para que o racionalismo fosse modificando as instituições medievais de ensino. O espírito crítico iria se desenvolver até assumir sua forma moderna no Renascimento:

“O grande impulso que a cultura europeia recebeu nos últimos séculos da Idade Média deságua no pré-Renascimento. As novas correntes de pensamento, criadas pelos humanistas, impregnaram uma Europa otimista e plena de vitalidade, disposta a substituir o rigor técnico medieval por outra forma de cultura. A educação retomou os antigos ideais clássicos que defendiam a conjugação harmoniosa do homem com a natureza.

Os grandes pensadores percorriam incansavelmente a Europa, difundindo idéias. O continente parecia viver em estado de debate

constante, como se as distâncias tivessem sido infinitamente encurtadas."²⁶

Essa fase de otimismo, no entanto, duraria pouco, já que uma reforma religiosa, que muitos identificam com o espírito renascentista, traria, segundo muitos estudiosos, um retrocesso advindo do seio da igreja católica.

Em 1517 Martinho Lutero expôs sua contestação à doutrina católica das indulgências, fato que mudaria para sempre os rumos da Europa, que se veria às voltas com uma guerra civil permanente, esgotando os recursos do continente por um século e meio, além de, mais uma vez, dificultar a difusão do pensamento. As lutas religiosas paralisariam o otimismo renascentista e as instituições não sabem como agir. A liberdade dos educadores passa a inexistir e o mundo católico acompanha a decadência das universidades.

Os efeitos da Reforma na educação poderiam ser acompanhados a longo prazo, principalmente no que concerne à extensão do ensino primário. Para se ter acesso direto às Sagradas Escrituras, era preciso saber ler. O próprio Lutero traduziu a Bíblia para o alemão, para estimular sua leitura. O latim, idioma internacional dos humanistas, foi logo relegado a segundo plano, com a importância dada aos idiomas nacionais. Todo o movimento da Reforma, associado ao advento da imprensa, favoreceu a alfabetização de setores cada vez mais

²⁶ MANACORDA, M. A, *História da Educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição, p.75.

ampla da população, que tiveram acesso aos livros, cada vez mais baratos.

Com a Contrarreforma, os países católicos ganharam novas instituições de educação: os colégios. Os jesuítas, seguidos de perto por outras congregações e ordens religiosas, criaram um modelo de instituição educacional destinada aos filhos das classes privilegiadas. A Igreja Católica começaria a organizar de forma rigorosa a formação de sacerdotes, criando para isso os seminários.

A expansão da educação, para a qual concorreriam, sem dúvida, os novos recursos da sociedade, sobretudo a imprensa seria intensa neste período. A educação, aliada e parceira de um novo estilo de vida, era cada vez mais necessária: *“Já não se podia capitanear um galeão sem saber decifrar as cartas náuticas, nem manipular os instrumentos de precisão ou escrever o diário de bordo sem conhecer as letras. Da mesma maneira, não se podia governar uma cidade ou dirigir um exército sem saber ler, interpretar e redigir documentos, nem levantar uma fortificação sem recorrer a cálculos de balística.”*²⁷

O ideal renascentista - o de formar no homem um espírito livre, capaz de dominar todos os campos do conhecimento, desde a arte até a ciência – logo se mostraria impossível de ser alcançado. O desenvolvimento das técnicas exigiria a especialização dos saberes, num mundo em que tudo (a arquitetura, a arte da guerra, a navegação e

²⁷ MANACORDA, M. A, *História da Educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição, p.80.

as finanças) estava cada vez mais restrito a um grupo reduzido de pessoas, os especialistas.

A Paz de Vestfália (celebrada em fins do século XVII) pôs fim ao longo período de lutas religiosas que havia dividido a Europa. Um novo espírito surgia - encontrando abrigo nas camadas mais cultas da sociedade - e a religião, que ainda era oficialmente determinante nos sistemas políticos, perdeu o controle sobre as ideologias já que as grandes filosofias da época se constituíram fora de sua influência:

“O século XVIII europeu, que foi chamado o século da educação, caracterizou-se pelo surgimento de um novo espírito otimista, baseado na idéia de progresso e na constatação de que o espírito científico estava levando a humanidade a uma situação sem retorno, que se delineava como crescimento qualitativo e quantitativo que invalidava todas as ideologias anteriores. Pela primeira vez na história se acreditava ser possível conseguir, graças ao progresso da ciência e ao avanço da razão, o aperfeiçoamento do espírito humano e a melhora das condições materiais até que estas se aproximassem de algo semelhante ao paraíso terrestre, o que invalidaria para sempre as promessas da religião.

Se o otimismo dos iluministas parece excessivo, é certo que o homem contemporâneo, embora tenha demonstrado que sua natureza não se aproxima tão facilmente da perfeição, como acreditavam os pensadores do século XVIII, é produto das idéias e convicções daqueles

pensadores e vive num mundo que resulta diretamente dessas idéias.”²⁸

O Iluminismo, movimento ideológico e cultural, ganharia terreno ao mesmo tempo em que uma onda revolucionária transformava totalmente a vida do homem europeu: *a revolução industrial* estenderia seu poder às ordens econômica, científica e cultural da sociedade. Muito se tem discutido, ainda hoje, se a revolução política que se seguiria não foi senão um componente a mais a abrir o caminho para pôr em prática, na sociedade do século XIX, as idéias dominantes do século anterior.

“Os iluministas tiveram plena consciência da necessidade de reformar e expandir a educação a todos os níveis para chegar a um mundo mais sábio e mais justo. A tese segundo a qual o homem é bom por natureza, mas uma educação equivocada o perverte foi celebrizada por Rousseau, que propôs um novo modelo de educação, baseado no desenvolvimento dos dons naturais da criança, que outros autores retomaram e que ainda hoje continua a exercer influência na pedagogia. Outros grandes iluministas, ideologicamente bastante divergentes de Rousseau, expuseram suas próprias teorias pedagógicas, muitas das quais seriam postas em prática no século seguinte, uma vez eliminados os obstáculos que as instituições sociais e políticas do Antigo Regime impunham à transformação do ensino.”²⁹

²⁸ ARANHA, Maria Lúcia A. www.filosofiavirtual.cjb.net. Consultado em 15/02/2006.

²⁹ ARANHA, Maria Lúcia A. Idem.

Caberia ao tcheco Comenius organizar o primeiro programa de uma escolarização que se entendia universal, no século XVII. Segundo o pensamento em voga, todos, fossem ricos, pobres, homens ou mulheres, teriam acesso à escolarização igualmente, para que assim, fossem selecionados os indivíduos mais capacitados a cursar os ensinos superiores. A democratização do ensino, no entanto, não seria, ainda desta vez, uma realidade.

Mesmo sendo uma das aspirações dos governos burgueses do século XIX a idéia de levar toda população infantil à escola caminhou a passos muito lentos, já que a prioridade sempre havia sido a instituição de um ensino secundário que atendesse às demandas das classes abastadas, preocupadas com o futuro de seus próprios e, principalmente, com a perpetuação do sistema vigente. Pressões das classes trabalhadores e a necessidade cada vez mais acentuada de mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias, impulsionariam a democratização do ensino. Ao final do século XIX a maior parte dos países industrializados tinha conseguido atrair para a escola quase toda a população infantil, e a taxa de analfabetismo tinha sido reduzida drasticamente.

O século XX foi marcado pela universalização quase completa da educação primária, levada a grande parte da população mundial. Na América Latina temos a conclusão do longo e penoso processo da descolonização e grandes esforços começam a ser feitos no sentido de melhorar a

educação, com o objetivo de diminuir o espaço que separa estas nações das mais industrializadas.

Muitos países pobres, no entanto, ainda estão longe de ver realizada a aspiração de alfabetizar toda a população, já que a explosão demográfica e o atraso causado por anos de colonização e exploração econômica contribuíram para dificultar ainda mais o esforço de alfabetização.

Devido ao processo de democratização do ensino primário a segunda metade do século XX traria um problema de ordem universal: a universidade, criada para atender à uma minoria selecionada, não abarcava o quantitativo de alunos que, egressos do ensino médio, tentavam chegar ao ápice do processo educativo: obter um diploma de nível superior. O baixo nível de muitas escolas superiores é apenas um dos lados da questão, mais preocupante na medida em a busca pela universalização do ensino superior toma cada vez mais corpo.

“Os teóricos da educação continuaram seu trabalho, aprofundando-se cada vez mais no estudo da psicologia infantil e das relações sociais que se estabelecem na escola, muitos deles denunciando a dependência da escola em relação ao sistema social em que está imersa, cujos problemas ela tende a reproduzir. Ao longo do século, a tendência geral foi favorável à limitação do autoritarismo na escola e ao aumento da liberdade de ação da criança, para que dê livre curso a sua criatividade. Fomentou-se a atividade física - ginástica, esportes - depois que se tomou consciência da importância dessas atividades

para a boa saúde física da criança, para a formação de sua personalidade e para o desenvolvimento da sociabilidade.

Nos últimos anos do século, o novo problema com que a educação se defrontou estava relacionado às transformações sofridas pelos meios de comunicação. Delineou-se uma situação paradoxal: enquanto a educação que se oferecia era quase totalmente baseada no universo literário, a maior parte das crianças, feliz ou infelizmente, recebia muito mais informações por meios audiovisuais do que impressos. Embora na década de 1980 alguns países tenham começado a introduzir nos planos de estudo escolares as novas tecnologias, como o uso de computadores, a situação paradoxal permanecia.

Os próprios educadores estavam formados para ministrar um ensino baseado em técnicas pedagógicas e em conteúdos tradicionais. Já se discutia, no entanto, a necessidade de incorporar as novas disciplinas aos currículos escolares, pois o mercado de trabalho estava cada vez mais a exigir familiaridade com a informática em quase todas as áreas. A generalização da informática teve conseqüências importantes para a educação, especialmente nas áreas profissionalizantes.”³⁰

³⁰ ENCICLOPÉDIA BARSA. *Idem.*

b) A educação no Brasil

(...) é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa.

(Jornal O UNIVERSAL, 1825)

A história da educação brasileira evoluiu, pode-se dizer, em períodos, fortemente marcados por características próprias e fáceis de serem observados.

O primeiro observa-se, sem dúvida, com a chegada dos portugueses ao território. Os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, que não condizia com o “estilo educacional” das populações que por aqui viviam e que já possuíam características próprias no que concerne a fazer a sua própria educação. A educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha, obviamente, as marcas do modelo educacional europeu, bastante repressivo.

A Companhia de Jesus - fundada por Inácio de Loyola e um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos, em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa - chegaria logo às terras descobertas, com intuítos educacionais.

Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549 juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após a chegada edificaram a primeira

escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, contando apenas 21 anos. Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. Padre Manuel de Nóbrega, em sua primeira carta do Brasil, assim nos fala: “*O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever.*”³¹

O mais conhecido e talvez o mais atuante dos jesuítas foi o noviço José de Anchieta, nascido na Ilha de Tenerife e falecido na cidade de Reritiba, atual Anchieta, no litoral sul do Estado do Espírito Santo, em 1597.

Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos.

Segundo Serafim Leite, apesar de, inicialmente, os colégios terem sido pensados para os índios, “*os que hão de estar no Colégio hão de ser filhos de todo este gentio*”³², fato que em 1551 pode ser comprovado por estas linhas: “*este colégio (...) será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para os ensinar e doutrinar*”.³³

³¹ NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil, 1549-1560*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988, *Cartas Jesuíticas*, p.72.

³² LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938, p.25.

³³ In LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 72.

Este “método” funcionou absoluto durante 210 anos - de 1549 a 1759 -, quando uma nova ruptura marca a história da educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Se existia alguma coisa bem estruturada em termos educacionais o que se viu a seguir foi, segundo muitos autores, o mais absoluto caos.

“Os livros e os textos sobre a educação jesuítica no Brasil colonial contêm, geralmente, informações sobre o currículo ou sobre o desenvolvimento dos colégios. Como a situação social da época não é posta em questão, pode parecer ao que leitor que se assemelha à nossa e lemos os fatos escolares dos séculos coloniais à luz da nossa experiência. Ora, escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social. O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados a pouca gente. As diferenças sociais, determinantes do quadro organizacional, são marcadas não apenas pelo poder, mas também pela explicação que disso se dá. Há que se buscar na história portuguesa e no seu desdobramento em terras brasílicas o lugar que a escola ocupou na organização social.”³⁴

Pouca coisa restou de prática educativa que até aquele momento imperava no Brasil. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com a formação do indivíduo para levá-lo a Deus, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava

³⁴ PAIVA, José Maria de. *Educação Jesuítica no Brasil colonial*. In LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

diante de outras potências européias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais de Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, as de Pombal serviriam aos interesses do Estado.

No lugar dos colégios da Companhia de Jesus foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, cada uma delas constituindo uma unidade, autônoma e isolada, pois uma não se articulava com outra nem pertenciam a qualquer escola, no dizer de Nelson Piletti: *“Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar este quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte”*³⁵.

A situação só começaria a mudar com a vinda de Dom João VI para o Brasil em 1808, fugindo das tropas de Napoleão que haviam invadido Portugal. Dom João VI, além de abrir os portos do Brasil às nações amigas, resolveu permitir a imprensa, facilitar a entrada de livros e fundar cerca de uma dezena de instituições de ensino técnico ou superior em nosso território, no Rio de Janeiro e na Bahia.

³⁵ PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p.31

Para Lauro de Oliveira Lima a vinda da Família Real representou a verdadeira “*descoberta do Brasil*”. Ainda segundo Lauro, “a ‘abertura dos portos’, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos ‘brasileiros’ (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura”³⁶

Em 1820 o povo português, descontente com a demora do retorno da Família Real, inicia a Revolução Constitucionalista, o que apressa a volta de D. João VI a Portugal, em 1821.

Neste contexto, muito interessantes são as palavras, proferidas em 1º de agosto de 1822 em um certo “Manifesto de Sua Alteza Real o Príncipe Regente Constitucional e Defensor Perpétuo do Reino do Brasil aos Povos deste Reino” e que continham, segundo Rogério Fernandes algumas linhas relativas à Instrução Pública, resumindo a promessa de uma política educacional popular, capaz de promover o desenvolvimento da inteligência brasileira:

“Cidadãos de todas as classes, mocidade Brasileira, vós tereis um código de instrução pública nacional, que fará germinar, e vegetar viçosamente os talentos deste clima abençoado, e colocarão a nossa Constituição debaixo da salvaguarda das gerações futuras, transmitindo a toda a Nação uma educação liberal, que comunique aos seus membros

³⁶ In AZEVEDO, Fernando de. *A Educação entre Dois Mundos*. Melhoramentos, 1958, p.47.

*a instrução necessária, para promoverem a felicidade do grande Todo Brasileiro.*³⁷

Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira.

A primeira Constituição Brasileira estabeleceu, segundo Nelson Piletti, que “*a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos e uma lei de 15 de outubro de 1827 determinou que deviam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos*”³⁸, coisa que, porém, nunca chegou a ser cumprida integralmente.

Há que se notar que, ainda segundo Piletti, já em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores havia sido instituído o Método Lancaster, ou do “*ensino mútuo*”, onde um aluno treinado (*decurião*) ensina um grupo de dez alunos (*decúria*) sob a rígida vigilância de um inspetor.³⁹

“Com a Proclamação da Independência, o Brasil tinha outros problemas mais urgentes para resolver, não havendo, portanto, espaço para se preocupar com o estabelecimento de uma rede de ensino primário e secundário. O sistema de aulas avulsas seria reconhecido pelo novo Estado e continuaria, na impossibilidade de substituí-lo

³⁷ FERNANDES, Rogério. *A instrução pública nas Cortes Gerais Portuguesas*. In LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

³⁸ PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p.39.

³⁹ *Idem*, p. 40.

imediatamente por um verdadeiro sistema escolar tal como o entendemos nos dias de hoje, ou como existia no tempo dos jesuítas.

Em 1826 um Decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias e, em 1827, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas.

O governo Imperial fundou duas escolas de Direito, uma em São Paulo e outra no Recife; as aulas avulsas continuaram existindo, sem controle governamental, mas na prática os professores ensinavam apenas aquilo que era exigido para o ingresso às poucas escolas de ensino superior existentes no Brasil naquela época, isto é, a aprovação em exames preparatórios parcelados, que eram uma espécie de atestado de estudos secundários.”⁴⁰

Embora a princípio tais exames fossem realizados junto às faculdades, não eram um exame vestibular e sim, como foi dito, um atestado de estudos secundários.

As faculdades então existentes no início do Império eram basicamente as fundadas por Dom João VI mais as duas escolas de Direito de São Paulo e Recife. Não existia no Império, em princípio, nem cursos primários nem secundários propriamente ditos.

⁴⁰ Idem, p.51.

Em 1834, conforme diz Fernando de Azevedo, “o sistema educativo e cultural, em formação desde Dom João VI, e que se vinha reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido, no seu desenvolvimento, por um ato da política imperial que o comprometeu em suas próprias bases”.⁴¹

Durante o período de transição à maioria de D. Pedro II, os parlamentares brasileiros, com receio de que o novo imperador acumulasse um excesso de poder, promulgaram o Ato Adicional de 1834 à Constituição Imperial. O poder público seria, a partir daquele momento e em diversos sentidos, descentralizado.

No dizia respeito à educação, cada província do Brasil se tornava autônoma para organizar, de acordo apenas com suas próprias diretrizes, o ensino primário e secundário. Haveria, ou poderia haver, portanto, tantos sistemas de ensino primários e secundários no Brasil quantas fossem as províncias, sem que nenhuma tivesse que dar satisfação nem às demais províncias, nem tampouco ao governo central. O ensino superior, porém, ficaria sob a responsabilidade do governo central em todo território nacional; uma incongruência, no dizer de Piletti, *“pois quem legisla sobre o ensino superior deveria ter o direito de estabelecer diretrizes para o ensino primário e secundário que lhe são, em tese, pré-requisitos. Isto, porém, já não mais poderia ser feito, porque os responsáveis pelo ensino primário e*

⁴¹ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Melhoramentos, 1971, p.15.

secundário, autônomos em cada província, não seriam obrigados a respeitar estas diretivas.

O espírito do Ato Adicional, porém, era na realidade o espírito da descentralização. O que de fato a lei havia pretendido criar era a possibilidade de uma intervenção suplementar do governo central no campo primário e secundário e não criar dois sistemas paralelos de ensino. Embora a lei não declarasse isto explicitamente, a responsabilidade do ensino primário e secundário deveria ser em primeiro lugar das próprias províncias. Por causa disto, e talvez também por falta de recursos, o governo central nunca chegou a intervir maciçamente no ensino primário e secundário a não ser no município do Rio de Janeiro.”⁴²

Na segunda metade do Império começaram a surgir estabelecimentos particulares de ensino secundário e algumas poucas escolas de formação para o Magistério e, já perto do fim da época imperial, a sociedade estava começando a amadurecer para o problema educacional. A sociedade imperial parecia estar amadurecendo para o problema educacional, talvez, porque, por esta época, já estava consolidada a unidade nacional do ponto de vista militar e uma série de outros problemas mais urgentes estavam solucionados ou em via de solucionar-se. A abolição da escravatura já estava à vista e podia-se, acreditava-se, pensar mais serenamente na educação brasileira.

⁴² PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p. 73.

Foi, então, proclamada a República, e vinha junto com ela o ideal republicano descrito por Jorge Nagle: *“O sonho da República, espargindo as luzes da instrução por todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade”*.⁴³

Nada disso, porém, aconteceu. O problema da educação, que começava a causar preocupação no fim do Império, caiu no esquecimento quase total: *“Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação cultural das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas”*.⁴⁴

Acerca desta questão e com o intuito de lançar luzes ao período que se seguiria, cabe ler o que nos fala o pesquisador Luciano Mendes, embora um pouco extenso o texto:

“A historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido, também, como a nossa ‘idade das trevas’ ou como um mundo onde, estranhamente as idéias estão, continuamente, fora de lugar.

⁴³ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU-MEC, 1976, p.56.

⁴⁴ AZEVEDO, Fernando de. *A Educação na Encruzilhada Melhoramentos*, 1960, p.77

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente, no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas 'camadas inferiores da sociedade'. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a freqüência da população livre à escola. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados.”⁴⁵

⁴⁵ FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução elementar no século XIX*. in LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p.115.

A República proclamada adota o modelo político americano, baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista.

A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.

Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica.

Esta Reforma foi bastante criticada pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte e também pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando, segundo eles, o ensino “enciclopédico”.

É importante salientar que o percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%.

O espírito republicano, formado e estimulado pelas lutas ideológicas travadas contra o Império, vai esfriando gradualmente durante os primeiros 30 anos da implantação do novo regime. Então, aos poucos, após a Primeira Guerra Mundial, continua Nagle, *“parece que os velhos sonhos do republicanismo histórico voltam a perturbar a mente*

dos republicanos quase desiludidos: a conseqüência deste estado de espírito foi o aparecimento de amplos debates e freqüentes reformas da escolarização".⁴⁶

Iniciou-se, na década de 1920, um período de entusiasmo e otimismo geral, inclusive no que tange à educação. Nesta época, em um relatório da Liga Nacionalista de São Paulo podia-se ler o seguinte: *"É sabido que a causa primordial de todos os nossos males é o analfabetismo, que traz como conseqüência inevitável, a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhe são anexas. A população brasileira é vítima, na sua quase totalidade, do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo mais intenso, por todos os recantos do país, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política. Ademais, a Constituição Federal, no seu artigo 70, impede o analfabeto de ter vontade política"*⁴⁷. Em tempo, ainda segundo os escritos de Nagle, um dos planos da Revolução de 1924 era, assim que fosse tomado o poder (fato que não veio a ocorrer) impor uma nova constituição ao Brasil em que, em um dos seus primeiros artigos, lia-se o seguinte: *"A direção*

⁴⁶ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU-MEC, 1976, p. 35

⁴⁷ in LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p.209.

*suprema do País será confiada, provisoriamente, a uma Ditadura cujo governo se prolongará até que 60% dos cidadãos maiores de 21 anos sejam alfabetizados”.*⁴⁸

Continua Nagle: “Uma das mais significativas formas de padrão de pensamento educacional, na década de 20, foi a de considerar a escolarização como problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. Isso não significa que não fossem percebidas muitas outras questões: era impossível deixar de perceber os problemas de natureza política, econômica e social que caracterizavam de maneira tão profunda o terceiro decênio deste século e colocavam o país em situação de crise.

Apesar da legislação e organização do sistema escolar federal competir ao Congresso e não ao Poder Executivo, durante toda a Primeira República foi o poder executivo que se encarregou dos problemas da educação no Brasil. O entusiasmo pedagógico que dominou a sociedade brasileira depois da Primeira Guerra Mundial durante a década de 20 não alcançou a administração federal senão indiretamente.

Os responsáveis pela série de reformas estaduais ocorridas na década de 20 tiveram, para ajudá-los no empreendimento, vários fatores concorrendo a seu favor, o primeiro deles o próprio clima de “euforia” (também pedagógica) que tomou

⁴⁸ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU-MEC, 1976, p. 37

conta da sociedade brasileira depois da Primeira Guerra Mundial; também veio a favor deles o início do surto industrial que pressionava por uma nova direção do ensino e a introdução no Brasil das idéias da escola Nova, em cujas teorias se inspiraram os reformadores.”⁴⁹

As doutrinas educacionais da Escola Nova vinham há séculos se desenvolvendo na Europa, mas só entraram em toda a sua força na sociedade brasileira na época do fim da Primeira República, em boa parte por obra de estudiosos, tais como Anísio Teixeira, que figuraram também na lista dos reformadores estaduais.

“As concepções educacionais dos principais líderes desta época no Brasil se baseavam, do ponto de vista teórico, na tomada de consciência brusca daquilo que ao longo dos últimos séculos se tinha acumulado na Europa contra o ensino renascentista que era o seguido no Brasil da época: consciência dos fatores psicológicos envolvidos na elaboração dos métodos de ensino, crítica à cultura de fundo humanista em detrimento da científica e necessidade de colocar como fim da educação os fins exigidos pelo desenvolvimento da democracia industrial.”⁵⁰

O próprio Fernando de Azevedo, ao comentar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por ele e assinado pela elite dos educadores brasileiros da época, escreve: “Era

⁴⁹ Idem, p. 39.

⁵⁰ AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Melhoramentos, 1971, p.2

*preciso, portanto, examinar os problemas da educação do ponto de vista não de uma estática social, que não existe senão por abstração, mas de uma sociedade em movimento. É desse ponto de vista sociológico que aí se estudou a posição atual do problema dos fins da educação. É ele que nos fez encarar a educação como uma adaptação ao meio social”.*⁵¹

Diz ainda Anísio Teixeira: *“Considerada a Educação nos seus objetivos presentes, ela importa em um plano de redistribuição dos homens pelas ocupações. A sua função é prepará-los, pela aquisição de conhecimentos e práticas de natureza técnica, para os diversíssimos tipos de trabalho da vida atual. Precisamos sair de nossas escolas, com seus problemazinhos de ordem e moralização, para sentirmos o problema da educação que é, conforme vimos, um problema de preparação de técnicos em todos os graus e ramos, destinados a servir um período da idade do homem de base profundamente científica e caracterização acentuadamente técnica”.*⁵²

A característica tipicamente agrária do país e as próprias forças políticas dominantes vão sofrer mudanças nos anos seguintes, o que trará repercussões na organização escolar brasileira. A ênfase literária e clássica de nossa educação tem seus dias contados.

⁵¹ AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Melhoramentos, 1971, p. 26.

⁵² TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia*, 1935, p.75.

A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes opostas e influenciadas por movimentos europeus, culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais, que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. O clima desta década propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições por Julio Prestes, em 1930.

A Revolução de 30, segundo alguns, foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”

O Governo Provisório foi marcado por uma série de instabilidades, principalmente para exigir uma nova Constituição para o país. Em 1932 inicia-se a Revolução Constitucionalista de São Paulo.

Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, num golpe de estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, conhecida como “Polaca”⁵³, de tendências consideradas fascistas e outorgada em 10 de novembro de 1937.

Sugere-se, no texto da Constituição, a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado, enfatizando-se o ensino pré-vocacional e profissional.

Por outro lado, é proposto que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém-se, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. O ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias é tornado obrigatório.

As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de *Leis Orgânicas do Ensino*.

⁵³ Por ter-se inspirado na Constituição Polonesa vigente à época.

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu, segundo Nelson Piletti, sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial.⁵⁴

O fim do Estado Novo refletiu-se na adoção de uma nova Constituição, de cunho liberal. Esta nova Constituição determina, na área da Educação, a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados no Manifesto do Pioneiros.

Ainda em 1946 o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.⁵⁵

Baseado nas doutrinas da Constituição de 1946, o então ministro Clemente Mariani cria uma

⁵⁴ PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p. 81.

⁵⁵ PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p. 93.

comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado a Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas.

Depois de 13 anos de acirradas discussões seria promulgada, já em 20 de dezembro de 1961 a *Lei 4.024*, conhecida como *Lei de Diretrizes Básicas para a Educação – LDB*.

Pensava-se em erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. O período de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira.

Depois do golpe militar de 1964 deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. E, para acabar com os "excedentes" (aqueles que tiravam notas suficientes para mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório.

Para erradicar o analfabetismo foi criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Aproveitando-se, em sua didática, do Método Paulo Freire, o MOBRAL propunha erradicar o analfabetismo no Brasil. Não conseguiria atingir plenamente seus objetivos, acabando por ser extinto.

Em 1971 é instituída a Lei 4.024, a nova LDB. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos *slogans* propostos pelo governo, como “ame-o ou deixe-o”, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Com o fim do Regime de 64 as discussões sobre as questões educacionais assumem um caráter político, perdendo seu sentido pedagógico. Para isso contribui a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes a escola, a sala de aula, a didática e a dinâmica escolar em si mesma.

Profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

Em 1988 Projeto de Lei da nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal. No ano seguinte envia-se à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto que acaba por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após ao encaminhamento do primeiro Projeto. Durante este período, mais precisamente em 1989, o Tribunal Superior Eleitoral – TSE divulga uma pesquisa em que 68% dos eleitores são analfabetos, semianalfabetos ou não

completaram o 1º grau. Apenas 4,6% do total dos gastos da União foi destinado à Educação.

Segundo Carlos Cury “*O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o ‘direito de todos e o dever do estado’ não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio são privilégio.*”⁵⁶

⁵⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação como desafio na ordem jurídica*. in LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 317.

SOCIEDADE, STATUS E EDUCAÇÃO: **RELAÇÕES E CONFLITOS**

Se a sociedade não fosse organizada, não saberíamos como agir, e constantemente ficaríamos incertos quanto às prováveis reações dos outros. Sem estrutura, o mundo, sobretudo o social, estaria fadado ao caos. Alguns autores, no entanto, sugerem que estrutura social em excesso ocasiona um mundo de certa forma restrito e opressivo, acabando por eliminar o papel do sujeito: *“Desde que os homens deixaram a caça e a colheita como modo de subsistência, eles nunca mais alcançaram o mesmo equilíbrio entre a liberdade e a autonomia, por um lado, e a ordem e a estabilidade, por outro. A vida social é um constante cabo – de – guerra entre o nosso desejo de ser livre e a nossa necessidade de ser parte da estrutura social.”*⁵⁷

A realidade social, ainda segundo Scuro, revela um padrão, ou estrutura, que dá a cada um de nós um sentido para o lugar ao qual pertencemos, o que se espera que façamos, e como nós devemos pensar e sentir. Embora a realidade social não tenha a organização de uma colméia, ela não deixa de ser organizada.

⁵⁷ SCURO, Pedro. *A NATUREZA E AS ORIGENS DA SOCIOLOGIA*. In <http://phpmetar.incubadora.fapesp.br/portal/Faculdade/Sociologia>, consultado em 16/10/2006

Uma classe social é um grupo de pessoas que tem *status social* similar segundo critérios diversos, destacando-se, na sociedade atual, o econômico.

“Por status podemos entender o lugar ou posição que a pessoa ocupa na estrutura social de acordo com o julgamento coletivo ou consenso do grupo. É a posição em função dos valores sociais correntes na sociedade. Pode apresentar-se como status legal e/ou social:

- *Status legal: uma posição caracterizada por direitos (reivindicações pessoais apoiadas por normas) e obrigações (deveres prescritos por normas), capacidades e incapacidades, reconhecidas pública e juridicamente, importantes para a posição e as funções na sociedade.*
- *Status social: abrange características da posição que não são determinados por meios legais. Portanto, difere do status legal por ser mais amplo e abarcar outras características de comportamento social além das estipuladas por lei.*

Além de legal e social, os status podem ser atribuídos ou adquiridos: o status atribuído é independente da capacidade do indivíduo; é-lhe atribuído mesmo contra a sua vontade, em virtude do

seu nascimento; já o status adquirido depende do esforço e do aperfeiçoamento pessoal."⁵⁸

Para definir a classe social a que pertenceria um indivíduo as sociedades têm, ao longo de sua história, usado os seguintes critérios:

- ocupação
- instrução e qualificações
- renda
- maneiras e refinamento cultural.⁵⁹
- riqueza
- poder
- posse da terra, propriedade, meios de produção, escravos...
- posição política
- reputação de honra ou de desonra
- prestígio social
- raça
- idade
- orientação sexual

Na Idade Média (para citarmos apenas um exemplo) a classe dominante era formada pelos senhores feudais - donos das terras - e a classe dominada, formada pelos camponeses. Uma classe à parte era a classe dos guerreiros que era composta pelos senhores feudais e também pelos camponeses senhores feudais, que podiam passar

⁵⁸ In Wikipedia digital. <http://Pt.wikipedia.org>. Consultada em 13/10/2006

⁵⁹ Em Bourdieu encontramos uma noção de classes elevadas e baixas com uma distinção entre o gosto e sensibilidades "burguesa" (bourgeois) e o gosto e as sensibilidades da "classe de funcionamento"

para a classe dominante caso recebesse terras como prêmio de suas conquistas.

A partir da denominada *Idade Contemporânea*, com o desenvolvimento do sistema capitalista industrial (e mesmo do pós-industrial), normalmente existe a noção de que as classes sociais, em diversos países, podem ser divididas em 3 níveis diferentes dentro dos quais há subníveis. Atualmente, o “padrão” das classes sociais baixa, média e alta, uma convenção sem dúvida, sendo que os primeiros designam o estrato da população com pouca capacidade financeira, tipicamente com dificuldades económicas, e o último com grande margem financeira; a classe média é, portanto, o estrato considerado mais comum e mais numeroso que, embora não sofra de dificuldades, não vive propriamente com grande margem financeira. Aliada à esta interpretação, teríamos hoje, como denominação corrente:

- Classe Alta-Alta: indivíduos que se destacaram em suas vidas, normalmente donos de grandes empresas, (a “elite”).
- Classe Alta: indivíduos altamente educados ou com situação financeira elevada (os “ricos”).
- Classe Média-Alta: indivíduos altamente educados e com salários considerados altos (advogados, executivos).

- Classe Média: Pessoas ganhando salários razoavelmente grandes.
- Classe Média-Baixa: Pessoas que ganham salários baixos, mas não são trabalhadores braçais.
- Classe Baixa: Trabalhadores braçais (operários, camponeses), também conhecidos como "classe trabalhadora".
- Miseráveis: Pessoas desempregadas que vivem em um estado constante de carência econômica.

“No século XVIII, o capitalismo teve um grande crescimento, com a ajuda da industrialização, dando origem assim as relações entre o capital e o trabalho, então o capitalista, que era o grande patrão, e o trabalhador assalariado passaram a ser os principais representantes desta organização. A justificativa encontrada para esta nova fase foi o liberalismo que se baseava na defesa da propriedade privada, comércio liberal e igualdade perante a lei. A velha sociedade medieval estava sendo totalmente transformada, assim o nome de homem de negócios era exaltado como virtude, e eram-lhe dadas todas as credenciais uma vez que ele poderia fazer o bem a toda sociedade.

O homem de negócios era louvado, ou seja, ele era o máximo, era o sucesso total e citado para todos como modelo para os demais integrantes da sociedade, a riqueza era mostrada como seu triunfo

pelos seus esforços, diferente do principal fundamento da desigualdade que era a pobreza que era o fator principal de seu fracasso pessoal.

Então os pobres deveriam apenas cuidar dos bens do patrão, máquinas, ferramentas, transportes e outros e supostamente Deus era testemunha do esforço e da dedicação do trabalhador ao seu patrão. Diziam que a pobreza se dava pelo seu fracasso e pela ausência de graça, então o pobre era pobre porque Deus o quis assim.

O pobre servia única e exclusivamente para trabalhar para seus patrões e tinham que ganhar somente o básico para sua sobrevivência, pois eles não podiam melhorar suas condições pois poderiam não se sujeitar mais ao trabalho para os ricos, a existência do pobre era defendida pelos ricos, pois os ricos são ricos as custas dos pobres, ou seja, para poderem ficar ricos eles precisam dos pobres trabalhando para eles, assim conclui-se que os pobres não podiam deixar de serem pobres.”⁶⁰

Segundo Karl Marx, as classes sociais estão associadas à divisão do trabalho. São grupos coletivistas que desempenham o mesmo papel na divisão do trabalho num determinado modo de produção.

Pela ótica marxista, em praticamente toda sociedade, seja ela pré-capitalista ou caracterizada por um capitalismo desenvolvido, existe a *classe dominante*, que controla direta ou indiretamente o estado, e as *classes dominadas*. Segundo a mesma

⁶⁰ TOMAZI, Nelson Dácio. Iniciação a Sociologia. SP, atual; 1993, p.15

visão de mundo, a história da humanidade é a sucessão das lutas de classes, de forma que sempre que uma classe dominada passa a assumir o papel de classe dominante, surge em seu lugar uma nova classe dominada, e aquela impõe a sua estrutura social mais adequada para a perpetuação da exploração.

Para Poulantzas as classes sociais podem ser definidas como *“um conjunto de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica. Mediante a divisão social do trabalho, as classes, camadas ou categorias sociais ocupam seu lugar na sociedade, ou seja, a partir da base material e da organização do trabalho no modo de produção capitalista, dá-se a sua determinação estrutural. Contudo, tal determinação é afetada pela interação com a Superestrutura, isto é, pelas relações de dominação e subordinação política, ideológica e econômica.”*⁶¹

Praticamente todo aspecto de nossa existência – pensamento, intuições, sentimentos e comportamento – é influenciado pela participação em estruturas sociais. O *grupo*, composto apenas de algumas pessoas que vivem em um processo de *interação* pode ser considerada a unidade básica das organizações humanas.

O aumento atual das dimensões sociais, têm possibilitado que também estes grupos sejam constituídos a fim de formar organizações mais

⁶¹ POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e Classes Sócias no Estado Capitalista*. Porto: Portucalense Editora, 1971, p.15.

complexas. É essa inserção de grupos em estruturas maiores e mais abrangentes que possibilita aos homens a construção de sociedades complexas e elaboradas, gerando, em contrapartida, as chamadas desigualdades sociais.

Algumas pessoas, por uma série de motivos ou oportunidades, conseguem mais do que outras nas sociedades – mais dinheiro, mais prestígio, mais poder, mais vida, e mais de tudo aquilo que os homens valorizam. Tais desigualdades tendem a criar divisões na própria sociedade – divisões com respeito a idade, sexo, riqueza, poder e outros recursos, conforme já explicitamos. Aqueles no topo nessas divisões querem manter sua vantagem e privilégio; aqueles de nível inferior querem mais e devem viver em um estado constante de raiva e frustração. Assim, a desigualdade é uma “máquina” que tende a produzir tensão nas sociedades humanas.

Assim, “para sobreviver, os homens tiveram de criar maneiras de lidar com as exigências básicas da vida biológica e social. Tiveram que garantir alimento e sustento suficientes, prover formas seguras de ter e criar filhos, governar-se e lidar com o conflito, educar cada geração, aliviar a ansiedade e a tensão das pessoas, desenvolver o conhecimento e a inteligência, e curar os doentes. Cada uma dessas exigências desperta o poder criativo dos homens, para criar elaborar estruturas básicas – denominadas instituições sociais – que

*ajudam a preencher as contingências básicas da existência humana.”*⁶²

Com isso temos que instituições sociais são uma combinação de posições de status e estruturas que buscam resolver problemas fundamentais da espécie humana, uma espécie que se apóia em padrões culturalmente mediados da organização social. Por causa de sua observada importância, a maioria das normas gerais que guiam o comportamento nas estruturas institucionais é bem conhecida e inspirada nos valores e crenças. Embora um pouco longo, vale aprofundar um pouco o estudo de Scuro a este respeito:

- *“Família e parentesco são instituições que organizam as relações em torno dos laços do matrimônio e de sangue. Tais organizações são alcançadas através de uma série de normas que guiam a conduta com respeito a casamento, descendência, residência, autoridade, divisão de trabalho, tamanho da família e dissolução. Tais regras regularizam as relações de forma a resolver tais problemas fundamentais encarados pelos homens, como sexo e*

⁶² SCURO, Pedro. A NATUREZA E AS ORIGENS DA SOCIOLOGIA. In <http://phpmetar.incubadora.fapesp.br/portal/Faculdade/Sociologia>, consultado em 16/10/2006

casamento, suporte social e biológico, socialização e colocação social. O parentesco é dominado por famílias nucleares isoladas.

- *A economia é a instituição que organiza a tecnologia, trabalho e capital para tomar recursos do meio ambiente, transformando-os através da produção em mercadorias e utilidades, e distribuindo essas mercadorias e utilidades aos membros da sociedade. Tem havido um número de formas econômicas básicas na história humana – caça-e-coleta, horticultura, agricultura, industrialização e pós-industrialização.*
- *O governo é a instituição que usa o poder para estabelecer objetivos para uma sociedade e para obter recursos para alcançar esses objetivos. Quando o poder se torna burocraticamente organizado, pode-se dizer que existe um Estado. Estados modernos variam com respeito a racionalidade de sua burocracia administrativa, centralizada do poder de decisão, extensão da intervenção do Estado nas questões internas, nível de democracia na seleção dos seus*

chefes, divisão de poder entre judiciário, executivo e legislativo, e nível de legitimidade atribuída ao governo.

- *A religião é a instituição que organiza as práticas rituais que invocam as forças sagradas e sobrenaturais na afirmação de certas crenças. A religião parece preencher as necessidades básicas de redução de ansiedade e tensão nas pessoas e para reforçar as normas e valores cruciais.*
- *A prática da medicina é a instituição dedicada a organizar atividades estruturadas para prevenir, tratar e curar doenças. A medicina começa dentro da religião, mas passa a ser uma instituição separada e dominante com a industrialização. Atualmente, a medicina consome porções significantes do PIB de todas as sociedades modernas.*
- *A ciência é a instituição dedicada a organizar a pesquisa objetiva para o acúmulo de conhecimento sobre o funcionamento do universo. A ciência tornou-se uma instituição dominante nas sociedades modernas, penetrando todas as instituições básicas e*

*freqüentemente se colocando em conflito com a religião.*⁶³

E a escola, foco de nossas considerações? Como podemos considerá-la? Qual seu papel e, sobretudo, sua relação com este estudo que ora fazemos?

Para Durkheim a educação é considerada como o fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social. Para ele, os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais, são as normas e os valores desenvolvidos por uma sociedade o grupo social em determinados momentos históricos, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim, coisas exteriores aos indivíduos.⁶⁴

Talcott Parsons observa que a educação, entendida como socialização, é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades, e destaca que sem a socialização, o sistema social é ineficaz de manter-se integrado, de preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites.

O equilíbrio é o fator fundamental do sistema

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973, p.47.

social e para que este sobreviva é necessário que os indivíduos que nele ingressam assimilem e internalizem os valores e as normas que regem seu funcionamento.⁶⁵ Aqui encontramos uma diferença com o pensamento de Durkheim, que destaca sempre o aspecto coercitivo da sociedade frente ao indivíduo.

Com efeito, para Bourdieu e Passeron o sistema escolar reproduz a nível social, os diferentes capitais culturais das classes sociais e, por fim, as próprias classes sociais. Os mecanismos de reprodução encontram sua explicação última nas relações de poder, relações essas de domínio e subordinação⁶⁶

Na visão mais antiga, a educação era vista como uma maneira de formar as pessoas, e isto teria consequências em relação ao seu comportamento futuro em todos os aspectos da vida social. Na visão mais corrente hoje em dia, a educação deve principalmente treinar as pessoas para o exercício de suas funções profissionais: *“Nesta perspectiva, a educação de tipo mais clássico e geral é criticada como ornamental e inútil, e substituída pelo treinamento prático para a vida do trabalho. Ela deixa, assim, de ser um simples “consumo”, e passa*

⁶⁵ PARSONS, Talcott. *The Social System*. London, The Free Press of Glencoe, 1965, p.30.

⁶⁶ BOURDIEU, P. & PASSERON. *La Reproducción*. México, Editorial Siglo XXI, 1976, p. 212.

*a ser um investimento" economicamente calculável."*⁶⁷

O que estas duas visões não incorporam é, segundo Schwartzman, um entendimento mais aprofundado do relacionamento que existe entre o sistema educacional e o sistema de estratificação da sociedade. Existe uma versão *estática* e uma versão *dinâmica* deste relacionamento:

"A versão estática, apoiada por um volume impressionante de pesquisas de todos os tipos, afirma que os poderes de modificação social da educação são ilusórios, e que o sistema educacional não passa de simples mecanismo de reprodução do sistema de estratificação social - ou seja, de mecanismo pelo qual os privilégios e as diferenças sociais de uma geração são transferidos para a geração seguinte. Não há sistema educacional, por mais democratizado que seja, que tenha conseguido efetivamente eliminar as diferenças de berço entre os estudantes, que determinam a escolha das escolas, as oportunidades de acesso, e até mesmo o aproveitamento dos alunos dentro das salas de aula.

A versão dinâmica não nega que estas diferenças existem e se mantém, mas toma em consideração o fato de que a própria estrutura social não é estática. A urbanização, as inovações tecnológicas, a capitalização da economia, tudo isto vai alterando a estrutura social, gerando novas formas e oportunidades de emprego, e

⁶⁷ SCHWARTZMAN, Simon. As duas faces da educação. In Estado de São Paulo, 29 de junho, p.02.

*proporcionando chances diferentes de acesso e mobilidade social aos que tenham obtido as qualificações educacionais e técnicas necessárias.”*⁶⁸

A educação funciona como mecanismo autônomo de estratificação social quando ela serve como meio de discriminar as pessoas. "*Falar bem*", "*escrever bem*", possuir tal ou qual diploma são formas pelas quais as pessoas são incluídas ou excluídas de certos círculos, do acesso a certos empregos, do direito a determinados benefícios sociais. Quando este aspecto da educação predomina, o conteúdo do que é ensinado deixa de ter importância, e passa a ser subordinado à forma e à aparência: usar a língua "*corretamente*"; obter as notas necessárias, obter e registrar os títulos... "*Este processo é tanto mais grave quanto mais o sistema educacional cresce e se desenvolve de maneira independente e separado de transformações sociais mais profundas. Os educados por este sistema, tanto quanto muitos dos educadores, têm como único capital social sua própria educação, seus próprios títulos, e por isto tendem a valorizar cada vez mais a educação como a coisa mais importante que alguém possa almejar. E é aqui que surge o grande paradoxo da educação formal.*"⁶⁹

A concepção de educação como meio de ascensão social, de erradicar a pobreza e minimizar

⁶⁸ GOMES, Geórgia Daphne Sobreira. *O Papel da Cultura na Educação Brasileira*. In <http://br.geocities.com/ferreavox>. Consultado em 18/10/2006.

⁶⁹ *Idem*

a violência concede à escola um papel primordial. Segundo Forquini a busca em compreender como as questões sociais, culturais e econômicas se encontram diretamente relacionadas com o fracasso ou com o sucesso escolar não teria se transformado em objeto de inúmeras pesquisas sociológicas e em argumentos primordiais no debate político se o nível educacional alcançado pelos sujeitos não fosse um dos principais determinantes do status social.⁷⁰

Muitos argumentos podem ser usados para justificar a importância da educação e que independem das chances de um indivíduo ascender socialmente: uma nação com pessoas mais escolarizadas incentiva o exercício da cidadania, de cidadãos que têm capacidade de acompanhar, controlar e cobrar ações dos governos (ou de não ser trapaceado facilmente), ter uma visão mais abrangente do mundo, permitir o exercício da sociabilidade ou da convivência em sociedade, etc.

“A escola sempre foi vista enquanto instrumento de ascensão social, o professor possuía *status* como mediador dessa ascensão, a escola era fonte privilegiada de informações”.⁷¹

A escola, que podia ser caracterizada como "um espaço definido por fronteiras, no interior do

⁷⁰ FORQUIN, J.C. (org.) *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 21

⁷¹ FÁVERO, A. A. *A problemática da (in)disciplina na prática pedagógica em sala de aula: a comunidade de investigação como tentativa de superação*. *PHILOS - Revista Brasileira de Filosofia*. Santa Catarina, n. 8, p. 32, 1997.

qual um governo central era exercido"⁷², não corresponde mais a essa imagem. A escola mudou:

“Antigamente a escola tinha a oferecer toda uma bagagem de conhecimentos que não podia ser adquirida de outra forma. Representava um valor único, não só do ponto de vista dos conteúdos, mas também de ascensão social. Hoje ela perdeu esse lugar e não pode mais repousar na especificidade de conhecimentos que só seriam conquistados lá.”⁷³

“Antigamente, há vinte anos, a escola tinha um respeito da comunidade muito maior... havia um respeito maior ao ambiente da escola, às pessoas dentro da escola. E hoje em dia, não. E isso daí passa pela desvalorização da escola e dos profissionais da educação (Professora de educação básica, 19 anos de magistério, exercendo, hoje, função de direção).”⁷⁴

Essa realidade evidencia um enfraquecimento do papel da escola na sociedade. Contudo, a expectativa de muitos pais e alunos

⁷² PERALVA, A. *Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, IEC, 1997.

⁷³ DALLARI, Bruno. *In Aprender Sempre. Revista Nova Escola, edição 161, abril de 2003.*

⁷⁴ *In* NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. **Violência e escola: o que pensam os(as) professores(as).** *In* GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da PUC, Rio de Janeiro, 1995.

continua sendo a de que a escola proporcione às crianças e aos jovens o acesso a uma "vida melhor"⁷⁵, através de suas funções clássicas: a transmissão dos saberes historicamente construídos e de uma disciplina que lhes seja útil para o desempenho de uma profissão no futuro:

“A gente manda os meninos para a escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui para lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam ta na roça com o pai, mas tão na escola.” (Antônio Ciço)

E isso pra quê?

- *“Para se defenderem melhor.”*
- *“Para terem uma vida menos sofrida.”*
- *“Para não terem que lutar tanto.”*
- *“Eu me sacrifico para dar estudo aos meus filhos. Quando eu faltar ficam os estudos.”*
- *“O melhor que um pai pode deixar pros filhos é o estudo.”*
- *“Para que sejam alguma coisa na vida.”*
- *“Para que tenham uma vida melhor do que nós.”*
- *“Para que aprendam. Em casa se educam de um jeito, na escola recebem uma educação melhor”*

⁷⁵ Segundo Maria das Graças Nascimento a idéia de "vida melhor" está, freqüentemente, associada à inserção no mercado de trabalho e à oportunidade de emprego em funções socialmente mais valorizadas.

- *"Em casa o que vão aprender? A professora ensina melhor por causa do estudo."*

Ou dito de uma maneira tão simples, mas repleta de significado: "para que cresçam."⁷⁶

Esse discurso, segundo Paiva, enfrenta, no entanto, sérias contradições. Se de um lado, no imaginário popular, a escola "promete" ascensão social e respeitabilidade, de outro, a realidade desmente essa promessa. Para ele *"a idéia de que maior escolaridade assegura empregos e melhores salários convive com a percepção empírica de que isto nem sempre acontece."*⁷⁷

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem realizado um estudo inédito, de âmbito nacional, em que está sendo investigada a percepção dos pais sobre a qualidade educacional das escolas, das condições de ensino e da atuação dos professores e diretores.

Uma percepção bastante presente na pesquisa vê a escola pública atual como o espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem, o espaço em que a autoridade mais se esvaziou na sociedade. *"Uma terra de ninguém"*, como afirmam alguns entrevistados.

⁷⁶ In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 1980. p.10.

⁷⁷ PAIVA, V. *Violência e pobreza: a educação dos pobres*. In: ZALUAR, A. (org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

E, nessas condições, frustra-se a esperança de que a escola venha a assumir o papel central no processo de socialização, de aprendizado de papéis e normas sociais:

“Só não estuda quem não quer.” (Brasília, C/D/E)

“Não precisa enfrentar fila nenhuma pra matricular as crianças nas escolas. A gente pode fazer tudo por telefone, é uma beleza.” (Brasília, C/D/E)

“Eu acho que de 2001 pra trás mais ou menos era zero, eu acho que era zero. E, no meu ver de hoje, acho que o governo exige demais.” (Recife, pai, C/D/E)

“Quando estudei, tive que ralar muito, hoje é moleza, se passa muito fácil.” (Brasília, grupo B - /C +)

“Agora está mais fácil. Agora é possível.” (Recife, pai, C/D/E)

“As escolas dos outros países são melhores porque lá dão mais oportunidades. Eu também queria continuar estudando, mas como...?” (Curitiba, pai, classe C/D/E)⁷⁸

“A distinção entre escolas públicas e privadas assinala, provavelmente, o ponto de maior convergência. A melhor qualidade do ensino da iniciativa privada é uma noção

⁷⁸ PACHECO, Eliezer & ARAÚJO, Carlos Henrique. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. MEC/INEP, 2004. As letras referem-se à classe social (ou de “renda”, conforme o enunciado pela pesquisa) a que pertence o entrevistado.

firmemente assentada, um fato quase incontestável na visão dos pais.

Os raros depoimentos que tentaram relativizar esta crença não alcançaram grande repercussão, mesmo quando partiam de pais da classe média acossada financeiramente, que seus filhos da escola privada para a escola gratuita”⁷⁹

A escola particular é também vista, ainda segundo a pesquisa, como um ambiente mais disciplinado, organizado, seguro e respeitoso, fatores que contribuem para o melhor aproveitamento dos estudantes. As percepções convergem no sentido de que somente a escola privada pode garantir uma preparação adequada para o ingresso no ensino superior:

“Até no ano passado, eu trabalhava em uma escola particular. Nossa, é muito melhor... Até porque as professoras ganham mais também. E também fica todo mundo com gente da mesma idade. Não fica aquela bagunça.” (Curitiba, mãe, C/D/E)

“Assim como o companheiro falou ali, eu também tirei o meu filho da escola particular e coloquei na escola pública. Como ele falou, foi a pior coisa que eu fiz na minha vida. Eu não acreditei quando eu entrei naquele colégio, menina. Neste colégio, jogam papel, xingam... Eu não acreditei.” (Curitiba, pai, B/C)

⁷⁹ *Idem.*

“Basicamente é o que podemos oferecer para eles – a escola pública- não é tão ruim. Mas eu gostaria de colocá-los em colégios bons.” (Rio, pai, C/D/E)

“A gente não pode mesmo ir pra escola particular porque a gente não tem condições. Tem que deixar lá mesmo.” (Recife, mãe C -, D, E)

“Na escola particular tem acompanhamento psicológico dos alunos. Minha filha estava com problemas e foi encaminhada para a psicóloga. Na escola pública, tem aluno que repete ano 4 ou 5 vezes e ninguém faz nada!” (Belém, masculino)

“Na escola particular tem de tudo – natação, judô –, e todas dão aulas de informática. Nas públicas, só numa ou outra vai encontrar computadores para os alunos.” (Brasília, B/C)

“Até segurança, na escola privada você tem uma segurança melhor. Em termos psicológicos.” (Recife, pai C/D/E)

“No colégio particular tem uma adequação. Eles separam. No colégio estadual eles não separam. Até as professoras, coitadas, apanham dos alunos.” (Curitiba, mãe, C/D/E)

“Eu acho que o ensino público não é tão precário assim, tem bons profissionais, ainda encontra pessoas boas. Os melhores estão no colégio do Estado... A obrigação do Estado é dar condições... Esse negócio que é melhor que do Estado eu acho que isso é um pouco falta de informação, porque o colégio particular passa para os alunos acho que o do Estado também passa. É só uma questão de ambiente e sofisticação. Pessoas de mais classe.” (Recife, pai, C/D/E)

“Antigamente, o professor ocupava todo o tempo do aluno, colocava os meninos para estudarem. Não tinha essa história de fazer trabalho, não. Nesses trabalhos eles só copiam, não pensam. Antigamente, o aluno aprendia mesmo, para sempre. Hoje, o aluno consegue a nota fácil, mas não aprendeu nada.” (Belém, feminino)

“Fico chocado cada vez que mando meu filho estudar para as provas e ele me responde que não precisa, que já fez as contas dos pontos que tem com os trabalhos. Diz que só precisa tirar 3 na prova, então nem estuda. Isso está errado.” (Brasília, B/C)

“Outro ponto fraco é esta coisa de ter que passar, ter que passar e pronto. Eu tenho um cunhado que está na sétima série e eu perguntei a ele ontem quanto era 8×8 , ele não soube responder. 7×5 , ele não soube responder. Não pode. A educação está muito ruim.” (Curitiba, pai, B/C)

“Na minha época, se ganhava 0,5 por frequência, 0,5 por trabalho. Agora ganham de cara 5 pontos por frequência!” (Belém, masculino)

“O menino não sabe nem ler nem escrever, já passa pra 5ª, 6ª séries.” (Recife, pai, C/D/E)⁸⁰

A crise de identidade da escola é reforçada quando se conjuga a ela a crise nos modelos de comportamento, que, segundo Paiva, caracteriza

⁸⁰ Idem.

nossa sociedade atual e afeta, também, o trabalho que se realiza no interior da escola.⁸¹

Para Pacheco “a grande aspiração da família brasileira, em todos os seus estratos, permanece firme: ver os filhos ingressando na universidade pública e graduando-se, preferencialmente, numa área que lhes assegure o tratamento de doutor.

A realidade, porém, impõe obstáculos de difícil superação, na opinião dos pais. Embora considerem aceitável a qualidade do ensino público médio e fundamental, estão conscientes de que esta qualidade é insuficiente para assegurar o sucesso na caminhada. A predominância do ensino público na capacitação dos vestibulandos bem-sucedidos faz parte do passado.

São também conscientes da vigência de uma sentença hedionda: “universidade pública não é para pobres”. A rede privada é hoje a única que capacita para o vestibular, e ela cobra caro pelos seus serviços:

*“Por exemplo, o sonho do Murilo é entrar na faculdade. Vamos dizer, vamos que ele estude, faça um cursinho e passe. Vou ter que dizer: Você não vai fazer a faculdade porque eu não tenho condições de pagar.”
(Curitiba, mãe, C/D/E)*

“Mas a gente tem que incentivar. A minha filha quer fazer Educação Física. Eu falo:

⁸¹ PAIVA, V. *Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (org.) Violência e educação. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.*

Vai em frente. Ela já está estudando, trabalhando e juntando um dinheirinho. Eu vou me esforçar para ela conseguir.” (Curitiba, mãe, C/D/E)

“Para você ter uma base, vai à Federal, vê lá se tem aluno que passou tendo estudado apenas em escola estadual? Não tem. Só aluno que estudou em escola particular, que o pai pagou. Depois que entra na Federal, o pai fica sossegado. Agora não precisa mais pagar, vai compensar o investimento.” (Curitiba, pai, C/D/E)

“Você acha que estudando em escola pública eles vão conseguir entrar na UnB? Lá só entra aluno de escola particular.” (Brasília, B/C)

“É como eles falaram. Até o segundo grau está garantido, o problema é depois. Por isso, que eu já estou juntando dinheiro para eles. Isso é, de fato, a principal preocupação.” (Curitiba, pai, C/D/E)

“Se o colégio oferecesse um curso técnico, você já sai com uma profissão. Então você já pode trabalhar para estudar.” (Curitiba, pai, C/D/E)

“O estudo pra mim vai ser a alegria. Mas nos dias de hoje, mesmo com o estudo completo, mas pra emprego não serve.” (Recife, pai, C/D/E)

“Terminar a faculdade. Eu quero ver meus filhos formados.” (Recife, pai, C/D/E)

“Até ele se formar no trabalho dele. Na profissão. Não é formar e ficar aí com o diploma na rua só.” (Recife, pai, C/D/E)

“Eu acho melhor fazer faculdade.” (Recife, mãe, C/D/E)

Finalizando, cremos que cabe a seguinte reflexão acerca de todo o exposto:

“Uma das principais mazelas da sociedade brasileira é a desigualdade social, que se manifesta de forma perversa no sistema educacional. A diferença dos recursos destinados ao ensino de estudantes pobres e ricos e a nítida divisão do rendimento escolar dos alunos das redes pública e privada evidenciam essas distorções.”⁸²

“Caso a educação nacional conseguisse ao menos ensinar aos estudantes brasileiros a ler de forma competente e a usar a linguagem matemática para resolver os problemas do cotidiano estaria contribuindo, com eficiência e efetividade, para a promoção da igualdade e, portanto, para o desenvolvimento da nação. Seria transformadora e não reprodutora.

A escola será e é o espaço do plural. Nossa sociedade é plural. O conteúdo ideológico não é veiculado a priori pelo saber. É, sim, dado pela adesão a valores políticos que estão muito distantes do saber científico e básico. É preciso mudar o foco.”

⁸² HELENE, Otaviano. *A desigualdade educacional*. MEC/INEP, abril/2003

ESCOLA E TRABALHO: FINALIDADES DE UMA RELAÇÃO

“Pensar a escola brasileira de ponto de vista dos trabalhadores em seu conjunto é pensá-la como escola unitária, uma escola de natureza científico-tecnológica para todos em todos os níveis e ramos do ensino...”⁸³

A maioria das pessoas associa as palavras trabalho e emprego como se fossem a mesma coisa. Mas apesar de estarem ligadas, estas palavras possuem significados diferentes. O trabalho é mais antigo que o emprego já que o primeiro existe desde o momento que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente ao seu redor, fazendo utensílios e ferramentas. Por outro lado, o emprego é algo recente na história da humanidade: é um conceito que surgiu por volta da Revolução Industrial, é uma relação entre homens que vendem sua força de trabalho por algum valor, alguma remuneração, e homens que compram essa força de trabalho pagando algo em troca, algo como um salário. De acordo com a definição do Dicionário do Pensamento Social do Século XX, *“trabalho é o esforço humano dotado de um propósito e envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades físicas e mentais. Já emprego é a relação, estável, e mais ou menos duradoura, que existe entre quem organiza o trabalho e quem realiza o trabalho. É uma espécie de contrato no qual o*

⁸³ NEVES, Lúcia M. W. *A Hora e a Vez da Escola Pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado.

*possuidor dos meios de produção paga pelo trabalho de outros, que não são possuidores do meio de produção.*⁸⁴

O trabalho é essencial para o funcionamento das sociedades. Ele é responsável pela produção de alimentos e outros produtos de consumo da sociedade. Sendo assim, sempre existirá o trabalho. O conceito, a classificação e valor atribuído ao trabalho são sempre questões culturais. Cada sociedade cria um conceito próprio, divide o trabalho em certas categorias e atribui-lhe um determinado valor. Segundo Pastore se essas condições se alteram, o trabalho também se altera, seja pela forma como se realiza (manual, mecânico, elétrico, eletrônico etc.), seja pelos instrumentos-padrão que utiliza. Da mesma forma, a sociedade e seus agentes também variam na forma como organizam, interpretam e valorizam o trabalho.⁸⁵

A forma como uma sociedade decide quem vai organizar o trabalho e quem o realizará e a forma como o produto, a riqueza, produzida pelo trabalho é distribuída entre os membros da sociedade, determina as divisões de classes sociais. O trabalho é, talvez, o principal fator que determina a sociedade, suas estruturas e funcionamento; o inverso também é verdadeiro. Assim, enquanto existir uma sociedade, existirá trabalho, pois aquela não pode existir sem esta.

⁸⁴ Dicionário do Pensamento Social do Século XX, SP, 1990

⁸⁵ PASTORE, José. *As Mudanças no Mundo do Trabalho - Leituras de Sociologia do Trabalho*. LTR Editora Ltda, 2006.

A atividade do homem ou o trabalho, pode ser visto em dois sentidos diferentes no pensamento de Marx. Primeiro, num sentido *antropológico*, onde vemos a dependência do ser ao seu próprio meio: "*O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser humano ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos (...) é um ser que padece, condicionado e limitado (...) isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais*".⁸⁶

Uma outra visão do trabalho, a qual ultrapassa o sentido antropológico, é de cunho *teórico-gnosológico*, isto é, o trabalho social aparecendo como uma categoria da teoria do conhecimento tradicional. Assim, o trabalho é tido com um significado concreto, de transformação da realidade.

O trabalho, na idéia de Arendt, pode ser identificado como toda a atividade exercida pelo indivíduo com a finalidade de suprir necessidades corporais próprias, garantindo desta forma a sua própria manutenção, ou seja: "*O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as*

⁸⁶ MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. In Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1974.

*necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.*⁸⁷

Segundo Platão, todo homem nasce com uma alma (*psique*) dividida em três partes: o apetite, a coragem e a razão, que, por sua vez, materializam-se nas virtudes da temperança, valor e sabedoria. Caberia, assim, ao educador (*arconte* - pedagogo) fazer desenvolver uma delas (que se sobrepõe às demais) e orientar o indivíduo a ocupar o seu devido lugar na sociedade. Para ele, educação (*paidéia*), ou melhor, formação, podia ser entendida como a capacidade não só de encontrar na alma de cada cidadão quais suas reais capacidades, suas qualificações, como despertá-las, aperfeiçoá-las e conduzi-las ao bom caminho.

Platão entendia ser a obrigação da sociedade abrigar e encontrar uma função, a mais adequada possível, de acordo com as inclinações naturais de cada indivíduo, aperfeiçoadas pela educação. Os que têm coragem (*timós*), por exemplo, devem ser utilizados como os guardiães ou guerreiros da sociedade, enquanto aqueles que são dominados predominantemente pelos seus apetites, devem ser os trabalhadores (*demiorgói*). Por último, os dotados de razão e de inteligência devem assumir o governo da sociedade como *arcontes*. A idéia de Justiça (*Dikê*) para Platão, e para a maioria dos pensadores gregos, não estava comprometida necessariamente com o princípio da equanimidade, isto é, da

⁸⁷ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo, Forense Universitária, 2000, p.14.

igualdade de todos perante a lei. Uma sociedade justa, para eles, era apenas aquela proporcionava o lugar exato a cada um, de acordo com seus merecimentos. Afinal, esta idéia de justiça estava condicionada pelo fato deles viverem num mundo onde a escravidão fazia parte do dia a dia.

É inquestionável que os avanços tecnológicos introduzem mudanças radicais no mundo do trabalho. Diante desse quadro, à escola são colocados vários desafios. Talvez o maior deles seja encontrar um caminho adequado à formação do cidadão/trabalhador.

“A educação sozinha não gera emprego. Mas ela ajuda a manter as pessoas empregadas assim como facilita a mudança de emprego. Nunca a educação foi tão crucial para as pessoas conseguirem um emprego e, sobretudo, permanecerem empregadas.”⁸⁸

Formar um cidadão significa, segundo o consenso da sociedade, formar alguém que tenha a capacidade de criticar/transformar o mundo em que vive, fruto de séculos do assim chamado trabalho humano que, se por um lado, enriquece e favorece condições de vida mais elevadas em vários campos do conhecimento, por outro lado, empobrece e cria seres aos quais tudo é negado.

No Prefácio do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau descreve a constituição do homem e a sua degeneração na sociedade. Para ele, entender

⁸⁸ PASTORE, José. *Educação e emprego*. O Jornal da Tarde, 16/06/1999.

a origem da desigualdade pressupõe entender a origem do homem. Perguntar pela origem da desigualdade é indagar pela origem do homem, ou seja, pelo homem no *estado de natureza*⁸⁹. Nesse aspecto, Rousseau concebe dois tipos de desigualdade na humanidade: uma natural *ou física* fruto da natureza, “*que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma*”, e a outra, que é chamada de *desigualdade moral ou política* “*porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens*”⁹⁰

Rousseau segue a teoria de Locke ao vincular a origem da propriedade à idéia de trabalho, mas se distancia desse autor ao não considerar a propriedade um direito natural inalienável:

*“Essa origem mostra-se ainda mais natural, por ser impossível conceber a idéia da propriedade nascendo de algo que não a mão-de-obra, pois não se compreende como, para apropriar-se de coisas que não produziu, o homem possa acrescentar-lhes algo mais que seu trabalho”*⁹¹

A propriedade, em Rousseau, é entendida no seguinte contexto: alguém que diz que tem algo, e

⁸⁹ Garantia de dois princípios inalienáveis: a liberdade e a igualdade - princípios esses violados com a formação da *sociedade civil* e a instituição da *propriedade*.

⁹⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores), p. 235.

⁹¹ *Idem*

esse algo é delimitado (pedaço de terra). É nesse pedaço de terra que se exercem as artes como a metalurgia e a agricultura, para satisfazer às necessidades humanas. É devido a essas necessidades que os homens, antes livres, se tornam escravos uns dos outros, quer sejam ricos, senhores, escravos ou pobres. A ambição em querer ficar acima dos outros faz com que os homens produzam os frutos da terra não mais para suprir suas necessidades básicas, mas para lucrar à custa do suor dos outros.

É a posse contínua da terra resultante do trabalho e da colheita que gera o direito de propriedade. É assim que se institui esse direito:

“Somente o trabalho, dando ao cultivador um direito sobre o produto da terra que ele trabalhou, dá-lhe conseqüentemente direito sobre a gleba pelo menos até a colheita, assim sendo cada ano; por determinar tal fato uma posse contínua, transforma-se facilmente em propriedade.”⁹²

Logo, porém, que os homens não se limitaram mais a suas necessidades básicas, os mais fortes e os mais habilidosos, descontentes com o que tinham, passaram a submeter outros homens a seus serviços, gerando a dominação, a servidão, a violência e o roubo.

“Se o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é sua não-indiferença com relação ao mundo, que o leva a criar valores e a fazer deles objetivos que ele busca alcançar, o que lhe possibilita a concretização dessa

⁹² *Idem*

diferença é precisamente a atividade que ele desenvolve para concretizar esse fim, ou seja, o trabalho humano. O trabalho em sua forma humana é, pois, a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente. A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar.”⁹³

Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando, segundo Paro, prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado ao usufruir de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade:

“A escola reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por

⁹³ PARO, Vítor Henrique. *PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Papyrus, 1996, p. 20.

outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz.

Quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (agora, visando o emprego imediato; no futuro, visando a preparação para a universidade). Não importa que o ensino fundamental, por exemplo, não tenha conteúdos específicos preparatórios para esta ou aquela profissão, ou que nem mesmo toque em assuntos gerais sobre o mercado de trabalho e as profissões. Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor.”⁹⁴

Assim, cabe a seguinte reflexão de Selma Garrido: “Educar na Escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem. Isto

⁹⁴ Idem

*requer uma preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da Escola é possibilitar que os alunos adquiram os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais - cooperação, solidariedade, ética -, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade.*⁹⁵

A escola, desde suas origens, foi colocada ao lado do trabalho intelectual, enquanto preparação dos futuros dirigentes. Com o crescimento da indústria, esse quadro se tornou ainda mais concreto, levando-se em consideração a crescente simplificação dos ofícios e a redução da qualificação específica. Saviani assinala que tal processo ganhou nitidez com a chamada Revolução Industrial:

“O fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide, pois, com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Assim, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas, o que viabiliza a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, os quais passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas, não

⁹⁵ PIMENTA, Selma Garrido. *Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 79.

necessitando, nessa condição, de fazer intervir as suas faculdades intelectuais."⁹⁶

Manacorda ensina que a Revolução Industrial seria, mais do que todos os momentos históricos já vividos pelo homem, o que mais lhe afetaria a vida, pois além de transformar o modo de produção via modificação dos processos de trabalho, abolindo o trabalho artesanal, traria consigo mudanças significativas nas idéias e na moral e, portanto, nas formas de instrução, "[...] abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. *Fábrica e escola nascem juntas [...]*"⁹⁷ .

Para ele a Revolução Industrial além de modificar a vida social naquele momento histórico, traz transformações que modificaram a história da humanidade e, por conseguinte, da escola: "*O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos*".⁹⁸

Com Gramsci temos que as escolas se apresentam como antidemocráticas não pelo conteúdo que ensinam, mas pela sua *função*, já que, para ele, preparam-se, diferentemente, os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.⁹⁹

⁹⁶ SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993, p. 140.

⁹⁷ MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos novos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

⁹⁸ *Idem*

⁹⁹ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Tal ideia já podia ser percebida em Platão, que em *A República* estabelece uma relação entre a educação e a cidadania. Delineia-se uma pedagogia cuja realização depende de uma transformação radical do Estado. Nessa sociedade ideal, a educação corresponde ao desenvolvimento de faculdades e virtudes adequadas às funções que os indivíduos exercem e é essa adequação que produz a justiça, com cada um desempenhando, de maneira satisfatória, a função para a qual é mais apto. Aos filósofos, que cultivam a razão, caberia governar a sociedade.¹⁰⁰

Saviani nos diz que *“... a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho. O povo se educava no próprio processo de trabalho era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a.”*¹⁰¹

¹⁰⁰ RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Revista Educação e Pesquisa, v.28, n.2, São Paulo jul./dez. 2002.

¹⁰¹ SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993, p. 148.

No Brasil a formação para o trabalho ficaria, já em seus primórdios, ligada ao processo da servidão, já que foram os índios e os escravos os primeiros aprendizes de um ofício. Com isto, “... *habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais*”.¹⁰²

Ainda segundo Fonseca, outros fatores contribuíram para a adoção dessa mentalidade: a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos disseminou a crença de que estes ofícios eram destinados exclusivamente aos despossuídos e impediu, por questões econômicas, a realização desses ofícios pelos trabalhadores livres.

Um outro fator estaria atrelado à educação puramente intelectual ministrada pelos jesuítas, afastando os mais abastados de qualquer trabalho físico e/ou manual.

Tais fatos ficariam tão enraizados que, para o exercício de qualquer função pública, o candidato jamais poderia ter realizado um trabalho de cunho manual.

Seria somente com o fim da escravidão e com a conseqüente Proclamação da República que nasceria a perspectiva de alteração do panorama em relação ao ensino de um ofício aos cidadãos. Vários setores da sociedade começam a perceber a necessidade de que se estabelecesse no Brasil um ensino que capacitasse o trabalhador para as várias

¹⁰² FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1, p. 68.

atividades, sobretudo a industrial, que carecia de mão-de-obra.

No entanto, tais idéias ainda não eram unânimes. Segundo Romanelli, *“a mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes, era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos a ligar trabalho com escravidão”*¹⁰³. À classe média não agradava uma educação voltada para o trabalho:

*“Um fato que não se pode deixar de tomar em consideração no exame da psicologia destes povos é a invencível repulsa que sempre lhes inspirou toda a moral fundada no trabalho.”*¹⁰⁴

Segundo ainda Holanda, historicamente o Brasil é herdeiro de uma nação ibérica, Portugal, que sempre se apresentou desorganizada socialmente e representada por uma hierarquia que traçava a injustiça social, no tocante aos privilégios hereditários.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, o país viu-se diante de um sério problema, já que até então importava todos os produtos industrializados de que necessitava. As dificuldades fizeram surgir no país um grande número de indústrias, que necessitavam de operários.

Ocorre o aumento das escolas profissionalizantes, ainda que persistisse a tradição

¹⁰³ ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1980.

¹⁰⁴ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Livrara José Olympio Editora, 1976, p. 09.

de que formariam os mais desafortunados. Educação e formação profissional eram totalmente desvinculados e o Estado passaria aos empresários a responsabilidade pela qualificação de seus trabalhadores.

Com a ineficiência da formação adotada pelo Estado, a indústria (que queria uma forma mais rápida de profissionalização de mão-de-obra) cria um sistema de ensino paralelo ao oficial, organizado pela Confederação Nacional das Indústrias - CNI

Ao Serviço Nacional dos Industriários (mais tarde, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI) cabia *“organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem”*.¹⁰⁵

Assim, segundo Neves: *“... o empresariado industrial, não mais diretamente pela fábrica, mas através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho fabril. Assim com a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de conformação da força*

¹⁰⁵ Idem

de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária".¹⁰⁶

Ainda segundo esta autora, do ponto de vista classe trabalhadora a formação profissional possui, desde sempre, dupla dimensão, quais sejam, a *formação profissional no sentido lato e a formação profissional no sentido estrito*.

Em sentido lato o termo formação profissional confunde-se com o sentido mais aceito entre os estudiosos para a designação de *escolarização "que, à medida em que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, quer ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da produção ou assuma responsabilidades sociopolítico-culturais na organização de seu cotidiano"*.¹⁰⁷

Quanto à formação profissional no sentido estrito, o entendimento proposto é de que seria *"... o ramo do sistema educacional, destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento no mundo da produção"*.¹⁰⁸

O empresariado nacional, segundo Oliveira, de diversas formas, buscou demonstrar ao governo e à sociedade como um todo que havia a

¹⁰⁶ NEVES, Lúcia M. W. *A Hora e a Vez da Escola Pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado.

¹⁰⁷ Idem

¹⁰⁸ Idem

necessidade de o sistema educacional sofrer alterações de forma a se tornar articulado aos interesses industriais. Por outro lado, também houve de sua parte o interesse em ter maior controle sobre as ações e o desempenho das instituições escolares. Nesse sentido, esteve sempre presente a sua intenção de participar da gestão do sistema de ensino e exigir que o Estado estabelecesse mecanismos de avaliação da qualidade e do desempenho das instituições de ensino.¹⁰⁹

Como exemplo, no documento “competitividade industrial” (CNI, 1988) o empresariado chama atenção para o fato de que a fragilidade do sistema educacional constrangia a formação de recursos humanos para o setor produtivo. Destacava também que a quantidade elevada de analfabetos, em decorrência das falhas do sistema educacional, impunha limites à capacidade da força de trabalho brasileira ser aproveitada no desenvolvimento de um novo modelo econômico.

Além dessas debilidades na qualidade da educação brasileira, o documento da CNI chamava atenção para o distanciamento entre o sistema educacional e as exigências do setor produtivo. Para o empresariado, até mesmo as experiências de formação profissional desenvolvidas pelo Senai - reconhecido por ele próprio, como sinônimo de qualidade na educação profissional - careciam de

¹⁰⁹ OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e a educação profissional brasileira*. Revista Educação e Pesquisa, v.29, n.2, São Paulo jul./dez. 2003.

reformulação, visto que, em virtude de modificações nas técnicas de produção, corria-se o risco de acentuar o distanciamento entre o exigido na produção e as respostas que os trabalhadores podem dar:

*“O sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas. Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar, na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados, aptos para funções complexas, deverá aumentar.”*¹¹⁰

As mudanças que temos verificado no mundo do trabalho nas últimas décadas tem trazido às discussões políticas e também pedagógicas (para citar apenas dois setores da sociedade) novas demandas para a formação do ser humano; pesquisas apontam reiteradamente que, embora a tendência seja cada vez mais uma qualificação exagerada, temos que enfrentar, e rápido, a questão da exclusão que, neste caso, toma forma na figura da má formação que leva ao desemprego:

“Já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização

¹¹⁰ CONFEDERAÇÃO Nacional da Indústria (Brasil). *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil*. Rio de Janeiro: CNI, 1988, p.19.

*de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho.*¹¹¹

Em outro documento da CNI afirma-se que, com a mudança da produção industrial de caráter rígido para uma de caráter flexível, exige-se não só uma maior polivalência dos trabalhadores, mas também se impunham limites à hierarquia existente na empresa. Ou seja, a educação básica tornava-se uma pré-condição para que o trabalhador fosse capacitado para o desempenho de várias tarefas.¹¹²

A empregabilidade se expressava neste documento da CNI, quando se afirmava que os indivíduos, por intermédio da educação, deveriam adquirir *habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão*.

A articulação destas habilidades tornou-se fundamental. A partir delas é que se poderá garantir a concretização de uma “qualificação polivalente”, assim entendida neste documento:

“O conceito de polivalência implica em uma formação que qualifique as pessoas para diferentes

¹¹¹ KUENZER, Acacia Zeneida, *O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito*. In *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, abril/00, p. 19.

¹¹² In OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e a educação profissional brasileira*. *Revista Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, São Paulo jul./dez. 2003.

postos de trabalho dentro de uma família ocupacional e, sobretudo, para complementar as bases gerais, científico-técnicas e socioeconômicas, da produção em seu conjunto. Uma formação que articule a aquisição de habilidades e destrezas em seu conjunto. Uma formação que articule a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas. Implica, portanto, não só a aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato, capaz de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente a situações novas, mas também de capacidades sociocomunicativas de modo a poder desenvolver trabalho cooperativo em equipe e conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional.”¹¹³

Está (ou antes, alguma vez esteve) a escola preparada para este desafio?

Segundo as palavras de Pastore: “Já foi um tempo em que o desemprego atingia apenas os menos educados. Hoje é diferente. A maior parte dos jovens que possuem curso médio completo só consegue emprego quando aceita trabalhos de nível mais baixo. O mesmo ocorre com os diplomados no ensino superior. Isso leva muitos jovens a

¹¹³ CONFEDERAÇÃO Nacional da Indústria (Brasil). *Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBERO-AMERICANAS, 6., 1993, Salvador, BA. Educação básica e formação profissional. Rio de Janeiro: CNI, 1993, p. 09.*

questionar: para que serve a educação se ela não facilita o emprego? (...) Não é que sobra educação; o que falta é emprego. A solução está criar mais empregos, e não em reduzir a educação."¹¹⁴

Mas, como afinal, a educação deve contemplar a questão do trabalho e do emprego? Castioni afirma que a educação profissional tem suas especificidades que devem ser trabalhadas, mas um pressuposto é não renunciar à escolaridade de base, que também acaba tendo repercussões no âmbito profissional: "*Não se pode pensar em uma política de educação profissional sem resolver o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade entre os trabalhadores.*"¹¹⁵

Trabalhos de pesquisa recentes apontam, por outro lado, que a escola ocupa, na opinião dos trabalhadores, um papel muito importante em seu desempenho profissional, sendo admitido que boa parte do conhecimento percebido e identificado, deve-se à escola. Apesar de todas as críticas que a ela são feitas, parece que o ambiente escolar ainda representa um local em que é possível se aprender alguma coisa que será útil posteriormente.

O que tem chamado a atenção é a nova forma de encarar o conhecimento. Ao trabalhador atual é pedida uma escolaridade cada vez maior, algo impensável décadas atrás:

¹¹⁴ PASTORE, José. *O desemprego dos jovens*. O Estado de S. Paulo, 08/08/2006.

¹¹⁵ CHIOZZINNI, Daniel. *Apenas qualificação não garante emprego*. In ComCiência Revista Eletrônica, SBPC, maio/2004

“Essa tendência de aumento da necessidade de novos conhecimentos tem influenciado significativamente a forma com que os trabalhadores vêem a importância da escolarização e do conhecimento, tanto para obter o emprego como para mantê-lo.”¹¹⁶

Responsáveis pela implementação políticas de emprego, enfatizam que é desejável o Ensino Médio (segundo grau) mesmo para funções que definiram como "básicas".

“Mesmo nos cargos básicos nossos, tem algumas áreas em que o cargo básico, por exemplo, auxiliar de serviços gerais, ou auxiliar de expedição, tal ... Mesmo para esses cargos básicos já tem algumas áreas que estão colocando que seria desejável o segundo grau. Há pouco tempo se batalhou para que o primeiro grau fosse obrigatório. Mas, se a pessoa tem segundo grau é melhor.”¹¹⁷

E entre os próprios trabalhadores? O que eles pensam dessa situação?

“Uma pessoa que já estudou até o segundo grau vai ter uma capacidade de

¹¹⁶ SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso, ZIBAS, D., MADEIRA, F. e FRANCO, M.L. (orgs.) *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação - um debate multidisciplinar*. p. 151 a 168. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

¹¹⁷ In GARCIA, Nilson Marcos Dias. *A FÁBRICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A ESCOLARIZAÇÃO COMO PERSPECTIVA DE EMPREGO*. CEFET-PR. 2003

aprender mais desenvolvida. Não dizendo que quem está no primeiro grau nunca vai poder fazer isso. Não, é estudar e fazer o segundo grau para desenvolver essa capacidade de aprender.”¹¹⁸

Estabelece-se claramente uma relação entre educação e conhecimento:

“P. E entre o segundo grau e o primeiro grau? Quem que localiza melhor, na sua opinião?”

R. Lógico que é o segundo. Porque quanto mais conhecimento, mais facilidade. Certo?”

P. Tá, conhecimento de que tipo?”

R. De tudo.

P. Qualquer que seja?”

R. De qualquer que seja, por ele saber mais.”¹¹⁹

Saviani assim resume os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo: *“Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de*

¹¹⁸ Idem

¹¹⁹ Idem

*produção da existência humana, o processo de trabalho.*¹²⁰

Para o trabalhador se integrar na sociedade moderna, ele tem que, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, saber se expressar, trabalhar em equipe, participar nas tomadas de decisão. Atualmente, ele tem que ‘aprender a aprender’ para poder acompanhar as mudanças e avanços que caracterizam o acelerado ritmo da nossa época. O perfil em ascensão do trabalhador faz surgir uma preocupação por parte da escola. Sem qualificação mínima, torna-se praticamente impossível o indivíduo conseguir um emprego.

O mundo do trabalho deve estar, segundo os autores que se ocupam deste estudo em particular, articulado à escola, mas em dimensão real e concreta que tem significado para o aluno, por ser expressão de suas condições de subsistência.

Acerca desse assunto, assim expressa-se Paro:

“O exame dos fins da escola só pode ser feito a partir de alguma visão de mundo e de sociedade que informa uma particular visão da própria educação. A partir da concepção de homem e de educação que vimos explicitando, à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples

¹²⁰ SAVIANI, Demerval. *Repensando a relação trabalho-escola*. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 13-16, 1989.

viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje.

Em primeiro lugar, há, entre boa parte dos educadores, a crença de que a escola só ganha status de preocupação nacional se ela contribuir com algum retorno para o sistema econômico. Parece que a escola tem sempre que buscar na economia as razões para sua importância. Contudo, se pensamos no grave dever social de atualizar culturalmente as novas gerações, a escola deve ser importante, antes e acima de tudo, como consumo, como realização de um direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção que se deu, diga-se de passagem, às custas sempre dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente. É claro que a razão de ser da escola não se esgota na satisfação do consumo cultural, posto que a simples presença desse consumo já implica outras importantes funções da escola, inclusive a econômica. O que não se pode é derivar sua importância, exclusiva ou principalmente, do econômico, como muitas vezes se pretende fazer.

Outro equívoco que se comete acerca da importância da escola enquanto agência de preparação para o trabalho diz respeito a sua utilização como álibi para a falta de ascensão social. Alega-se, nesse particular, que os egressos da escola não estão preparados para conseguir

emprego. A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, embora tenha ainda grande aceitação entre as pessoas simples (precisamente por seu baixo nível de informação) bem como na mídia (pela mesma escassez de conhecimento, mas não com a mesma inocência), não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola.

Um terceiro argumento que se tem arrolado em favor de uma preparação para o trabalho na escola diz respeito à dependência que o sistema produtivo teria de um grande contingente de profissionais com formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada. Na verdade, sob o capitalismo, a necessidade de uma boa formação acadêmica sempre se restringiu a um número relativamente pequeno de pessoas, em comparação com a grande maioria que não necessita dessa formação, tendência que só tem feito se radicalizar, com o desenvolvimento tecnológico. Mesmo com relação à chamada “acumulação flexível” ou com relação à

“revolução informacional”¹²¹ quando se diz que exigem novos profissionais com perfil acadêmico mais adiantado, é preciso se considerar que, em comparação com a grande massa dos que são desempregados, tais profissionais continuam a ser relativamente poucos, o que não parece ser um problema da escola pública em sua tarefa primordial de preparar para a cidadania, que envolve enormes contingentes de crianças e jovens das camadas trabalhadoras. Aos empregadores que, com seus protestos de amor pela educação, vivem utilizando permanentemente a mídia para reclamar maior eficiência da escola na preparação para suas empresas, deveria ser dito que esse é problema deles, empresários, que usufruem dos benefícios de uma maior formação de seus empregados e que a escola pública, paga com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar, mais uma vez, servindo ao capital.”¹²²

Para Gentili: *“Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de ‘custos’. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que tenhamos de educar ‘para a cultura do trabalho’; o*

¹²¹ LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez, 1995. in PARO, Vítor Henrique. *PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Papirus, 1996, p. 25

¹²² PARO, Vítor Henrique. *PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Papirus, 1996, p. 25

que, em bom português, quer dizer 'educar para a cultura do mercado'. Os termos 'eficiência', 'produtividade', 'produto educativo', 'rentabilidade', 'custo da educação', 'competição efetiva', 'excelência', 'soberania do consumidor', 'cliente-aluno', etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica
."123

¹²³ GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. In GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 156.

FAMÍLIA E ESCOLA: INSTITUIÇÕES INSEPARÁVEIS

"As tecnologias de reprodução tornam tecnicamente possível a criança ter um total de cinco pais, três tipos de mães (genética, gestacional e de criação) e dois tipos de pais (genética e de criação)".

U.S.Department of Commerce,
1988, p.213.

O que a família espera da escola e o que a escola espera da família?

Antes de mais nada, é preciso entender o que estamos falando quando mencionamos os termos Família e Escola:

"A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção. Nesse sentido o termo confunde-se com clã. Dentro de uma família existe sempre algum grau de parentesco. Membros de uma família costumam compartilhar do mesmo, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante as gerações."¹²⁴

Podemos então, definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma,

¹²⁴ In www.wikipedia.org, consultada em 27/11/2006

considerando-a, igualmente, como um sistema, que opera através de padrões transaccionais. Assim, no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo estes ser formados pela geração, sexo, interesse e/ ou função, havendo diferentes níveis de poder, e onde os comportamentos de um membro afectam e influenciam os outros membros. *“A família como unidade social, enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento, diferindo a nível dos parâmetros culturais, mas possuindo as mesmas raízes universais.”*¹²⁵

Como os papéis, as funções estão igualmente implícitas nas famílias. As famílias como agregações sociais, ao longo dos tempos, assumem ou renunciam funções de protecção e socialização dos seus membros, como resposta às necessidades da sociedade pertencente. Nesta perspectiva, as funções da família regem-se por dois objectivos, sendo um de nível interno, como a protecção psicossocial dos membros, e o outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão.

*“A família deve então, responder às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros.”*¹²⁶

¹²⁵ MINUCHIN, Salvador. *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69

¹²⁶ Idem

“Existe conseqüentemente, uma dupla responsabilidade, isto é, a de dar resposta às necessidades quer dos seus membros, quer da sociedade.”¹²⁷

DUVALL e MILLER identificaram como funções familiares, as seguintes:

1. “geradora de afeto”, entre os membros da família;
2. “proporcionadora de segurança e aceitação pessoal”, promovendo um desenvolvimento pessoal natural;
3. “proporcionadora de satisfação e sentimento de utilidade”, através das actividades que satisfazem os membros da família;
4. “asseguradora da continuidade das relações”, proporcionando relações duradouras entre os familiares;
5. “proporcionadora de estabilidade e socialização”, assegurando a continuidade da cultura da sociedade correspondente;
6. “impositora da autoridade e do sentimento do que é correcto”, relacionado com a aprendizagem das regras e normas, direitos e obrigações características das sociedades humanas.¹²⁸

Para além destas funções, STANHOPE acrescenta ainda uma função relativa à saúde, na

¹²⁷ STANHOPE, Marcia. *Teorias e Desenvolvimento Familiar*. In STANHOPE, Marcia & LANCASTER, Jeanette. *Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. 1.^a ed. Lisboa: Lusociência, 1999. p. 492-514.

¹²⁸ In Idem

medida, em que a família protege a saúde dos seus membros, dando apoio e resposta às necessidades básicas em situações de doença. *“A família, como uma unidade, desenvolve um sistema de valores, crenças e atitudes face à saúde e doença que são expressas e demonstradas através dos comportamentos de saúde-doença dos seus membros (estado de saúde da família).”*¹²⁹

Para SERRA a família tem como função primordial a de protecção, tendo sobretudo, potencialidades para dar apoio emocional para a resolução de problemas e conflitos, podendo formar uma barreira defensiva contra agressões externas.

130

FALLON reforça ainda que, a família ajuda a manter a saúde física e mental do indivíduo, por constituir o maior recurso natural para lidar com situações potenciadoras de stress associadas à vida na comunidade.¹³¹

“O termo “família” é derivado do latim “famulus”, que significa “escravo doméstico”. Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também para a escravidão legalizada. Se nesta época predominava uma estrutura familiar patriarcal em que um vasto

¹²⁹ Idem

¹³⁰ In STANHOPE, Marcia. *Teorias e Desenvolvimento Familiar*. In STANHOPE, Marcia & LANCASTER, Jeanette. *Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. 1.^a ed. Lisboa : Lusociência, 1999. p. 492-514.

¹³¹ Idem

leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe, nos tempos medievais (Idade Média), as pessoas começaram a estar ligadas por vínculos matrimoniais, formando novas famílias. Dessas novas famílias fazia também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna.

Com a Revolução Francesa surgiram os casamentos laicos no Ocidente e, com a Revolução Industrial, tornaram-se frequentes os movimentos migratórios para cidades maiores, construídas em redor dos complexos industriais. Estas mudanças demográficas originaram o estreitamento dos laços familiares e as pequenas famílias, num cenário similar ao que existe hoje em dia. As mulheres saem de casa, integrando a população activa, e a educação dos filhos é partilhada com as escolas. Os idosos deixam também de poder contar com o apoio direto dos familiares nos moldes pré-Revoluções Francesa e Industrial, sendo entregues aos cuidados de instituições de assistência.” ¹³²

Na altura, a família era definida como um “agregado doméstico (...) composto por pessoas unidas por vínculos de aliança, consanguinidade ou outros laços sociais, podendo ser restrita ou alargada”. Nesta definição, nota-se a ambiguidade motivada pela transição entre o período anterior às revoluções, representada pelas referências à família alargada, com a tendência reducionista que

¹³² In www.Wikipedia.org, consultada em 27/11/2006

começava a instalar-se refletida pelos vínculos de aliança matrimonial.¹³³

Na cultura ocidental, uma família é definida especificamente como um grupo de pessoas de mesmo sangue, ou unidas legalmente (como no matrimônio e na adoção). Muitos argumentam que a noção de "sangue" como elemento de unificação familiar deve ser entendida metaforicamente; dizem que em muitas sociedades culturas não-ocidentais a família é definida por outros conceitos que não "sangue".

“A fim de recuperar semelhanças e diferenças, começemos pela comparação entre algumas dimensões da família e da escola.

Da perspectiva antropológica, a família é uma instituição universal e constitui uma dimensão transcultural da existência humana, embora seja organizada em diferentes moldes em sociedades específicas. Todos os indivíduos - exceto órfãos e crianças abandonadas - são criados e socializados em uma família.

Já a escola é instituição historicamente delimitada, pois não existiu em todas as sociedades. Em inúmeras sociedades do passado e mesmo em sociedades indígenas do presente, o aprendizado socialmente adquirido e necessário para organizar a vida adulta prescinde da atuação escolar. Mesmo hoje, apesar da obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, uma parcela de brasileiros não frequenta a escola, ou frequenta-a durante período muito breve.

¹³³ Idem

Uma segunda diferença reside no fato de que a família é uma instituição da vida privada, espaço de convivência intensa, no interior da qual emoções e sentimentos podem ser expressos mais livremente do que na esfera pública e onde cada um é pessoa, isto é, ser de múltiplas relações, considerado em suas particularidades, habilidades, virtudes, defeitos.”¹³⁴

Aparentemente, todos sabemos do que se trata. Todos nós temos uma família, quase todos nós freqüentamos a escola. Então sabemos do que estamos falando. Sabemos?

“Como as demais instituições sociais, a família e a escola, passam por mudanças que redefinem sua estrutura, seu significado e o seu papel na sociedade. É o que tem acontecido nos dias de hoje, em função de diversos fatores, sobretudo, a emancipação feminina. Com isso, os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Esse é um fato que deve, necessariamente, ser levado em consideração quando se trabalha com a escola. Negá-lo é agir fora da realidade e não obter resultados satisfatórios.”¹³⁵

A instituição Família teve uma importância fundamental na história brasileira. Livros, hoje

¹³⁴ ROMANELLI, Geraldo. *ESCOLA E FAMÍLIA DE CLASSES POPULARES: NOTAS PARA DISCUSSÃO*. In www.educacaoonline.cm.br, consultado em 02/11/2006.

¹³⁵ DI SANTO, Joana Maria R. *Família e escola: uma relação de ajuda*. In <http://www.centrorefeducacional.com.br/infamesco.htm>, consultado em 02/11/2006.

clássicos, como os de Gilberto Freyre (*Casa Grande e Senzala, Sobrados e Mocambos*), descrevem a importância que a “grande família extensa” dos “senhores de engenho” teve na formação social e econômica. Mostram a importância das relações familiares, não apenas como relações afetivas de confiabilidade, mas como relações de poder.

*“Tanta foi a sua força, que ainda nos utilizamos de dois mecanismos que “garantem” formas de acesso a benesses e aos benefícios: o “pistolão” e o nepotismo. Ter um parente ou amigo em determinado posto ou função pode abrir as portas das instituições e, certamente, tendo um parente próximo, ocupando cargos, podemos garantir um emprego.”*¹³⁶

Ser parente, portanto, seria algo positivo, confiável. Ocorre que, na história brasileira, tivemos a escravidão. Houve um contingente populacional, os escravos, que não tinha direitos. Eram propriedade de terceiros e não podiam por si mesmo constituir família, criar filhos. Seus filhos seriam propriedade de seu dono e senhor até a promulgação da Lei do Ventre Livre.

Como podemos perceber, uma parte da população podia ter família e valorizava fortemente as relações familiares, enquanto outra, majoritária, não tinha o direito à instituição familiar.

Segundo Medina duas são as repercussões deste fato na camada social menos favorecida

¹³⁶ MEDINA, Carlos Alberto de. *Parceria Escola-Família*. TV Escola, MEC, 2002.

economicamente, formando um verdadeiro paradoxo:

- 1) a eliminação da responsabilidade paterna e
- 2) a suposição, para a mulher pobre, de que, tendo filhos, manteria junto a ela o homem, o pai de seus filhos. Afinal o ideal da família era o homem, provedor, casado, e com muitos filhos. A função ativa era masculina. A função da mulher era reprodutiva e seria tanto mais valorizada quando mais filhos tivesse.¹³⁷

Eis aqui um retrato parcial do passado, embora ainda o encontremos em muitos recantos do país. É uma imagem valorizada, a da permanência de um casal com filhos, articulado com a rede ampla de parentesco, avós, tios, primos, sobrinhos. A família extensa, aglutinando várias famílias conjugais.

“Todo mundo tem família e ela é a mais velha instituição da sociedade. Mas, se formos examinar nossa história, veremos que, diferentemente de uma família ideal, congelada em padrões, tivemos, em nosso passado, famílias, no plural. E que diferentes tipos se constituíram, ao sabor de conjunturas econômicas ou culturais.

O europeu trouxe para o Novo Mundo uma maneira particular de organizar a família. Esse modelo, constituído por pai e mãe "casados perante a Igreja", correspondia aos ideais definidos pelo catolicismo. Apenas dentro desse modelo seria possível educar os filhos, movimentando uma

¹³⁷ Idem

correia de transmissão pela qual passariam, de geração em geração, os valores do Ocidente cristão.

Mas será que o europeu conseguiu impor esse tipo de família ao Novo Mundo? Para Gilberto Freyre, a família rural foi o mais importante fator de colonização. Ela era a unidade produtiva que abria espaços na mata, instalava fazendas, comprava escravos, bois e instrumentos. Agia de forma mais eficiente para o desbravamento da terra do que qualquer companhia de comércio. Já Sérgio Buarque de Holanda observou que a família prevalecia como centro de todas as organizações. Os escravos, juntamente com parentes e empregados, dilatavam o círculo no qual o senhor de engenho era o todo-poderoso pater famílias.”¹³⁸

Para os dois autores, a soma da tradição patriarcal portuguesa com a colonização agrária e escravista resultou no chamado patriarcalismo brasileiro. Tanto no interior quanto no litoral, ele garantia a união entre parentes, a obediência dos escravos e a influência política de um grupo familiar sobre os demais. Uma grande família impunha sua lei e ordem nos domínios que lhe pertenciam. O chefe cuidava dos negócios e tinha absoluta autoridade sobre a mulher, filhos, escravos, empregados e agregados. Essa autoridade se estendia também a parentes, filhos ilegítimos ou os de criação, afilhados. Sua influência era enorme e se estendia, muitas vezes, aos vizinhos. Havia uma

¹³⁸ DEL PRIORE, Mary. **Família na colônia, um conceito elástico.** *Revista História Viva*, Edição Nº 35, setembro de 2006.

relação de dependência e solidariedade entre seus membros.

“Embora se reconheça a importância desse modelo, outros tipos de família podiam ser encontrados na mesma época: famílias pequenas de solteiros e viúvos, de mães e filhos vivendo sem pais. Entre as camadas mais pobres, eram comuns as ligações consensuais, sobretudo nas áreas de passagem, urbanização acelerada ou mineração. Importante: viver numa família na qual faltava a bênção do padre não queria dizer viver na precariedade. Tais ligações, então chamadas de concubinárias, podiam ser, e eram, muito estáveis. Havia consenso entre os companheiros.

Havia divisão de papéis e partilha de tarefas. O que era precário era sua situação material. Mas a estima, o respeito e a solidariedade eram características que se encontravam tanto num tipo de família quanto no outro. Assim como as tensões ou violências, também presentes em ambas.”¹³⁹

Segundo Kaloustian “a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de

¹³⁹ Idem

*solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais*¹⁴⁰.”

Gokhale acrescenta que “*a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.*”¹⁴¹

É certo que os papéis da família e da escola, antes prioritariamente repressores, modificaram-se ao longo das últimas décadas. Uma das principais diferenças refere-se à transmissão do conhecimento, pois antigamente, essa transmissão dava-se apenas na escola, a agência por excelência destinada à transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade. Os valores e padrões de comportamento eram ensinados e cultivados em casa.

Atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde boas maneiras até hábitos de higiene pessoal. Justificam alegando que

¹⁴⁰ KALOUSTIAN, S.M. (org.) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

¹⁴¹ GOKHALE, S.D. *A Família Desaparecerá?* In Revista Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

trabalham cada vez mais, não dispendo de tempo para cuidar dos filhos. Além disso, acreditam que educar em sentido amplo é função da escola. E, contraditoriamente, as famílias, sobretudo as desprivilegiadas, não valorizam a escola e o estudo, que antigamente era visto como um meio de ascensão social.

A escola, por sua vez, afirma que o êxito do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento do educando. Reclama bastante da responsabilidade pela formação ampla dos alunos que os pais transferiram para ela, e alega que isto a desviou da função precípua de transmitir os conteúdos curriculares, sobretudo de natureza cognitiva. Com isso, ao invés de ter as famílias como aliadas, acaba afastando-as ainda mais do ambiente escolar. *E todos perdem!*

Certo é que cada segmento apresenta reclamações e expectativas em relação ao outro: os professores acham que os pais devem estabelecer limites e ensinar a seus filhos os princípios básicos de respeito aos semelhantes, boas maneiras, hábitos de alimentação e higiene pessoal, etc. Por sua vez, os pais se recusam a comparecer à escola para ouvir sermões e serem instados a criar situações que possibilitem a aprendizagem de seus filhos, alegando que a função de ensinar conteúdos, criar situações de aprendizagem é da escola, dos professores.

Já no caso das famílias que têm se envolvido com a educação dos filhos enquanto cobrança,

principalmente da promoção de uma série para outra, e também de comportamento e interação, colocando em plano secundário a motivação, o prazer de freqüentar a escola e de aprender, os problemas se agravam. Como esperar alunos estimulados e envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem se a cobrança de resultados é excessiva e o medo de não corresponder às expectativas imobiliza?

A família, durante muito tempo, nem foi objeto de estudos, no entanto é na instituição familiar que vivenciamos a primeira forma de amor com que se tem contato na vida. É nela que nos humanizamos. Se valorizarmos esse relacionamento e esse sentimento, vamos transmiti-los aos nossos filhos.

“A família patriarcal, com o pai dando todas as ordens, já não é preponderante, inclusive porque nas favelas, principalmente, há falta de homens de 14 a 25 anos, que são mortos de maneira violenta (conforme pesquisas amplamente divulgadas), fazendo com que a mulher assuma as duas funções: paterna e materna. Nesse sentido, tratar as famílias de hoje da mesma forma que as de outrora, exigindo delas as mesmas responsabilidades e atribuições de então seria agir diacronicamente, sem sintonia com a realidade atual. “A ausência da figura paterna é muito freqüente e está associada à falta de limites e ao desenvolvimento de padrões alterados de conduta. A função paterna será associada, muitas vezes, à figura de um delinqüente ‘poderoso’ ” ¹⁴²

¹⁴² OUTEIRAL, 2005, p.29 In DI SANTO, Joana Maria R. *Família e escola: uma relação de ajuda.* In

Para Medina “o fato é que poucas instituições conheceram mudanças tão significativas como a família em uma geração: o seu tamanho se reduziu e ela se tornou menos estável no que se refere à contribuição do casal conjugal. O casamento passou a ter um papel social menos central e o “companheirismo” tornou-se corrente e aceito.

Além disso, ganhou terreno a igualdade entre os sexos. A sociedade, antes marcada por uma distribuição forte entre os sexos e uma divisão clara entre trabalho produtivo e reprodutivo (atividades domésticas) se transformou, dado o valor do pensamento feminista e de uma política de emancipação da mulher, o que levou a uma redistribuição importante, embora ainda com limites, das atividades profissionais e privadas.

No âmbito privado, houve a perda da exclusividade feminina das funções domésticas, permitindo-se e, ali, justificando-se, a entrada do homem. Este tornou-se mais atuante, tanto na educação dos filhos, quanto na gestão cotidiana do “lar”.

Entre as transformações ocorridas na família temos:

- 1. Controle da natalidade - a mulher pode hoje decidir se quer ou não ter filhos. Há uma aceitação social do sexo em si mesmo, e não mais para a reprodução.*
- 2. Redução do número de filhos, donde menos irmãos, tios, sobrinhos, primos.*

<http://www.centrorefeducacional.com.br/infamesco.htm>,
consultado em 02/11/2006

3. *Prolongamento do tempo de vida - mais pessoas idosas com saúde e vida ativa.*

4. *Alteração do papel doméstico atribuído só à mulher - ruptura do quadro tradicional provedor/dona de casa.*

5. *Instabilidade do casal aceita socialmente, com facilitação da dissolução do vínculo conjugal - a razão do unir-se é afetiva e não ter filhos. Isto gerou uma multiplicidade de situações: casal sem filhos; casal temporário com filhos; famílias extensas; famílias uniparentais; casal homossexual com ou sem filhos; recasamento de avós, antes separados.*

6. *Forte mobilidade geográfica e social dos membros da família.*

7. *Igualdade entre os sexos.*

8. *Clima de incerteza: nada é seguro, donde a exigência de processos de ajustamentos contínuos, isto é, a construção permanente da identidade de cada um que exige liberdade individual de movimentos na incerteza da construção de sua trajetória social.*

*Qual a conseqüência disto tudo? Não há critérios para se julgar: o modelo de família das gerações anteriores nada mais tem a ver com a realidade.*¹⁴³

É ponto pacífico a necessidade de se buscar formas de articulação entre a Família e a Escola. Fácil falar sobre ela, difícil construí-la. Ainda mais que se vê a Educação hoje como algo permanente,

¹⁴³ MOREIRA, Berenice Fialho. *PGM 1 - Nova família, nova escola? O que há de novo nas novas famílias?* TV Escola, MEC, 2002

por toda a vida, um processo continuado e não mais como uma etapa: estudar, para depois, entrar no mercado de trabalho.

“Lidar com as famílias hoje, é lidar com a diversidade; famílias intactas, famílias em processo de separação, famílias monoparentais, famílias reconstruídas, famílias constituídas por casais homossexuais, famílias constituídas com filhos adotivos, famílias constituídas através das novas técnicas de reprodução.

A família intacta, tal qual nos acostumamos a pensar como sendo o modelo de Família, é hoje em dia, uma das várias formas de se viver a família.

Por família intacta estou me referindo àquela que não sofreu processo de separação, mesmo que um dos genitores ou ambos tenham passado por processo de separação anteriormente.

Se a realidade se apresenta com tantas variações, torna-se difícil tornar claro o termo "família", quando o utilizamos, ainda mais quando correlacionamos idealmente "família" com "casal e filhos". Se os adultos têm domínio com referência às relações - este é meu filho, este não é - os filhos se vêm diante de um panorama de relações cuja denominação não é consistente com a realidade. Podem chamar as crianças que participam do mesmo ambiente doméstico de "irmãos", embora alguns o sejam por parte de pai ou de mãe e outros nem isso.

A multiplicidade "ser família", hoje, cria um hiato na geração que aprendeu o "ser família" de acordo com determinadas características e sua

concretização na prática. Talvez só a geração dos filhos saberá desenvolver a maneira de denominar tal realidade.”¹⁴⁴

Se assim é, a relação Família-Escola não diz respeito apenas aos filhos-alunos, mas a todos, familiares e professores e comunidade em geral.

Os papéis da família e da escola se modificaram ao longo das últimas décadas a ponto de, na atualidade, serem coautoras das decisões administrativas e pedagógicas nas unidades escolares.

Ao falarmos sobre família e escola, nos dias de hoje, temos que levar em conta um conjunto de determinantes da nossa realidade concreta que, cada vez mais, exige o desenvolvimento de outros olhares, competências e habilidades para nos relacionarmos com os demais integrantes da sociedade.

“Como sujeitos em constante interação, precisamos focar a atenção em nossos padrões de atitudes e comportamentos para, mais consciente e criticamente, percebermos nossas ações como seres humanos que interagem num mundo a cada dia mais imprevisível, interdependente, desafiante, que não comporta visões unilaterais e preconceituosas, mas valoriza como fundamental vincular visões alternativas, desenvolvimento sistêmico, relações intra e inter pessoais, responsabilidades, direitos e valores humanos.

Assim sendo, falarmos sobre a família atual exige, de início, que se registre não existir um

¹⁴⁴ Idem

“modelo” de família, e sim uma diversidade de modelos familiares singulares, com identidades próprias, mas que mantêm entre si inúmeros traços em comum, uma vez que cada família consiste num agrupamento de pessoas unidas por laços consangüíneos, com uma história característica, que propicia a vivência das mais diversas situações e tem a responsabilidade básica de proteger seus membros e prover-lhes a subsistência. O que não é garantia de que realmente atue nesse sentido.

Aquele modelo de família nuclear, onde o pai é o mantenedor, a mãe cuida da harmonia da casa e os filhos são obedientes, principalmente à figura paterna, é um modelo que, praticamente, vai sendo substituído pela família igualitária, na qual todos têm que trabalhar. Essa é uma conseqüência da nova estruturação social, na qual as conquistas femininas de igualdade levaram a mulher a assumir seu espaço no mercado de trabalho, equiparando-se ao homem, tornando a figura paterna fragilizada e, muitas vezes, inexistente, como nos casos em que a mulher assume a maternidade como produção independente. Conseqüentemente, grande parte das famílias atuais é chefiada pelas mulheres. E essa é a estrutura dessas famílias.

Com as mudanças sociais decorrentes, prioritariamente, da vida econômica altamente instável, do êxodo rural, das conquistas tecnológicas que aumentam sobremaneira as influências externas sobre a infância e estimulam o consumismo, a violência, a visão de mundo descomprometida com a solidariedade, valores morais passaram a ser

transitórios, dando lugar a novas estruturas, tanto da família quanto da escola que, por sua vez, tende a questionar a capacidade das crianças, principalmente daquelas que lhe dão mais trabalho, seja em termos de aprendizagem seja em termos de disciplina, e, o que é mais grave, questiona sua própria capacidade de educar essas crianças. Este posicionamento da escola também modifica profundamente as relações destas famílias, que se afastam ainda mais do ambiente escolar."¹⁴⁵

Com certeza, os papéis da família e da escola se modificaram ao longo das últimas décadas. *Hoje, praticamente vencidas enormes resistências de parte a parte, graças, também à legislação específica, família e escola são coautoras das decisões administrativas e pedagógicas, o que acaba favorecendo e facilitando a educação dos estudantes, principalmente daqueles que desafiam os docentes, exigindo deles maior dedicação e capacidade de confronto e resolução de conflitos.*

A escola de hoje, de modo geral, apresenta maior disposição em aceitar um relacionamento mais próximo com os pais. Mas o caminho percorrido para se chegar a tal interação não foi muito fácil, em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais, da mudança de paradigmas.

As pesquisas acadêmicas apontam a necessidade de maior interação família-escola em prol da melhor qualidade do ensino, da formação do

¹⁴⁵DI SANTO, Joana Maria R. *Interações Família-Escola. In* <http://www.centrorefeducacional.com.br/infamesco.htm>, consultado em 02/11/2006.

aluno, no entanto há certa resistência de ambas as partes; um receio dos educadores de que haja interferência na especificidade de seu trabalho. Um receio dos pais de não serem bem aceitos. No entanto, principalmente devido à legislação, que garante a participação de representantes da comunidade nos Conselhos de Escola, tal fato agora é realidade, especialmente nas escolas públicas, e vem mostrando que, quando não há manipulação, quando há sincero desejo de colaborar para a melhoria do ambiente escolar oferecido ao aluno (deixando de lado vaidades e orgulhos egoístas), a permeabilidade entre o universo familiar e o escolar é positiva.

CONCLUSÃO

*“A história da educação no Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção dos privilégios de minorias. A herança que crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectiva, pela perplexidade. (...) a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais”.*¹⁴⁶

I CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.
Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte-MG, 1997.

“O Brasil precisa de uma revolução. Não basta manter a velha tradição dos pequenos ajustes, como fizemos no século 19, reduzindo o sofrimento dos escravos, mas sem fazer a abolição. Criamos um desenvolvimento econômico com base no protecionismo e na dependência financeira e tecnológica. Avançamos sem mudar. Como se tivéssemos horror às mudanças de rumo, às revoluções.

Chegamos ao século 21 cercados por dois muros: o da desigualdade e o do atraso.

Por mais que a economia cresça, mesmo com mais portos e estradas, não conseguiremos saltá-los. Continuaremos desiguais, violentos, atrasados em relação aos países desenvolvidos.

¹⁴⁶ I CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte-MG, 1997.

A educação de base é o único caminho para derrubar o muro da desigualdade, dando oportunidades iguais a todos, desde a infância; é o único caminho para derrubar o muro do atraso, permitindo a construção do capital do conhecimento.

Se o Brasil fizer esse esforço, em poucos anos teremos dado o salto que nos tem sido negado. Teremos feito uma revolução doce.

Com lápis, não fuzis; escolas no lugar de trincheiras; distribuindo conhecimento, em vez de concentrar capital; fazendo das crianças as portadoras do futuro.

A revolução do lápis é possível, é urgente.

Porque começamos a esbarrar em outro muro: o da cultura política acomodada, que vê o futuro como pequenos avanços. É essa acomodação que une os grandes partidos no mesmo projeto, com pequenas diferenças, que torna tão difícil escolherem quem votar.”¹⁴⁷

Para que serve o conhecimento? A quem serve o conhecimento?

A escola tem sido tratada, grande parte das vezes, pela literatura especializada, como uma instituição abstrata, na medida em que muito tem sido escrito sobre uma escola genérica, que parece cumprir suas funções de forma homogênea, independente de sua origem e história.

Por algum tempo estiveram em voga teorias que afirmavam ser a escola um mero espaço de reprodução ideológica do *status quo*. Educadores

¹⁴⁷ BUARQUE, Cristovam. A REVOLUÇÃO DO LÁPIS. IN CORREIO BRAZILIENSE, 15/10/06 (Editorial)

acreditavam e classificavam a escola como somente reprodutora das grandes estruturas ideológicas, econômicas e culturais da elite dirigente do País.

“Ledo engano. Definitivamente, a educação não é tão somente um mecanismo de reprodução. Para ficar clara a sentença: caso a educação nacional conseguisse ao menos ensinar aos estudantes brasileiros a ler de forma competente e a usar a linguagem matemática para resolver os problemas do cotidiano estaria contribuindo, com eficiência e efetividade, para a promoção da igualdade e, portanto, para o desenvolvimento da nação. Seria transformadora e não reprodutora.

Ao assumir o ponto de vista, amplamente testado, de que a educação é fator de promoção social, a questão da qualidade adquire importância capital. A escola será e é o espaço do plural. Nossa sociedade é plural. O conteúdo ideológico não é veiculado a priori pelo saber. É, sim, dado pela adesão a valores políticos que estão muito distantes do saber científico e básico. É preciso mudar o foco. A exigência é para que a escola seja eficiente naquilo que é a sua principal finalidade: ter todas crianças aprendendo.”¹⁴⁸

Se, por um lado, a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular

¹⁴⁸ ARAÚJO, Carlos Henrique. *Uma Escola para a Transformação* (artigo). INEP, 23/09/03

em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do *status quo*.

*“Destacar a função social do conhecimento é importante para não cair numa análise ingênua, pois conhecimento é também poder. Falar hoje em “sociedade em rede” e “sociedade do conhecimento” sem fazer uma análise do seu papel político e social é escamotear a questão do conhecimento e, ao mesmo tempo, entender a sociedade como se ela fosse homogênea, não contraditória, não conflitual”.*¹⁴⁹

Nesse sentido, há uma única situação em que educação e escola são inseparáveis: quando se pensa na educação de classes de baixa renda. O futuro de sua educação dependerá do futuro da escola pública.

A ampliação/universalização do acesso ao ensino obrigatório no país é um fato, pode-se afirmar que, a partir da década de 60, foi se constituindo uma verdadeira “escola de massas”.

Ano	Total	Ed. Infantil (1)	Fundamental	Médio	Superior (3)	Ano
1970	17.814	374	15.895	1.119	425	1970
1975	23.124	566	19.549	1.936	1.073	1975

¹⁴⁹ GADOTTI, Moacir. *A PROFESSÃO DOCENTE E SUAS AMEAÇAS no contexto das políticas neoliberais na América Latina*. História das idéias pedagógicas (Ática, 1993)

1980	28.130	1.335	22.598	2.819	1.377	1980
1985	31.635	2.482	24.770	3.016	1.368	1985
1991	39.823	5.284	29.204	3.770	2.565	1991
1996	46.453	5.714	33.131	5.739	1.869	1996
1997	48.319	5.719	34.229	6.405	1.965	1997
1998(2)	49.891	4.918	35.488	6.962	2.085	1998(2)

Tabela 1- Evolução da Matrícula por Nível de Ensino Brasil 1970 - 1998 (em mil)¹⁵⁰

Notas: (1) inclui crianças matriculadas na pré-escola e em classe de alfabetização; (2) dados preliminares para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (3) dados estimados para 1997-98.

Esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a freqüentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino: ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc.

“Embora possamos considerar que a escola pública anterior à sua massificação, se apoiava em processos altamente seletivos de oferta de vagas, foi se construindo, no decorrer de sua ampliação, nas últimas décadas, no Brasil, uma tradição de ensino

¹⁵⁰ Fonte: MEC/INEP/SEEC.

de qualidade que foi se deteriorando com o advento da escola de massas.”¹⁵¹

Mas, além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional.

“A escola pública era boa quando eram poucas e para poucos. Escolhidos pelos que tinham força, influência. Quando a escola pública se abriu para a maioria, o que aconteceu? O Estado saiu da educação e as classes médias levaram seus filhos para as escolas particulares. Ainda deixamos que se pagasse a escola particular com o dinheiro dos impostos. Além disso, tem mais um complicador: os especialistas em educação – e sou um deles – tendemos a olhar mais para a escola do que para as crianças.

Olhamos corporativamente para a escola. A primeira pergunta que fazemos é: tem dinheiro? A segunda: dá para a escola fazer? A terceira: não vai

¹⁵¹ BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar, Curitiba*, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR

sacrificar o professor? Ninguém pergunta se a criança será beneficiada ou não."¹⁵²

Se, em épocas passadas, os processos de seletividade escolar eram mais visíveis, como, por exemplo, a não-oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a diminuição da reprovação e conseqüente repetência escolares, hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtêm registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem. A quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente desse processo.¹⁵³

15 anos	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 anos
ou mais	anos	anos	anos	anos	anos	ou mais
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8

¹⁵² BUARQUE, CRISTOVAM. "A solução é pela educação" (Entrevista). INEP, 24/11/03.

¹⁵³ BUENO, José Geraldo Silveira. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8
1995	15,6	6,8	7,5	9,3	11,0	16,7
1996	14,7	6,0	7,1	8,1	10,2	15,5

Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo no Brasil (15 anos ou mais por Grupos de Idade) (%)¹⁵⁴

Nota: Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá em 1995 e 1996.

“O Estado foi escolhido como gestor de uma política escolar voltada a diminuir drasticamente a desigualdade educacional. Sem igualdade de acesso à educação, diziam, não haveria nunca igualdade de direitos e, sem esta, não poderia existir democracia. Foi aquele projeto de escola pública laica, obrigatória e gratuita que, inicialmente a serviço do acesso da burguesia ao poder político, propiciou a filhos de operários e de camponeses a aquisição de uma instrução básica que valorizou sua força de trabalho e eliminou o trabalho infantil forçado.

O projeto brasileiro de escolarização pública herdou esse ideal. Nossos pais e avós gostam de falar de uma escola pública "forte" que teria existido no Brasil há cinco ou seis décadas. Sabemos hoje que essa escola nunca existiu, já que abrigava apenas filhos de classes abastadas, severamente treinados para tolerar o militarismo pedagógico vigente, e punia "desvios" com repetência. Nos anos 60, a rede estatal, pressionada para superar seu

¹⁵⁴ Fonte: IBGE - PNAD 1996.

elitismo e atender todas as classes sociais, viu-se diante de dois genuínos desafios públicos: fomentar o convívio na diversidade e combater a evasão.”¹⁵⁵

Por outro lado, a deterioração das condições gerais de vida, no país, tem trazido conseqüências graves para a escola, em especial para a escola fundamental localizada nas zonas periféricas dos grandes conglomerados urbanos, que é afetada pela violência do seu entorno social, pelo tráfico e consumo de drogas, pela elevação dos índices de criminalidade etc.

“Temo que continuemos sem nos fazer as perguntas-chave, quando se trata de educação. Começemos por nos perguntar o que ocorreu com a escolarização brasileira no último século.

Convivemos com um discurso corrente que trata a velha escola, aquela dos anos 40 ou 50, da qual muita gente ainda se lembra e fala como sendo a escola do seu tempo, como a boa escola. O mesmo discurso considera que a escola atual está cada vez pior. Afirma-se que, hoje, os jovens levam dez anos para aprender aquilo que antigamente se aprendia em três anos de escola.

Pois bem, o que de fato se dava com a escolarização dita de antigamente? Alguns alunos levavam mesmo três anos para aprender o que a maioria dos escolares da escola pública leva hoje dez anos. Entretanto, esquecemos de observar que aqueles que aprendiam em três anos eram os sobreviventes do sistema de ensino e que a

¹⁵⁵LABRIOLA, LUIZ PAULO. *E o futuro da escola pública?* Especial para a Folha de S. Paulo, **26/08/2003**

expressiva maioria das crianças e jovens não entrava ou era expulso da escola.

Esse quadro se manteve por mais de meio século, e somente após os anos 60, quando expulsar criança da escola passou a ser algo constrangedor, quando não garantir vagas para todos passou a ser um problema de política internacional, é que a expulsão foi substituída pela evasão.”¹⁵⁶

Cabe aqui, entretanto, ressaltar que o rebaixamento da qualidade de ensino da escola pública no Brasil não se abateu somente sobre estas últimas, mas parece que a “cultura de escola de baixa qualidade” passou a fazer parte do imaginário tanto dos profissionais quanto dos estudiosos da educação brasileira.

“E, é claro, esse imaginário não foi construído com base em quimeras, mas corresponde a resultados de políticas educacionais demagógicas, que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deterioração das condições de trabalho dentro das escolas: ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente etc.

Mesmo assim, não podemos falar das escolas públicas do ensino fundamental como se elas fossem semelhantes, só se diferenciando pela clientela que atendem. Ao contrário, cada unidade

¹⁵⁶ Idem

escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única."¹⁵⁷

À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social.

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a "família" ou a "vizinhança") contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

Assim, independentemente do nível de consciência dos dirigentes e professores das escolas, ela foi, em razão da transformação/restrrição do espaço urbano, se constituindo no local privilegiado de convivência de crianças e jovens.

Isso ocorria no passado?

Claro que sim, mas não com a mesma intensidade.

"Pode-se dizer que, nas regiões metropolitanas densamente povoadas, a escola se constitui, hoje, no único espaço social de

¹⁵⁷ IDEM

convivência de crianças desde os seis/sete anos de idade.

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar.

Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação.”¹⁵⁸

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas

¹⁵⁸ Idem

na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

“Antigamente, educar significava criar crianças restringindo-se aos cuidados físicos. Desde o início, portanto, a educação é um trabalho e uma palavra gendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens.

Etimologicamente, em latim, educação referia-se a um sujeito feminino, enquanto docência e instrução referiam-se a um sujeito masculino.

Essa distinção refere-se a dois lugares: um lugar original de relações físicas e afetivas espontâneas, de nutrição silente, como contexto de desenvolvimento infantil – o lar, a família; e outro lugar de relações intencionais, racionais, de treinamento específico, de controle e regulamentação explícita, que expressa uma visão masculina da educação – a escola.¹⁵⁹

Os modos de educação e de reprodução social variam ao longo da história e em diferentes sociedades, bem como entre os grupos e classes de uma mesma sociedade.

A educação escolar tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas, democráticas, a partir da escolarização compulsória em fins do século XIX, com uma organização específica: currículo seriado, sistema de avaliação,

¹⁵⁹ SANDERS, B. *A Is for ox: the collapse of literacy and the rise of violence in an electronic age*. New York: Vintage Books, 1994.

níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados.

*“Entretanto, como um processo multifacetado de aprendizagem e desenvolvimento humano pela experiência e participação nas várias práticas e espaços sociais ao longo de toda a vida, a educação deve ser distinguida da escolarização. O fato de a educação ter se tornado sinônimo de escola é um fenômeno histórico – todavia, não se deve esquecer que a educação informal (por exemplo, pela televisão, da participação em grupos) tem um papel importante e ocorre também na escola, dentro e fora da sala de aula no contexto do currículo em ação e do currículo oculto.”*¹⁶⁰

Nesse contexto, a constituição da escola moderna está relacionada à emergência das classes médias, desde o momento em que a burguesia passou a se utilizar da educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia e distanciando-se das classes baixas.

“As famílias burguesas não podiam sustentar o tipo de domicílio multifuncional das elites, que provia a educação dos filhos por professores particulares residentes, e criaram as escolas-internatos, que proviam educação coletiva aos filhos de várias famílias num local público, tal como se deu nos séculos XVI e XVII na Inglaterra, onde até hoje escola pública significa o que denominamos escola

¹⁶⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Relatora: Regina A. Assis; Parecer CNE/CED #04/98. Brasília, 2001.

particular, e não escola do Estado (state school, para nós escola pública).”¹⁶¹

Com a especialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e privada, as famílias e lares (de acordo com o modelo das classes médias) foram redefinidos como local estritamente de reprodução sexual, física e psíquica, domínio exclusivo do afeto e da intimidade. As escolas, lugar da educação pública (em contraste com a educação doméstica), foram encarregadas da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas.

Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais.

A instituição de um sistema estatal de escolaridade compulsória, de massa, a partir do final do século XIX no mundo ocidental, representou, por

¹⁶¹CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *MODOS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA*. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 41-58.

assim dizer, o triunfo da influência formativa das instâncias públicas sobre as privadas na vida social e desenvolvimento individual, o reconhecimento da obsolescência da família como educadora, sua inadequação para cuidar e treinar as crianças na sociedade moderna.

*“Na Sociologia, Durkheim também apontou a superioridade da escola sobre a família na função de socialização para a vida moderna. E, de fato, tanto de uma perspectiva macro quanto micro, o advento da escola de massas representou uma solução para a reprodução social e educação individual na nova ordem urbano-industrial, substituindo a família e a comunidade.”*¹⁶²

A bandeira da educação para todos – em fins do século XIX nos países ricos, em fins do século XX nos países pobres – convida os excluídos a participarem do projeto democrático pelo acesso ao conhecimento, como condição para participação política, produtividade, empregabilidade (nos termos de hoje), e usufruto pessoal.

“A contrapartida da escolarização compulsória era a ideologia da educação como a grande panacéia social, combinando progresso socioeconômico, mobilidade social ascendente, a isca para a escola e, através dela, o acesso ao mercado de trabalho, à vida democrática, correspondendo às aspirações de parte das classes baixas e trabalhadoras-urbanas a uma vida digna. Assim, a escola pública (compulsória) materializava um novo contrato social (ou seja, uma troca de

¹⁶² Idem

interesses institucionalizada), oferecendo um terreno (supostamente neutro) para a aquisição de um conhecimento comum, secular, não familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais ligadas à família, classe social, etnia e religião de origem, consolidando a nova ordem democrática.

A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou democratização (limitada) da cultura formal, mas também uniformização cultural; democratização no nível inferior da escolaridade e seleção (baseada em gênero, raça e classe) no nível superior; meritocracia como justificativa para a seleção, e mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos.

Depois de um século de escola para todos, mesmo nos países ricos, o sucesso escolar não acontece para todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social.”¹⁶³

O estudo da mobilidade social ascendente da população brasileira, em particular o aumento apontado por diferentes estudos demográficos das classes médias em relação aos demais segmentos populacionais, “*leva-nos a uma reflexão sobre as desvantagens raciais relacionadas à ascensão social de não-brancos.*”¹⁶⁴

Ao pesquisar em um contexto histórico anterior ao dos anos setenta, as dificuldades de

¹⁶³Idem

¹⁶⁴PRAXEDES, ROSÂNGELA ROSA. *Classe média negra no Brasil: negros em ascensão social*. Revista Espaço Acadêmico, ano II, nº 20, jan./03, USP, SP

ascensão social para a população negra assim foram apresentadas por Florestan Fernandes:

“As nossas observações evidenciaram duas tendências globais. Primeiro, uma que se associa à proletarização. As parcelas da “população de cor” que lograram classificar-se socialmente, em sua quase totalidade, cabem nessa categoria. Segundo outra que se vincula à ascensão do negro e do mulato a ocupações ou profissões cujo nível de renda assegura um padrão de vida e prestígio social mais ou menos característicos das classes médias da sociedade inclusiva. A nossa experiência demonstrou que esta tendência afeta um número muito reduzido de pessoas. Além disso, existem casos esporádicos de “indivíduos de cor” e de “famílias negras” de fato pertencentes aos estratos superiores do sistema.”¹⁶⁵

Há duas histórias da educação relacionadas à classe social e à interação família–escola.

Uma história é aquela de uma classe que criou o valor da escola de acordo com uma concepção particular (utilitária) de educação: a escola como extensão da família da classe média. Outra história é aquela em que a escola, um modo de educação não familiar, foi imposta a uma classe como meio de salvação via aculturação. ¹⁶⁶

¹⁶⁵ FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes / Vol. 1*. São Paulo, Ática, 1978, p.156-157.

¹⁶⁶ CARVALHO, M. E. P. de. *Pesquisa sobre o dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães; análise preliminar*. João Pessoa: Centro de Educação da UFPB, 2003.

A primeira é a história do sistema escolar credencialista e dos investimentos familiares na competição dos jovens de classe média por diplomas, enquanto a última é a história do fracasso escolar que legitima a exclusão socioeconômica e que continua a alimentar as políticas compensatórias destinadas aos estudantes em situação de risco.¹⁶⁷

*“A teoria crítica de Bourdieu e Passeron acerca do papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais de classe, raça e gênero explica como a escola desempenha funções relativamente estáveis na reprodução cultural e social, ao inflacionar ou deflacionar o capital cultural inicial dos estudantes, adquirido na socialização familiar, étnica e de classe, e ao convertê-lo (ou não) em credenciais (qualificações, diplomas) mais ou menos valorizadas. O caminho individual para as trocas rentáveis e o sucesso escolar depende de familiaridade com o conhecimento, linguagem e padrões de avaliação específicos da escola, e reflete a distância ou afinidade entre a cultura doméstica e de classe (educação informal) e a cultura acadêmica (o currículo escolar formal).”*¹⁶⁸

Assim, a produção do fracasso escolar é intrínseca ao funcionamento de um sistema

¹⁶⁷ CRAVENS, H. *Child saving in modern America: 1870s–1990s*. In: WOLLONS, R. (ed.) *Children at risk in America: history, concept, and public policy*. Albany: State University of New York Press, 1993. p.3-31.

¹⁶⁸ BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

educacional que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas implicitamente adota um único modelo cultural.

Conseqüentemente, políticas que não levam em conta esses mecanismos reprodutivos necessariamente promovem desigualdade educacional e social, ao fazerem demandas à família (via dever de casa, por exemplo), atribuindo aos pais/mães a responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos/filhas. Isso porque as escolas passam a organizar o processo ensino-aprendizagem contando com a contribuição da família.

No modo de educação atual, a escola tem mais poder do que a maioria das famílias. Se, por um lado, a ação escolar encontra limites socioestruturais, por outro a reprodução social permite escolhas (e disputas ideológicas e culturais) quanto a conhecimentos e práticas pedagógicas (escolhas individuais e coletivas, profissionais e institucionais).

É pelo êxito na sua missão formadora que a educação se constitui uma força estabilizadora, e é pela capacidade de encorajar os mais capazes a prosseguir em seus estudos que se faz uma fronteira de oportunidades para o progresso individual e a ascensão social e, como tal, torna-se uma força de renovação. As duas funções da escola - a de estabilidade e a de renovação - devem ser cumpridas, mas sem se prejudicarem. O equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social.

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à

transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe a outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social.

“Poderá parecer isto algo de reacionário. Na realidade não o é. A educação escolar é uma necessidade em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é, primeiro, a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar.

Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizê-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social. E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar. Fazendo-se, como se vem fazendo, um simples sistema seletivo, a escola, ajudada pelo caráter democrático de nossa população, está se constituindo num processo de desorganização da vida nacional, deixando nas atividades fundamentais da sociedade somente os que não se podem educar e levando todos os que logrem qualquer êxito em seus cursos, mais formais do que eficientes, a condições de vida em que não vão ser mais produtivos, mas apenas conduzir existências mais amenas, senão parasitárias.

Até as alturas de 1925, o ensino brasileiro caracterizava-se por um ensino primário de razoável organização, embora de proporções reduzidas, atendido em sua maior parte pela pequena classe média do País, seguido de modesto ensino secundário, predominantemente de organização privada, e de umas poucas escolas superiores divididas, como a escola secundária, mas em proporção bem diversa desta última, entre o patrocínio oficial e o privado. O Estado ou o Poder Público mantinha o ensino primário, escolas-padrões de ensino secundário, escolas técnico-profissionais, destinadas aos poucos elementos do povo que atendiam ao ensino primário, e algumas escolas superiores profissionais.

A educação escolar existente não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava perfeitamente como uma educação da elite, eufemismo pelo qual significamos o fato de a educação não atingir senão os filhos de pais em boa situação econômica na sociedade.

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do Estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abriram à continuação dos estudos pelos mais capazes.

No nível médio, pois, criar-se-iam dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos; e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. Criados tais óbices para o

acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes, mas em parte já empobrecidas, do País, a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária.

Tivemos, assim: o ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas; o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social; e o ensino superior gratuito, para atender aos filhos dos “pobres envergonhados” em que se transformou a elite rural do País. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de “funcionários e doutores” que sucedeu ao nosso patriarcado rural.”¹⁶⁹

O aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho, na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar), que têm um destino produtivo.

“Durante muito tempo, foi atribuída à escola a função de eixo propulsor das mudanças sociais brasileiras, uma vez que se acreditava ser através dela que a sociedade se tornaria mais igualitária. No entanto, nota-se cada vez mais claramente a

¹⁶⁹ *A Escola brasileira e a estabilidade social.* BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Laboratório de Estatística. Estimativas da população em idade escolar. s.n.t.

existência de um papel duplo e contraditório exercido pela escola: indispensável na modificação da estrutura social e, ao mesmo tempo, é aquela que confirma e assegura essa estrutura. A cada ano a escola recebe um contingente diversificado de sujeitos que trazem consigo uma realidade já marcada pela desigualdade de oportunidades, mas que equivocadamente tratará a todos como iguais, marcando assim início da expulsão dos sujeitos oriundos principalmente da área rural, bairros populosos e dos grandes centros urbanos. Aos que conseguem ficar na escola, diversos mecanismos os selecionarão, e, por conseqüência, os excluirão, da mesma forma que aparecerão na trajetória escolar desses sujeitos, tentativas incansáveis para reprimilos e expulsá-los, como o silenciar e o desvalorizar a cultura trazida pela classe popular à escola.”

Os alunos da rede escolar recebem também conteúdo científico. Eis que o processo de escolarização contribui para a reprodução das condições materiais de produção na medida em que a produção social é uma transformação material da natureza, supondo o conhecimento objetivo sob as mais variadas formas.

“Para Marx, as relações de produção são a combinação social das forças produtivas, a maneira pela qual os instrumentos de produção e o próprio trabalho produtivo se repartem socialmente entre os vários agentes sociais da produção. O essencial é a relação de propriedade. Daí, as relações sociais da produção capitalista se definirem pela separação

entre o trabalho produtivo e os meios de produção, exploração do trabalho pelo capital.

O aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando:

- a) contribui para formar a força de trabalho*
- b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares*
- c) contribui para reprodução material da divisão de classes*
- d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação.”¹⁷⁰*

O que mudou na educação nacional durante todo o século 20?

“Nada, pode ser a resposta. Apenas a contabilidade, o registro burocrático, é diferente. Passamos da expulsão pura e simples para a evasão, desta para a retenção e, agora, temos os baixos índices de desempenho escolar. A escola continua cumprindo o seu papel histórico de selecionar, classificar, distinguir, hierarquizar.

Eu me daria por feliz se, daqui a 25 anos, já tivéssemos compreendido que a educação e a escola são partes integrantes da cultura de um povo, que a escola não consegue produzir sozinha a igualdade quando a sociedade é desigual,

¹⁷⁰ TRAGTENBERG, Maurício. A Escola Como Organização Complexa. In: GARCIA, Walter. (Org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 15-30.

excludente e injusta, que a escola é apenas um dos espaços de socialização e produção de cultura e, como tal, só pode pôr em circulação no seu interior o que está sendo produzido no conjunto da sociedade. Assim como cabe entender que os nossos professores não serão nem mais nem menos cultos ou ignorantes que a média da sociedade em que vivem.

Daqui a 25 anos, deveremos ter uma escola ainda em sintonia com os avanços sociais e culturais que formos capazes de gerar.”¹⁷¹

“A escola, daqui a 25 anos, pode ser ainda menos igualitária e ainda menos eficaz que hoje, se não fizermos nada para enfrentar e resolver seus problemas com nossas próprias mãos. Uma vontade política forte e duradoura pesará mais do que a fé no progresso...”¹⁷²

No início do estudo realizado tais eram as hipóteses propostas:

1. Se no passado a escola reproduzia as relações sociais, então na atualidade continua a desempenhar a mesma função.
2. Se a escola é via de reprodução social, então os conflitos familiares estão reproduzidos nela.

¹⁷¹ BITTENCOURT, Agueda Bernardete. *A escola sozinha não produz igualdade*. Especial para a Folha de S. Paulo, 29/07/2003.

¹⁷² PERRENOUD, Philippe. *O futuro da escola nos pertence*. Especial para a Folha de S. Paulo, 29/07/2003.

3. Se a escola é via de reprodução social, então as relações de trabalho estão reproduzidas nela.
4. Se a escola é via de reprodução social, então as variáveis referentes à noção de status estão reproduzidas nela.

Após o exaustivo trabalho de pesquisa bibliográfica realizado - e que sem dúvida não esgota o assunto em estudo -, têm-se a convicção de que todas as hipóteses foram comprovadas como verdadeiras.

Se a escola na atualidade é outra, sobretudo no que tange ao ensino público, ela continua a ser o que sempre foi: via de exclusão e de reprodução dos matizes sócio-econômicas e, de fato, não há, pelo menos por enquanto, um vislumbre de mudança.

Se antes a escola era excludente por ser de excelente qualidade e, com isso, tirava de suas fileiras os mais pobres hoje, abandonada, sucateada e entregue à sua própria sorte, atende justamente à camada da população que só pode contar com ela.

Triste caminho para uma instituição que, malgrado sua condição, nada mais é do que o espelho da sociedade que lhe sustenta.

“O ensino é como o ar, é como a água, é como o sol, não se pode subordinar à riqueza. Tem que ser subordinado à capacidade do jovem. A escola tem que ser pública, gratuita e exigente. A escola deve educar um sétimo para o trabalho e seis sétimos para o ócio, em função do ócio, porque o

*ócio é os seis sétimos da vida, é a essência da vida. Atualmente a escola ensina só a trabalhar, como se trabalha, e ninguém nos ensina o tempo livre. O tempo livre que poderia ser o tempo do gozo, da jóia, da criatividade, vira o momento da violência, do tédio, da droga.*¹⁷³

¹⁷³ DI MASI, Domenico (entrevista). In www.stellabortoni.com.br. consultado em 06/04/2007.

REFERÊNCIAS

A Escola brasileira e a estabilidade social. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Laboratório de Estatística. Estimativas da população em idade escolar. s.n.t.

ALTHUSSER, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma Investigação)*, in O Mapa da Ideologia, (org.) Slavoj Zizek, Contraponto Editorial, 1996

ARANHA, Maria Lúcia A. In www.filosofiavirtual.cjb.net. Consultado em 18/02/2006.

ARAÚJO, Carlos Henrique & LUZIO, Nildo Wilson. Uma Escola para a Transformação. MEC/INEP, setembro/2003.

ARAÚJO, Carlos Henrique. *Uma Escola para a Transformação* (artigo). INEP, 23/09/03

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo, Forense Universitária, 2000, p.14.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Melhoramentos, 1971, p.15

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Melhoramentos, 1971, p.23

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação entre Dois Mundos*. Melhoramentos, 1958, p.47.

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação na Encruzilhada*. Melhoramentos, 1960, p.77.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. *A escola sozinha não produz igualdade*. Especial para a Folha de S. Paulo, 29/07/2003.

BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1987, 2ª edição.

BOURDIEU, P. & PASSERON. *La Reproducción*. México, Editorial Siglo XXI, 1976, p. 212.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BOURDIEU, Pierre. “*A representação política. Elementos para uma teoria do campo político*”, in *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989: 163 – 207.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 2.ed., São Paulo

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Relatora: Regina A. Assis; Parecer CNE/CED #04/98. Brasília, 2001.

Brasiliense, 1980. p.10. BUARQUE, CRISTOVAM. "A solução é pela educação" (Entrevista). INEP, 24/11/03.

BUARQUE, Cristovam. *A REVOLUÇÃO DO LÁPIS*. IN CORREIO BRAZILIENSE, 15/10/06 (Editorial)

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

CARVALHO, M. E. P. de. *Pesquisa sobre o dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães; análise preliminar*. João Pessoa: Centro de Educação da UFPB, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *MODOS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA*. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 41-58.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CHIOZZINNI, Daniel. *Apenas qualificação não garante emprego*. In ComCiência Revista Eletrônica, SBPC, maio/2004

CONDORCET. *Memorias sobre la Instrucción Pública*, Madrid: Calpe, 1992. (tradução própria)

CONFEDERAÇÃO Nacional da Indústria (Brasil). *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil*. Rio de Janeiro: CNI, 1988, p.19.

CONFEDERAÇÃO Nacional da Indústria (Brasil). *Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários*. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBERO-AMERICANAS, 6., 1993, Salvador, BA. *Educação básica e formação profissional*. Rio de Janeiro: CNI, 1993, p. 09.

CRAVENS, H. *Child saving in modern America: 1870s–1990s*. In: WOLLONS, R. (ed.) *Children at risk in America: history, concept, and public policy*. Albany: State University of New York Press, 1993. p.3-31.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação como desafio na ordem jurídica*. in LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 317.

DALLARI, Bruno. *In Aprender Sempre*. Revista Nova Escola, edição 161, abril de 2003.

DECARLO, *Franco* & SILVA, *Marcelino*. *Currículo e Ensino: uma Dosagem do Prescritível*. In Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Número 3, novembro/2004-abril/2005

DEL PRIORE, Mary. Família na colônia, um conceito elástico. Revista História Viva, Edição Nº 35, setembro de 2006.

DI SANTO, Joana Maria R. *Família e escola: uma relação de ajuda*. In <http://www.centrorefeducacional.com.br/infamesco.htm>, consultado em 02/11/2006.

DI SANTO, Joana Maria R. *Interações Família-Escola*. In <http://www.centrorefeducacional.com.br/infamesco.htm>, consultado em 02/11/2006.

Dicionário do Pensamento Social do Século XX, SP, 1990

DURÁN, Maximiliano. *Escuela, un concepto caduco*. In Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Número 3, novembro/2004-abril/2005. (*tradução própria*)

DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973, p.47.

Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR

Enciclopédia Barsa – várias edições in www.miniweb.com.br/Educadores/Artigo/resumo-educacao.html. Consultado em 20/11/2005

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução elementar no século XIX*. in LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p.115.

FÁVERO, A. A. *A problemática da (in)disciplina na prática pedagógica em sala de aula: a comunidade de investigação como tentativa de superação*. *PHILOS - Revista Brasileira de Filosofia*. Santa Catarina, n. 8, p. 32, 1997.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes / Vol. 1*. São Paulo, Ática, 1978, p.156-157.

FERNANDES, Rogério. *A instrução pública nas Cortes Gerais Portuguesas*. In LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

FERRETTI, Celso, ZIBAS, D., MADEIRA, F. e FRANCO, M.L. (orgs.) *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação - um debate multidisciplinar*. p. 151 a 168. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1, p. 68.

FORQUIN, J.C. (org.) *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 21.
FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Ed. Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979, 27^a edição.

FREIRE, PAULO. In GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. Editora Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir. *A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS AMEAÇAS no contexto das políticas neoliberais na América Latina*. História das ideias pedagógicas (Ática, 1993)

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. São Paulo: Editora ArtMed, 2000.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. *A FÁBRICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A ESCOLARIZAÇÃO COMO PERSPECTIVA DE EMPREGO*. CEFET-PR. 2003

GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 156.

GOKHALE, S.D. *A Família Desaparecerá?* In Revista Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

GOMES, Geórgia Daphne Sobreira. *O Papel da Cultura na Educação Brasileira. In* <http://br.geocities.com/ferreavox>. Consultado em 18/10/2006.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELENE, Otaviano. *A desigualdade educacional*. MEC/INEP, abril/2003

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976, p. 09.

I CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, MG, 1997.

KALOUSTIAN, S.M. (org.) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida, *O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito*. In Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/00, p. 19.

LABRIOLA, LUIZ PAULO. *E o futuro da escola pública?* Especial para a Folha de S. Paulo, 26/08/2003.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938, p.25.

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez, 1995. in PARO, Vítor Henrique. *PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Papirus, 1996, p. 25

LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 72.

LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p.209.

Luckesi, Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994

MANACORDA, M. A, *História da Educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição, p.80.

MANACORDA, M. A. *História da Educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição, p.14.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos novos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. In Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1974.

MEDINA, Carlos Alberto de. *Parceria Escola-Família*. TV Escola, MEC, 2002.

MINUCHIN, Salvador . *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69

MOREIRA, Berenice Fialho. *PGM 1 - Nova família, nova escola? O que há de novo nas novas famílias? TV Escola, MEC, 2002*

MOREIRA, Berenice Fialho. *PGM 1 - Nova família, nova escola? O que há de novo nas novas famílias? TV Escola, MEC, 2002*

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU-MEC, 1976, p.56.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU-MEC, 1976, p. 35.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU-MEC, 1976, p. 37

NASCIMENTO, *Maria das Graças C. de A.* *Violência e escola: o que pensam os(as) professores(as).* In_ GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narcotráfico.* Tese de Doutorado - Departamento de Educação da PUC, Rio de Janeiro, 1995.

NEVES, Lúcia M. W. *A Hora e a Vez da Escola Pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado.

NEVES, Lúcia M. W. *A Hora e a Vez da Escola Pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado.

NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil, 1549-1560.* Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988, *Cartas Jesuíticas*, p.72.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e a educação profissional brasileira.* Revista Educação e Pesquisa, v.29, n.2, São Paulo jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e a educação profissional brasileira.* Revista Educação e Pesquisa, v.29, n.2, São Paulo jul./dez. 2003.

OUTEIRAL, 2005, p.29 In DI SANTO, Joana Maria R. *Família e escola: uma relação de ajuda.* In

<http://www.centrorefeducacional.com.br/infamesco.htm>, consultado em 02/11/2006

PACHECO, Eliezer & ARAÚJO, Carlos Henrique. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. MEC/INEP, 2004.

PAIVA, José Maria de. *Educação Jesuítica no Brasil colonial*. In LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

PAIVA. V. *Violência e pobreza: a educação dos pobres*. In: ZALUAR, A. (org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

PAIVA. V. *Violência e pobreza: a educação dos pobres*. In: ZALUAR, A. (org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

PARO, Vítor Henrique. *PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Papyrus, 1996, p. 25

PARSONS, Talcott. *The Social Sistem*. London, The Free Press of Glencoe, 1965, p.30.

PASTORE, José. *O desemprego dos jovens*. O Estado de S. Paulo, 08/08/2006.

PASTORE, José. *As Mudanças no Mundo do Trabalho - Leituras de Sociologia do Trabalho*. LTR Editora Ltda, 2006.

PASTORE, José. *Educação e emprego*. *O Jornal da Tarde*, 16/06/1999.

PERALVA, A. *Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, IEC, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *O futuro da escola nos pertence*. Especial para a Folha de S .Paulo, 29/07/2003.

PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p.31

PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p.39.

PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p. 73.

PILETTI, Nelson. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. EPU-EDUSP, 1988, p. 81.

PIMENTA, Selma Garrido. *Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 79.

POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e Classes Súcias no Estado Capitalista*. Porto: Portucalense Editora, 1971, p.15.

PRAXEDES, ROSÂNGELA ROSA. *Classe média negra no Brasil: negros em ascensão social*. Revista Espaço Acadêmico, ano II, nº 20, jan./03, USP, SP

RANCIÈRE, Jacques, *O Mestre Ignorante*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2002

RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Revista Educação e Pesquisa, v.28, n.2, São Paulo jul./dez. 2002.

ROMANELLI, Geraldo. *ESCOLA E FAMÍLIA DE CLASSES POPULARES: NOTAS PARA DISCUSSÃO*. In www.educacaoonline.cm.br, consultado em 02/11/2006.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANDERS, B. *A Is for ox: the collapse of literacy and the rise of violence in an electronic age*. New York: Vintage Books, 1994.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993, p. 140.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993, p. 148.

SAVIANI, Demerval. *Repensando a relação trabalho-escola*. *Revista de Educação*, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 13-16, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. As duas faces da educação. In Estado de São Paulo, 29 de junho, p.02.

SCURO, Pedro. *A NATUREZA E AS ORIGENS DA SOCIOLOGIA*. In <http://phpmetar.incubadora.fapesp.br/portal/Faculdade/Sociologia>, consultado em 16/10/2006

SEGALEN, Martine. *Ritos e Rituais Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

STANHOPE, Marcia & LANCASTER, Jeanette. *Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. 1.^a ed. Lisboa: Lusociência, 1999. p. 492-514.

STANHOPE, Marcia. *Teorias e Desenvolvimento Familiar*. In STANHOPE, Marcia & LANCASTER,

Jeanette. *Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. 1.^a ed. Lisboa: Lusociência, 1999. p. 492-514.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia*, 1935, p.75.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Educação: a revolução necessária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Iniciação a Sociologia*. SP, atual; 1993, p.15

TRAGTENBERG, Maurício. *Relações de Poder na Escola*. Revista Espaço Acadêmico, Ano 1, N ° 7, dez. 2001.

www.wikipedia.org, consultada em 27/11/2006