

Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA MÉDIA NAS
DÉCADAS DE 1980 E 1990 NO BRASIL**

Aparecido Lopes de Lima

Marília – SP
2008

APARECIDO LOPES DE LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA MÉDIA NAS
DÉCADAS DE 1980 E 1990 NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista *Júlio Mesquita Filho*, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares).

Orientadora: Prof^a Dr^a Neusa Maria Dal Ri.

Marília – SP
2008

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Lima, Aparecido Lopes de.

L732p Políticas públicas educacionais e democratização do
acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil
/ Aparecido Lopes de Lima – Marília, 2008.
162 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 148-156

Orientador: Profª Drª Neusa Maria Dal Ri

1. Democratização. 2. Diferenciação social. 3. Reformas
educacionais. I. Autor. II. Título.

CDD 370.981

APARECIDO LOPES DE LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA MÉDIA NAS
DÉCADAS DE 1980 E 1990 NO BRASIL**

Marília, 14 de março de 2008.

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Neusa Maria Dal Ri – UNESP – Campus de Marília (Orientadora)

Dr. Candido Giraldez Vieitez – UNESP – Campus de Marília

Profª Drª Sandra Aparecida Riscal – UFSCAR

A todos aqueles que lutam em defesa da escola pública.

Aos meus pais, Euphrosina e Onofre, e à minha esposa Eleni, pela presença e incentivo significativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e a todos aqueles que acompanharam e colaboraram de forma direta e indireta para a elaboração desta dissertação.

De forma especial, agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Neusa Maria Dal Ri, que com carinho e compreensão acreditou em mim, incentivou-me e apoiou-me em todos os momentos, oferecendo auxílio e indicando caminhos.

À direção, aos(as) professores(as) e alunos da escola objeto de estudo deste trabalho, pela contribuição.

Ao Dr. Candido Giraldez Vieitez pelos valiosos ensinamentos, reflexões e sugestão que estimularam e enriqueceram as discussões.

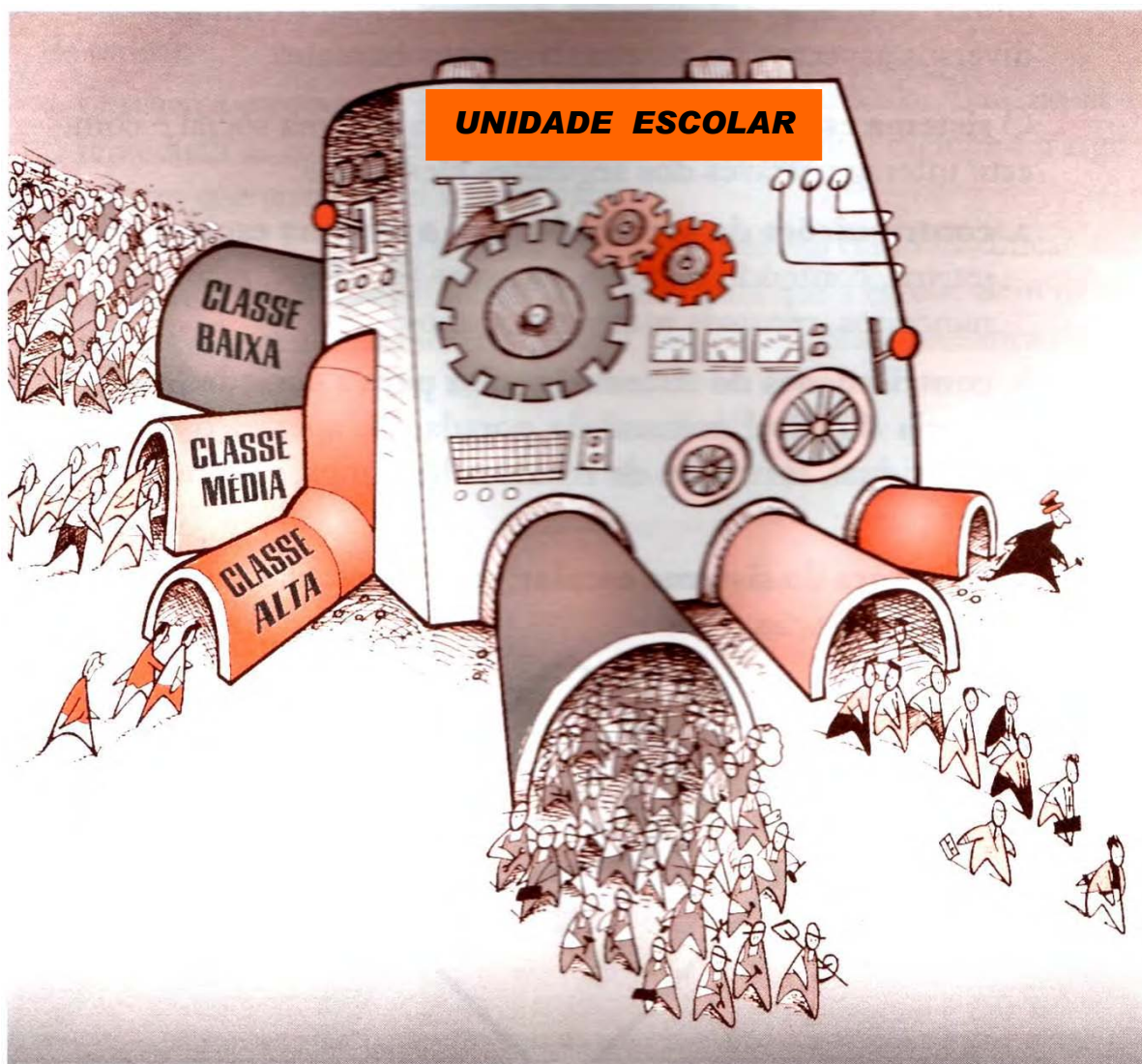
À amiga Maiara por compartilhar idéias e sugestões nos momentos de dificuldades nas diversas etapas deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pela amizade e discussões realizadas.

À minha família pelo afetuoso incentivo e apoio em todas as minhas escolhas.

Agradeço à minha esposa Eleni, por ter dividido comigo, de forma companheira e amorosa, todas as alegrias e angústias que vivenciei nesta etapa.

Finalmente, agradeço ao AUTOR da VIDA que se dignou em chamar-me para ser uma pequena letra na sublime TESE da existência, que se constrói a cada dia.



Fonte: PILETTI, N. *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 15.

[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias.

MARX E ENGELS (1999b, p.52).

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS.....	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I	
TEORIAS DEMOCRÁTICAS E	
EDUCAÇÃO.....	20
1.1 Educação e as concepções democráticas segundo o	
liberalismo.....	20
1.2 Educação e as concepções democráticas segundo o	
neoliberalismo.....	30
1.3 Educação e a concepção crítica de democracia.....	38
CAPÍTULO II	
ASPECTOS CONJUNTURAIS DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NA	
SOCIEDADE BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.....	51
2.1 A democratização da sociedade brasileira:	
mudanças no mundo do trabalho e da educação.....	51
2.2 A emergência das políticas neoliberais e a democratização	
da sociedade brasileira: a reforma do Estado.....	61
CAPITULO III	
A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS:	
AS INFLUÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS INTERNACIONAIS	
E OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	72
3.1 As influências das instituições financeiras internacionais.....	72
3.2 Os fundamentos legais da educação e a expansão do	
Ensino Médio no Brasil.....	78
CAPÍTULO IV	
DIFERENCIAÇÃO SOCIAL E DUALIDADE ESCOLAR.....	85

4.1 As condições sócio-econômicas dos alunos.....	87
4.1.1 Renda familiar.....	92
4.1.2 Grau de escolaridade dos pais ou responsáveis.....	95
4.1.3 Universalização do acesso à escola e estratificação social.....	104
4.2 Desigualdades sócio-educacionais: a diferenciação nas práticas pedagógicas.....	109
4.3 A organização escolar e o exercício do poder na escola.....	130
CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO.....	157

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELAS

Tabela 1 - Pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, por faixa etária - Brasil, 1970-1996.....	83
Tabela 2 - Número de alunos nas respectivas salas de aula.....	87
Tabela 3 - População de alunos inquiridos.....	87
Tabela 4 – Nível da população jovem.....	108

GRAFICOS

Gráfico 1 - 1ºAno E.M.: Renda familiar em salário mínimo por sala de aula.....	92
Gráfico 2 - 2ºAno E.M.: Renda familiar em salário mínimo por sala de aula.....	93
Gráfico 3 - 3ºAno E.M.: Renda familiar em salário mínimo por sala de aula.....	94
Gráfico 4 - 1ºAno E.M.: 1ºAno E.M.: Grau de escolaridade do pai ou responsável.....	96
Gráfico 5 - 1ºAno E.M.: 1ºAno E.M.: Grau de escolaridade da mãe ou responsável.....	98
Gráfico 6 - 1ºAno E.M.: 2ºAno E.M.: Grau de escolaridade do pai ou responsável.....	100
Gráfico 7- 1ºAno E.M.: 2ºAno E.M.: Grau de escolaridade da mãe ou responsável.....	101
Gráfico 8 - 1ºAno E.M.: 3ºAno E.M.: Grau de escolaridade do pai ou responsável.....	102
Gráfico 9 - 1ºAno E.M.: 3ºAno E.M.: Grau de escolaridade da mãe ou responsável.....	103

LIMA, A. L. **Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil.** 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo principal investigar o processo de democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Esse processo de democratização da escola é analisado como um fenômeno perpassado por contradições expressas por diferenciação social entre os alunos de acordo com a origem social. Considera-se que a conceituação de democracia é múltipla de acordo com a concepção de educação, de estado e de sociedade. Sendo assim, realizou-se uma abordagem das concepções de democracia relacionadas à educação e ao processo de democratização da escola, a saber, as concepções de democracia liberal, neoliberal e socialista marxiana, e analisou-se as implicações sócio-econômicas e culturais do período enfocado. Situa-se o objeto deste estudo sob o impulso da democratização político-formal pelo qual passou a sociedade brasileira e das mudanças no cenário político-econômico e cultural internacional nas duas últimas décadas do século XX, em que a educação básica adquire caráter de centralidade para impulsionar o desenvolvimento. A partir de princípios legais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, são asseguradas a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a gestão democrática do ensino público. Sob a lógica capitalista, a escola assume caráter de neutralidade. Finalmente, a partir desses princípios, problematiza-se e analisa-se a ocorrência de diferenciação social no interior da escola e a escassa participação efetiva de pais e alunos na gestão escolar. A escola pública brasileira, ainda que destinada à população de baixa renda, não é una e nem neutra. Alunos com origens sociais diferentes, matriculados na mesma unidade escolar, passam pela escola de maneira diferenciada, tanto no que se refere à composição das salas de aula como às práticas pedagógicas, incidindo esta diferenciação sobre a gestão escolar.

Palavras-chave: democratização; diferenciação social; reformas educacionais; gestão democrática.

LIMA, A. L. **Public Educational Policies and democratization of access to high school in the decades of 1980 and 1990, in Brazil.** 162f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ABSTRACT

This present study aims mainly to investigate the process of democratization of access to high school in the decades of 1980 as well as 1990, in Brazil. Such process of democratization of access to school is assessed as an everlasting phenomenon of contradictions expressed through social differentiation amongst students according to their social origins. It is considered that the conceptualization of democracy is multiple towards the conception of education, state and society. Thus, an approach of the conceptions of democracy related to education as well as to the process of democratization of school was performed, in order to obtain further knowledge on the concepts of liberal, neo-liberal and Marxist-socialist democracy, and the socio-economic and cultural implications of the aforementioned period were analyzed. The focus of this study is placed somewhere under the impulse of the political-formal democratization through which Brazilian society underwent along with the changes in the political-economical scenario, with international culture as a whole in the last two decades of the 20th century, in which basic education acquires a key feature character for the booting of development. Based on the legal principles established by the Federal Constitution of 1988, under law 9.394/96, Law of Guidelines and Basing of National Education (LDB), amongst others, the equality of conditions of access and endurance in school, as well as the democratic management of public education are granted. Under the capitalist logic, school takes a neutral stand. At last, based on these very same principles, the occurrence of social differentiation inside school campuses as well as the scarce effective actuation of parents and students over school administration shape themselves as a problem, and are, therefore, analyzed. Brazilian public school, yet destined to the low income population, is neither uniform nor neutral. Students with distinct social origins, enrolled at the same scholar campus, go through school in different manners, be it classroom casting-wise, or towards pedagogic practice, and such differentiation affects scholar administration.

Keywords: democratization; social differentiation, educational reforms; democratic management.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ consiste em investigação teórica e empírica sobre o contraditório processo de democratização da escola pública nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, especificamente no nível médio de ensino. Este estudo está integrado à pesquisa do *Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia* denominada *Gestão democrática nas escolas públicas de educação básica do Município de Marília*.

Nas últimas décadas do século XX ocorreu um processo de democratização do acesso à escola pela grande massa da população em idade escolar no Brasil, ocasionado, principalmente, pelas reformas implantadas a partir da década de 1980. Aliás, ao longo de quase todo o século XX ocorreram inúmeras reformas educacionais, mediante as quais o acesso à escola foi sendo gradativamente ampliado.

Nos anos 1970 ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, por meio da qual se buscou a superação da demanda por vagas no Ensino Superior instituindo o ensino profissionalizante compulsório. Ao mesmo tempo, tentou-se responder à suposta demanda do mercado por mão-de-obra qualificada.

No entanto, logo despontou a inviabilidade da mudança devido à própria fragilidade do sistema educacional, pois este não possuía suporte para os fins almejados. Em 1982 foi promulgada a Lei nº 7044, por meio da qual se suprimiu a obrigatoriedade da profissionalização.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o nível médio de ensino adquire o *status* de direito do cidadão, cuja obrigatoriedade e gratuidade tende para a progressão. O ensino médio é incluído entre os deveres de oferta educacional pelo Estado por meio da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (Artigo 208, II). A Emenda Constitucional nº 14/96, alterando a redação do texto Constitucional, estabelece a progressiva *universalização* do ensino médio gratuito (BRASIL, 2004).

O nível médio de ensino, então chamado Ensino de 2º Grau, no período de 1982 a 1996 foi regido pela Lei nº 7044/82, a qual foi revogada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de

¹ O presente trabalho foi desenvolvido com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

1996. Essa Lei, em seu Artigo 21, inciso I, estabelecendo a educação básica como sendo formada pela educação infantil, ensino fundamental e *ensino médio* (BRASIL, 1996b), afirma a obrigatoriedade e gratuidade desse último nível constituinte da educação básica.

Assim, o acesso à escola foi paulatinamente sendo expandido, uma vez que a sua universalização passou a ser garantida legalmente, como direito.

No entanto, as políticas para a educação, na esteira das aspirações ao desenvolvimento político-econômico nacional, são delineadas de modo a adequar a população às necessidades da produção e, ao mesmo tempo, possibilitar ao cidadão o exercício de seu direito à educação, enquanto direito social.

A face contraditória desse processo, fato que pode ser passível de constatação, tanto por meio de *denúncias* feitas pelos meios de comunicação ou por trabalhos acadêmicos, quanto pela observação em sala de aula ou no contato com os alunos, está em que a esta democratização do acesso à escola não vem correspondendo a democratização do ensino de qualidade. Além disso, observou-se, durante trabalho docente em algumas unidades escolares da região de Marília, Estado de São Paulo, uma distribuição dos alunos em suas respectivas salas de aula, que poderia ter como critério a origem social desses alunos.

Esta observação da distribuição diferenciada dos alunos tornou-se o ponto central da pesquisa ora desenvolvida, pois frente a este fenômeno, a escola como instituição educacional na qual o cidadão exerce o seu direito universal à educação, parece ser duas ou até três. Cidadãos de segmentos sociais diferentes parecem exercer de modo diferente o direito à educação. E, isto ocorre não no sistema educacional, mas na singularidade da *unidade escolar*.

Essas circunstâncias e fatos foram motivos de inquietação e curiosidade que conduziram à elaboração dos seguintes questionamentos: a) O processo de democratização do acesso à escola, nas últimas décadas, consistiria em conquista de um direito social ou em uma estratégia de massificação e dominação, servindo apenas como mecanismo de reprodução das relações sociais? b) No contexto de democratização do acesso à escola, haveria diferenciação social no interior desta instituição? Quais os seus mecanismos?

Para o norteamento deste estudo construíram-se as seguintes hipóteses: a) o processo de democratização do acesso à escola não coincide com o exercício efetivo da democracia na escola, e a ocorrência das sucessivas reformas é alheia à

participação da sociedade; b) o processo de democratização do acesso à escola pode ser visto como mecanismo de reprodução das relações sociais, ocorrendo diferenciação segundo a origem social dos alunos, não correspondendo, desta forma, à democratização efetiva da escola.

Desta forma, a presente investigação tem por objetivos:

Geral:

- Analisar as implicações políticas e sociais da ampliação do acesso à escola no que diz respeito à diferenciação social dos alunos.

Específicos:

- Desenvolver uma investigação sobre a relação entre a democratização do acesso à escola e os avanços e retrocessos da democracia no âmbito educacional.

- Realizar um estudo diagnóstico sobre a origem social dos alunos da escola pesquisada e suas implicações no exercício da democracia em âmbito escolar.

As reformas educacionais em foco inserem-se no processo de democratização política pela qual o Estado brasileiro passou nas últimas décadas. Neste sentido, procurou-se a construção de um delineamento da relação entre as diversas concepções de democracia e educação. Para tanto, buscou-se construir uma discussão sobre as concepções de democracia liberal e neoliberal, segundo a perspectiva crítica, marxiana, diferenciando-as em seus principais conceitos, na busca por estabelecer relações entre estas respectivas concepções de democracia com a implementação das políticas educacionais.

Entende-se que as políticas públicas são definidas e implementadas de acordo com a natureza do Estado. E, o delineamento desta natureza se dá conforme o modo de exercício do poder na sociedade. Durante o desenvolvimento do capitalismo, o Estado assume diversas configurações, segundo as necessidades políticas e sociais do modo de produção. A concepção de democracia que perpassa este movimento dá a forma para as políticas públicas implementadas pelo Estado. Neste sentido, apesar de algumas diferenças e peculiaridades, o liberalismo e o neoliberalismo se constituem como continuidade e retomada de princípios, sendo a democracia, a grosso modo, concebida apenas como método de escolha e legitimação formal de governos e representantes no parlamento. Já a perspectiva crítica, marxiana, parte de uma noção de democracia substantiva, isto é, que

abrange não somente a dimensão político-formal, mas também as dimensões sociais e econômicas, dimensões estas que, em última instância, na verdade não se diferenciam.

Para a coleta dos dados empíricos foi selecionada uma escola pública pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Marília, estado de São Paulo, localizada em um município próximo à cidade de Marília.

O referido município possui uma população de aproximadamente 11.500 habitantes. Suas principais atividades econômicas são: a agricultura, com o cultivo de café; e a agropecuária, com a criação de gado bovino, possuindo ainda um pequenino comércio urbano.

A escola selecionada foi criada nos anos de 1950 sendo denominada Ginásio Estadual e, na década de 1960, Colégio Estadual. Na década de 1970 passou para Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus e no final dos anos 1990 passou a ser denominada Escola Estadual. Essa escola, localizando-se em um município de pequeno porte, constituiu-se em um estabelecimento tradicional na cidade. Atende alunos de 5^a a 8^a séries, do ensino médio e, também, da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A população de alunos da escola selecionada constitui um universo composto por ensino médio no período matutino, Ensino Fundamental no período vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A presente pesquisa enfoca somente o ensino médio composto por nove salas no período matutino.

Essa escola foi selecionada porque apresenta ínfima concorrência com a rede privada de ensino e localiza-se em uma cidade de pequeno porte. Assim, seu alunado é constituído pelas classes sociais presentes no município. Parte-se da hipótese de que os alunos são distribuídos nas salas de aula de acordo com sua origem social.

De acordo com a perspectiva teórica adotada, a pesquisa centra seu foco na origem social dos alunos e, também, na organização e nas relações de trabalho pedagógicas na escola, componentes primordiais da gestão.

Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: aplicação de questionários, entrevistas e observação direta.

Pretendeu-se analisar as implicações da diferenciação social na democratização do acesso à escola, bem como no exercício do poder e organização

da escola. Isso exigiu a realização de um estudo diagnóstico no universo de cada sala de aula separadamente. Apenas assim tornou-se possível a captação da situação social da população de cada uma das salas e a efetuação de comparação entre estas dentro da mesma série, no que diz respeito à relação entre situação social, distribuição dos alunos nas respectivas salas de aula e democratização do acesso à escola. Sendo assim, e considerando o elevado número de alunos, para o estudo diagnóstico foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas na busca de se apreender a origem social dos alunos e sua distribuição nas respectivas salas de aula, por meio de categorias como: renda familiar, moradia, profissão e grau de escolaridade dos pais. Outras questões, tais como a expectativa de profissão futura dos alunos, se estes pretendem fazer o curso superior e qual, se trabalham ou não, se consideram que a escola os está preparando para o mercado de trabalho, se participam do conselho escolar ou do Grêmio Estudantil, dentre outras, também fizeram parte do roteiro.

O questionário foi aplicado aos alunos durante o horário normal de aulas, com o consentimento prévio da direção e dos professores e a presença desses últimos.

Por meio das entrevistas também se buscou a construção de um estudo diagnóstico acerca da origem social dos alunos da referida unidade escolar.

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada que combina perguntas abertas e fechadas. No contato direto, se explicou aos informantes os objetivos da pesquisa e da entrevista e respondeu-se às dúvidas dos entrevistados.

Para o estudo diagnóstico foi tomada uma amostra aleatória (por meio de sorteio) de 5% do total de cada uma das salas de aula, o que equivale a aproximadamente dois alunos por sala de aula. As questões que compõem o roteiro de entrevistas têm como objetivo *refinar* os dados que foram captados por meio do questionário. Nas entrevistas, volta-se às questões como renda familiar, moradia, profissão e grau de escolaridade dos pais, expectativa de profissão futura dos alunos, se pretendem fazer o curso superior e qual, se os alunos trabalham ou não, se consideram que a escola os está preparando para o mercado de trabalho, nível de participação, dentre outras.

Os professores e a direção da escola também foram entrevistados.

Para os professores, cujo número total que leciona nas salas foco da presente pesquisa é de 18, foram aplicadas questões como: qual a sala considera

melhor ou mais adiantada; se os conteúdos são os mesmos ou diferentes para cada sala; se há muitas tarefas para casa; quem são os alunos que se destacam; se há problemas de disciplina nas salas de aula; quais os tipos de leituras e livros indicados; se são os mesmos para todas as classes; como se dão as práticas de leitura e escrita; entre outras. Do universo dos professores foi tomada uma amostra de um terço do total. Foram inquiridos somente os professores que realizam trabalho docente em mais de uma sala de aula, na mesma série.

Para a direção foram apresentadas questões que dizem respeito, sobretudo, à organização da escola, constituição das salas, a implantação da gestão democrática, problemas com a disciplina dos alunos, retenção, necessidade de acompanhamento de alunos, se os pais participam ou não da gestão, entre outras.

Para alcançar a captação mais precisa do objeto estudado, utilizou-se a técnica da observação sistemática. Para tanto, foi estabelecido um conjunto de categorias definido de acordo com os objetivos e hipóteses da pesquisa. Ao realizar a observação, dados como a disposição e forma das salas de aula, como estão dispostos os móveis, pintura, decoração do interior, vestimentas dos alunos, acessórios utilizados pelos alunos, entre outros, foram verificados. As observações foram realizadas na escola e nas salas durante algumas aulas, na medida do possível.

A aplicação das várias técnicas justifica-se dada a complexidade do objeto e a necessidade de refinamento das categorias e dos instrumentos de coleta.

Desta forma, o trabalho desenvolve-se buscando a realização de discussões sobre a natureza das diversas concepções de democracia e suas relações com a educação, sobre as mudanças no mundo do trabalho, nas políticas e legislação educacionais, e sobre o processo de expansão do acesso à escola pública de nível médio de ensino, nas duas últimas décadas do século XX.

O primeiro capítulo divide-se em três partes. Na primeira parte, discute-se a relação entre educação e a concepção de democracia segundo o liberalismo, desde as raízes teóricas e alguns princípios filosóficos dessa corrente política, seu alvorecer, suas divergências e pontos de confluência com o capitalismo, partindo do importante papel desempenhado pela educação na adequação da sociedade às transformações em andamento e na constituição dos Estados Nacionais burgueses, até o surgimento do Estado de bem-estar social.

Na segunda parte, discute-se a relação entre educação e a concepção de

democracia segundo o neoliberalismo, a derrocada e limitação do Estado de bem-estar; o processo de mercantilização dos direitos sociais; as influências das instituições financeiras internacionais no delineamento das políticas públicas, entre as quais se destaca a educação, descaracterizando-as como direitos.

Na terceira parte, discute-se a relação entre educação e a concepção crítica de democracia. Esta concepção parte de um questionamento do conceito de democracia numa sociedade de classes, especialmente na sociedade capitalista, na qual o Estado é visto como instrumento de dominação de uma classe sobre outra, sendo a educação inserida no processo de reprodução dessas relações de dominação. Segundo esta concepção, somente por meio da construção de uma outra sociedade, na qual não existam mais diferenças de classes, torna-se possível a igualdade no acesso aos meios de produção e, conseqüentemente, no exercício do poder, assim como uma educação que não mais seja meramente educação *para* o trabalho, mas educação *do* trabalho, deixando suas características classistas, de reprodução das relações de dominação.

No segundo capítulo, que é dividido em duas partes, abordam-se os aspectos conjunturais das mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas décadas de 1980 e 1990. Na primeira parte, abordam-se as mudanças no mundo do trabalho e da educação, estabelecendo-se relações com o processo de democratização da sociedade brasileira. Esta discussão justifica-se pelo fato de se entender que as mudanças no mundo do trabalho refletem-se profundamente na escola, especificamente na escola média. A instituição escolar, via de regra, tem sido organizada de acordo com as premissas da economia, do mundo produtivo, da estrutura do mercado etc. As discussões realizadas nesta parte remontam às das décadas de 1980 e 1990, buscando-se a compreensão e o diálogo com as mesmas, pois a problemática deste trabalho fixa-se a partir deste período.

A segunda parte deste capítulo retoma a discussão, iniciada no capítulo anterior sobre o neoliberalismo. Porém, neste item, aborda-se a reforma do Estado brasileiro a partir da emergência das políticas neoliberais e a democratização da sociedade. Esta discussão possui pertinência, pois se compreende que as reformas educacionais analisadas são conseqüências da reconfiguração do Estado, em sua versão neoliberal de estado mínimo.

Pretende-se analisar as justificativas para a implementação das políticas neoliberais, a saber, a emergência da crise fiscal do Estado e da crise de

acumulação nas quais o sistema capitalista de produção adentra, a partir da segunda metade do século XX, contrapondo-as com a concepção de crise de Marx a partir de sua teoria da lei de tendência de queda da taxa de lucro.

Para os defensores do neoliberalismo as origens da crise encontram-se nos gastos públicos, na inadequação fiscal, nos altos salários e na pernicioso organização e sindicalização dos trabalhadores. No entanto, para Marx, a crise no sistema capitalista é expressão da lei de tendência de queda da taxa de lucro, decorrente do aumento progressivo do capital constante em relação ao capital variável, o que implica um aumento da composição orgânica do capital.

No capítulo terceiro, dividido em duas partes, abordam-se as reformas educacionais: influências das instituições financeiras internacionais, fundamentos legais da educação no Brasil e a expansão do ensino médio.

Na primeira parte do capítulo discutem-se as influências das instituições financeiras internacionais, analisando-se como ocorrem as mediações e interferências do Banco Mundial e suas instituições multilaterais nas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas do século XX, nos países periféricos, especialmente no Brasil. Neste sentido, o Banco Mundial, impondo uma série de condicionalidades aos países credores e intervindo diretamente na formulação da política interna, influenciou a própria legislação desses países. Por meio dessas condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção liberal e privatista de crescimento, enquadrando a realidade educativa em seu modelo econômico: de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. O Banco estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa. Defende-se que estas recomendações são essencialmente antidemocráticas.

A segunda parte do capítulo terceiro trata das sucessivas mudanças na legislação educacional brasileira e da expansão do acesso à escola, especialmente acerca do ensino médio. Por meio dessas mudanças a educação básica passa a ocupar lugar de centralidade, como possibilidade de proporcionar maior crescimento econômico e diminuição da pobreza, e o ensino médio torna-se parte dessa modalidade de educação.

O acesso à educação básica adquire natureza de direito social garantido pelo Estado. Assim, os segmentos sociais até então distantes da escola passam a

ter maior, mas não absoluto acesso a ela. Este fato é revelado por documento oficial que aponta o aumento da matrícula no ensino médio desde meados dos anos 1980. Como conseqüência, ocorre uma gradativa diminuição das taxas de analfabetismo da população acima dos 15 anos de idade, faixa etária idealmente pertencente ao ensino médio.

Finalmente, no quarto capítulo, apresenta-se a discussão a respeito da estratificação e diferenciação social dos alunos segundo a origem social, a partir de descrição e análise dos dados empíricos referentes às categorias de análise desta pesquisa. Busca-se realizar, a partir da detecção da origem social dos alunos de cada sala de aula, a ocorrência de estratificação social na unidade escolar e a incidência desta sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sobre o acesso ao conhecimento e à cultura, de acordo com a origem social dos alunos, bem como sobre determinações no exercício do poder e na organização da escola.

CAPITULO I

TEORIAS DEMOCRÁTICAS E EDUCAÇÃO

As décadas de 1980 e 1990, no Brasil, assim como também em outros países da América Latina, constituíram-se em um cenário no qual se deu a realização de um processo de mudanças, na ordem político-econômica, mas de mudanças de teor conservador.

O país passou por muitos anos sob governos de regime militar autoritário, os quais tenderam a finalizarem-se por motivos vários. Por um lado, se encontram pressões ocasionadas pela necessidade de adequação da economia/política às exigências do mercado. Por outro lado, em meio a torturas e exílios, estão as lutas de inúmeros movimentos sociais e de trabalhadores, greves, ocupações, etc., pressões da própria sociedade brasileira, expressões de anseios dos cidadãos por uma sociedade mais livre, participativa e democrática. Em meio às instituições todas tocadas por estes acontecimentos, encontra-se a escola brasileira, a qual passa por reformas que tendem a corresponder às mudanças em andamento. Essas mudanças deram-se na direção de uma paulatina democratização da política brasileira e também de uma significativa ampliação do acesso da população à escola básica, bem como maior abertura à participação da comunidade na gestão escolar, que pode ser chamada de democratização da escola.

Porém, a democracia possui diversos significados, conceitos e concepções construídos mediante o confronto dos interesses antagônicos das diferentes classes e grupos que compõem a sociedade, haja vista as adjetivações: *democracia política, democracia econômica, democracia elitista, democracia pluralista, democracia representativa, democracia participativa*, entre outras, que buscam esboçar os diferentes entendimentos do que é ou do que pode vir-a-ser democracia, mas que possuem em comum, seja sub-repticiamente seja de maneira declarada, um conteúdo classista (MACPHERSON, 1978).

Desta maneira, a democratização merece ser perscrutada, no sentido de se investigar as suas diferentes concepções e raízes teóricas, visto que o período referido encontra-se pleno de possibilidades de culminância no desenvolvimento de um ou de outro modelo de democracia.

1.1 Educação e as concepções democráticas segundo o liberalismo

Para discutir a educação nas concepções de democracia segundo o liberalismo e seus pontos de confluência, faz-se necessário um breve apontamento de alguns dos principais princípios liberais e suas relações com a educação no capitalismo.

O desenvolvimento do sistema capitalista de produção, que se dá em meio ao acirramento do antagonismo entre as emergentes classes burguesa e proletária, coincide com o desenvolvimento das teorias liberais ou pensamento liberal. É justamente neste movimento que se dá o processo de conflituosa consolidação da hegemonia da classe burguesa, em meio ao qual se originam múltiplas concepções de democracia e justificação do modo de exercício do poder político por uma determinada classe e posse da propriedade por esta, em detrimento da ausência ou escassa participação nos processos decisórios e expropriação sobre outra classe. A tradição liberal democrática, a partir do século XIX em diante, aceitava e reconhecia desde o início a sociedade dividida em classes, e propunha-se a ajustar uma estrutura democrática a ela (MACPHERSON, 1978, p.17).

No entanto, a relação entre liberalismo e democracia não se dá de forma imediata ou necessária, pois o liberalismo em certas fases prescindiu da democracia.

Bobbio afirma que:

Um Estado liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação é bastante restrita, limitada às classes possuidoras. Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal (1990, p. 7-8).

Na mesma obra, o referido autor afirma a ocorrência de uma “contraposição histórica entre eles (liberalismo e democracia) durante uma longa fase” (1990, p. 42). Coutinho (2000, p.26-27) comenta que, embora as Declarações de Direitos Humanos tenham afirmado, desde o século XVIII, a soberania popular, a efetiva socialização da política ocorreu tardiamente nos Estados liberais capitalistas. Os primeiros regimes liberais restringiram tanto o direito de associação quanto o de

sufrágio, limitando as franquias políticas à camada dos proprietários.

De fato, o liberalismo surgiu como um conjunto de idéias e princípios próprios da burguesia em ascensão, contrapondo-se ao feudalismo e ao Estado Absolutista, defendendo a liberdade e a igualdade, mas somente em caráter formal, no que se refere ao mercado e à esfera da formalidade política. Constitui expressão de sua natureza a proposição de um Estado mínimo, com funções e poderes limitados. Seja por meio de numerosas lutas sangrentas, seja por intermédio de manobras de longa duração mais ou menos pacíficas, desenroladas em negociações de privilégios, a doutrina liberal, segundo Bobbio (1990), teria começado na Inglaterra do século XVII, naquele cadinho de idéias, naquele pulular de seitas religiosas e de movimentos políticos que foi a revolução puritana, abrindo caminho para as idéias de liberdade pessoal, de religião, de opinião e de imprensa destinadas a se tornarem o patrimônio do pensamento liberal. O êxito destas idéias que constituem o pensamento liberal afirma a superioridade do parlamento sobre o rei, culminando na edificação do Estado representativo.

O pensamento liberal surge, embrionariamente, a partir de John Locke, cujas idéias e princípios exercerão grandes influências sobre o pensamento político posterior. Este pensador foi um dos principais teóricos da Revolução Gloriosa de 1688, marco do processo de ascensão do domínio da burguesia como força social e política em detrimento do até então domínio da nobreza e da aristocracia. Estas transformações em direção à construção do Estado liberal necessitavam de justificação racional, de princípios que assegurassem limites ao poder político do Estado e, concomitantemente, transferissem para a natureza a razão das desigualdades sociais.

Segundo esta perspectiva, se o mundo natural possui desigualdades, a estas desigualdades correspondem as desigualdades sociais. Assim, o liberalismo assume como pressuposto filosófico a doutrina dos direitos naturais ou jus naturalismo. Locke, no segundo capítulo do *Segundo Tratado sobre o Governo*, faz uma descrição do estado de natureza, entendido como estado de perfeita liberdade e igualdade, cujo governo é dirigido pela lei da natureza.

[...] que a todos obriga; e a razão, em que essa lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem, que sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses (LOCKE, 1998, p. 384).

Os direitos naturais, justamente por serem naturais, são concebidos como universais. Todos os membros da sociedade, pelo menos teoricamente, os possuem, sendo estes direitos oriundos da Lei Universal. A idéia de lei, que a partir deste momento passa a ser aplicada na economia, na política, enfim na compreensão da sociedade, surge com Galileu, durante o período do Renascimento tardio, em meio a uma significativa e expressiva revolução científica, na qual se concebem leis para entender o funcionamento da Natureza. Esta passa a ser pesquisada e estudada no sentido de se descobrir as leis universais que regem seu funcionamento. Segundo Enterría (1984), as leis universais da sociedade liberal estão ligadas às leis universais naturais, à sua concepção.

No fundo, esta formulação do império da soberania da Lei como ideal político não é mais do que uma transposição à teoria social do princípio de legalidade do universo sobre a qual trabalha o pensamento do Ocidente desde o Renascimento e que alcança na Física de Newton e na Ilustração sua expressão definitiva (ENTERRIA, 1984, p. 15).

De acordo com o autor referido é a partir da formulação do princípio de legalidade, que é constitucional, sob uma concepção naturalista, que emerge toda a estrutura política do Estado de Direito. No entanto, os direitos fundamentados nas leis naturais são afirmados na direção da limitação do Estado, ou melhor, na proteção do indivíduo contra o poder do Estado. Na mesma obra citada, Locke apresenta o que considera ser o poder político:

Considero, portanto, que o *poder político* é o direito de editar leis com pena de morte e, conseqüentemente, todas as penas menores, com vistas a regular e a preservar a propriedade, e de empregar a força do Estado na execução de tais leis e na defesa da sociedade política contra os danos externos, observando tão somente o bem público (1998, p. 381, grifo do autor).

O poder político como direito de editar leis, de acordo com Locke, possui uma finalidade precisa: regular e preservar a propriedade privada; e a força do Estado deve ser empregada na execução das leis e defesa da sociedade.

Para Locke, o poder repousa na sociedade, e esta é entendida como composta somente por aqueles que possuem propriedade. O direito político está

concentrado apenas nas mãos dos proprietários. Os desapossados, para conseguirem parcelas deste direito, ainda que limitadas como, por exemplo, alguns direitos sociais e civis, a participação nas eleições para o governo por meio do voto universal, entre outros, tiveram que travar duras lutas durante muito tempo, por décadas ou séculos. Desta forma, Locke (1998) desvincula a base do poder da antiga concepção medieval, divina e de sangue, vinculando-a à propriedade. E, a existência do Estado, que adquire forma a partir do contrato social entre proprietários, burgueses, constituintes da sociedade civil, assume o objetivo de garantir os direitos por intermédio da proteção da sociedade cujo fundamento é a liberdade dos indivíduos que a compõem. “O fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a conservação de sua propriedade” (LOCKE, 1998, p. 495).

O temário da propriedade é justamente o ponto de aproximação e estabelecimento de relação entre liberalismo e democracia, visto que nem sempre, no decorrer da história, a democracia foi vista com bons olhos pela classe dominante. Ao contrário, já desde a Antigüidade, na época da antiga *pólis* grega, a participação das classes trabalhadoras era restritiva ou impossibilitada, numa perspectiva de incisiva divisão entre governantes e governados (WOOD, 2003, p.167).

Com o advento da sociedade moderna, durante o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, esta cisão entre governantes e governados tende para a permanência. Somente no momento em que a democracia aparece como um meio de reproduzir as relações de desigualdade na posse dos meios de produção e, conseqüentemente, na participação no real exercício do poder político, isto é, relações de dominação de uma classe sobre outra, esta passa a ser aceita, moldada, formulada e teorizada de acordo com os interesses da classe dominante. A democracia passa a ser concebida apenas em âmbito político, à margem das relações econômicas, partir de “[...] uma espécie de disciplina *econômica* tornada possível pela sociedade moderna pela necessidade material que força os trabalhadores sem propriedade a vender sua força de trabalho por um salário” (WOOD, 2003, p. 170, grifo da autora).

Também a escola, tal como é conhecida, surge com o desenvolvimento do sistema capitalista de produção e sua estrutura, amplitude e acesso para as classes trabalhadoras, se dá por intermédio de sucessivas reformas, de acordo com

sua correspondência com os interesses do capital. De acordo com Enguita, em *A face oculta da escola*, obra em que é defendida a existência da dimensão classista/capitalista da escola em detrimento de sua pretendida neutralidade,

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois poderia alimentar neles ambições indesejáveis (1989, p. 110).

Com a passagem do trabalho artesanal para o manufactureiro e deste para o industrial, ocorre uma crescente divisão do processo de trabalho. O trabalho torna-se cada vez mais parcelarizado. O trabalhador, sendo transformada sua força de trabalho em mercadoria e esta vendida para o dono dos meios de produção, torna-se cada vez mais alienado em sua ação humana como produtor. Esta situação exige uma concepção político-econômica adequada, em que o poder se torna despótico no interior da organização. Exige também a formação de quadros profissionais hierarquizados adequadamente, em função da diferenciação do *status*, do controle, do salário, da complexidade das atividades a serem desenvolvidas, enfim, do planejamento e da execução do processo de trabalho.

Pela sua capacidade de condicionamento comportamental e de difusão de conhecimentos e habilidades necessários aos distintos postos da produção; portanto, pela sua capacidade formativa do ponto de vista político e técnico, a escola, como instituição social, não consegue se autonomizar da produção (MACHADO, 1991, p. 29).

De acordo com Machado (1991, p.28-30), a educação passa a se constituir em um dos componentes constantes de regulamentação da cidadania pela hierarquização do processo de trabalho, de grande significado político, por ser considerado de cunho objetivo e neutro. A burguesia se esforça por encontrar uma ideologia educacional consoante com este papel da educação e com a sua concepção de igualdade política. O processo de gestação da concepção capitalista da escola, apesar das resistências e oposições, evolui refletindo o difícil jogo de acomodação das forças sociais à hegemonia da burguesia. As sucessivas reformas

educacionais significam, em essência, tentativas de amortecimento das contradições, tais como: reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e as necessidades da hierarquia ocupacional; controle das frustrações de certos segmentos sociais, entre outras.

A educação torna-se algo importante por seu caráter formador, regulador e de acomodação do povo à emergência de uma nova estruturação social. Sua concepção e paulatina ampliação se dão de acordo com as noções de democracia de cunho liberal, cujos princípios nevrálgicos baseiam-se no *jus naturalismo*, a partir do qual se concebem as desigualdades sociais como naturais, assim como é concebida de forma natural a relação de exploração do homem pelo homem, tendo como pilar a defesa da propriedade privada e a maximização dos interesses do mercado, ao qual é entregue a incumbência de regulação social.

No entanto, o processo histórico é dinâmico, perpassado por transformações, mudanças de ordem político-econômica, as quais acontecem não por serem simplesmente características naturais do sistema capitalista de produção, mas emergem do confronto de diferentes visões, posicionamentos e interesses dos diversos grupos sociais componentes da sociedade. Assim, em meio ao crescente desenvolvimento da hegemonia da classe burguesa, esta tende a se preocupar com a unificação dos Estados Nacionais, na busca pelo ajuste e consenso para aliviar as tensões e proteger privilégios. A educação, neste contexto, a partir de uma concepção de escola burguesa unificada, porém diversificada de acordo com a divisão social do trabalho, com as diferenciações sociais, constitui instrumento importantíssimo. Segundo Machado (1991, p. 66), o desenvolvimento da idéia de unificação escolar está associado à preocupação política básica da burguesia de realizar, sob sua hegemonia, a unificação cultural e moral do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno dos seus interesses.

Concebe-se, então, a formação do Estado democrático no sentido político formal que, para sua justificação, metamorfoseia-se assumindo, no desenrolar histórico, variadas concepções ou modelos² de democracia, as quais a escola se adequa como um dos instrumentos de reprodução da sociedade.

² Existem ainda momentos históricos em que, muitas vezes, o Estado é tomado por forças declaradamente repressivas e ditatoriais, muito embora com justificativas voltadas para o combate ao comunismo, promoção do desenvolvimento econômico, integração nacional, etc. Exemplo explícito desses momentos é a *Ditadura Militar*, a qual tomou o poder no Estado brasileiro, por meio do Golpe de 1964, após um breve alvorecer democrático liberal pós *Período Getulista*.

Macpherson (1978) apresenta a democracia de matriz liberal, a partir de modelos segundo os quais há diferentes maneiras de relacionar os conceitos de liberdade, igualdade, estado e propriedade. O autor faz, ainda, distinção entre as teorias democráticas anteriores ao século XIX que, para ele, não seriam propriamente liberais, mas seriam apenas precursoras da teoria liberal, e as posteriores a esse século. Para Macpherson (1978), as teorias democráticas anteriores ao século XIX possuem como base uma concepção de sociedade sem classes ou de classe única. Dentre as teorias apresentadas pelo autor, destacam-se as chamadas utopias democráticas das quais as mais conhecidas são expressas pela *Utopia* de More (1516) e *O estatuto da liberdade* (*The Law of Freedom*) de Wistanley (1652), que vislumbram uma substituição das sociedades divididas em classes e questionam os sistemas classistas de poder. Destacam-se ainda as idéias democráticas de Rousseau, que defendem uma sociedade no qual “[...] todos pudessem ter propriedade suficiente para nela trabalhar, uma sociedade de produtores independentes, e não uma sociedade dividida em assalariados dependentes, por um lado, e por outro proprietários de terra e capital de quem eles fossem dependentes” (MACPHERSON, 1978, 22).

Ao tratar da democracia propriamente liberal, Macpherson (1978) apresenta modelos, tais como a democracia protetora, a democracia desenvolvimentista e a democracia de equilíbrio ou elitista/pluralista. O modelo de democracia protetora, cujos principais elaboradores são Jeremias Benthan e James Mill, pretende combinar o princípio ético da igualdade com as necessidades do mercado concorrencial. Para Benthan, segundo Macpherson (1978), o indivíduo é concebido a partir de uma visão meramente utilitarista, sendo a sociedade fundamentada na busca da maior felicidade do maior número de indivíduos, cuja base é a distribuição da riqueza. No entanto, a distribuição da riqueza a que se refere Benthan é pautada por uma noção de igualdade condicionada pela segurança da garantia de propriedade individual, pois para ele a propriedade é o fundamento da civilização. “Na alternativa entre igualdade e segurança, a lei não pode ter hesitação absolutamente alguma: a igualdade deve ceder” (MACPHERSON 1978, p.36).

No caso da democracia desenvolvimentista, Macpherson (1978) refere que seu principal teorizador, John Stuart Mill, possui como preocupação, para atenuar as tensões sociais, a ascensão dos trabalhadores, pois “[...] estava

perfeitamente cômico da militância crescente da classe trabalhadora” (MACPHERSON, 1978, p. 50). Este modelo de democracia tinha como pressuposto um conjunto de medidas que permitisse para todos garantia do pleno desenvolvimento de suas capacidades.

O modelo elitista/pluralista possui como sistematizador Joseph Shumpeter, expresso principalmente em sua obra *Capitalismo, socialismo e democracia*, de 1942. Para Shumpeter a sociedade é composta por indivíduos consumidores de bens políticos que, na busca pela maximização de seus interesses, se associam em grupos distintos.

De acordo com o referido autor, a democracia reduz-se a um método de escolha e autorização de governos. Para ele “[...] o método democrático é aquele acordo institucional para se chegar a decisões políticas em que os indivíduos adquirem o poder de decisão competitiva pelos votos da população” (SHUMPETER, 1984, p. 336).

Esta concepção de democracia é análoga à concepção de mercado, ou seja, *mercado político* que possui o mesmo modo de funcionamento. Os políticos são os empresários, pequeno grupo de especialistas encarregado de dirigir o negócio político. “É verdade que a administração de alguns desses negócios exige aptidões e técnicas especiais, e portanto deve ser confiada a especialistas que as têm” (SHUMPETER, 1984, p. 113-114). E os eleitores são os consumidores, meros votantes cuja participação reduz-se ao momento do voto, por meio do qual apenas fazem escolhas periódicas entre os competidores do mercado político, pois “[...] o papel do povo é produzir um governo, ou melhor, um corpo intermediário que, por sua vez, produzirá um governo ou um executivo nacional” (SHUMPETER, 1984, p. 336).

Este modelo de democracia, denominado elitista/pluralista, foi defendido e aprimorado por vários autores, dentre os quais se destaca Robert Dahl (1996). Seguindo as pegadas do pensamento de Shumpeter, Dahl parte do pressuposto de que a sociedade é composta por indivíduos consumidores de bens políticos, os quais na busca pela maximização de seus interesses se associam a grupos distintos. Sendo a política concebida como um *negócio* comandado pela elite, no mecanismo de disputa encontra-se presente uma competição entre várias *empresas políticas* que, por meio do voto, se qualificarão ao governo. Neste sentido, os competidores, constituintes da elite, para a consecução de seus objetivos, lançarão

mão da busca pelo consenso dos diversos grupos de interesses que compõem a sociedade. Neste processo é vislumbrada a possibilidade de se evitar tanto a tirania da elite quanto, principalmente, dos próprios grupos de interesses. Dahl discute a possibilidade de “[...] chegar a uma acomodação entre o poder das maiorias e o das minorias, entre a igualdade política de todos os cidadãos adultos, por um lado, e o desejo de lhes limitar a soberania, pelo outro” (1996, p. 13).

Para que o exercício do poder e as tomadas de decisão sejam efetuados com legitimidade, é defendida a necessidade de uma burocracia especializada. Dahl refere que:

Os servidores burocráticos devem, entre outras coisas, tomar decisões que influenciam diretamente atos de indivíduos particulares. Daí uma burocracia especializada ser necessária para julgar apelações decorrentes dessas decisões preliminares. Outra de suas tarefas é adjudicar conflitos entre indivíduos, ambas as tarefas às vezes combinadas na mesma burocracia especializada, isto é, o judiciário (1996, p. 134).

Embora a relação entre a concepção pluralista/elitista de democracia com a educação, num primeiro momento, não apareça de modo muito claro e explícito, a educação foi desde logo, no decorrer do desenvolvimento capitalista, concebida também de modo pluralista/elitista, tal qual a concepção do exercício do poder na sociedade em sentido mais amplo. Concebeu-se a escola única, mas de caráter diferenciador. De acordo com Machado,

A proposta liberal de escola unificada pressupõe, portanto, multiplicidade de instituições segundo a concepção pluralista que a informa. Advoga o direito de cada um ensinar, desde que, consoante com as normas e padrões recomendados pelo Estado, bem como o direito de todos ao acesso à instrução adequada às suas particularidades individuais (1991, p. 79).

A autora salienta, fazendo referência a Ducos, que a proposta de escola liberal visa formar não uma elite abstrata, mas várias elites: elite de puros intelectuais, elite de comerciantes, elite de industriais, elite de agricultores (MACHADO, 1991, p. 80).

Referindo-se a Kerschensteiner, a autora aponta que a proposta de escola liberal possui como princípio que apenas um pequeno grupo de cidadãos desempenhe funções intelectuais e a imensa maioria deve dedicar-se às demais

funções. Acrescenta, ainda, que a ampliação das oportunidades educacionais, que se dá por meio de reformas, não deveria ser empreendida sem levar em conta o pressuposto básico (MACHADO, 1991, p. 83-84).

A ampliação das oportunidades educacionais, que é o mesmo que expansão e diversificação, ocorre de acordo com a concepção de democracia prevalente no Estado, isto é, a filosofia liberal. Essa concepção de democracia não se constitui num projeto de sociedade efetivamente democrática como um todo, pois se limita ao aspecto meramente político-formal, não atingindo todas as dimensões da sociedade, como, por exemplo, o mundo do trabalho. No interior da fábrica capitalista não há efetivamente democracia, pois a classe trabalhadora não participa *substantivamente* do exercício do poder na organização. A concepção de democracia liberal se constitui tão somente num método, mecanismo de legitimação da dominação política e econômica por parte da classe que detém a grande propriedade. A escola, neste contexto, como uma organização capitalista, também tem assumido papel de mecanismo de legitimação do posicionamento dos sujeitos na estrutura social, perpassando por ela a capacidade de exercer ou não determinado poder na sociedade. O diploma oferecido pela escola muitas vezes presta-se a este fim. E a ampliação do direito à educação deve-se, em grande parte, a este fato, pois levou a classe média a reivindicá-lo como meio de promoção social.

No entanto, estes acontecimentos se dão segundo as acomodações tanto do Estado quanto do sistema econômico às transformações sofridas por este último. Diante da inevitável crise ocorrida na primeira metade do século XX, o capitalismo necessitou de uma reorganização. Há um aparente recuo das teses postuladas pelo liberalismo. Este é o início do chamado Estado de bem-estar social, o qual compreende o período do pós-guerra até a década de 1970, quando começa o seu declínio, principalmente e com maior intensidade nos países periféricos. No Estado de bem-estar social aos cidadãos são concedidos, com restrições no mundo subdesenvolvido, por meio de pressões e lutas, inúmeros direitos entre os quais o direito à educação, à escola pública, gratuita e de qualidade.

1.2 Educação e as concepções democráticas segundo o neoliberalismo

O neoliberalismo designa um conjunto de mudanças na ordem político-econômico-cultural, cujas premissas tendem para a constituição de um modelo de

sociedade em que são retomadas e reafirmadas as teses liberais, principalmente de proeminência, neste contexto almejada como absoluta, do mercado sobre todas as demais dimensões da vida humana.

De modo genérico, o neoliberalismo possui sua origem, do ponto de vista teórico, na década de 1940, passando quase todo o período do pós-guerra de maneira obscurecida pela natureza do Estado vigente nesta época, o keynesianismo e o Estado de bem-estar social. Sua implementação hegemônica, principalmente nos países periféricos, ocorre nas três últimas décadas do século XX, como uma reação ao Estado interventor, representado pelo Estado de bem-estar social, o qual “[...] representa um pacto social entre o trabalho e o capital [...] onde os cidadãos podem aspirar a padrões mínimos de bem-estar social, incluindo educação, saúde, seguridade social, salário e moradia, como direitos de cidadão e não como caridade” (TORRES, 1996, p. 112). A América Latina, no entanto, apresenta algumas peculiaridades neste aspecto, pois estes direitos constituem-se concessões limitadas, tendo em vista as grandes disparidades e diferenciações sociais e de distribuição de renda incididas historicamente sobre as populações dessa região. De qualquer modo, segundo a visão de um dos principais idealizadores do neoliberalismo, o Estado de bem-estar social constitui-se como o *Caminho da Servidão* (HAYEK, 1984), um desvio do reto, natural e livre caminho para o desenvolvimento.

Segundo Gentili (1998), que faz uma análise das reformas educacionais sob a égide do neoliberalismo como simulacro da democracia, a implantação do corpo doutrinário neoliberal assume duas modalidades de argumentação, a *instrumental* e a *fundamentalista*. Ambas se constituem em crítica ao Estado de bem-estar.

Gentili (1998, p. 48-50) salienta que a argumentação *instrumental* foi a que penetrou com mais força os discursos favoráveis a um tipo de reforma e reestruturação baseado na redução progressiva dos mecanismos de intervenção social do Estado e na privatização crescente dos serviços públicos e das políticas sociais monopolizadas pelo aparato governamental. Esta argumentação considera que as políticas desenvolvidas pelo *Welfare State* tendem a ser perversamente improdutivas e ineficazes. O Estado interventor produz um aprofundamento daquilo que diz combater: a desigualdade, as iniquidades, a injustiça social. O argumento *fundamentalista* faz a mesma crítica aos Estados de bem-estar, porém afirma que

seu problema está em sua essência totalitária. As políticas orientadas para a ampliação da esfera dos direitos sociais contradizem um elemento essencialmente constitutivo da própria natureza humana: a liberdade de escolher. A intervenção do Estado impõe o coletivismo sobre o individualismo, a propriedade pública sobre a propriedade privada individual, os direitos sociais sobre os direitos das pessoas. A ampliação da esfera do Estado contradiz o fundamento da autonomia humana, pois aliena a autonomia individual.

A concepção de democracia para o neoliberalismo parte das premissas da argumentação fundamentalista, cujo principal expoente é o já mencionado austríaco Friedrich Auguste von Hayek, fundador da chamada escola de Viena. De acordo com Gentili (1998), para Hayek a democracia é um conceito relacional: sua definição sempre depende da oposição estabelecida com outra categoria que, se for tomada fora de qualquer contraste e refutação, deixa de ter sentido. Na perspectiva hayekiana existem apenas dois conceitos de democracia, e ambos se encontram visceralmente opostos: o conceito neoliberal que seria a *democracia limitada*, autêntica democracia, e seu oposto conceito de democracia socialista que, para Hayek, não seria propriamente democracia.

A democracia na perspectiva neoliberal caracteriza-se como regra de procedimento, como método válido para a eleição e renovação dos governantes. Constitui-se como algo em que se dá uma separação, verdadeira cisão entre o econômico e o político. Dessa forma, essa concepção conserva, em seus aspectos centrais, as características da concepção liberal desde os clássicos da economia política burguesa, analisados e criticados por Marx, até a elitista/pluralista de Shumpeter (1984) e seus seguidores, para os quais a democracia constitui-se como método de autorização e legitimação de governos dirigidos por especialistas, por meio da competição e negociação no mercado político. Nesse sentido, Coutinho chama a atenção para a necessidade de se observar a existência de uma diferença no seio do liberalismo moderno, principalmente entre Dahl e o neoliberalismo, pois este último dá mais ênfase aos princípios do liberalismo econômico do que aos princípios do liberalismo político, característica do primeiro (COUTINHO, 2000, p.37).

Nas palavras de Hayek, “[...] para se realizar um planejamento eficaz, a gestão econômica deve ser afastada da área política e confiada a especialistas” (1984,p.78). E, acrescenta o autor: “[...] apenas eles, os especialistas, estão em condições de decidir qual dos diferentes objetivos terá de ser prioritário. É inevitável,

assim, que eles imponham a sua escala de preferência à comunidade para a qual planejam” (HAYEK, 1984,p.80). E, ainda, que “[...] a democracia é, em essência, um meio, um instrumento utilitário para salvaguardar a paz interna e a liberdade individual” (HAYEK, 1984,p.84).

Esta concepção de democracia emerge de uma compreensão de sociedade composta por indivíduos isolados, os quais estão em constante busca, competitiva, pela satisfação de seus interesses individuais. Este individualismo, pretensiosamente, é elevado à categoria de universalidade, possuindo, segundo a argumentação de Hayek (1984, p.40), suas raízes em elementos oriundos do cristianismo e da filosofia da Antigüidade clássica, desenvolvendo-se durante o período da Renascença e evoluindo para a sociedade ocidental. Possui como características essenciais

[...] o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual, por mais limitada que esta possa parecer, e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais (HAYEK, 1984, p.40–41).

O individualismo, na conceituação hayekiana, consiste em uma fase superior do desenvolvimento humano, na qual o homem supera as nefastas tendências para o coletivismo primitivo. Segundo Gentili (1998), existe na obra hayekiana uma permanente contraposição, explícita ou implícita, entre um suposto estágio primitivo do desenvolvimento humano e a ordem civilizatória atual, liberal, chamada *ordem extensa de cooperação humana*, o que caracteriza uma sociedade propriamente dita. A mentalidade primitiva seria antiindividualista, por seu caráter coletivista e, como tal, empecilho ao desenvolvimento. O Estado de bem-estar social seria caracterizado como a-social, por possuir dimensões solidárias e coletivistas com tendências a universalizar os direitos sociais, os quais, para Hayek, não são direitos, mas fatores causais de crise.

Segundo esta concepção é justamente no estágio superior, individualista, liberal do desenvolvimento da sociedade, composta por átomos, os indivíduos livres, que a verdadeira democracia se torna possível. Os principais mecanismos dessa democracia são a competitividade e o mercado, em que os indivíduos, de modo igual, em sentido formal, e de acordo com suas capacidades individuais, podem ter acesso àquilo que é objeto de seus interesses individuais. A competitividade e o

mercado passam a ser verdadeiramente endeusados como panacéia.

Os planos e a execução das políticas educacionais são orientados de acordo com a perspectiva de que os princípios da competitividade e do mercado são cruciais para sua otimização. Os direitos sociais, tais como habitação, saúde, seguridade, educação, entre outros, deixam de ter natureza de direitos a serem universalizados para assumirem natureza de serviços, mercadorias comercializáveis, fontes de lucro. Isto, porque nos programas de reestruturação econômica,

[...] propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência para o setor privado (privatização) (TORRES, 1996, p. 115).

Neste processo de transferência de instâncias públicas para o setor privado, ocorre uma disseminação de idéias e noções de que tudo o que é público é inferior ao que é privado, o que aliado ao real rebaixamento, planejado, diga-se de passagem, da qualidade dos serviços públicos culmina num crescente descrédito do setor público. Exemplo disto é a situação em que se encontra a escola pública.

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública* (GENTILI, 1996, p. 230, grifos do autor).

De acordo com Gentili (1998), sendo o setor privado aquele que possui capacidade para oferecer serviços de qualidade, pois está inserido no mercado e é regido por este e pela competitividade, então se torna *necessário* privatizar. E privatizar aqui significa democratizar. As noções de privatização e seus processos, no caso da educação, possuem especificidades. Não se trata de vender a escola pública para determinada empresa privada, de maneira direta, mas implicam modalidades diversas de desresponsabilização por parte do poder público para com a educação, por meio da implementação de sucessivas reformas. “Privatizar significa, num sentido amplo, delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas” (DONAHUE, 1992 apud GENTILI, 1998, p. 74).

De acordo com Moraes (2002), a proposta neoliberal de *reforma* dos

serviços públicos é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da *ratio* privada sobre as deliberações coletivas. Segundo o autor, há diferentes maneiras de manifestação da implementação dessas reformas. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir para agentes privados a propriedade e a gestão de entes públicos. Mas há outros modos de operar as diversas expressões da privatização. Pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade.

Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos 'como se' estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de centralização e dispersão de operações – com correspondente centralização e o insulamento dos âmbitos de definição das grandes políticas, das práticas de avaliação de desempenho, de distribuição do bolo orçamentário - são pensadas como formas de introduzir o *ethos* privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas (MORAES, 2002, p. 20).

O que está no âmago destes processos são procedimentos de reajustes e reestruturação que promovem a crescente acentuação da desigualdade, “[...] negando desta forma o direito à educação das maiorias e aprofundando os mecanismos históricos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares” (GENTILI, 1998, p. 72). Tais procedimentos são pautados pela noção mercadológica de acesso aos bens sociais, isto é, a noção de democracia neoliberal, a *democracia representativa limitada*, ditada pelo mercado e pela competitividade, aos quais estão diretamente associados processos de desmantelamento e diminuição do Estado social e dos direitos de cidadania.

As reformas ocorridas no contexto neoliberal visam a intensificação da produção do lucro e da exploração da força de trabalho e, ainda, colocar instâncias públicas ao alcance do capital. Esta investida do capital em direção aos serviços públicos pode ser identificada como oriunda da crise do sistema capitalista, iniciada a partir da década de 1970. Neste período dá-se o início de um declínio na taxa de acumulação de riqueza. Desdobram-se, então, novas formas de organização do processo de trabalho, não mais baseadas em linhas de produção rígidas. O *fordismo* vem sendo, aos poucos, substituído pela flexibilização dos processos de produção, o *toyotismo*. Outra face desta crise é o declínio da hegemonia norte americana. Estes acontecimentos desencadeiam profundas mudanças expressas por uma nova

organização geopolítica na divisão internacional do trabalho, precarização das relações de trabalho, perda de força de organizações sindicais, limitação dos direitos sociais e da esfera do Estado, entre outras, que atravessam a década de 1980, intensificando-se na década seguinte, de 1990.

Para Wallerstein:

O período de 1990 a 2005/2050 será muito provavelmente desprovido de paz, estabilidade e legitimidade. Isto será consequência, em parte, da perda pelos Estados Unidos de sua condição de potência hegemônica do sistema internacional. Mas o principal motivo é a crise do sistema internacional como tal (2002, p. 33).

Esses acontecimentos provocam mudanças nas relações internacionais, o que promove o aumento da dependência para as instituições financeiras internacionais e o acirramento das influências e determinações destas no delineamento de políticas internas de países como o Brasil.

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções preconcebidas além-fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar um papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais. A política pública dos primeiros foi consequência destes alinhamentos internacionais, que no caso brasileiro teve lugar fundamental durante a década de 1990 (FREITAS, 2004, p. 146).

As reformas que orientam o direcionamento das mudanças de cunho neoliberal no campo educacional são ditadas, de maneira crescente, pelas instituições financeiras internacionais, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), etc. Estas estabelecem diretrizes, de acordo com os interesses do capital, que devem ser aceitas pelas diversas nações dependentes, com o apoio de suas respectivas burguesias aliadas a mecanismos de ausente ou escassa participação das classes trabalhadoras, como condição para concessão de créditos. Segundo Fonseca, “[...] as diretrizes para os empréstimos têm variado segundo a evolução da política de desenvolvimento dessa agência (Banco Mundial) e de seus desdobramentos para as políticas setoriais e para a concessão de créditos” (FONSECA, 1996, p. 170).

A autora salienta que

[...] os créditos concedidos à Educação, como frações de créditos econômicos destinados ao setor educacional, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se auto denomine 'cooperação' ou 'assistência técnica' trata-se, na verdade, de empréstimos de tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (FONSECA, 1996, p. 175).

Desta forma, é possível a visualização do local ocupado pelas políticas públicas, no caso da educação, no bojo do processo de reestruturação e reajuste do sistema econômico capitalista num sentido mais amplo, internacional, na tentativa de superação da crise enfrentada pelo sistema nas últimas décadas do século XX. Estas políticas, ao mesmo tempo em que visam a adequação da sociedade às demandas das modificações no mundo do trabalho, isto é, sua flexibilização, são também concebidas como possibilidades de investimento, produção de lucro, por meio dos empréstimos para sua implementação, apesar do uso dos termos *cooperação* e *assistência*, nos documentos das agências, definidas por Torres (1996, p. 123) como “agências de regulação”, que oferecem “empréstimos e não doações”. Estas agem de acordo com os interesses do capital e do mercado internacional, acirrando ainda mais as já existentes relações de dependência entre nações pobres e ricas.

Neste contexto, serviços públicos básicos como saúde e educação, entre outros, são concebidos como causa de onerosidade do Estado e, sub-repticiamente, como possíveis formas de ampliação de captação de lucro, podendo ser postos sob o controle de empresas privadas. O Estado de bem-estar social entra em processo de derrocada, enquanto são privilegiados o ajuste fiscal e o pagamento de dívidas externas por meio do enxugamento do Estado e da retirada dos direitos sociais ou transformação destes em serviços a serem consumidos no mercado. Como refere Emir Sader (2003, p. 654) “[...] reformar o Estado deixou de ser sinônimo de sua democratização para ser confundido com a redução de suas funções reguladoras”.

1.3 Educação e a concepção crítica de democracia

Nas perspectivas liberal e neoliberal, como visto, aspira-se um encontro entre capitalismo e democracia. Com o decorrer do conflituoso processo histórico, o capitalismo se apropria do vocabulário, das idéias e prerrogativas democráticas e os molda de acordo com seus interesses. São as expressões das concessões mínimas às classes subalternas. Institui-se o sufrágio universal. Universaliza-se o *ser* cidadão. Alarga-se o acesso a alguns direitos sociais, que sem dúvida representam grandes conquistas, graças às lutas históricas dos trabalhadores. Mas, o trabalhador continua expropriado do produto de seu próprio trabalho, sendo-lhe reservado apenas o necessário para reproduzir sua força de trabalho. Neste contexto, democracia caracteriza-se, a grosso modo, como procedimento ou método político formal, em que todos os cidadãos são livres e iguais perante as leis regidas pelo Estado de Direito, o qual é colocado também sob a regência destas leis, pois possui natureza limitada. Caráter fundamental da natureza desta concepção de democracia constitui-se pela cisão entre o político e o econômico. A democracia, neste sentido, a partir desta caracterização, diz respeito somente à dimensão política, concebida formalmente de modo a ser distinta da economia, que se faz intocada pelo exercício democrático em suas relações de poder. De qualquer forma, a democracia é concebida como estando acima da perspectiva dos divergentes interesses de classes e, como tal, compatível com o sistema capitalista de produção.

Do ponto de vista crítico, a concepção de democracia diverge completamente da concepção liberal e neoliberal. Para a abordagem da concepção crítica de democracia e suas relações com a educação, serão utilizadas as categorias *trabalho*, *relações de trabalho*, *divisão social do trabalho*, *trabalho alienado*, presentes principalmente no pensamento de Marx e Engels, (MARX, 1970), (MARX, 1985), (MARX, 1994), (MARX; ENGELS, 1999a), (MARX; ENGELS, 1999b), mas de maneira sucinta, sem a pretensão de esgotá-las e apenas a título de estabelecimento de relação com o exercício do poder e com os direitos de cidadania, especificamente a educação.

A contradição entre democracia e capitalismo torna-se inteligível a partir da natureza das relações sociais próprias desse modo de produção, pautadas pela concentração de poder nas mãos do capital, em suas relações com o trabalho, entre os que detêm a propriedade dos meios de produção e os que “[...] só vivem

enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital” (MARX; ENGELS, 1999a, p. 46).

Neste sentido, o trabalho constitui-se como categoria fundamental para a compreensão da dinâmica em que se dá o exercício e a distribuição do poder na sociedade. Como afirma Marx (1994, p.202), o trabalho é indispensável à própria sociabilidade, independentemente de qualquer estrutura social, pois é por meio dele que se produz mercadorias e valor de uso. É por meio do trabalho que o homem age sobre a natureza e a domina, distinguindo-se dos outros animais.

Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes as do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de formá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas um material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução da sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1994, p. 202).

Esta *forma exclusivamente humana* de trabalho concebida por Marx, difere essencialmente do trabalho situado no âmbito das sociedades divididas em classes, principalmente no capitalismo, quando o trabalho se torna alienado, mecânico, desmotivador, em que seu resultado não pertence a quem o executa, mas pertence a outro. Na concepção marxiana, a vontade é um elemento constituinte do trabalho, tornando-o atividade livre e espontânea, base da liberdade.

No entanto, uma característica própria das sociedades divididas em classes é a divisão social do trabalho. Parte-se da noção de que é justamente por meio desta que ocorre a diferenciação no exercício do poder, pois ocorre uma distorção por meio da qual se dá a apropriação privada do trabalho excedente e extração de mais-valia. A instituição e posse da propriedade privada estão na base

deste processo.

No capitalismo, o trabalho passa a ser concebido como *mercadoria* e a base da liberdade está na possibilidade de o trabalhador vender a quem ele quiser sua única propriedade, a força de trabalho, como meio de sobrevivência. O trabalho, com seu tempo de duração, local, dinâmica passa a ser controlado por outro, e como tal oposto ao próprio trabalhador, pois não lhe pertence mais e seus frutos lhes são alheios e estranhos. O trabalho assume, então, uma outra natureza. Marx o chama trabalho alienado.

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no seu trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio*, para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de modificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa (1970, p. 93, grifos do autor).

Esse processo de alienação se dá mediante o confronto entre capital e trabalho, em que o primeiro submete o segundo. O Estado, neste aspecto, constitui-se como um instrumento de articulação e regulação deste confronto. Com esta função, o Estado pode emergir como uma expressão da democracia na figura do Estado representativo, em que os interesses de todas as classes sociais estariam representados, mas de modo a possibilitar o crescimento e o desenvolvimento do sistema de produção. Na perspectiva de Marx e Engels, esse Estado possui uma natureza de classe: “O Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1999a, p. 42).

Lênin também chama a atenção para a natureza classista do Estado e da democracia capitalista, na mesma direção dos princípios marxianos:

Atentem nas leis fundamentais dos Estados contemporâneos,

atentem na sua administração, atentem na liberdade de reunião ou de imprensa, atentem na 'igualdade dos cidadãos perante a lei', e verão a cada passo a hipocrisia da democracia burguesa bem conhecida de qualquer operário honesto e consciente. Não há Estado, mesmo o mais democrático que na sua Constituição não tenha obliquidades ou restrições que permitam à burguesia lançar a tropa contra os operários, proclamar a lei marcial, etc., 'em caso de violação de ordem', mas, de fato, no caso da classe explorada 'violam' o seu estado de servilismo e se tiver a veledade de não se conduzir como escrava (LENINE, s/d, p.39).

A democracia no capitalismo, mediada pelo Estado de direito, justamente por permear as distinções de classes próprias desse sistema econômico, na realidade, sendo desvelada sua autêntica natureza, nada mais é do que o despotismo da classe burguesa, exercido por meio da coação pela força do poder econômico daqueles que detêm a posse da propriedade privada. É construída e defendida a idéia de liberdade, liberdade universal, onde todos são livres. Mas esse conceito de liberdade diz respeito unicamente à liberdade de mercado, "[...] a livre concorrência, com uma organização social e política apropriada, com a supremacia econômica e política da classe burguesa" (MARX; ENGELS, 1999a, p. 45). Neste sentido, "[...] enquanto existirem classes distintas, não se poderá falar de 'democracia pura', mas de democracia de classe" (LENINE, s/d, p. 35).

Continua o autor:

A democracia burguesa, constituindo um grande progresso histórico em relação à idade média, permanece sempre, - tem de permanecer sem alteração no regime capitalista, - uma democracia estrita, truncada, falsa, hipócrita, um paraíso para os ricos, uma armadilha e uma negação para os explorados, para os pobres (LENINE, s/d, p. 36).

De acordo com a concepção crítica, o capitalismo é essencialmente antidemocrático. As expressões de democracia existentes no capitalismo denotam apenas o mecanismo de manutenção do domínio de uma classe possuidora sobre outra despossada. É a expressão da reprodução das relações sociais de dominação.

No *Prefácio à edição brasileira de Democracia contra capitalismo*, Ellen Meiksins Wood, destaca:

O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente

pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às 'leis' do mercado. Isso quer dizer que o capitalismo coloca necessariamente mais e mais esferas da vida fora da responsabilidade democrática (2003, p. 8).

Neste sentido, a democracia numa sociedade de classes, a saber, democracia formal capitalista, se dá como um fenômeno extra-econômico. Independente da condição econômica todos são iguais. Porém, se observada com acuidade, a partir da natureza do Estado capitalista e das categorias *trabalho, relações de trabalho, divisão social do trabalho, trabalho alienado*, em última instância essa democracia aparece como um conceito absurdo. Ser cidadão perde todo o significado, pois as relações sociais de trabalho se dão sob imperativos econômicos, fonte do poder político numa sociedade dividida entre proprietários e não proprietários, preservando as desigualdades sem serem tocadas pelos direitos de cidadania. Segundo Wood (2003), a liberdade civil do trabalhador assalariado moderno é neutralizada pelas pressões econômicas do capitalismo.

Na sociedade capitalista, os produtores primários são sujeitos a pressões econômicas independentes de sua condição política. O poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégio jurídico nem de condição cívica, mas do fato de os trabalhadores não possuírem propriedade, o que os obriga a trocar sua força de trabalho por um salário para ter acesso aos meios de trabalho e subsistência. Os trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros. A separação da condição cívica da situação da classe nas sociedades capitalistas tem, assim dois lados: de um o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica – e, neste sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal –, de outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe (WOOD, 2003, p. 173).

Situando-se as políticas públicas como provenientes e implementadas pelo Estado e este como um instrumento da burguesia ou do capital, estas adquirem a forma que o Estado burguês lhes imprimir, de modo que, no caso das políticas educacionais, estas são concebidas e implementadas de maneira a propiciar e reproduzir a relação de desigualdade existente entre capital e trabalho. Neste

sentido, as reformas educacionais, apesar de aderirem às demandas das classes subalternas em seu ensino por democratização do acesso à escola, não contribuem de maneira significativa para o exercício substancial da democracia, nem na sociedade em sentido amplo e nem na escola em sentido estrito. No fim, no confronto entre capital e trabalho, a educação oficial, sendo em última instância educação *para* o trabalho, e não *a partir do* trabalho, aderirá aos propósitos do capital.

As políticas públicas possuem como núcleo o acesso aos direitos de cidadania, os quais vão paulatinamente sendo incorporados à noção de democracia delineada mediante o desenvolvimento contraditório e conflituoso do capitalismo. Marshall (1967), ao abordar o processo de desenvolvimento da cidadania a subdivide em direitos civis, políticos e sociais (1967, p. 63). O autor salienta que “[...] êsses direitos não estavam em conflito com as desigualdades da sociedade capitalista; eram, ao contrário, necessários para a manutenção daquela determinada forma de desigualdade” (1967, p. 79).

Esta situação de esquizofrenia entre o exercício do poder nas relações de trabalho e o exercício da cidadania compromete a própria noção de educação como direito social, tendo em vista a alienação do produto do trabalho. A liberdade almejada no capitalismo consiste numa idéia segundo a qual o trabalhador é livre para desenvolver suas capacidades de acordo com méritos próprios. Machado (1991) questiona esta *via livre ao talento* presente na escola capitalista. Observa a autora:

Se a relação dos trabalhadores com seus produtos é uma relação alienada, como pode ele desenvolver aptidões, capacidades, interesses, disposições etc., se os produtos necessários a tal desenvolvimento lhes são sonegados, ou melhor, constituem uma força mediadora da própria dominação que os oprime? (1991, p.116).

A autora Machado (1991) continua afirmando que o próprio processo de trabalho, por seu caráter alienante, limita e condiciona o desenvolvimento do indivíduo, pois este aliena a si mesmo no ato da produção ao não se realizar e não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas no trabalho. Porque precisa garantir sua sobrevivência e a de sua família é obrigado a realizar atividades, que nem sempre lhe interessam.

A partir da perspectiva crítica, a educação é concebida de maneira

articulada diretamente com o processo de trabalho. Refere-se aqui aos princípios da pedagogia soviética, principalmente no que diz respeito ao pensamento de Lênin e Pistrak, autores que serão analisados em seguida. Nesta perspectiva, escola e trabalho se imbricam na formação do indivíduo. Nesta direção, Machado (1991), ao citar Lênin, diz que a escola deve apresentar propostas substancialmente inovadoras, em especial no que se refere à relação educação e trabalho. A autora refere que, para Lênin, uma das deficiências fundamentais da orientação que se imprime à educação e à instrução na sociedade capitalista consiste no seu divórcio em relação à tarefa essencial da organização do trabalho, visto que o capitalismo necessita de educar e adestrar operários submissos e dóceis. Na sociedade capitalista não existe vinculação entre as tarefas efetivas da organização do trabalho do povo e o ensino. Em resultado disso, verifica-se um ensino morto, escolástico, oficial e viciado de influências clericais, o que obriga em toda a parte, mesmo nas repúblicas mais democráticas, a eliminar dele tudo o que há de fresco e saudável (MACHADO, 1991, p.149).

Dal Ri (2004) em *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do movimento dos trabalhadores rurais sem terra*, tese de livre docência, analisa a pedagogia democrática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para a autora os pensadores da pedagogia soviética, tais como Lênin, Pistrak e outros se constituem como parte do referencial para a pedagogia do MST. Tal pedagogia é imbuída dos princípios democráticos e do trabalho associado, questionadores da legitimidade da desigual posse da propriedade latifundiária no Brasil.

De acordo com a autora, Lênin não desenvolveu uma teoria acerca da educação e nem sistematizou de forma mais organizada reflexões sobre um método de ensino. Contudo, sempre atribuiu extraordinário significado à educação dos jovens e das massas trabalhadoras. A partir dos escritos de Marx e Engels sobre a escola, Lênin sempre empregou atenção especial à combinação do ensino com o trabalho produtivo (DAL RI, 2004).

Assim, segundo Lênin,

[...] não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da nova geração. Nem o ensino e a educação sem trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo separado do ensino e da educação poderão colocar-se à altura do

atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos (LENIN apud DAL RI, 2004, p. 203).

Esta concepção de educação unida ao trabalho, para sua realização, implica a supressão das divisões e desigualdades da sociedade atual, em particular a divisão social do trabalho de onde emana a distinção no exercício do poder entre os que são proprietários e os que não são. Dal Ri (2004, p. 204) afirma que Lênin considerava a questão educacional mais ampla e complexa do que sua expressão escolar. Para ele, a transformação educacional implicava ao mesmo tempo uma transformação nas relações de produção, nas instituições e nos processos sociais. As classes sociais estabelecem relações de produção e suas contradições educam efetivamente as massas trabalhadoras. Portanto, na construção da sociedade socialista, o processo cultural implica uma tarefa mais ampla do que a organização do sistema escolar, pois envolve o conjunto das relações sociais.

Com o advento de novas relações sociais, projetadas numa sociedade futura, de acordo com Lênin, “[...] suprimir-se-á mais tarde a divisão do trabalho entre os homens; passar-se-á à educação, à instrução e à formação de *homens universalmente desenvolvidos, universalmente preparados, e que saibam fazer tudo*” (LENIN, apud DAL RI, 2004, p. 203, grifos do autor). Assim, Lênin propõe uma educação geral, politécnica, universal, gratuita e estreitamente ligada ao trabalho, sem mediações e condizente com uma sociedade sem divisões de classes.

Educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças (LENIN, apud DAL RI, 2004, p. 203).

No entanto, a ligação direta entre educação e trabalho constitui-se como problemática. Como se dá a interação do trabalho com a educação? Como instituir o trabalho como princípio pedagógico, seja na escola ou na sociedade, em sentido amplo? Esta problemática é abordada por Pistrak (2002) em *Fundamentos da escola do trabalho*. Segundo Dal Ri (2004, p. 208), Pistrak distingue três etapas ou correntes nessa discussão:

Na primeira, a importância do trabalho manual deriva da recomendação pedagógica reformista burguesa de que a aprendizagem necessita das impressões

musculares, além das impressões visuais e acústicas. Por isso são criadas algumas oficinas na escola (escultura, desenho, modelagem etc.). No entanto, aqui, o trabalho entra na escola com papel secundário e sem o devido estabelecimento da relação entre trabalho e ciência.

Na segunda corrente, apontada por Pistrak, é colocado um trabalho manual na base do trabalho escolar, de modo que o programa de ensino se adapte ao ofício. No entanto, apesar disso, esta fase ainda apresenta a dificuldade de ausência de princípios diretores comuns entre trabalho manual e aulas teóricas, havendo apenas ligação eventual entre teoria e prática. Além disso, sendo as oficinas um sistema fechado, o trabalho, aqui, perde seu caráter social.

Na terceira corrente, o trabalho em si é visto como uma base excelente de educação. O trabalho constitui-se como algo que eleva o homem e lhe traz alegria, educa o sentimento coletivista, enobrece o homem, sendo precioso como meio de educação, principalmente o trabalho manual. Esta corrente não pretende resolver o problema do vínculo entre trabalho e educação, mesmo porque, nesta concepção, não é nem importante e nem necessária a relação entre trabalho e ciência.

De acordo com Dal Ri (2004), para Pistrak, todas essas correntes tinham aspectos positivos, no entanto, seus resultados não permitiam resolver o problema da escola do trabalho. Isto porque essas correntes consideravam o trabalho de uma forma abstrata, como disciplina isolada e separada de seu aspecto principal que é a preocupação com a realidade atual.

Na concepção de Pistrak

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, apud DAL RI, 2004, p. 208).

Portanto, para Pistrak, o trabalho assume papel importante no processo educativo. Mas o trabalho enquanto *atividade concreta socialmente útil*, isto é, não meramente como uma disciplina ou componente curricular a mais entre as demais. Pistrak defende que

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, apud DAL RI, 2004, p. 209).

Seguindo-se a discussão de Dal Ri (2004) acerca dessas questões, são apontados como componentes da proposta de Pistrak duas linhas de ação que consistem na escola do trabalho e no trabalho da escola. De acordo com a autora, as atividades propostas por Pistrak podem ser desenvolvidas de várias formas. Na primeira, Pistrak propõe a execução do trabalho doméstico na escola, porém, posicionando-se contrariamente à execução por parte das crianças de trabalhos domésticos pesados e enfadonhos. Os trabalhos domésticos a serem realizados pelas crianças devem ser limitados à limpeza dos quartos, à manutenção da ordem e da limpeza, à participação nas tarefas de cozinha e alimentação, trabalhos estes que podem ser executados de forma coletiva, que são capazes de desenvolver hábitos de vida coletiva. A vida coletiva é justamente um dos principais objetivos do desenvolvimento dessas tarefas, pois ela “significa não apenas uma melhoria das condições existentes, mas também a possibilidade de *começar um novo modo de vida*” (DAL RI, 2004, p. 210, grifos nossos).

Os trabalhos sociais são outra forma de trabalho na escola. São trabalhos que não exigem conhecimentos científicos, mas que podem ser considerados como ampliação das tarefas domésticas, por basearem-se no mesmo princípio de utilidade social. Estes trabalhos sociais consistem, de acordo com a autora, em realizar toda uma série de tarefas, tais como: limpeza e conservação dos jardins e parques públicos, a plantação de árvores, a conservação das belezas naturais, etc. (DAL RI, 2004, p. 210).

A organização de oficinas escolares constitui a terceira forma de trabalho na escola. A oficina utilizada na escola, para Pistrak, de acordo com Dal Ri, deve produzir objetos úteis na prática, estando a serviço do estudo do trabalho. Assim, a oficina escolar traz duas vantagens: serve como meio para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho bem definidos e necessários, em benefício da educação geral e; tem uma utilização do ponto de vista do ensino, um papel didático (2004, p. 211). Ao produzir objetos acabados, o aluno desenvolve a capacidade de lidar com questões, tais como: calcular o tempo necessário para a fabricação, avaliação e escolha dos

materiais utilizados, o estabelecimento de esquema de trabalho, orçamento etc., levando-o às questões sobre a organização econômica, aos elementos da administração, até chegar à compreensão de certos problemas econômicos e, particularmente, das bases do orçamento nacional (2004, p. 212). A autora aponta como principal benefício dessa atividade o fato de que as oficinas servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho. Essas atividades preparam o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas, oferecendo “uma introdução completa e suficiente à técnica geral da produção moderna. [...] esta é a finalidade capital da oficina escolar” (PISTRAK, apud DAL RI, 2004, p. 211).

O vínculo direto entre educação e trabalho pode ser estabelecido ainda por meio do trabalho na fábrica, por meio do qual o aluno participa do trabalho produtivo lado a lado com o operário e com o aprendiz, participando de todas as manifestações na fábrica: trabalho, assembléias gerais, cooperativas, clube, festas etc. (DAL RI, 2004).

São acrescentadas ainda duas outras formas de trabalho na escola, o trabalho agrícola e o improdutivo. Este último diz respeito ao trabalho do funcionário de Estado ou das instituições sociais, secretariado, escritórios, agências, comércio, trabalho educador, trabalho sanitário e médico etc. trabalhos estes considerados importantes, pois as crianças desde muito cedo deveriam participar desses trabalhos na escola, porque são importantes elementos sociais (DAL RI, 2004).

Desta forma, a partir dos princípios da pedagogia soviética, que apresenta um modelo de escola e de educação distinto do modelo de escola capitalista, pode-se concluir que a escola deve estar estreita e diretamente relacionada com o contexto social e não apenas assumir a condição de mediadora, como acontece na sociedade capitalista, entre o futuro trabalhador e o mercado de trabalho.

O modelo de escola capitalista, a escola pública atual, emerge da sociedade capitalista. A educação não se constitui como um elemento exterior ao momento histórico em que se encontra. Ao contrário, realiza-se inserida nas possibilidades dadas pelas relações de poder próprias da sociedade da qual faz parte. Desta maneira, pensar uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, livre dos engodos e falácias ideológicas do capitalismo, implica em pensar a sociedade perpassada por uma democracia substantiva, em sentido real e não apenas formal que abranja a igualdade nos direitos de cidadania concatenada à

igualdade social e econômica. Mas isso só se torna possível mediante a condição de supressão do despotismo nas relações de trabalho, da divisão social do trabalho, os quais necessitam da abolição da propriedade privada. Isso só pode ocorrer dentro de um processo histórico dialético, por meio do qual o próprio capitalismo, ao ser superado, dá origem a uma nova sociedade.

[...] onde ninguém tem uma esfera de atividade exclusiva, mas cada qual pode se realizar no ramo que quiser, a sociedade regula a produção geral e assim possibilita uma coisa hoje e outra amanhã, caçar pela manhã, pescar à tarde, cuidar do gado à noite, fazer críticas depois do jantar exatamente como desejo sem nunca me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX; ENGELS, 1999b, p 47).

Marx e Engels, nas palavras acima, concebem uma sociedade onde a liberdade é plena e verdadeira, para o trabalhador, por meio da superação da divisão do trabalho. O trabalho é concebido como um elemento de realização humana, a partir do qual o ser humano pode exercer livremente sua vontade sendo ele mesmo e aplicando suas energias para a construção de um produto que lhe pertence, pois pertence a si mesmo no próprio processo do seu trabalho. O trabalho já não é mais um elemento constrangedor, fonte de sofrimentos e suplícios. O exercício despótico do poder do capital sobre o trabalho, possível somente numa sociedade onde ocorre a dominação de uma classe sobre outra, perde seu sentido, pois uma outra sociedade passa a ser constituída.

A classe laboriosa substituirá, no curso de seu desenvolvimento, a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder propriamente dito, já que o poder político é o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil (MARX, 1985, p. 160).

A educação democrática numa escola democrática requer mudanças reais na sociedade para que, de fato, “[...] o livre desenvolvimento de cada um é [seja] a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1999a, p 59).

Em um momento em que a sociedade brasileira tem passado por mudanças na ordem política, destaca-se o processo de transição democrática nas décadas de 1980 e 1990, a discussão dos conceitos de democracia que daí emerge

se faz pertinente, visto que a educação no Brasil também tende a ser tocada por esses conceitos e a sofrer modificações.

O exercício da democracia, na atual sociedade, se dá principalmente como prática dos direitos de cidadania. Como direito de todos, direito dos cidadãos, a educação constitui dever do Estado, sendo este o seu principal provedor. Desta maneira, o Estado possui a função de formular as normas para a garantia destes direitos. No entanto, esta função é cumprida de acordo com as determinações estruturais da própria forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Isto significa que o Estado encontra-se numa situação de profunda limitação, transferindo a mencionada função para o mercado.

Numa sociedade sobre a qual incidem, historicamente, fenômenos de desigualdades econômicas e sociais – a educação se inclui aqui – aliada a processos políticos baseados em clientelismos, quando não em corrupção, em que uma grande parte da população não possui acesso à participação política efetiva e nem mesmo aos recursos necessários à manutenção de sua própria vida com dignidade – inclusive acesso à escola de qualidade – a proeminência do mercado como agente de desenvolvimento, de promoção da democracia etc., perde todo o significado. Defende-se que o mercado é, por sua própria natureza, antidemocrático; e no que diz respeito à educação é totalmente incapaz de geri-la.

CAPÍTULO II

ASPECTOS CONJUNTURAIS DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas décadas de 1980 e 1990, não somente na dimensão político-formal, com a instauração do Estado de Direito, mas também as mudanças no mundo do trabalho constituem o arcabouço no qual se situam as reformas no âmbito da educação. As mudanças no mundo do trabalho refletem-se na escola, como instituição que tem sido organizada de acordo com as premissas da economia, do mundo produtivo, da estrutura do mercado e dos interesses da classe dominante. As abordagens aqui realizadas partem de discussões situadas nas últimas décadas do século XX, pretendendo-se a sua compreensão, dada a inserção do objeto desta pesquisa neste período.

2.1 A democratização da sociedade brasileira: mudanças no mundo do trabalho e da educação.

Embora se constate que “[...] historicamente, as políticas educacionais se fizeram a partir de uma sociedade civil pouco organizada e de uma sociedade política autoritária” (CURY, 1998, p. 41), vários movimentos sociais e sindicais, organizações de trabalhadores urbanos e rurais, assim como um largo contingente de intelectuais ligados a estes, confrontaram-se com amplos setores defensores dos interesses da burguesia e do capital.

Palco desse confronto foi o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujos princípios estão contidos na Constituição Federal de 1988. Este processo iniciou-se em 1987, com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O referido fórum, sendo composto por inúmeras entidades representativas da sociedade civil em âmbito educacional, especialmente dos trabalhadores da educação, foi um forte opositor aos interesses do capital, defendendo os princípios de democratização da educação pública, gratuita e de qualidade (FERRER, 1996).

A trajetória da elaboração e aprovação da LDB foi bastante conflituosa e conturbada. Embora tenha ocorrido em meio à apresentação e discussão de vários projetos, entre os quais o projeto Jorge Hage, com a participação de representantes

da sociedade e, mesmo com a manifestação contra o substitutivo Darcy Ribeiro, este último foi aprovado e sancionado, tornando-se a atual nova LDB, Lei nº 9394/96.

No entanto, este processo resultou em significativas conquistas para a classe trabalhadora, como a inserção nos textos legais de princípios de participação democrática e direito à educação. Contudo, a educação brasileira desenvolveu-se, de maneira direta ou indireta, articulada aos horizontes da modernização cultural e econômica do país, aos avanços tecnológicos, direcionados à concepção de uma sociedade condizente com os interesses capitalistas, empresariais, avançando e/ou retrocedendo de acordo com os imperativos do mercado.

As reformas educacionais ocorridas no final do século passado, foco da presente pesquisa, conjugam-se às mudanças ocorridas no mundo da produção, da economia, da política, da cultura, enfim da sociedade como um todo. As últimas décadas do século XX constituíram-se em cenário de mudanças significativas no ordenamento político-econômico e cultural em escala mundial. Acerca disto, Castells escreveu:

Um mundo novo está tomando forma neste fim de milênio. Originou-se mais ou menos no fim dos anos 1960 e meados da década de 1970, na coincidência histórica de três processos *independentes*: revolução da tecnologia da informação, crise econômica do capitalismo e do estatismo e a conseqüente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional / global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura está subjacente à ação e às instituições sociais em um mundo interdependente (1999, p. 412, grifo do autor).

Por um lado, o mundo socialista sofre uma derrocada, a *chamada queda do socialismo real*, cujo ápice se dá em 1989, com a emblemática derrubada do Muro de Berlim. Por outro lado, o mundo capitalista inicia mais um processo de metamorfose em resposta ao surgimento de um novo ciclo de crise. Ocorre uma rápida adequação na gestão do mundo produtivo, proporcionada por uma verdadeira explosão em inovações tecnológicas. Em muitas regiões do mundo, as populações, governadas durante décadas por regimes ditatoriais, expressam anseios pela democratização política de seus países, como, por exemplo, várias nações latino-

americanas, inclusive o Brasil.

Para o Brasil, a década de 1980 é conhecida com a designação de *década perdida* (ALVES, 2000), (SADER, 1990), (SOUZA, 2002). Embora seja representada positivamente como o período em que se concretizou e encerrou o processo de transição democrática, no país, com a promulgação da *Carta Magna*, a Constituição Federal de 1988 e a eleição por sufrágio universal e posse do primeiro presidente civil pós ditadura militar, Fernando Collor de Mello, em 1989, processo este iniciado no governo Geisel, em 1974 (MACHADO, 2004), a década de 1980 caracteriza-se também pelo avanço de uma crise econômica “[...] de uma profundidade como o país nunca havia vivido” (SADER, 1990, p.67).

O próprio processo de transição democrática se dá de maneira enviesada, pois ao mesmo tempo em que se universaliza a participação de toda a nação na escolha de seus representantes para o governo, em seus diversos níveis, por meio do voto universal, a crise econômica passa a assolar a população, acentuadamente as camadas populares e trabalhadoras. Após um breve período de crescimento econômico, na primeira metade da década de 1970, o chamado *milagre brasileiro*, crescimento mais aparente do que real, pois se deu na direção de um acirramento da “[...] concentração de renda nos estratos mais altos da população para o consumo de luxo e para aumentar as taxas de poupança e de investimento, bem como do apoio de grandes obras estatais” (SADER, 1990, p. 26), a economia brasileira entra em profunda recessão, tendo como resultados:

[...] o retorno da inflação, a desestruturação do setor público brasileiro e a multiplicação acelerada da dívida externa. Contraíndo dívidas a juros flutuantes – isto é, que variam conforme o próprio mercado internacional altera a taxa de juros –, a dívida cresceu quatro vezes de 1970 a 1977, passando de 12 para 50 bilhões de dólares. E, pior ainda, dos 500 milhões anuais que se pagavam de juros, subiu-se para 4,2 bilhões em 1979. Estava armada a cilada ou a bomba de tempo que estouraria no início dos anos 80, comprometendo o desenvolvimento futuro do país e fazendo desses anos uma década perdida (SADER, 1990, p. 29).

O desenvolvimento econômico e social brasileiro sempre se deu mediante estreita dependência do capital internacional, num longo e já *tradicional* jogo de cumplicidade entre a alta burguesia nacional e os interesses internacionais, em troca da manutenção do domínio e privilégios da primeira. A superação do regime militar e instauração da democracia política no Brasil podem ser observadas a partir destes

processos. No entanto, o desenvolvimento industrial brasileiro, ainda que tardio, dependente e insuficiente, criou condições para o desencadeamento de manifestações na direção da democratização política brasileira, na medida em que proporcionou, mediante a atuação do Estado desenvolvimentista, o surgimento de “[...] uma nova classe operária com potencial contestatário de massa capaz de impulsionar a democracia política (e social) no país” (ALVES, 2000, p. 108).

Segundo Jacobi (1987), no início da década de 1980, a crise econômica traz à tona um clima de perplexidade que possui como resultado inúmeras manifestações populares, pois foram insignificantes as medidas adotadas pelo Estado para dar respostas às demandas dos setores mais deserdados e afetados pela recessão. As situações de possível explosão social provocaram um clima de inquietação nas metrópoles, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro, que se convertem em palcos de ocupações coletivas de terras, saques, depredações de ônibus e trens em decorrência da crescente deterioração das condições de vida urbana e da reação dos mais afetados nos seus padrões mínimos de sobrevivência (JACOBI 1987, p. 12-13). Este contexto cria condições para que o Movimento Operário se organize, possibilitando a canalização da insatisfação das massas com suas condições econômicas, e com a política autoritária. Torna-se emergente para a classe dominante a implementação de mudanças para que seu domínio permaneça.

Na verdade, o próprio sistema capitalista como um todo ingressa em mais uma profunda crise, a denominada crise do petróleo, requerendo, a partir de então, manobras de ajustes e adequação à nova situação. Para tanto,

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher – Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2001, p. 31, grifos do autor).

Segundo o autor citado, encerrado o ciclo expansionista do pós-guerra, presenciou-se a completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além de forte expansão e liberalização dos capitais financeiros. As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberalização

comercial e às novas formas de domínio técnico-científico, acentuaram o caráter centralizador e destrutivo desse processo, que tem como núcleo central os países capitalistas avançados, particularmente a sua tríade composta pelos EUA e o Nafta, a Alemanha e a União Européia e o Japão liderando os países asiáticos (ANTUNES, 2001, p. 32).

As circunstâncias brasileiras se inserem no contexto referido acima. O processo de industrialização brasileira, desde sua origem, se dá por meio de sucessivos surtos de reestruturação produtiva, na busca de adequação aos moldes exigidos pelo capital. Alves sintetiza este percurso histórico das sucessivas fases de reestruturação produtiva no Brasil:

Após 1954, surge o primeiro surto de reestruturação produtiva no Brasil, vinculado à instauração da grande indústria de perfil taylorista-fordista. Ele se desenvolve a partir de meados dos anos 50, no governo Kubitschek, representando a época do desenvolvimentismo. Depois, o segundo surto de reestruturação produtiva ocorre na época do 'milagre brasileiro', na ditadura militar, na passagem para os anos 70. Na verdade, ele é decorrência dos impulsos da industrialização, constituídos em meados da década de 1950. Finalmente, o terceiro – e atual – surto de reestruturação produtiva vincula-se à época de crise do capitalismo brasileiro, com o predomínio de um novo padrão de acumulação capitalista – a acumulação flexível – cujo 'momento predominante' é o toyotismo. Ele ocorre a partir dos anos 80, impulsionando-se na década seguinte – os anos 90, sob a era neoliberal (2000, p.103).

Nesta direção, transcorrem significativas alterações nos processos produtivos. Significativas mudanças passam a incidir sobre a organização do trabalho, pautadas tanto pelos avanços tecnológicos como pela emergência de demanda por estratégias e mecanismos de manutenção do capitalismo. Desenvolvem-se, neste contexto de rápidas implementações tecnológicas nos processos produtivos, teorias que defendem a não centralidade do trabalho como fator de organização da vida social, devido à substituição da força de trabalho humano por máquinas, o que proporcionaria maior tempo livre ou prescindibilidade do trabalho. Com a obra *Adeus ao proletariado*, Gorz (1987) encontra-se entre os principais defensores dessa tese, assim como Claus Offe (1989), e outros³. No

³ Os dois autores mencionados possuem diferenças no que diz respeito à argumentação na defesa da tese da não centralidade do trabalho, enquanto ente organizativo da vida social. Não é propósito deste trabalho desenvolver uma discussão mais apurada destas diferenças. Neste sentido, atém-se à menção destes dois autores.

entanto, os processos em andamento expressam mudanças no mundo do trabalho, mas não a sua supressão enquanto ente organizativo da vida social⁴.

Contrariamente à tese do fim da centralidade do trabalho, Antunes defende que os produtos criados pelas grandes empresas com uso de alta tecnologia “não são outra coisa senão *mercadorias*” (ANTUNES, 1997, p. 75, grifo do autor), isto é, a redução do tempo físico de trabalho e do trabalho manual não nega a centralidade do trabalho na criação de valor:

[...] as tendências em curso, quer em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma *sociedade produtora de mercadorias*. Ainda que presenciando uma redução quantitativa (com repercussões qualitativas) no mundo produtivo, o *trabalho abstrato* cumpre papel decisivo na criação de valores de troca. As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção (ANTUNES, 1997, p. 75, grifo do autor).

A defesa da não centralidade do trabalho pauta-se pelas metamorfoses tecnológicas que dão a impressão da redução da necessidade do trabalho humano. De fato, com o desenvolvimento tecnológico, o tempo de trabalho requerido para a produção tende para a diminuição, mas não para a sua supressão. Este fenômeno, contudo, a partir do neoliberalismo, é utilizado para justificar e teorizar a escassez de empregos.

As mudanças em andamento não alteram a natureza da sociedade de classes. O que ocorre é justamente o contrário: a intensificação da exploração do trabalho, sua flexibilização e destruição de direitos trabalhistas conquistados. Nesta argumentação, prevalecem os matizes ideológicos neoliberais, os quais direcionam, de maneira poderosa, o desenvolvimento tecnológico para a acumulação, em detrimento da igualdade.

⁴Como já salientado no capítulo anterior, também aqui, tendo como base o pensamento de Marx (1994, p.202), afirma-se que o trabalho constitui-se como categoria fundamental para a compreensão da dinâmica em que se dá o exercício e a distribuição do poder na sociedade, inclusive delineando e perpassando os fenômenos relativos à educação. De acordo com o autor mencionado, Marx (1994), o trabalho é indispensável à própria sociabilidade, independentemente de qualquer estrutura social. É por meio do trabalho que o homem age sobre a natureza e a domina, distinguindo-se dos outros animais.

Segundo Antunes, a década de 1980 foi uma década de grande salto tecnológico, onde a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. É um período em que se vive, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários (1997, p. 17).

A palavra de ordem neste contexto passa a ser *flexibilização*. A produção em massa e em série paulatinamente começa a ser substituída por outras modalidades de produção, porém sem eliminá-las completamente. O *fordismo* e o *taylorismo* passam a conviver com o *toyotismo*.

O *toyotismo* penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 1997, p. 16, grifo do autor).

Estas mudanças dão origem a situações que se diferenciam, de maneira profunda em alguns de seus aspectos, de modelos anteriores, como o fordismo e o taylorismo. O taylorismo e o fordismo originam-se da busca de enfrentamento, no início do século XX, da crise do sistema capitalista “[...] particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30” (HARVEY, 1993, p. 123). Decorre daí, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, um grande empenho em torno da racionalização do processo de trabalho, que estende seus tentáculos operacionais, ideológicos e intelectuais às diversas dimensões da sociedade, arrogando capacidade de organização da sociedade como um todo. Para Harvey (1993, p. 131), o fordismo como modelo de organização do trabalho tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. Constituindo um aprofundamento das técnicas e divisão do trabalho já existentes, este modelo implementa a produção em massa o que

significa o consumo em massa, modificando a forma de reprodução da força de trabalho, a padronização do produto, a estética e a mercadização da cultura.

Uma outra característica do fordismo é sua rigidez e a alta racionalização. O fordismo, aliado ao taylorismo, caracteriza-se pelo trabalho organizado de modo altamente rotinizado, racionalizado e disciplinado, a partir de muitas e longas horas e por meio de controle agudo sobre o ritmo do trabalhador. Essa rigidez do fordismo, num contexto em que o capital exigia processos de reestruturação e ajustes, limitou sua hegemonia enquanto sistema de organização do trabalho, embora ainda domine amplos setores produtivos, sobretudo nos países periféricos. A partir da recessão dos anos 70 do século XX, a sua incapacidade de articulação com a sociedade do trabalho, em meio à emergente necessidade de reestruturação econômica e de reajustamento social, deu margem à entrada em cena de um novo, embora já existente há alguns anos, modelo de organização da produção, mais condizente com a superação da crise apresentada nesse período. Harvey denomina-o de *acumulação flexível* (1993, p. 140).

Segundo o autor, a acumulação flexível

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 1993, p. 140).

Esta nova maneira de organizar o trabalho funda-se nas manobras de flexibilização do mercado como um todo, estendendo-se ao modo de organização dos meios de produção, às relações entre os mercados mundiais e às necessidades econômicas, sociais, culturais pautadas pelo acirramento competitivo provocado pela própria dinâmica desse mercado. Para que a competitividade possa ser sustentada

entre os mercados, nesse contexto, faz-se necessário um aprimoramento de seus instrumentos de produção de forma a produzir maior quantidade de produtos com menor custo e menor força de trabalho no mesmo tempo. O pensamento marxiano aborda esse processo evidenciando como o desenvolvimento da tecnologia torna-se imprescindível na *produção do valor*, por meio da oscilação que promove, aumentando ou, como ocorre na maioria das vezes, diminuindo o tempo de trabalho.

Uma máquina substitui trabalho em determinadas proporções. Esse efeito da mercadoria que provém dela unicamente enquanto valor de uso, objeto de consumo, pode ser denominado serviço que ela presta como valor de uso. Contudo, como valor de troca, a mercadoria é sempre considerada sob o ponto de vista do resultado. Trata-se aqui não do serviço que ela presta, mas sim do serviço que foi dedicado a ela na sua produção. De modo que o valor de troca de uma máquina não é determinado pela quantia de tempo de trabalho que ela substitui, mas sim pela quantia de tempo de trabalho que foi empregado para sua própria produção e, por conseguinte, o tempo de trabalho que se requer para a produção de uma nova máquina do mesmo tipo. Portanto, se permanecesse constante a quantia de trabalho requerida para a produção das mercadorias, o seu valor de troca seria inalterável (MARX, 1999, p. 65).

Neste sentido, o mundo do trabalho sofre uma verdadeira metamorfose, na tentativa de corresponder às pressões causadas pela crise do sistema de produção. As transformações no modo de organizar o trabalho, a saber, as mudanças do taylorismo-fordismo para o toyotismo ou reestruturação produtiva, se dão mediante o surgimento de modelos que empregam inovações no interior das empresas causando modificações na disposição dos recursos e meios de produção e, da mesma forma, inovando na utilização e exploração da força de trabalho. Trata-se dos modelos das indústrias japonesas conhecidos como *just-in-time/kanban* e os Círculos de Controle de Qualidade – CCQs – (ANTUNES, 1997) . O Japão, no contexto pós-Segunda Grande Guerra, necessitava retomar a produção frente à crise provocada tanto pela derrota na guerra quanto pela própria crise da economia mundial. Para tanto, urgia produzir de modo a responder às exigências do público consumidor, o que requeria estratégias de diversificação dos produtos e produção em quantidade limitada, sem constituição de estoques. Esta é a origem do novo modelo de organização do trabalho, cuja dianteira é assumida pela empresa automobilística Toyota, donde surge o termo *toyotismo*.

Antunes, assim resume seus traços constitutivos básicos:

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série* e *de massa* do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na exigência do *estoque mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*. O *kanban*, placas que são utilizadas para a reposição de peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição dos estoques, o *kanban* é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição de placas/produtos (1997, p. 26, grifos do autor).

Diferentemente do fordismo, o qual possui como base do modo de organização do trabalho a rigidez, a especialização, a verticalização, a parcelarização e o uso de linhas de montagem, o toyotismo baseia-se no trabalho em equipe, na horizontalidade, na polivalência, ou seja, na organização do trabalho que possibilita ao trabalhador operar com várias máquinas ao mesmo tempo. No entanto, como salienta Antunes (1997, p. 26-27), esta *polivalência* mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, diz respeito à *multifuncionalidade* do trabalhador, pois estampa a capacidade do trabalhador em operar várias máquinas ao mesmo tempo, combinando várias tarefas simples, o que requer flexibilidade tanto do aparato produtivo quanto da organização do trabalho. Continua o autor enfatizando que o sistema toyotista supõe uma *intensificação da exploração da força de trabalho*, por meio de mecanismos de refinamento do controle e direção sobre o trabalhador, o que reduz a porosidade no processo de trabalho elevando continuamente a velocidade da cadeia produtiva (1997, p. 27-28). Isso implica, de acordo com Alves, “[...] um novo tipo de manipulação da subjetividade operária, uma captura da subjetividade operária pela lógica do capital” (2000, p. 116).

Segundo Antunes (1997, p. 28), outro ponto essencial do toyotismo é a flexibilização dos trabalhadores no que diz respeito ao desmantelamento de seus direitos, tornando-os flexíveis, de acordo com as necessidades do mercado, além da ascensão do sindicalismo de empresa. A respeito disto, Alves (2000, p. 103-104) refere que do ponto de vista do mundo do trabalho, o novo complexo de reestruturação produtiva possui um potencial de regressão histórica, em virtude de promover a debilitação da sociabilidade contestatória da classe, a precarização da base social do sindicalismo de massa. Tal fenômeno implica na precarização das

relações de trabalho, expressa pela crescente subcontratação, contratação por tempo determinado, terceirização que, associadas ao desenvolvimento tecnológico e à automação, provocam a redução do quadro de efetivos das empresas e o aumento do desemprego.

Esse conjunto de mudanças no campo político-econômico, o processo de democratização formal, o afanado desenvolvimento tecnológico e as alterações no mundo do trabalho desdobraram-se também para a educação. A conjuntura emergente solicita reformas no âmbito da educação, buscando justificá-las. As mudanças ocorridas na esfera educacional, no Brasil, nas últimas décadas do século XX, situam-se no âmbito de mudanças no ordenamento político e no mundo produtivo, tais como: a ampliação da renovação científica e tecnológica da produção, a intensificação do trabalho, o desemprego estrutural, a restrição de direitos trabalhistas historicamente conquistados, a flexibilização, a diminuição da renda dos salários, etc. (ZIBAS, 2001).

Entende-se que as reformas educacionais ocorridas no Brasil, no referido período, estão articuladas com os fenômenos analisados anteriormente e, de maneira mais ampla, emergem de reformas nos sistemas educacionais ao redor de todo o mundo, as quais, iniciadas nos anos 1980 nos países centrais, avançam como uma onda irresistível chegando até nós, com grande força, nos meados da década de 1990. Isto porque na esteira das transformações na produção, são construídas novas dinâmicas sociais que geram, por sua vez, novos modos de expressão cultural e de convivência social. Daí decorre a necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador, de uma nova subjetividade, ou de um ser humano que pense, sinta e viva de maneira diferente daquela de poucos anos (ZIBAS, 2001).

2.2 A emergência das políticas neoliberais e a democratização da sociedade brasileira: a reforma do Estado

O neoliberalismo, como salientado no capítulo anterior, designa um conjunto de mudanças na ordem político-econômico-cultural, cujas premissas tendem para a constituição de um modelo de sociedade em que são retomadas e reafirmadas as teses liberais, principalmente de proeminência, neste contexto almejada como absoluta, do mercado sobre todas as demais dimensões da vida humana. Assim, o neoliberalismo não se distingue do liberalismo, apenas imprime

algumas peculiaridades, decisivas para o capital neste momento, à dinâmica das relações sociais de produção e das relações destas com o Estado. O Estado de bem-estar social é questionado e, nas regiões onde ele nem chegou a se desenvolver plenamente, como é o caso da América Latina e, especificamente do Brasil, as parcas conquistas conseguidas no âmbito dos direitos sociais passam por um acentuado processo de regressão.

Um intenso processo de reestruturação produtiva é posto em prática. O crescimento das inovações tecnológicas permite mudanças no mundo trabalho. Novas formas de gestão do trabalho, a afanada flexibilização, tendem para a acentuação da exploração do trabalhador, expressas pela intensificação do trabalho, diminuição dos salários e encolhimento de direitos sociais. A reação organizada por parte do trabalhador se torna cada vez mais difícil, pois intrinsecamente a estes fenômenos ocorre um grande esforço por parte do capital em direção à despolitização e dessindicalização. Ocorre a identificação do *inimigo do desenvolvimento* econômico. Anderson (1998) aponta que os teóricos do neoliberalismo, tais como Hayek e seus companheiros, afirmavam que:

As raízes da crise [...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (1998, p. 10).

Se essas *raízes da crise* não fossem contidas, o resultado, para os defensores do neoliberalismo, segundo o autor citado, seria uma “[...] crise generalizada das economias de mercado” (ANDERSON, 1998, p. 11).

De fato, as condições objetivas que propiciaram a implantação e desenvolvimento do neoliberalismo, com todas as suas estratégias, enquanto doutrina teórico-política e ideológica são fornecidas pela conjuntura de crise pela qual o capital passa na segunda metade do século XX, representando, assim, uma reação burguesa em busca de regularidade do sistema capitalista (SOUZA, 2002).

Em muitas passagens, na reflexão que ora é desenvolvida, ocorrem referências à crise do sistema capitalista, situada a partir dos anos 1970, fonte da situação que possibilitou a emergência hegemônica do neoliberalismo, arcabouço das reformas educacionais, oriundas de mudanças ocorridas no mundo econômico-

político-cultural, nas últimas décadas. Neste sentido, torna-se pertinente um aprofundamento da conceituação de crise, pois esta é uma categoria central para a compreensão do processo estudado.

A compreensão do sentido da crise é importante, pois dele desdobram-se as justificativas para a articulação de uma das mais incisivas reformas neoliberais, a saber, a reforma do Estado, a emergência do Estado mínimo, o qual objetiva o protagonismo do livre mercado na quase totalidade da vida humana.

Silva (2001, p. 64) afirma que o conceito de crise é um marco a partir do qual é possível identificar as diversas concepções da dinâmica capitalista, as relações entre as suas estruturas e seus momentos de ruptura e superação. A autora salienta que a busca pela noção de crise é fundamental, pois já desde o século XIX, a compreensão da natureza da crise capitalista tornou-se um dos divisores de águas entre teóricos liberais e marxistas. E, entre os estudos que se dedicaram a compreender a relevância do conceito de crise em Marx há, de acordo com a autora, certa diversidade de entendimentos e várias polêmicas acerca dos significados e do momento em que a crise passa de tendência a fato concreto, pelo motivo de o conceito de crise encontrar-se disperso em toda a obra marxiana.

Assim, para a compreensão do conceito de crise parte-se de noções presentes em *O Capital*, de Marx (1974), da *lei da tendência a cair da taxa de lucro*, expressão da contradição peculiar ao modo de produção capitalista. Dessa forma, busca-se compreender o conceito de crise como “[...] negatividade imanente do capitalismo, enquanto manifestação de uma contradição constitutiva do capital” (GRESPLAN apud SILVA, 2001, p. 65).

Na medida em que o sistema capitalista avança e se desenvolve, também avançam e se desenvolvem as contradições inerentes à sua auto-expansão. Em *O Capital*, Marx delinea a contradição interna ao capitalismo. Segundo Marx:

A barreira efetiva da produção capitalista é o próprio capital: o capital e sua auto expansão se patenteiam ponto de partida e meta, móvel e fim da produção; a produção existe para o capital, ao invés de os meios de produção serem apenas meios de acelerar continuamente o desenvolvimento do processo vital para a sociedade dos produtores. Os limites intransponíveis em que se podem mover a manutenção e a expansão do valor-capital, a qual se baseia na expropriação e no empobrecimento da grande massa dos produtores, colidem constantemente com os métodos de produção que o capital tem de empregar para atingir seu objetivo e que visam o aumento ilimitado da produção, à produção como fim em si mesma,

ao desenvolvimento incondicionado das forças produtivas sociais do trabalho. O meio – desenvolvimento ilimitado das forças produtivas sociais – em caráter permanente conflita com o objetivo limitado, a valorização do capital existente. Por conseguinte, se o modo capitalista de produção é um meio histórico para desenvolver a força produtiva social e criar o mercado mundial, é ele ao mesmo tempo a contradição permanente entre essa tarefa e as relações sociais de produção que lhe correspondem (1974, p. 287-288).

O modo capitalista de produção, justamente por ser inerentemente contraditório, e estando entre as sociedades de classes, o que é fator de conflitos, necessita do Estado e, nos tempos hodiernos, do *Estado burguês*, como presença mediadora. Torres (1996) aponta que as distinções de classe e outros aspectos de raça e etnia, gênero, localização geográfica ou mesmo diferenças ético-morais ou religiosos entre indivíduos geram relações sociais nas quais o Estado se vê obrigado a intervir, em seu papel de legislador, sancionador e executor das leis sociais, supervisionando sua aplicação e estabelecendo as práticas de punição. O autor reporta-se a Claus Offe, o qual considera questão central da prática estatal a contradição entre promover o acúmulo de capital e, simultaneamente, promover a legitimidade do sistema capitalista como um todo. De fato, como salienta Torres, para Claus Offe, “[...] o Estado é um mediador nas crises do capitalismo, que adquire funções específicas ao servir de mediador na contradição básica do capitalismo – a crescente socialização da produção e a apropriação privada da mais-valia” (TORRES, 1996, p. 110-111).

Desta forma, na medida em que o sistema capitalista entra em crise, incorrendo em quedas das taxas de lucro, provocadas pelas contradições que lhes são próprias, necessita de mudanças na forma do Estado, ou melhor, nas esferas de atuação deste, inclusive da educação. Ocorre uma redefinição do papel do Estado no que diz respeito às funções de constituição e reprodução das relações sociais de produção capitalista. Neste sentido, na crise enfrentada na segunda metade do século XX, da qual decorre a implementação das políticas neoliberais, o que ocorre é a redução ou enxugamento do Estado, o chamado *Estado mínimo*, mínimo no que diz respeito à sua atuação na área de direitos sociais, ou ampliação destes, como é o caso da educação básica pública, mas falaciosa e de baixa qualidade, para a classe trabalhadora.

Estas mudanças na atuação do Estado são apresentadas pelos defensores do neoliberalismo como necessárias. Isto porque apontam como origens

da crise os gastos públicos, inadequação fiscal, altos salários e, como referido, a perniciosa organização e sindicalização dos trabalhadores. No entanto, para Marx, a crise no sistema capitalista é expressão da lei de tendência de queda da taxa de lucro, decorrente do aumento progressivo do capital constante em relação ao capital variável, o que implica um aumento da composição orgânica do capital (SILVA, 2001).

Assim, para Marx,

A tendência gradual, para cair, da taxa geral de lucro é portanto apenas expressão, peculiar ao modo de produção, do processo de produtividade social do trabalho. A taxa de lucro pode, sem dúvida, cair em virtude de outras causas de natureza temporária, mas ficou demonstrado que é da essência do modo capitalista de produção, constituindo necessidade evidente, que ao desenvolver-se ele, a taxa média geral de mais-valia tenha de exprimir-se em taxa geral cadente de lucro (1974, p. 243).

Observando, a grosso modo, as oscilações do sistema capitalista no século XX, a partir do fragmento acima, pode-se constatar que após um ciclo de desenvolvimento e estabilidade nas altas taxas de lucros no período pós-guerra, esse desenvolvimento resultou em *necessário* processo cadente dessas taxas, a partir dos anos 1970. A reação neoliberal, então, dirigiu-se para a aspiração a “[...] alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise” (ANDERSON, 1998, p. 15). Embora tenha sido grande o esforço para a contenção das expressões da crise capitalista, o êxito não foi correspondente ao esperado.

Entre os anos 70 e 80 não houve nenhuma mudança – nenhuma – na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE. Dos ritmos apresentados durante o longo auge, nos anos 50 e 60, restam apenas lembranças distantes (ANDERSON, 1998, p. 15).

Neste contexto de reação contra a queda das taxas de lucro se aceleram a concentração e centralização do capital e o crescimento do número de pessoas fora do mercado de trabalho, isto é, crescimento do desemprego. Muitas empresas de pequeno e médio porte, os chamados capitalistas menores, sucumbem à competitividade e são absorvidos por grandes corporações mundiais, que tendem a se expandir cada vez mais. Intensificam-se os processos de globalização e

mundialização do capital. Ocorre um verdadeiro surto de *financeirização* da economia. O capital produtivo encolhe enquanto o capital financeiro, virtual, se expande⁵. Segundo Marx, a

Queda da taxa de lucro e acumulação acelerada são apenas aspectos diferentes do mesmo processo, no sentido de que ambas expressam o desenvolvimento da produtividade. A acumulação acelera a queda da taxa de lucro, na medida em que acarreta a concentração dos trabalhos em grande escala e com isso composição mais alta do capital. A queda da taxa de lucro por sua vez acelera a concentração do capital e sua centralização, expropriando-se os capitalistas menores, tomando-se dos produtores diretos remanescentes o que ainda existia para expropriar. Assim, acelera-se a acumulação com a queda da taxa de lucro (1974, p. 278).

E, continua o autor:

[...] se o motor da produção capitalista (cuja finalidade única é a valorização do capital) é a taxa de valorização do capital todo, a taxa de lucro, a diminuição dela retarda a formação de novos capitais independentes e se patenteia ameaçadora ao desenvolvimento do processo capitalista de produção pois contribui para superpopulação, especulação, crises, capital supérfluo ao lado de população supérflua (MARX, 1974, p. 278).

Sendo assim, de acordo com Marx, a diminuição da taxa de lucro, a qual possui como origem a própria natureza contraditória da dinâmica do modo de produção capitalista, retarda a formação de novos capitais independentes constituindo-se como a verdadeira ameaça ao desenvolvimento capitalista de produção. O resultado desse fenômeno é a contribuição para superpopulação, especulação, crises, capital supérfluo ao lado de população supérflua, que são

⁵ Segundo Therborn (1998, p. 44-45), com as recentes (a partir da segunda metade do século XX) inovações tecnológicas, tanto de negócios quanto de jogos financeiros, os mercados financeiros chegaram a ser extraordinariamente grandes em sua riqueza e em seus recursos. Durante um só dia em Londres, é negociado um montante de divisas correspondente ao Produto Interno Bruto (PIB) mexicano de uma ano inteiro. Em um dia e meio, os traficantes de divisas vendem e compram o equivalente ao PIB anual do Brasil. Na Alemanha, um dos países mais importantes do capitalismo avançado, por volta de 1985, as transações externas de capital representavam 80% do comércio externo do país. Em 1993, estas transações foram cinco vezes mais importantes do que o negócio de mercadorias naquele país. Se considerarmos todos os mercados internacionais de moedas, divisas, ações, etc., ver-se-ão que estes têm uma dimensão 19 vezes maior do que todo comércio mundial de mercadorias e serviços. O mercado financeiro torna-se muito maior do que o Estado nacional, gerando muito mais capital do que o próprio Estado, que passa a depender da confiança destes mercados para implementar grande parte das políticas estatais. Daí resultam as interferências das instituições financeiras internacionais e multilaterais nas políticas internas em países como o Brasil, fenômeno este que será discutido no próximo tópico deste capítulo.

manifestações nefastas para o próprio capital.

Embora a crise na qual adentrou o capitalismo a partir dos anos 1970, de acordo com interpretação a partir da *lei da tendência a cair da taxa de lucro*, cuja expressão é a emergência de crise após um período de acelerado desenvolvimento, seja inerente ao próprio capitalismo, as suas causas foram identificadas ideologicamente, pelos defensores do neoliberalismo, como oriundas do Estado de bem-estar social com todo seu arcabouço que favorecia, de alguma forma, a classe trabalhadora.

Um intenso processo de implementação de governos neoliberais começou a emergir desde os países centrais, de capitalismo avançado, até os países periféricos, expandindo-se como ideologia hegemônica para quase todo o mundo, abrangendo até mesmo governos considerados de esquerda.

Segundo Anderson (1998, p. 9-10), o neoliberalismo consiste numa reação teórica e política veemente contra o Estado de bem-estar, que nasceu depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Trata-se de um ataque a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, considerada ameaça letal à liberdade econômica e política. Na origem de sua implementação, possui como propósito combater o keynesianismo e o *solidarismo* reinantes e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. O eixo central da argumentação do neoliberalismo defende que o novo *igualitarismo* promovido pelo *Estado de bem-estar social*, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso da época, os defensores do neoliberalismo argumentavam que a desigualdade era um valor positivo e até imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. As propostas neoliberais eram manter um Estado forte perante o movimento sindical e o controle do dinheiro, parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas e controlador da inflação. No seu ideário havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra.

Em todos os lugares em que foi implementado, o neoliberalismo foi causa de retrocesso expresso pelo agravamento das desigualdades e dualismo social. Borón salienta os resultados do neoliberalismo da seguinte forma:

[...] o resultado mais duradouro do neoliberalismo tem sido a constituição de uma *sociedade dual*, estruturada em duas velocidades que se coagulam num verdadeiro '*apartheid*' social. Ou seja um modelo em que existe um pequeno setor de integrados (cujo tamanho varia segundo as distintas sociedades) e outro setor (majoritário na América Latina) de pessoas que vão ficando inteiramente excluídas, provavelmente de forma irrecuperável no curto prazo (1998, p.146, grifo do autor).

A onda neoliberal possui seu ponto de origem nos países centrais a partir do governo Thatcher, na Inglaterra, no final da década de 1970.

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais drástico e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1998 , p. 12).

Este é considerado o primeiro regime neoliberal implantado num país capitalista avançado. Objetivando sanar, a crise estrutural na qual adentrava o sistema capitalista como um todo, estendeu-se gradualmente à grande parte dos países europeus, à América do Norte e à América Latina. Dessa forma, o neoliberalismo abarcou tanto países centrais quanto países periféricos, porém de maneira diferenciada de acordo com a situação de dominantes ou de dominados.

A onda de expansão do programa neoliberal intensifica-se progressivamente na década de 1980, atingindo quase todo o mundo. Na América do Norte, a partir de Ronald Reagan, esta ideologia chega aos Estados Unidos e de Brian Mulroney, ao Canadá (TORRES, 1996). Expande-se também para a Alemanha, a Dinamarca e quase todos os países do norte da Europa Ocidental, fazendo a socialdemocracia sucumbir à ideologia e às práticas sociais neoliberais. Governos como os chamados euro-socialistas, do sul do continente europeu, que se apresentavam como uma alternativa progressista, apoiados por movimentos operários ou populares, em oposição aos governos Thatcher e Reagan e outros do norte da Europa são pressionados pelo mercado financeiro internacional a aderirem

às políticas neoliberais, com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e abandono da política de pleno emprego, atingindo a França, a Espanha, Portugal, Itália, Grécia, o que demonstra o alcance da hegemonia do neoliberalismo (ANDERSON, 1998; SOUZA, 2002). Na América Latina, a primeira experiência de neoliberalismo está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende, chegando a Argentina e ao México (TORRES, 1996).

Em relação ao Brasil, Oliveira defende que a aurora do neoliberalismo se deu com “[...] a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupções no mandato ‘democrático’ de José Sarney” (1998, p. 24-25). Assim, a democratização política brasileira se dá concomitantemente ao processo de implantação hegemônica do neoliberalismo, sendo os seus pressupostos preparados já desde antes, ainda no período ditatorial. Esta é uma tendência presente também em vários países latino americanos. Borón salienta: “Não é precisamente uma causalidade que a crítica ao Estado tenha começado a aumentar quando os Estados capitalistas da América Latina iniciaram uma nova etapa democratizadora” (1998, p. 77).

Segundo Souza,

[...] o avanço da democracia no Brasil tem se dado de forma articulada com o avanço da hegemonia neoliberal. [...] Assim como vários países da América Latina, a partir do final da década de 80, vem se apresentando no Brasil um quadro econômico e social similar. Governos da Argentina, México, Brasil e Venezuela investiram muito nos planos neoliberais, com a mesma retórica da privatização das estatais, sucateamento dos serviços públicos, âncora cambial, arrocho salarial com reorganização do sistema produtivo (2002, p. 107).

As determinações do capital internacional constituem a forma como os países periféricos se inserem na reação contra a crise do sistema capitalista de produção. Souza (2002,) refere que para manter suas contas em dia, os países latino-americanos recorreram à entrada de capital especulativo que é, em última instância, a principal fonte de dólares desses governos. Para atrair capitais, esses países mantiveram as taxas de juros elevadas, seguindo a linha mestra de todos os planos econômicos dos governos neoliberais norte-americanos e da Europa Ocidental para os países de terceiro mundo, ditados pelo FMI e Banco Mundial.

Esses países vêm colhendo o mesmo resultado: crise econômica e social de grandes proporções.

Já desde a década de 1980, quando se principiam no Brasil as implementações políticas neoliberais, a reforma do Estado se faz presente na pauta do debate político. No entanto, é a partir da década de 1990 que este processo se torna mais intenso, com o governo Fernando Henrique Cardoso. Seguindo a cartilha neoliberal, seria necessária a derrota de possíveis oposições às manobras de reforma. Seria imprescindível a construção de uma visão de mundo que demonstrasse sua necessidade ou, pelo menos, sua inevitabilidade. Os direitos sociais passam a ser apresentados, ideologicamente, não mais como direitos, mas como *privilégios* de poucos e *entraves ao desenvolvimento econômico*. Os movimentos sociais e organizações sindicais dos trabalhadores são cooptados ou derrotados. Souza (2002) assinala a derrota da greve dos petroleiros em 1995 como um marco para a política neoliberal de ataque direto ao movimento dos trabalhadores implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que segue os exemplos de Thatcher, a *dama de ferro*.

A partir da segunda metade da década de 1990, uma série de medidas é tomada em direção ao desmantelamento de direitos sociais, diminuição dos salários, aumento do desemprego e privatização.

Além do arrocho salarial, o país vive o aumento da taxa de desemprego e da recessão. Depois de ter entregue muito do patrimônio aos empresários na primeira fase de reformas políticas e econômicas, o governo vem tentando acabar com direitos e conquistas históricas dos trabalhadores, hoje asseguradas pela Constituição, tais como férias, o décimo terceiro salário, a licença maternidade, o FGTS, a aposentadoria por tempo de serviço, o direito de greve e a estabilidade dos servidores públicos (SOUZA, 2002, p. 108).

Estas implementações possuem como justificativa a necessidade de se diminuir o chamado *custo Brasil*, para que o país construa uma economia competitiva, capaz de atrair investimentos de capitais externos. No entanto, como salienta Silva (2001, p. 98), os autores da reforma do Estado não informam que a crise fiscal tem como origem a utilização do orçamento do Estado segundo os interesses da acumulação do capital, ou seja, voltado prioritariamente para manter a margem de lucro do setor privado. Neste sentido, Souza afirma que ao buscar

privatizar todos os serviços prestados à população pelo Estado: educação, saúde, telecomunicações, saneamento , etc. esse mesmo governo negligente com as questões sociais utiliza o fundo público para sanear as dívidas do setor bancário, comprando suas moedas podres ou simplesmente repassando o dinheiro público para socorrê-los (2002, p. 108).

Desta forma, o processo de reforma do Estado brasileiro constitui-se como instrumental para uma redefinição do modelo de desenvolvimento capitalista, inserido numa busca por respostas à crise de acumulação capitalista mundial. Institui-se o Estado mínimo, no setor público, no atendimento aos direitos sociais, os quais são postos sob as determinações da dinâmica do mercado, e o Estado forte para respaldar as crises do setor privado, crises estas inerentes ao próprio modo de produção capitalista.

CAPITULO III

A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: AS INFLUÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS INTERNACIONAIS E OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, tiveram como resultado a ampliação do acesso à escola pela massa da população em idade escolar. Neste capítulo procura-se discutir a dinâmica deste processo, as influências das instituições financeiras internacionais, os fundamentos legais da educação e a expansão do ensino médio.

3.1 As influências das instituições financeiras internacionais

As reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas do século XX, nos países periféricos, especialmente no Brasil, alojadas no arcabouço das mudanças ocorridas no mundo produtivo e da implantação das políticas neoliberais, possuem como um de seus principais motivadores e mediadores o Banco Mundial e suas instituições multilaterais, entre as quais o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Desde suas origens, em 1944, o Banco Mundial tem contribuído para “[...] o estabelecimento de uma nova ordem internacional [...]”, na busca por “[...] conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais” (SOARES,1998, p.18).

No período referido, o Banco Mundial possui importância devida não apenas ao “[...] volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao *caráter estratégico* que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural” (SOARES,1998,p. 15, grifo nosso). De fato, o Banco Mundial é “[...] o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o final de 1994, envolvendo 3660 projetos” (SOARES,1998,p. 15).

No Brasil, em 2006, foram investidos R\$ 9,2 milhões no Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) e, para 2007, estavam previstos R\$ 36.440.000,00.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o referido programa possui um orçamento de US\$ 220 milhões, dos quais 50% são provenientes de contrato de empréstimo firmado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, *expandir sua cobertura e garantir maior equidade social* (FNDE, 2007).

Sob o discurso da promoção do desenvolvimento, o Banco Mundial

[...] passou a *impor uma série de condicionalidades* para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a *influenciar a própria legislação dos países*. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (SOARES, 1998, p.21, grifos nossos).

Por meio dessas condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção *mais adequada de crescimento*: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 1980 de *Consenso de Washington*. Embora alguns componentes desses programas tenham variado ao longo do tempo, são cinco os seus eixos principais:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
 2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
 3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
 4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.
 5. privatização das empresas e dos serviços públicos.
- (SOARES, 1998, p. 23).

No caso do Brasil, apesar de o país passar por surtos de industrialização,

modernização e desenvolvimento, estes se revelam insuficientes em sua globalidade, beirando ao fracasso, pois este processo se dá em meio à marginalização de uma grande parte da população e aumento da pobreza. Alguns indicadores socioeconômicos para o período de 1980 e 1990 são reveladores dessa constatação:

- a taxa de crescimento do PIB caiu de 8,6% nos anos 70 para 1,7% nos anos 80 e se tornou negativa no início dos anos 90;
- o PIB *per capita* em 1990 foi inferior ao de 1979; entre 1981 e 1990 caiu 5,3%;
- a taxa de investimento real em 1989 era inferior em 5,3% à taxa de 1980, implicando a redução no potencial de crescimento do país;
- a dívida externa, a despeito da maciça transferência de recursos para o exterior, subiu de 64 para 145 bilhões entre 1980 e 1993;
- aumentou a concentração de renda no país: os 10% mais pobres, que em 1981 detinham 0,9% da renda nacional, chegaram em 1989 com apenas 0,7%; a participação dos 50% mais pobres reduziu-se de 14,5% para 11,2%;
- a porcentagem de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza passou de 29% em 1980 para 39% em 1990;
- salário mínimo real caiu 45,4% entre 1979 e 1992; os salários, que se apropriavam de mais de 50% da renda nacional no fim da década de 70, passaram a deter, no início dos anos 90, apenas 35% (SOARES, 1998, p.36-37).

Assim, o balanço da ampla e histórica atuação do Banco Mundial não tem demonstrado resultados positivos, tanto em escala mundial como em escala nacional.

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. [...] Nos anos 80, com a emergência da crise do desenvolvimento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a *influenciar crescentemente a própria legislação brasileira*. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população abaixo da linha da miséria (SOARES, 1998, p. 17, grifo nosso).

Esta avaliação delinea uma inóspita realidade, resultado da implementação das políticas de intervenção mencionadas na citação. A autora salienta que as intervenções internacionais se dão não apenas na formulação da política econômica interna, mas também, de maneira crescente, na legislação brasileira, e pode-se especificar, na legislação educacional. As influências são direcionadas para o enfrentamento da crise de acumulação capitalista, na qual o sistema ingressa a partir dos anos 1970, e para o desenvolvimento de um maior controle sobre os países periféricos endividados. Para tanto, tornou-se necessário um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados, inserido na emergência do processo de globalização, que se intensificaria nas décadas seguintes, atingindo subalternamente os países periféricos. Pela primeira vez na história, todas as formas de capital atingiram uma escala global no seu processo de circulação, o que causou uma deterioração do controle dos Estados nacionais e instituições multilaterais sobre variáveis econômicas importantes, como os fluxos de capitais financeiros e produtivos e sobre o próprio mercado. Essas mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções keynesianas que haviam dominado as políticas macroeconômicas desde o pós-guerra. Assim, já nos anos 1970, era marcante a crescente influência das teorias monetaristas neoliberais. Estas iriam ganhar hegemonia nas décadas seguintes na condução das políticas globais, constituindo-se no alicerce ideológico que vem fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI até então (SOARES, 1998).

As teorias monetaristas, de cunho neoliberal, ocupam espaço central na concepção das políticas educacionais, em cujo bojo acontecem as reformas educacionais das duas últimas décadas do século XX. Coraggio (1998) denomina este fenômeno de *reduccionismo economicista*, cujo marco teórico-metodológico consiste na teoria econômica neoclássica. O autor afirma que o papel da análise econômica na formulação das propostas educativas do Banco Mundial foi apresentado por esta instituição apenas como um *começo* para viabilizar as mudanças necessárias, mas na realidade, tornou-se a metodologia principal para a definição das políticas educativas.

[...] a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico *para*

começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (BANCO MUNDIAL, 1995. Apud. CORAGGIO, 1998. p. 95, grifo do autor).

A análise econômica torna-se o único viés a partir do qual é concebido o sistema educativo, conformando-o ao sistema de mercado.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1998. p.102).

Esta centralização economicista na definição das políticas educacionais, pelas próprias limitações das teorias econômicas neoclássicas, leva a conseqüências nefastas, sobre as quais Corraggio (1998) levanta objeções, tais como: contribuição para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura; co-responsabilidade por tal processo por parte dos governantes, intelectuais e técnicos nacionais, na medida em que acolhem, sem críticas e, pode-se acrescentar, sem a participação democrática da sociedade, as recomendações do Banco Mundial; possibilidade de uma recaída na macro-engenharia social excludente e desigual (p. 95-97).

Aos países da periferia são apresentadas orientações ou imposições direcionadas para a chamada *revolução neoliberal*, cuja característica doutrinal principal é a competitividade em detrimento da cooperação e da solidariedade. Para que a efetivação dessa competitividade não seja demasiado prejudicial, do ponto de vista social, ambiental etc., o Banco Mundial aconselha que seja baseada em investimento em capital humano (CORAGGIO, 1998).

A educação concebida como formação de capital humano possui origem na obra de Theodore Schultz (1973), chegando ao Brasil na época do nacional desenvolvimentismo. Tal concepção vê a educação como uma das molas propulsoras do desenvolvimento e do potencial de competitividade, permanecendo e ganhando força na implementação das políticas educacionais no final do século XX. Os países periféricos, para serem competitivos, devem investir em educação conjugando mudanças na esfera produtiva e econômica a uma profunda reforma do

Estado, para atrair capitais que invistam na produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade. Para tanto são feitas as seguintes *recomendações*:

- uma força de trabalho *social e tecnicamente flexível*;
- redução de custos indiretos, principalmente as cargas fiscais usualmente necessárias para cobrir funções de um Estado ineficiente e/ou sobrecarregado de compromissos sociais;
- desregular a economia, minimizando as barreiras ao comércio e livre fluxo de capitais;
- reduzir ao máximo os direitos não vinculados à competitividade, com exceção dos programas destinados aos setores em extrema pobreza e o estabelecimento de uma rede de segurança para situações conjunturais de necessidade;
- privatização de toda atividade que possa se desenvolver como negócio privado, reduzindo o gasto social ao mínimo necessário para garantir o acesso dos setores mais pobres a pacotes de serviços básicos, entre os quais a educação;
- descentralizar o estado nacional, transferindo as responsabilidades sociais às instâncias de governo e as comunidades locais;
- dar seguimento a uma política macroeconômica que mantenha a estabilidade monetária *sem contrariar as tendências do mercado*, e que garanta tanto o pagamento dos juros da dívida externa como o livre movimento do capital e seus lucros (CORAGGIO, 1998, p. 80-81, grifo nosso).

Estas recomendações são essencialmente antidemocráticas. O discurso neoliberal afirma que o livre mercado possui mecanismos de auto-regulação, que por si mesmo leva a um equilíbrio social em que todos têm acesso aos diversos produtos e serviços de que necessitam. Assim, o mercado deve estar livre de intervenções estatais. No entanto, é o poder econômico o real delineador das decisões, as quais atendem aos interesses exclusivos da classe detentora do capital mundial. Nações centrais, com alto poder econômico e militar, submetem despoticamente nações periféricas. Da argumentação de Coraggio (1998) emergem idéias de que as políticas públicas implementadas em países periféricos são constituintes de projetos de dominação, tanto no que diz respeito às relações entre países centrais e periféricos, em nível internacional, como naquelas entre as elites e as classes trabalhadoras, em nível nacional. Segundo o autor, o empréstimo a países dependentes, de menos de 5% de seu orçamento, permite que suas políticas públicas sejam manipuladas por controle remoto. Por meio do Banco Mundial e

outras instituições multilaterais, com uma pequena participação nas contas públicas, os países centrais estendem sua dominação sobre os países pobres, colaborando para isso a aceitação e a passividade das elites governamentais nacionais (CORAGGIO, 1998).

Coraggio (1998), ao fazer uma análise das principais idéias oferecidas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, no delineamento de políticas estratégicas, como são produzidas, sua validade e conseqüências dos empréstimos, aponta a situação descrita acima como origens das novas políticas sociais implementadas pelo Banco Mundial (BM). Segundo Coraggio estas políticas, em essência, no contexto da globalização, possuem natureza ou sentidos de *continuidade* dos processos articulados até então; são *compensatórias* dos efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização; e são *instrumentalizadoras* da política econômica protagonizada pelo mercado, da descentralização conveniente do governo e reforma do Estado (CORAGGIO 1998 p.77-78).

3.2 Os fundamentos legais da educação e a expansão do Ensino Médio no Brasil

No campo educacional, sob a influência de agências financeiras internacionais, como aludido, no que diz respeito à legislação educacional, a educação básica passa a ocupar lugar de centralidade, como possibilidade de proporcionar maior crescimento econômico e diminuição da pobreza. A expansão do acesso à escola adquire caráter de necessidade como condição para a inserção do país na dinâmica competitividade do mundo capitalista.

Esta aspiração ao desenvolvimento, tendo como uma de suas vias a educação, já vem de longa data. No ímpeto do contexto desenvolvimentista, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971, a qual tentou superar a demanda por vagas no Ensino Superior e, ao mesmo tempo, buscou responder à suposta demanda do mercado por mão-de-obra qualificada. Embebido pela teoria do Capital Humano, esse documento estabeleceu a profissionalização compulsória.

A década de 1980, em relação às propostas de reformas das políticas educacionais, é herdeira das concepções do período desenvolvimentista. A educação, desde o período mencionado, era concebida de modo a atender as

demandas do desenvolvimento econômico, impulsionando-o. No entanto, não demorou muito até que emergisse a inviabilidade da mudança. O sistema educacional não possuía suporte para os fins almejados e o próprio mercado não pôde absorver significativamente os técnicos formados por este modelo de escola, a ponto de justificá-lo. Em 1982 foi promulgada a Lei nº 7044, por meio da qual se suprimiu a obrigatoriedade da profissionalização.

A escola brasileira, no nível Médio de Ensino, então chamado Ensino de 2º Grau, no período de 1982 a 1996, foi regida pela Lei nº 7044/82, a qual foi revogada pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Essa sucessão de leis implicou em significativas mudanças de orientação para o ensino médio. Mudanças estas derivadas de um conjunto de fenômenos político-econômicos, então em andamento (discutidos anteriormente), tais como: processo de democratização política pela qual o país passou; globalização, mundialização e reestruturação da economia; reforma do Estado.

Na verdade ocorreu o que *poderia* ser considerada uma importante evolução na concepção desse nível de ensino, no que diz respeito à sua democratização. Com a aprovação da Nova Lei (LDB 9394/96), o ensino médio passou a ser caracterizado como etapa final do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania e para o acesso às atividades produtivas. Em seu artigo 22, essa Lei estabelece que a educação básica “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Dessa forma, a educação básica passa a ser concebida de maneira unificada.

No entanto, a aprovação da LDB Lei nº 9394/96 se dá dentro do contexto de busca por inserção do Brasil na chamada *nova ordem mundial*. E isso ocorre por meio do estabelecimento de consensos e conciliações neoliberais. Para Marrach (1996, p 10), conciliação “[...] é um acordo entre parcerias desiguais, entre dominantes ou donos do poder e os menos poderosos convertidos ao credo dominante”. De fato, é justamente com a eleição de Fernando Collor para a Presidência da República do Brasil que se aprofunda a aliança do governo brasileiro com seus credores. A Nova Lei de Diretrizes e Bases surge, neste contexto, como advento para a paulatina implementação das reformas de cunho neoliberal na

educação brasileira, visto que possui uma infinidade de aberturas ou brechas em seu texto para que a legislação que a complementa seja elaborada de acordo com os princípios de conciliação da ideologia dominante, a saber, o neoliberalismo.

Outro ponto fundamental legal e do qual emana a LDB Lei nº 9394/96, para a emergência dessas mudanças no ensino médio, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Até então, o ensino médio era considerado ensino pós-obrigatório, isto é, a sua oferta universal não era garantida legalmente pelo Estado. Conforme Cury (1998, p. 37), a Constituição Federal de 1988 é uma realidade importante, sobretudo por ter sido promulgada dentro do Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia. A partir desse momento, ao nível Médio de Ensino é conferido o *status* de direito do cidadão, cuja obrigatoriedade e gratuidade tende para a progressão. A *Carta Magna* o inclui entre os deveres de oferta educacional pelo Estado, garantindo no inciso II do Artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 2004, p. 109).

Desta forma, nas últimas décadas de século XX, intensificam-se processos de expansão do acesso à escola. As bases legais do ensino médio brasileiro voltam-se para a consecução desta aspiração, conferindo a este nível de ensino a natureza de *direito universal* do cidadão.

Assim, a Emenda Constitucional nº 14/96, sem alterar o conteúdo da redação original, altera a redação do inciso mencionado, inscrevendo em seu Artigo 2º, Inciso II a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2004, p. 162). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Leiº 9394/1996, em seu Artigo 21, inciso I, estabelece como componente da educação escolar “[...] a *educação básica*, formada pela educação infantil, ensino fundamental e *ensino médio*” (BRASIL, 1996b, grifo nosso). Assim, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica e, como tal, ensino obrigatório gratuito.

Segundo Oliveira (2001), esta é uma tendência em todos os países mais desenvolvidos, decorrência do aumento dos requisitos formais de escolarização para o exercício profissional em um processo produtivo crescentemente automatizado.

Seguindo esta tendência, a LDB afirma o caráter de formação geral ao

chamado *novo ensino médio*, na busca pela superação, pelo menos no plano formal/legal, de sua histórica dualidade, ensino propedêutico *versus* ensino profissional.

Segundo Mello (1998), a dualidade propedêutico / profissional sempre funcionou como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social. De acordo com a autora, embora não existam estatísticas a respeito, é fato conhecido que a maioria dos alunos das habilitações de mais baixo custo esteve matriculada em períodos noturnos de escolas urbanas, estaduais ou municipais. A autora refere que os dados relativos às escolas públicas brasileiras mostram que apenas 15% delas contam com biblioteca, menos de 5% podem oferecer ambiente adequado para a aprendizagem de ciências naturais e nem 2% possuem laboratório de informática. Esses indicadores são sugestivos da baixa qualidade de ensino – profissionalizante ou não – que essas escolas oferecem.

O Artigo 35 da LDB é ilustrativo desta busca de superação da dualidade do ensino médio. O *caput* do artigo define o ensino médio como “[...] etapa final da educação básica, com duração de três anos [...]” (BRASIL, 1996b), tendo finalidades, das quais se destacam as contidas nos incisos I e II:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o *prosseguimento de estudos*;
- II. a *preparação básica para o trabalho e a cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar *com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

O ensino médio, a partir dos incisos citados acima, perde o caráter de distinção entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, por possibilitar tanto o prosseguimento de estudos quanto o de preparação para o trabalho. No entanto, a referida preparação para o trabalho, de acordo com o relatório do Parecer CEB 15 de 1998, “[...] será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos os tipos de trabalho. Por ser básica *terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho*” (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Nos anos de 1980 e 1990 ocorre um conjunto de mudanças de ordem político-econômica, envolvendo de modo globalizado e mundializado a gestão da força de trabalho, o desenvolvimento tecnológico, as relações internacionais e o mundo da educação. Neste último são implementadas reformas educacionais

inseridas em mudanças mais amplas no mundo produtivo e na delimitação na esfera do Estado.

Assim, a democratização do acesso à escola constitui-se como problemática que envolve questões referentes ao desenvolvimento econômico do país, no sentido de adequação da população ao exercício da cidadania correspondente às demandas do desenvolvimento capitalista, e questões referentes à própria legislação educacional, que delimita os direitos e o ser cidadão na sociedade, dentro dos limites da concepção neoliberal.

Durante todo o período que compreende as duas últimas décadas do século XX, ocorre significativa expansão do acesso à escola. O relatório do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 15, de 1998, aponta dados estatísticos ilustrativos deste fenômeno. De acordo com o Parecer, desde meados dos anos 1980 foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrícula no país. De 1985 a 1994 esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30% (BRASIL, 1998). Tais dados implicam no reconhecimento de que a expansão da matrícula no ensino médio brasileiro possibilitou o acesso à escola a uma grande parte da população até então privada deste direito. Esse fato pode ser chamado de democratização do acesso à escola.

No entanto, esse acesso dá-se em meio a um processo heterogêneo, insuficiente e contraditório. Apesar da expansão da oferta de escolaridade no ensino médio, o Brasil, ainda de acordo com o relatório do Parecer CEB nº 15 de 1998, continua, no final da década de 1990, apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no ensino médio, taxa esta inferior a de outros países da América Latina, tais como Argentina, Colômbia, Chile, Uruguai e outros (BRASIL, 1998).

O referido Parecer aponta como explicação para este desequilíbrio o histórico crescimento econômico excludente, pelo qual o país tem passado durante décadas, o que aprofundou e produziu a pior distribuição de renda do mundo. O Parecer associa o desigual padrão de crescimento econômico à desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso ao nível de ensino e, segundo o documento analisado, sua universalização é considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Referindo-se às políticas educacionais adotadas nesse período, desde a década de 1980, Fogaça e Salm (2006.) apontam que a situação brasileira ante às

mudanças na economia revelaram *um ponto consensual* quanto à adequação dos recursos humanos às novas exigências do mercado de trabalho: a centralidade da educação geral nesse novo cenário econômico que se descortinava, seja em função da maior competitividade requerida pela abertura da economia, seja pela difusão das novas formas de produzir (a chamada de Terceira Revolução Industrial). De acordo com os autores:

Destacava-se, à época, a ineficácia das políticas educacionais adotadas até então: os indicadores educacionais dos anos 1970 e 1980 explicitavam a escassez de vagas nas séries iniciais do ensino fundamental, as altas taxas de evasão e repetência nesse nível de ensino, o reduzido contingente de jovens que chegavam ao ensino médio (que também apresentava taxas significativas de evasão e repetência), além do fato de apenas 10% dos concluintes desse nível terem acesso ao ensino superior (FOGAÇA; SALM, 2006, p.42).

Conseqüência desta situação de escassez de vagas escolares, entre a diversidade de problemas existentes no âmbito da educação, está a alta taxa de analfabetismo da população brasileira acima dos 15 anos de idade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o período de 1970 a 1996, evidenciam essas altas taxas de analfabetismo, conforme a tabela a seguir:

Ano	Taxa de analfabetismo por faixa etária (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 30 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,0	38,3
1996 ⁽¹⁾	14,1	5,4	5,8	7,0	9,1	15,5	33,8

Tabela 1 - Pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, por faixa etária - Brasil, 1970-1996⁶

A taxa de analfabetismo da população acima dos 15 anos de idade, no Brasil, segundo a tabela, tornou-se decrescente a partir da década de 1970. Tomando-se especificamente a população de 15 a 19 anos, que seria a população em faixa etária pertencente, pelo menos idealmente, ao alunado do ensino médio,

⁶ (1) 1996: percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.
Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1970, 1980, 1991 e Contagem Populacional 1996.
Disponível em: <http://www.fapesp.br/indct/tab/tab/ta0202.pdf>. Acesso em: 08/01/2007.

ensino de 2º grau como era chamado na época, a tabela mostra que a taxa de analfabetismo cai de 24,3% na década de 1970 para 5,5% em meados da década de 1990.

A decrescente taxa de analfabetismo resulta de prementes iniciativas de busca pela adequação da população às novas demandas nos processos produtivos, levando à democratização do acesso à escola. De fato, como evidenciam os números, a taxa de analfabetismo da população em idade de inserção no mercado de trabalho no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, é alta em relação a períodos posteriores. Decorre que a diminuição da taxa de analfabetismo implica em maior acesso à escola e, conseqüentemente, em aumento de alfabetização e de escolaridade. No entanto, esses números não revelam a qualidade da alfabetização da população.

Fato consumado é que o acesso à escola tem aumentado significativamente nas últimas décadas, na esteira do processo de democratização político-formal da sociedade brasileira. Do ponto de vista da democratização da escola, no que diz respeito à participação das classes trabalhadoras, as quais até tempos atrás estavam fora da escola, esta expansão do acesso representa um grande avanço.

No entanto, a democratização do acesso à escola se faz de maneira perpassada por contradições sociais expressas por manifestações de diferenciação social no interior da escola, as quais se prestam à reprodução das relações sociais de produção capitalistas. Estes assuntos serão analisados e discutidos no próximo capítulo.

CAPITULO IV

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E DUALIDADE ESCOLAR

Na discussão desenvolvida até este ponto buscou-se tratar das reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Por meio dessas reformas ocorreu um amplo processo de expansão do acesso ao ensino médio, que aqui se denomina democratização do acesso à escola, principalmente pelas classes trabalhadoras. Procurou-se abordar as concepções de democracia relacionadas à educação e ao processo de democratização da escola, a saber, as concepções de democracia liberal, neoliberal e socialista marxiana, e analisar as implicações sócio-econômicas e culturais desse período.

Desta forma, na discussão desenvolvida buscou-se abranger questões referentes às políticas do Estado para a educação, legislação educacional e mudanças no mundo do trabalho.

As classes trabalhadoras adentraram à escola pública. No entanto, defende-se que esse fenômeno é perpassado por contradições sociais, próprias do modo de produção vigente. Dentre essas contradições, encontram-se as que dizem respeito à diferenciação social dos alunos dentro da escola. Alunos de segmentos sociais diferentes têm acesso diferente à mesma escola, havendo diferenciação social entre os alunos na constituição das salas de aula.

Esta diferenciação *pode* implicar em ocorrência de diferenciação nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no acesso ao conhecimento e à cultura, de acordo com a origem social dos alunos, visto que a referida diferenciação é decorrente de uma expressa estratificação social própria das sociedades de classes, especialmente da sociedade capitalista. Estas circunstâncias podem ainda incidir sobre determinações no exercício do poder e na organização da escola.

Para a demonstração dessas teses, procede-se a detecção da origem social dos alunos das diversas salas de ensino médio, dentro da mesma série, na unidade escolar pesquisada. Procura-se desvelar as possíveis diferenciações sociais existentes entre as salas, dentro da mesma série, por meio de análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados a partir de aplicação de questionário e entrevistas aos alunos. Aos professores e à direção da escola pesquisada também foram aplicadas entrevistas.

Além disso, também se utilizou a técnica da observação direta, por meio

da participação em algumas aulas, de conversas com os professores e com os alunos nos intervalos e na sala dos professores. A coleta dos dados deu-se no primeiro semestre do ano de 2007.

O conjunto total dos(as) professores(as) que lecionam no ensino médio é constituído por dezoito professores(as), todos(as) com ensino superior completo. Desse conjunto foram entrevistadas seis professoras escolhidas aleatoriamente, tendo como único critério para esta escolha a exigência de as mesmas lecionarem em mais de uma sala na mesma série, para efeito de comparação entre as salas. Diz-se *as professoras*, pois havia apenas um professor que atendia à exigência para ser entrevistado, porém não foi possível entrevistá-lo, pois o mesmo encontrava-se em licença saúde na ocasião.

O diretor e a coordenadora pedagógica da escola, por solicitação dos mesmos, foram entrevistados juntos. São educadores que possuem larga experiência, vivenciando ao longo de suas práticas profissionais os fenômenos analisados neste trabalho. O diretor possui 37 anos de magistério e trinta anos no cargo de diretor. A Coordenadora Pedagógica é professora efetiva, estando há 41 anos no magistério e 7 anos na função de coordenação.

A unidade escolar em foco localiza-se em um município de pequeno porte, com uma população total de 11500 habitantes, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Marília, estado de São Paulo. É a única escola pública a oferecer ensino médio na cidade, não havendo, além disso, escolas particulares que ofereçam esse nível de ensino no município. Com exceção de um número ínfimo de alunos que freqüentam escola particular fora do município, toda a população de alunos do ensino médio dessa cidade, composta pelas diferentes classes sociais, freqüenta a unidade escolar pesquisada.

A escola selecionada possui um total de 326 alunos no ensino médio, oferecendo também ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A distribuição do número de alunos no ensino médio, foco e objeto da presente pesquisa, nas respectivas salas de aula, se dá da seguinte forma:

Período	Salas				Total por Série
M A N H Ã	1A: 43	1B: 41	1C: 36	1D: 36	156
	2A: 37	2B: 34			71
	3A: 35	3B: 31	3C: 33		99
Total Geral					326

Tabela 2 - Número de alunos nas respectivas salas de aula

Salienta-se que os dados obtidos por meio da aplicação do questionário referem-se somente à população de alunos que efetivamente participaram da aplicação e que responderam ao questionário, ou seja, aos alunos que estavam *presentes na aula* na qual o questionário foi aplicado. Devido ao fato de não ser possível o retorno às aulas para aplicar o questionário aos alunos faltosos, por motivo de não autorização de uma segunda visita para esse fim, especificamente, a população total de alunos inquiridos, da qual se originaram os dados desta pesquisa, não é a mesma descrita acima, mas compõe-se como segue:

POPULAÇÃO DE ALUNOS INQUIRIDOS					
Período	Salas				Total por Série
M A N H Ã	1A: 41	1B: 38	1C: 36	1D: 25	140
	2A: 33	2B: 34			67
	3A: 34	3B: 30	3C: 30		94
Total Geral					301

Tabela 3 - População de alunos inquiridos

4.1 As condições sócio-econômicas dos alunos

O objeto desta pesquisa está composto primordialmente pelas contradições sociais que envolvem o processo de democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Essa expansão do acesso à escola foi proporcionada por reformas implementadas nesse período, fator que favoreceu o ingresso na escola de ampla população até então privada do acesso a essa instituição.

Essas reformas, de acordo com Zibas (1999), têm representado,

principalmente, tentativas de suprimir, superar e/ou escamotear a contradição social básica que recai sobre esse nível de ensino. Para a autora, que remonta a reformas anteriores às décadas de 1980 e 1990, mas abrangendo-as,

[...] os diferentes projetos (de reformas educacionais), que se sucedem, têm, entre outros, o objetivo, nem sempre explícito, de elidir a evidência de que é no nível pós-fundamental que o destino social do aluno — destino esse determinado, na maior parte dos casos, por sua origem familiar — incide mais fortemente sobre a escola. De fato, embora se saiba que a escola fundamental apresenta diferenças abissais de qualidade, sendo aquela de pior nível destinada, em geral, às crianças mais pobres, existe certo consenso no que diz respeito à sua estrutura curricular e ao seu funcionamento (ZIBAS, 1999, p.74).

A autora faz uma distinção entre a estrutura do ensino fundamental e a do ensino médio, no que diz respeito à possibilidade de diferenciação entre os alunos de acordo com suas respectivas classes sociais. A autora argumenta que, quase sempre, existe a concordância, *certo consenso*, de que a criança até os 14 anos deve aprender a ler, a escrever, noções básicas de matemática, de ciências, de história, de geografia etc. Espera-se que a escola fundamental contribua para a unidade nacional e prepare *todas as crianças* para a convivência social. Nesse quadro, não há espaço para o questionamento da sua estrutura, embora se saiba que pode haver diferenciações (ZIBAS, 1999).

Todavia, segundo a autora, a partir dos 14 anos, fica mais evidente o destino social diferenciado dos alunos. Alguns continuarão até a universidade; outros, já trabalhando ou prestes a entrar no mercado de trabalho, sequer sonham com estudos de nível superior. É com essa contradição social que a escola média se defronta, decorrendo daí sua histórica falta de identidade e as diversas tentativas legais, ao longo das últimas décadas, de construir um perfil mais nítido para esse grau de ensino (ZIBAS, 1999).

As contradições sociais expressas pela dualidade escolar ou pelas distinções sociais na escola foram abordadas por diversos autores, de diversas correntes teóricas.

Em *Trabalho, escola e ideologia*, tendo como base o pensamento de Marx, Mariano F. Enguita (1993) realiza uma análise da aprendizagem, proporcionada pela escola, das relações sociais de produção capitalista. O trabalho no sistema de produção capitalista caracteriza-se como um processo alienante, uma

atividade com a qual a identificação torna-se impossível, desprovido de motivação e recompensas intrínsecas. Neste contexto, o autor questiona por que as pessoas aceitam e desejam um trabalho cujas condições limitam sua liberdade, não lhes oferece nenhuma satisfação pessoal intrínseca e limita seu desenvolvimento. Segundo o autor, a escola, entre tantas outras instituições, como a família, desempenha papel primordial na aprendizagem e interiorização das relações sociais capitalistas.

A partir da década de 1960, surge o chamado reprodutivismo ou teoria da escola capitalista com a publicação da obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, na qual é abordado o caráter classista da escola como aparelho ideológico de Estado. Althusser firma que “[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (1983, p.49).

Georges Snyders (1981), em sua obra *Escola, classe e luta de classe*, passa em revista as proposições, por ele denominadas de reprodutivistas, de Ivam Ilich; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron; Cristian Boudelot e Roger Establet em suas respectivas obras: *Sociedade sem escolas*; *A reprodução*; e *A escola capitalista*. Segundo Snyders (1981), para estes autores, a escola funciona como aparelho ideológico de Estado, expressando um ideário reprodutivista, isto é, funciona como instrumento de reprodução social para dominar os trabalhadores e acentuar as desigualdades de classe.

No entanto, para Snyders (1981), as contradições sociais, expressão de luta de classes em âmbito escolar, foram esquecidas na virada do século XIX para o XX, na afirmação da escola laica contra a tradicional, onde esta deveria ser um local neutro, voltado para a transmissão cultural, não havendo razão para o desenvolvimento da luta de classes em seu interior. Snyders (1981) retoma a luta de classes dentro da escola, como meio de apropriação da cultura e conhecimentos necessários para a transformação social.

Snyders (1981) faz uma distinção entre as abordagens e concepções apresentadas pelos cinco autores por ele analisados. Para Ivan Ilich, a escola desenvolve nos alunos a servilidade, sendo o professor o agente desse processo, cujo resultado é a tendência para o consumo, independentemente das origens sociais daqueles. Desta forma, a partir da concepção da *Sociedade sem escolas*, é ignorado o caráter de luta de classes e, conseqüentemente, de mudança na

sociedade. Para Snyders (1981), em *A reprodução* Bourbieu e Passeron desenvolvem o conceito central de violência simbólica, reprodução por dissimulação da violência material. À escola caberia a tarefa de legitimação da dominação econômica, dando continuidade ao papel da família e da origem social do aluno de inculcar um arbítrio cultural, pois a *ação escolar* se dá de maneira diferenciada, pois diferenciadas são as condições sociais, evidenciando a impossibilidade da luta de classes. Em *A escola capitalista*, Baudelot e Establet desmistificam o caráter unitário da escola mostrando que na França, na verdade, a escola é dualista, havendo duas redes de ensino, a primária profissional e a secundária superior. A distinção das duas redes associadas à necessidade de mão-de-obra desqualificada e a mecanismos de seleção, inutiliza a luta de classes na escola. Isto ocorre devido a alguns pressupostos, tais como: concepção de toda a escolaridade como mistificação burguesa; existência de uma ideologia proletária acabada, independente da escola e oriunda das experiências de luta e convívio no contexto da produção, que conteria o mesmo grau de consistência da ideologia burguesa, remetendo as questões referentes à escola para o plano político.

O estudo de Baudelot e Establet (1990) diz respeito ao sistema escolar francês. No entanto, os autores salientam que os fenômenos de divisão escolar por eles analisados se manifestam em todas as formações sociais capitalistas. “Esta divisão não é tão pouco uma característica exclusiva do aparato escolar francês, se encontra também, sob formas específicas, em todas as formações sociais dominadas pelo modo de produção capitalista” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1990, p. 35-36).

Mas como se dão as relações sociais contraditórias no interior da escola e, especificamente, na singularidade da unidade escolar? Volta-se às questões norteadoras deste trabalho: a) O processo de democratização do acesso à escola, nas últimas décadas, consistiria em conquista de um direito social ou em uma estratégia de massificação e dominação, servindo como mecanismo de reprodução das relações sociais? b) No contexto de democratização do acesso à escola, haveria diferenciação social no interior desta instituição? Quais os seus mecanismos?

As políticas e a legislação educacionais sempre estiveram informadas por uma concepção burguesa de escola. E, nas últimas décadas do século XX, a escola pública, especificamente em seu nível médio, passou por um processo de expansão inédito na história da educação brasileira. Esta escola, concebida de modo a aspirar

à unidade, capaz de receber a todos os cidadãos indiscriminadamente, foi, muitas vezes, colocada, ideologicamente, acima dos antagonismos de classes. Afinal, alguns dos grandes objetivos dessa escola dizem respeito à constituição de uma cultura nacional, do ensino da língua nacional, das artes e das ciências, da cidadania e da preparação para o trabalho, formação esta a que todos deveriam ter direito e acesso.

A escola, sob o discurso da igualdade de oportunidade e equalização social via escolaridade, submete-se à lógica capitalista, assumindo caráter de neutralidade. Ponce (1981, p. 161) afirma que a *nova educação* propõe-se a construir um novo homem a partir da escola burguesa; uma escola na qual o Estado burguês se comprometa a não realizar interferências, uma escola na qual os professores ingressem completamente isentos de qualquer mentalidade de classe.

Dessa forma, as diferenciações sociais não teriam incidência sobre a dinâmica escolar. A escola, neste aspecto, seria neutra e igual para todos, independentemente das condições sócio-econômicas e culturais dos alunos. Neste sentido, como afirmam Baudelot e Establet, numa “representação ideológica [...] a escola representa o lugar privilegiado em que, ante a objetividade do saber e da cultura, as diferenças devidas à origem familiar, profissional, isto é, à origem de classe, desaparecem ou deveriam desaparecer” (1990, p. 17).

A escola pública brasileira, em seu nível médio, passou por uma série de mudanças nas últimas décadas do século XX. A histórica dualidade do ensino médio parece ter sido paulatinamente superada com a implementação de um conjunto de políticas e leis, embora a dualidade continue a existir, expressa pela distinção entre escola pública para os pobres e escola privada para os remediados e ricos.

No que diz respeito à escola pública, a educação adquiriu *status* de direito do cidadão, garantido pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, entre outras. O acesso à escola passou por um processo de expansão e paulatina universalização. Enfim, as classes trabalhadoras adentraram à escola pública como portadoras de *direito* à educação. No entanto, mesmo sendo implementado o atual *novo Ensino Médio*, constituinte da educação básica, cuja formação possui caráter geral, esta escola continua perpassada por fenômenos de dualidade, expressos pela diferenciação social entre seu alunado, em âmbito de unidade escolar.

4.1.1 Renda familiar

Dentre as categorias, objeto de inquirição para a detecção das divisões de classe na unidade escolar pesquisada, está a que se refere à *renda familiar* em salário mínimo, cujo resultado é apresentado nos gráficos a seguir:

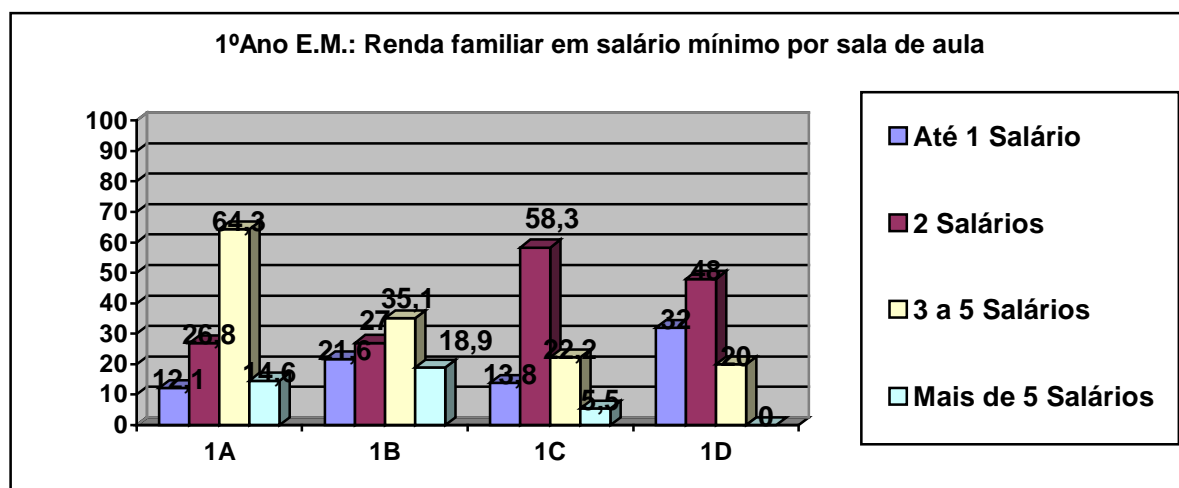


Gráfico 1

O primeiro ano do EM possui quatro salas, sendo 1A, 1B, 1C e 1D.

O Gráfico 1 foi elaborado a partir dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário aos alunos dessas salas. Desta forma, na sala 1A, as famílias que possuem renda de até um salário mínimo representam 12,1%; as que possuem renda de dois salários mínimos representam 26,8%; as que possuem renda de três a cinco salários representam 64,3%, a grande maioria, portanto, e as que possuem renda de mais de cinco salários representam 14,6%.

No que se refere à sala 1B, os dados revelam que a renda familiar dos alunos é um pouco mais homogênea, sendo 21,6% a taxa das famílias que possuem renda de até um salário mínimo; 27% as que possuem renda de dois salários mínimos; 35,1% as que possuem renda de três a cinco salários e, 18,9% as que possuem renda superior a cinco salários.

Em relação ao 1C, os dados mostram que 13,8% das famílias possuem renda de até um salário mínimo; a maioria, 58,3%, possui renda de dois salários; as que possuem renda de três a cinco salários representam 22,2%; já as famílias que possuem renda de mais de cinco salários representam apenas 5,5%.

O 1D é a sala do primeiro ano que apresenta a maior taxa de famílias que

possuem renda de até um salário mínimo, 32% das famílias. As famílias que possuem renda de dois salários representam 48%. O 1D apresenta também a menor taxa de famílias que possuem renda de três a cinco salários, 20% das famílias e, de mais de cinco salários, 0% das famílias.

As informações expressas no Gráfico 1 evidenciam, portanto, a existência de diferenças de renda entre as famílias dos alunos das diferentes salas de primeiro ano. Elas revelam que ocorre uma maior concentração de alunos cujas famílias possuem renda de três a cinco salários e mais de cinco salários nas salas 1A e 1B. Por outro lado, ocorre uma maior concentração de alunos cujas famílias possuem renda de até um salário mínimo ou dois salários nas salas 1C e 1D, e na sala 1D não estuda *nenhum* aluno cuja família possui renda maior do que cinco salários.

O segundo ano possui apenas duas salas, 2A e 2B, como ilustra o Gráfico 2.

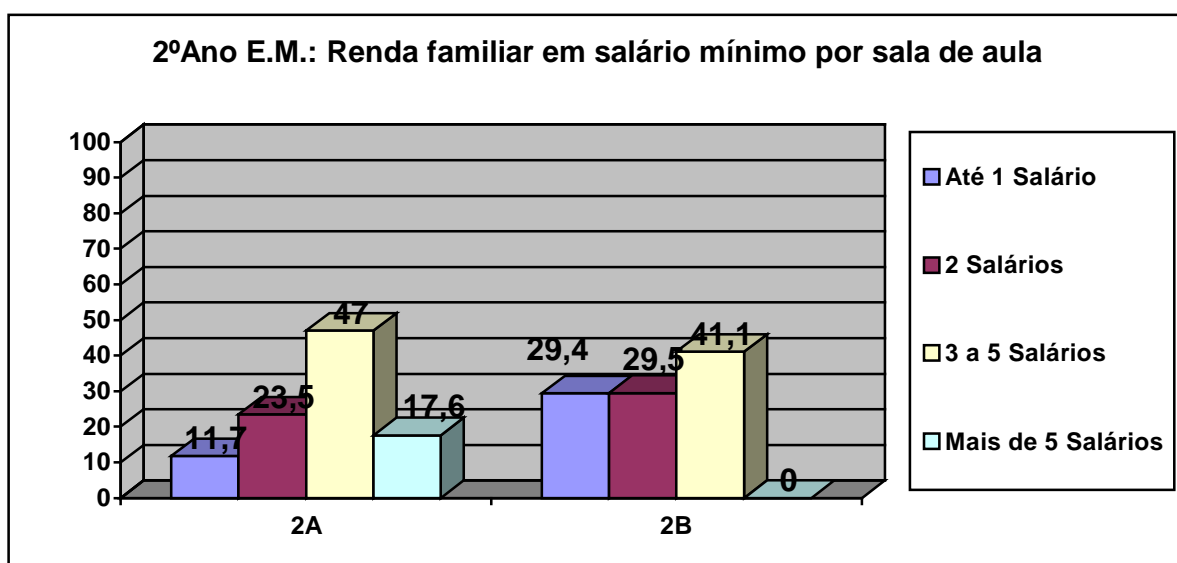


Gráfico 2

Nas salas do segundo ano ocorre semelhante diferenciação de renda que nas salas do primeiro ano.

Na sala 2A, de acordo com os dados, 11,7% das famílias possuem renda de até um salário mínimo; 23,5% possuem renda de dois salários; 47% possuem renda de três a cinco salários e, 17,6 % possuem renda de mais de cinco salários.

Já na sala 2B, as famílias que possuem renda de até um salário mínimo representam 29,4%; as que possuem renda de dois salários apresentam taxa semelhante: 29,5%; as famílias que possuem renda de três a cinco salários

representam 41,1%. No entanto, a taxa de famílias que possuem renda de mais de cinco salários é de 0%.

Desta forma, pode-se inferir que a distribuição dos alunos nas salas do segundo ano parece ter como um dos critérios a situação econômica familiar dos alunos. Esta afirmação se baseia na evidência revelada pelos dados acima. Eles mostram que na sala 2A a porcentagem de alunos cujas famílias possuem renda de três a cinco salários e de mais de cinco salários é maior do que na sala 2B. Da mesma maneira, na sala 2A a porcentagem de alunos cujas famílias possuem renda de até um salário e de dois salários é menor do que na sala 2B. E, ainda, a porcentagem de alunos cujas famílias possuem renda de mais de cinco salários é nula na sala 2B, representado 0%, enquanto na sala 2A a porcentagem é de 17,6%.

O terceiro ano é composto por três salas, 3A, 3B e 3C, como se observa no Gráfico 3.

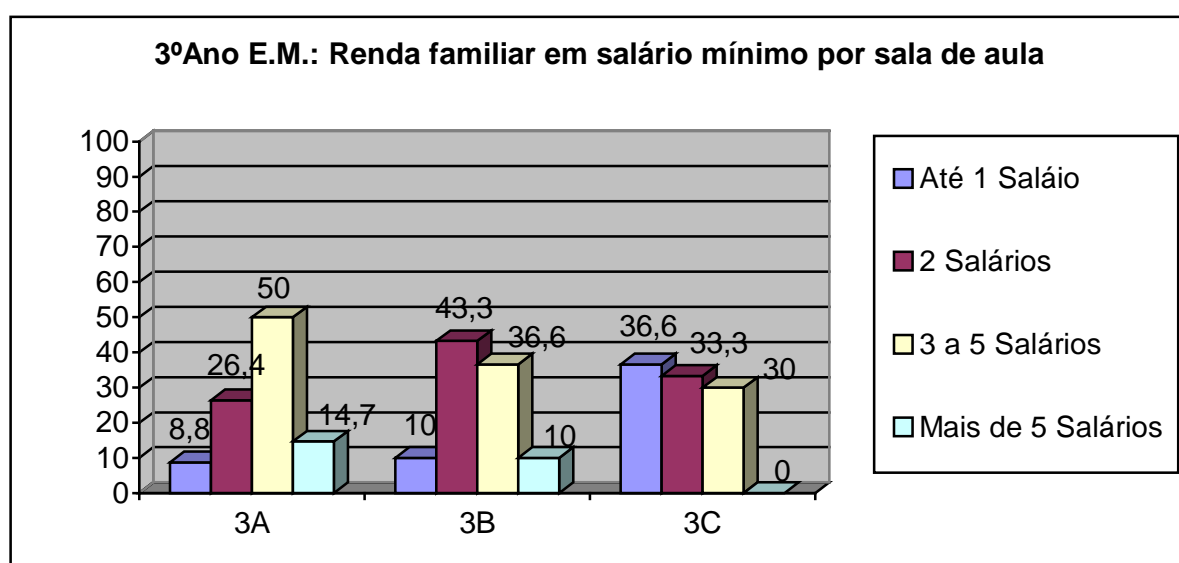


Gráfico 3

Também aqui os dados apontam para diferenças de renda familiar entre as diversas salas.

Na sala 3A, a taxa de alunos cujas famílias possuem renda de até um salário mínimo é de 8,8%; os alunos cujas famílias possuem renda de dois salários apresentam a taxa de 26,4%; a renda de três a cinco salários possui a maior taxa da sala, 50% das famílias dos alunos possuem esta renda. Os alunos cujas famílias possuem renda de mais de cinco salários apresentam a taxa de 14,7%.

Na sala 3B, os alunos cujas famílias ganham até um salário mínimo

representam 10%; as famílias que possuem renda de dois salários representam 43,3%; as que possuem renda de três a cinco salários representam 36,6% e, 10% é a taxa das famílias que possuem renda com mais de cinco salários.

Na sala 3C, a maioria das famílias dos alunos possui renda de até um salário mínimo, apresentando a taxa de 36,6%; em seguida situam-se as famílias que possuem renda de dois salários, com taxa de 33,3% e as famílias cuja renda é de três a cinco salários com a taxa de 30%. Alunos pertencentes a famílias com renda acima de cinco salários, até o momento da coleta dos dados, não foram encontrados nesta sala, apresentando taxa de 0%.

É possível visualizar no Gráfico3 que as barras que representam a menor renda, até um salário, e a que representa a maior renda, mais de cinco salários crescem de maneira contrária, pode-se dizer, em forma de X. No gráfico, as barras que representam a porcentagem das famílias cuja renda é de até um salário mínimo tendem a crescer da sala 3A para a 3C, sendo: 8,8% na 3A, 10% na 3B e 36,6% na 3C. Da mesma forma, as barras que representam a porcentagem das famílias cuja renda é de mais de cinco salários tendem para o aumento, na direção inversa: da sala 3C para a 3A, sendo: 0% na 3C, 10% na 3B e 14,7% na 3A.

4.1.2 Grau de escolaridade dos pais ou responsáveis

Outra categoria objeto de inquirição se refere ao *grau de escolaridade* dos pais ou responsáveis pelos alunos. Aos alunos, por meio de questão fechada, foi perguntado qual o grau de escolaridade *do pai e da mãe, separadamente*, ou do responsável, masculino e feminino. A questão ofereceu as seguintes alternativas: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, podendo ser estes níveis de ensino completos ou incompletos.

A partir do questionamento sobre o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos obtiveram-se os dados expostos a seguir.

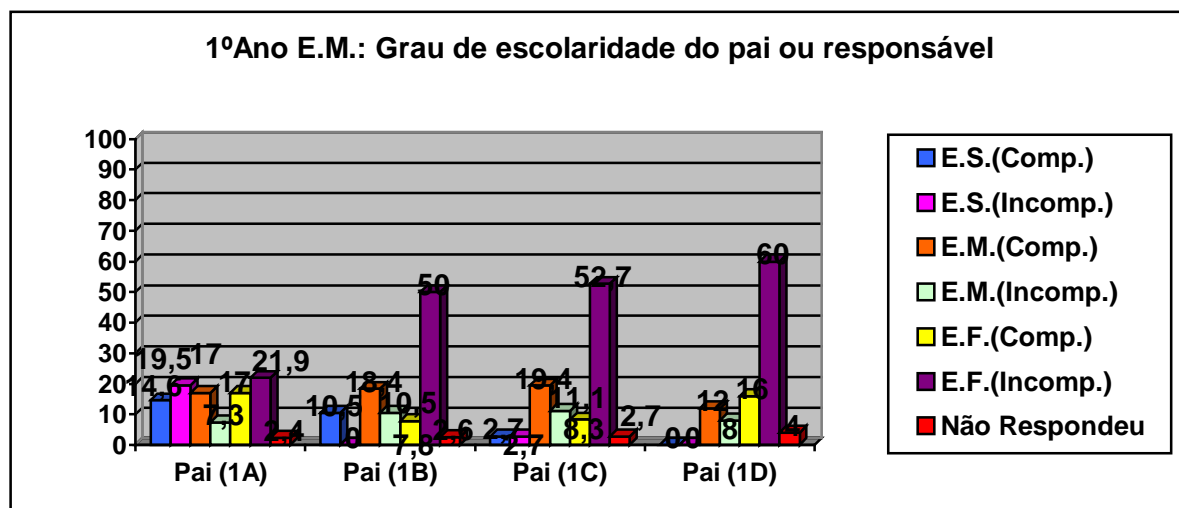


Gráfico 4

O Gráfico 4 foi elaborado a partir dos dados referentes ao grau de escolaridade dos pais (genitores masculinos) ou responsáveis dos alunos das salas de primeiro ano do EM.

Conforme dados expostos no gráfico, na sala 1A 14,6% dos pais possuem ensino superior completo; 19,5% possuem ensino superior incompleto; 17% possuem ensino médio completo; 7,3% possuem ensino médio incompleto; 17% possuem ensino fundamental completo; 21,9% dos pais possuem ensino fundamental incompleto e, 2,4% dos alunos não responderam a questão.

Na sala 1B os pais que possuem ensino superior completo representam 10,5%; já os que possuem ensino superior incompleto representam 0%, não havendo nenhum pai de alunos dessa sala nesse nível de ensino. Os pais que possuem ensino médio completo representam 18,4%; os que possuem ensino médio incompleto representam 10,5%; os que possuem ensino fundamental completo representam 7,8%; os pais que possuem ensino fundamental incompleto representam 50%, portanto, a maioria dos pais de alunos dessa sala. 2,6% dos alunos não responderam esta questão.

Na sala 1C, os dados mostram que os pais que possuem ensino superior completo e os que possuem ensino superior incompleto representam a mesma taxa: 2,7%; os que possuem ensino médio completo representam 19,4%; os que possuem ensino médio incompleto representam 11,1%; os que possuem ensino fundamental completo representam 8,3%, já no nível de ensino fundamental incompleto encontra-se a maior parte dos pais dos alunos dessa sala, 52,7% deles. 2,7% dos alunos não

responderam a questão.

Na sala 1D, de acordo com os dados, não se encontra nenhum aluno cujo pai tenha ensino superior completo ou mesmo incompleto, apresentando taxa de 0% para esse nível de ensino. 12% dos pais de alunos dessa sala possuem ensino médio completo; 8% possuem ensino médio incompleto; 16% possuem o ensino fundamental completo. E 60% dos pais de alunos dessa sala, a grande maioria, possui ensino fundamental incompleto. 4% não responderam a questão.

Portanto, como revelam os dados apresentados no Gráfico 4, sobre o grau de escolaridade dos pais, pode-se observar que a sala 1A é mais homogênea do que as demais e também a que possui a maior taxa de pais de alunos com ensino superior completo: 14,6%. Em contrapartida, a sala 1D é a que apresenta a maior porcentagem de pais de alunos com ensino fundamental incompleto: 60% e, nenhum pai com ensino superior, seja completo ou incompleto. O gráfico mostra que a porcentagem de pais com ensino superior completo tende a cair progressivamente da sala 1A em direção à sala 1D, sendo 14,6% na sala 1A; 10,5% na 1B; 2,7% na 1C e 0% na 1D. Da mesma forma, mas de maneira inversa, a porcentagem de pais com ensino fundamental incompleto tende a aumentar na direção da sala 1A para a 1D, na seqüência: 21,9% na sala 1A; 50% na sala 1B; 52,7% na sala 1C e 60% na sala 1D. Dessa forma, é possível se comprovar uma incisiva diferenciação entre as diferentes salas de primeiro ano do EM da escola pesquisada, no que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais de alunos.

Os dados relativos ao grau de escolaridade das mães ou responsáveis por alunos do primeiro ano estão expressos no Gráfico 5:

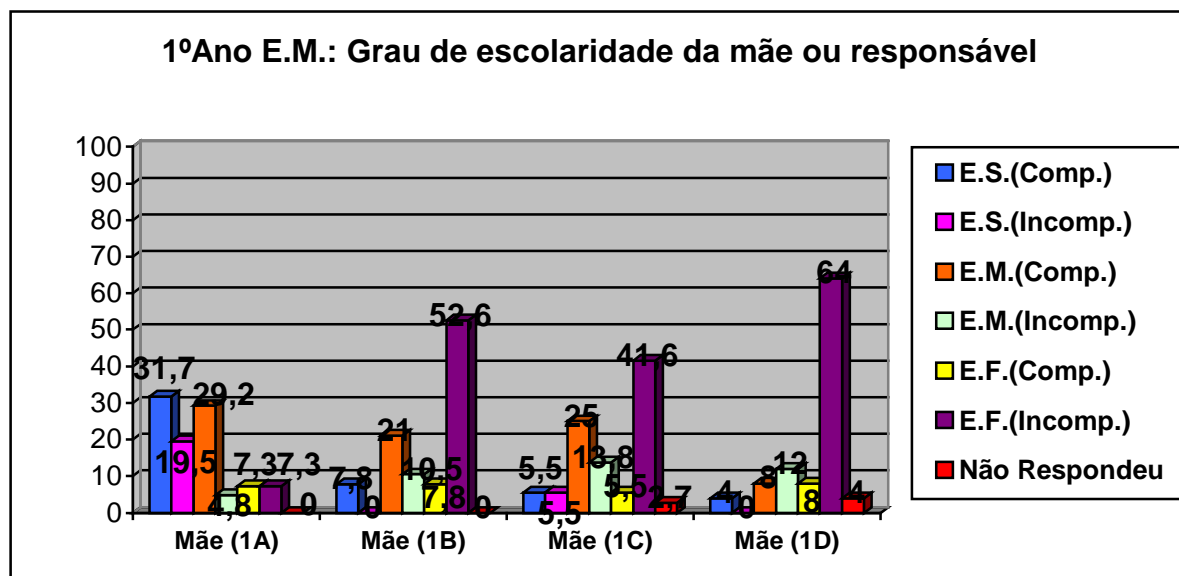


Gráfico 5

Em relação ao grau de escolaridade das mães de alunos da sala 1A, os dados revelam que 31,7% delas cursaram o ensino superior completo; 19,5% não concluíram o ensino superior; 29,2% concluíram o ensino médio; 4,8% chegaram ao ensino médio, mas não o concluíram; 7,3% estudaram até o ensino fundamental completo e a mesma porcentagem, 7,3% das mães, possuem o ensino fundamental incompleto. Nesta sala, nenhum aluno deixou de responder à questão sobre o grau de escolaridade da mãe.

Na sala 1B, as mães que completaram o ensino superior representam 7,8%. Não há nenhuma mãe de aluno com ensino superior incompleto. 21% das mães possuem o ensino médio completo; 10,5% ensino médio incompleto; 7,8% estudaram até o ensino fundamental completo e, a maioria das mães dessa sala, 52,6% não completou esse nível de ensino. Todos os alunos responderam à questão.

Em relação à sala 1C, os dados mostram que as mães que possuem ensino superior completo, ensino superior incompleto e ensino fundamental completo representam a mesma taxa: 5,5%. As mães de alunos que estudaram até o ensino médio completo representam 25%; as que chegaram ao ensino médio, mas não o completaram, representam 13,8%. Já as mães que não completaram o ensino fundamental são expressas pela maior taxa dessa sala: 41,6%. Os alunos que não responderam sobre o grau de escolaridade da mãe representam 2,7%.

De acordo com o Gráfico 5, na sala 1D, apenas 4% das mães de alunos

possuem ensino superior completo; nenhuma mãe, possui ensino superior incompleto; 8% possui ensino médio completo; 12% ensino médio incompleto e 8% ensino fundamental completo. O ensino fundamental incompleto é o grau de escolaridade da maior parte das mães de alunos dessa sala: 64% delas não completaram o ensino fundamental. 4% dos alunos não responderam a questão.

Desta forma, o grau de escolaridade das mães dos alunos do primeiro ano do EM se diferencia bruscamente de uma sala para outra, como evidenciam os dados. Admiravelmente, entre todas as salas focadas, a sala 1A é a que possui a maior taxa de mães com ensino superior completo: 31,7%; com ensino superior incompleto: 19,5% e com ensino médio completo: 29,2%. Já as demais salas, especificamente no que se refere ao ensino superior completo, apresentam taxas significativamente pequenas em relação à sala 1A e, decrescentes, na direção 1B para 1D, sendo: apenas 7,8% na 1B; 5,5% na 1C e 4% na 1D. Por outro lado, no que diz respeito ao ensino fundamental incompleto, a porcentagem de mães com esse grau de escolaridade é expressivamente pequena na sala 1A, em relação às demais salas. Na Sala 1A, as mães com ensino fundamental incompleto representam apenas 7,3% enquanto na 1B representam 52,6%, na 1C 41,6% e na 1D, a maior taxa dentre as salas, 64%.

Também o ensino médio aparece de maneira diferenciada de uma sala para outra. A porcentagem de mães que possuem ensino médio completo na sala 1D é a menor entre as salas, expressando 8% enquanto nas demais salas as porcentagens estão acima dos 20%, sendo: 25% na sala 1C; 21% na sala 1B e, na sala 1A a maior taxa nesse nível de ensino, 29,2%.

Assim, pode-se concluir que os alunos cujas mães possuem grau de escolaridade mais elevado: ensino médio, ensino superior completo e incompleto estão concentrados na sala 1A. Os alunos cujas mães possuem grau de escolaridade menos elevado estão distribuídos nas demais salas, havendo maior concentração de alunos cujas mães não concluíram o ensino fundamental nas salas 1B, 1C e principalmente na 1D.

O Gráfico 6 mostra os dados relativos ao grau de escolaridade dos pais (genitores masculinos) ou responsáveis pelos alunos do segundo ano do EM.

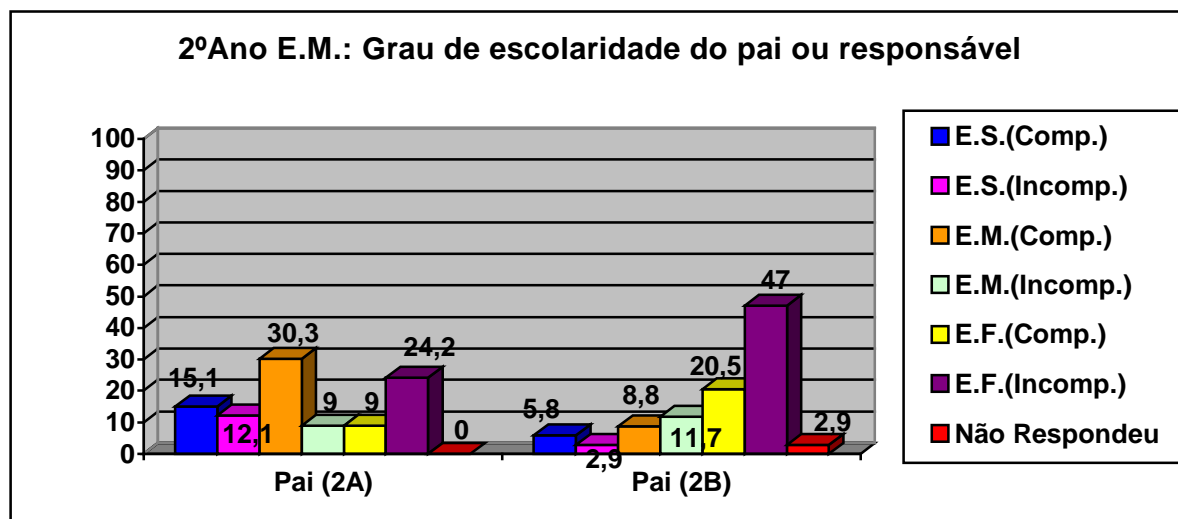


Gráfico 6

Segundo os dados, na sala 2A, os pais de alunos que têm o ensino superior completo representam 15,1%; os que têm ensino superior incompleto representam 12,1%; ensino médio completo, 30,3%; ensino médio incompleto e ensino fundamental incompleto, respectivamente, 9%. Já os pais que têm ensino fundamental incompleto representam 24,2%. Todos os alunos responderam a questão.

Na sala 2B, 5,8% dos pais possuem ensino superior completo; 2,9% ensino superior incompleto; 8,8% ensino médio completo; 11,7% ensino médio incompleto; 20,5% ensino fundamental completo e, 47% ensino fundamental incompleto. Os alunos que não responderam a questão representam 2,9%.

No segundo ano, a distribuição dos alunos nas duas salas, de acordo com os dados do Gráfico 6, parece seguir critérios de distinção social, aqui expressos pelo grau de escolaridade dos pais. A porcentagem de alunos cujos pais possuem ensino superior completo e incompleto assim como ensino médio completo é maior na sala 2A do que na sala 2B. Da mesma forma, a porcentagem de alunos cujos pais possuem ensino fundamental completo e incompleto é bem maior na sala 2B do que na sala 2A.

Os dados sobre o grau de escolaridade das mães ou responsáveis dos alunos do segundo ano estão expressos no Gráfico 7:

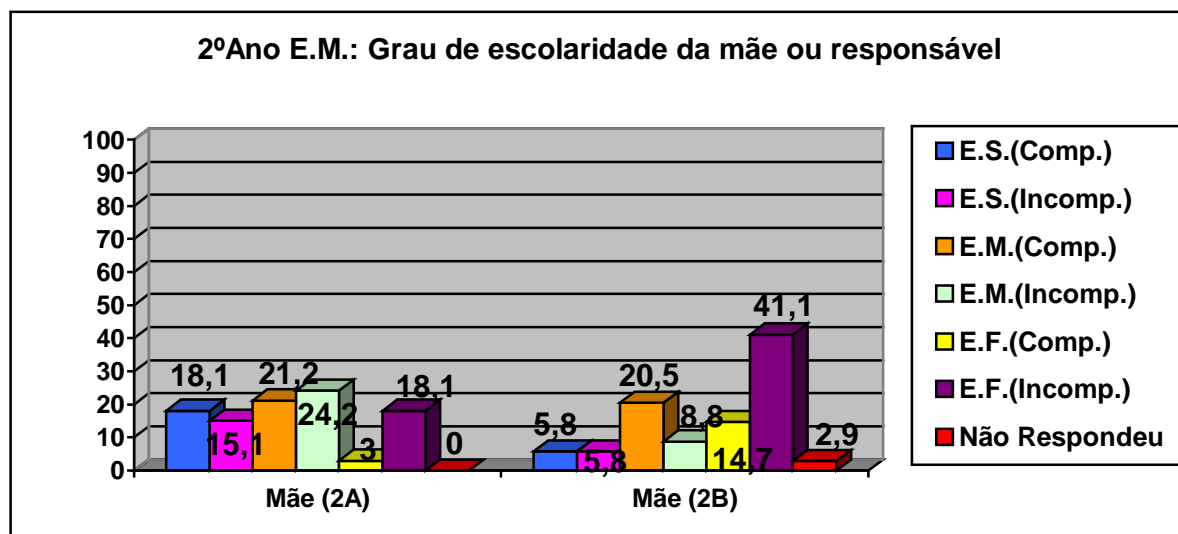


Gráfico 7

As porcentagens das mães ou responsáveis de alunos da sala 2A, em cada nível de ensino, situam-se da seguinte forma: 18,1% das mães possuem ensino superior completo; 15,1% ensino superior incompleto; 21,2% ensino médio completo; 24,2% ensino médio incompleto; 3% ensino fundamental completo e 18,1% ensino fundamental incompleto. Nenhum aluno deixou de responder a questão.

Na sala 2B, a porcentagem de mães com ensino superior completo e a porcentagem de mães com ensino superior incompleto é igual: 5,8%. As mães que têm ensino médio completo representam 20,5%, as que têm ensino médio incompleto representam 8,8%; as que concluíram o ensino fundamental 14,7% e as que não concluíram esse nível de ensino representam 41,1%. Os alunos que não responderam a questão representam 2,9%.

Pode-se perceber, a partir dos dados do Gráfico 7, que a sala 2A é a sala que concentra a maior porcentagem de mães que possuem graus mais elevados de escolaridade. Contudo, a porcentagem de mães ou responsáveis com ensino superior completo é igual à de mães com ensino fundamental incompleto: 18,1%. No entanto, a sala 2B possui uma maioria, 41,1%, de alunos cujas mães não concluíram o ensino fundamental e uma minoria de alunos cujas mães possuem ensino superior, completo ou incompleto, que somando a porcentagem das duas modalidades inquiridas resulta em 11,6% das mães. Assim, também aqui a distribuição dos alunos nas duas salas, de acordo com os dados, parece seguir critérios de distinção social.

O Gráfico 8 contém dados sobre o grau de escolaridade dos pais (genitor masculino) das salas do terceiro ano.

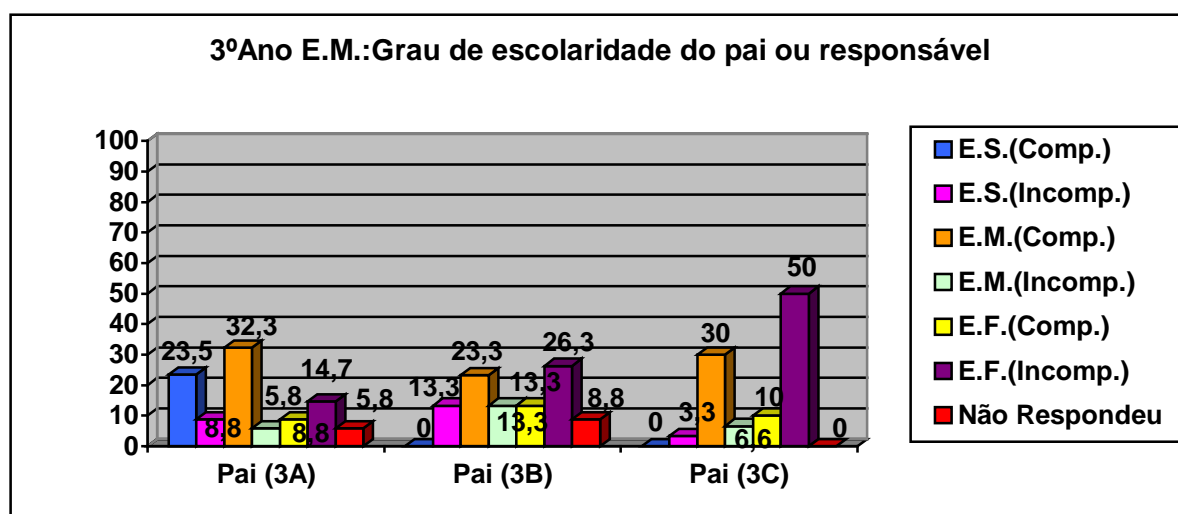


Gráfico 8

O questionário revelou que na sala 3A, como mostra o Gráfico 8, a porcentagem dos pais ou responsáveis de alunos que possuem ensino superior completo é 23,5%; dos que possuem ensino superior incompleto é 8,8%; dos que possuem ensino médio completo é 32,3%; dos que possuem ensino médio incompleto é 5,8%; dos que possuem ensino fundamental completo é 8,8% e ensino fundamental incompleto 14,7%. Nesta sala 5,8% dos alunos não responderam a questão.

De acordo com os dados obtidos, na sala 3B não há nenhum aluno cujo pai tenha ensino superior completo, apresentando a taxa de 0% para esse nível de ensino. 13,3% dos pais dessa sala possuem ensino superior incompleto. 23,3% é a taxa de pais com ensino médio completo. Os níveis de ensino médio incompleto e ensino fundamental completo, respectivamente, apresentam a mesma taxa: 13,3%. O ensino fundamental apresenta a taxa de 26,3%. 8,8% dos alunos não responderam esta questão.

Na sala 3C, nenhum dos pais possui ensino superior completo; apenas 3,3% chegaram ao ensino superior, mas não o concluíram ainda. 30% concluíram o ensino médio e 6,6% não o concluíram. 10% dos pais possuem ensino fundamental completo e 50% dos pais dos alunos possuem ensino fundamental incompleto. Nenhum aluno deixou de responder a esta questão.

O Gráfico 8 evidencia que na sala 3A ocorre uma maior concentração de

alunos cujos pais possuem ensino superior completo. Neste caso, ocorre mais do que concentração, pois a totalidade dos alunos do terceiro ano do EM que são filhos de pais diplomados, com ensino superior, encontram-se matriculados nesta sala, já que nas demais salas não houve a ocorrência de pai com ensino superior completo.

De maneira semelhante às outras séries do EM analisadas, também aqui, no terceiro ano, as barras que indicam a porcentagem de pais com ensino fundamental incompleto tendem a aumentar na direção da sala 3A para a 3C. Na sala 3A a taxa de pais com ensino fundamental incompleto é de 14,7%; na 3B 26,3% e na 3C 50% dos pais de alunos, possuem ensino fundamental incompleto.

No Gráfico 9 se encontram os dados referentes ao grau de escolaridade das mães ou responsáveis de alunos do terceiro ano do EM.

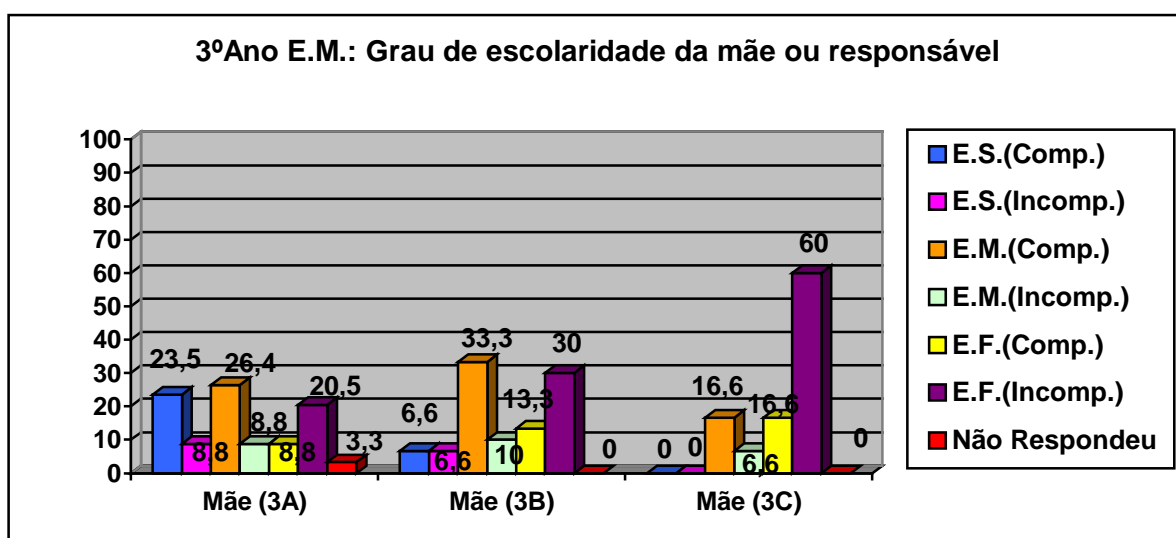


Gráfico 9

Conforme o Gráfico 9, na sala 3A, 23,5% das mães de alunos têm o ensino superior completo. Nesta sala, as mães que possuem ensino superior incompleto, ensino médio incompleto e ensino fundamental completo representam, respectivamente em cada um desses níveis de ensino, a taxa de 8,8%. 26,4% das mães possuem ensino médio completo e 20,5% ensino fundamental incompleto. 3,3% dos alunos não responderam a esta questão.

Na sala 3B, os níveis superior completo e incompleto, respectivamente, apresentam a taxa de 6,6% das mães com esses níveis de ensino. O ensino médio completo é o grau de escolaridade de 33,3% das mães; o ensino médio incompleto de 10% das mães; o ensino fundamental completo 13,3% das mães e o ensino

fundamental incompleto de 30% das mães dos alunos dessa sala. Nenhum aluno deixou de responder a esta questão.

A sala 3C apresenta uma grande disparidade em relação ao grau de escolaridade das mães ou responsáveis de alunos dessa sala. Não há nesta sala nenhuma mãe ou responsável de aluno com ensino superior completo ou incompleto. Com ensino médio completo encontram-se 16,6% das mães; com ensino médio incompleto 6,6%; com ensino fundamental completo 16,6% e com ensino fundamental incompleto encontram-se a maior parte das mães ou responsáveis de alunos dessa sala, 60% das mães. Nenhum aluno deixou de responder a esta questão.

O terceiro ano do EM, como evidenciam os dados do Gráfico 9, de maneira semelhante às demais séries analisadas, é perpassado por diferenciação no grau de escolaridade das mães ou responsáveis pelos alunos, entre as diversas salas. Assim como em outras séries, a sala 3A concentra as mães com maior grau de escolaridade em relação às salas 3B e 3C, apresentando porcentagens relativamente próximas entre os níveis de ensino superior completo 23,5%, médio completo 26,5% e fundamental incompleto 20,5%. A sala 3B, em relação à sala 3A, apresenta uma porcentagem maior de alunos cujas mães ou responsáveis possuem ensino médio completo: 33,3% e ensino fundamental incompleto: 30%, do que nos demais níveis de ensino. A sala 3C, em relação às outras duas salas, 3A e 3B, é a que apresenta as menores taxas de alunos cujas mães ou responsáveis possuem ensino superior completo ou incompleto: 0% e também ensino médio completo: 16,6%. No entanto, a maior taxa de incidência de mães ou responsáveis de alunos com ensino fundamental incompleto se encontra na sala 3C: 60% das mães dos alunos dessa sala não completaram o ensino fundamental.

4.1.3 Universalização do acesso à escola e estratificação social

A observação dos dados expressos nos gráficos acima, referentes à *renda familiar* e ao *grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos* da unidade escolar, revela uma incisiva estratificação social entre as salas de aula, dentro da mesma série. Alunos pertencentes a classes sociais diferentes, isto é, oriundos de famílias com condições materiais, culturais e práticas profissionais diferentes são diferenciados de acordo com sua origem social, na composição das salas de aula.

No entanto, esta diferenciação *parece* não estar em oposição ao direito de acesso à escola, visto que, mesmo em meio à diferenciação apontada, os alunos estão na escola e na mesma escola: “[...] a escola unifica o que a política divide, ou ao menos se estabelece à margem e por cima das divisões políticas” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1990, p. 18).

Ocorre que esta é uma característica própria do modo de organização da dinâmica social capitalista, coerente com a concepção de democracia liberal burguesa, na qual a escola está inserida. Este modo de organização social é a *base real* sobre a qual funciona a escola.

Esta base é a divisão da sociedade em duas classes antagônicas e a dominação da burguesia sobre o proletariado. A democracia escolar, a unidade da escola, a escola única, não são sonhos nem ilusões, nem mistificações, nem projetos em curso de realização: são realidades inscritas nas funções e no funcionamento mesmo da escola. A escola, *do ponto de vista da burguesia*, já é democrática: mas esta democracia não tem outro conteúdo, em uma sociedade capitalista, que a relação de divisão entre duas classes antagônicas e a dominação de uma dessas classes sobre a outra (BAUDELLOT; ESTABLET, 1990, p. 20, grifo nosso).

A divisão de classes antagônicas, apesar das ideologias burguesas da democracia e da neutralidade escolar, sempre incidiu sobre a escola. Uma das maiores manifestações dessa incidência diz respeito à separação entre a formação para planejar e a formação para executar, decorrente da divisão social do trabalho própria das sociedades de classes.

No entanto, historicamente, as classes mais abastadas sempre tiveram um acesso maior à escola e às prerrogativas sociais conferidas por essa instituição. Contudo, nos últimos tempos, as classes trabalhadoras e, especialmente os trabalhadores de baixa renda, vêm compondo primordialmente o alunado da escola pública.

As professoras entrevistadas foram unânimes na definição do perfil sócio-econômico dos alunos da unidade escolar analisada como pertencentes à classe média baixa ou pobres.

De acordo com a Professora de Química (2007), a qual leciona nas salas 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 3A, 3B, 3C, “Os alunos são filhos da classe trabalhadora. Pertencem à classe baixa”.

Segundo a Professora de Biologia (2007), que leciona em todas as salas,

o alunado da escola possui perfil médio baixo.

Os alunos da nossa escola possuem um perfil médio baixo. Pertencem a famílias da classe média baixa. Considero classe média baixa aquela classe que não é totalmente pobre, miserável, mas que também não é rica, que está numa situação material razoável.

A referida professora delineou o perfil sócio-econômico dos alunos de maneira bastante genérica, evitando neste momento, pontuar possíveis diferenciações entre as salas.

Já a Professora de Matemática, que leciona nas salas 1B, 1C, 1D e 2B, foi bastante direta neste aspecto: “No geral, os alunos e suas famílias são de classe média baixa. Mas no 1C e no 1D, mais ou menos a metade da sala é mais humilde” (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 2007).

De acordo com as palavras dessa Professora, há uma significativa concentração, “mais ou menos *a metade* da sala”, nas turmas 1C e 1D, de alunos pertencentes à população que possui a renda mais baixa da escola.

A Professora de História (2007), que leciona em todas as salas, foi ainda mais pontual e direta em seu depoimento:

Os alunos dessa escola são de classe média baixa. Mas o 1D é a sala em que a condição é mais baixa sócio-econômica e cultural. As salas mais fracas são de condição social mais baixa. As salas 1A, 2A e 3A são um pouquinho melhor socialmente, mas no geral o alunado é pobre. Rico não estuda em escola pública não, meu filho.

A entrevistada manifestou-se de maneira muito clara e com nuances de indignação. As suas palavras expressam a percepção dos professores sobre a ocorrência de separação dos alunos de acordo com as suas origens sociais. Além disso, a Professora de História (2007) estabeleceu relação entre o desempenho das salas e a condição social dos alunos que as constituem: *As salas mais fracas são de condição social mais baixa.*

Salienta-se que esta diferença no desempenho das salas, na mesma série, cujos alunos possuem condições sociais diferentes, mencionada pela Professora de História (2007), não resulta apenas da condição social do indivíduo ou de sua origem de classe, mas de possíveis diferenciações nas práticas pedagógicas entre as diferentes salas. Este tema será abordado mais adiante.

No discurso do Diretor e da Coordenadora, os quais foram entrevistados juntos, sobressai a relação entre o acesso à escola e a condição social do aluno. De acordo com o Diretor (2007), “O acesso à escola sempre foi elitizado, digo elitizado me referindo à classe média. Em nossa cidade não temos a *elite* propriamente dita. Mas não havia impedimento explícito aos menos favorecidos”. “Os filhos dos pobres não eram impedidos de estudar”, complementa a Coordenadora (2007).

A universalização do acesso à escola é algo relativamente recente no Brasil e, em muitas regiões do país, ainda é um objetivo por ser conquistado. De acordo com o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 16 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão atualmente na escola. O avanço mais importante foi no ensino médio, onde houve um crescimento de 3 milhões de matrículas. Embora o quadro geral tenha apresentado melhorias expressivas, a situação dos 5.507 municípios brasileiros ainda apresenta enorme diversidade: enquanto muitos acompanharam o avanço do país como um todo, muitos ficaram para trás. (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2003).

Segundo o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, a porcentagem de adolescentes entre 15 e 17 anos na escola, para o Brasil como um todo, tem aumentado nas últimas décadas. Esta taxa era muito baixa no início dos anos 90: pouco mais de 55% dos adolescentes nesta faixa etária estavam matriculados de acordo com o censo de 1991. Houve um inegável avanço ao longo da década: segundo dados do censo do ano 2000, 77% dos adolescentes de 15 a 17 estavam na escola. Ainda assim, as variações regionais eram expressivas: este indicador era de 87% no Distrito Federal, caindo em Rondônia para 64% (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2003).

Consta, ainda, no *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil* que as variações também são muito grandes quando se tomam os 5.507 municípios brasileiros, principalmente os menores. Nas metrópoles com mais de um milhão de habitantes as variações não são expressivas: Salvador se destaca na liderança (88% de jovens 15-17 na escola) e Manaus na pior posição (81%). Já nos municípios médios (com população entre 500 mil e um milhão de habitantes) Santo André destaca-se como caso exemplar, com 87% dos adolescentes na escola. Na pior colocação destacam-se Nova Iguaçu (RJ), Jabotão dos Guararapes (PE), Maceió (AL) e Duque de Caxias (RJ), todos com menos de 80% dos adolescentes

de 15 a 17 na escola. Nos municípios de 50 a 500 mil habitantes, São Caetano do Sul é o destaque positivo, com mais de 93% dos jovens de 15 a 17 anos na escola, ficando nos últimos lugares Jarú (RO), Sapiranga (RS), Canguçu (RS), Piedade (SP) e Santa Cruz do Capibaribe (PE), todos com menos de 60% dos adolescentes na escola (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2003).

De acordo com o Diretor da escola (2007), “Em nosso município, todas as pessoas em idade escolar estão na escola. São obrigados a vir para a escola”.

Dados do *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil* (2003), referentes ao município onde se localiza a unidade escolar, confirmam, parcialmente, a afirmação do diretor entrevistado.

Os dados do referido Atlas são expressos na tabela a seguir:

Tabela 4 - Nível educacional da população jovem

Faixa Etária (anos)	Taxa de analfabetismo		% com menos de 4 anos de estudo		% com menos de 8 anos de estudo		% freqüentando a escola	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
7 a 14	5,1	5,7	-	-	-	-	87,4	97,2
10 a 14	2,0	2,7	48,2	25,0	-	-	85,7	96,7
15 a 17	1,6	3,5	18,4	6,8	67,1	39,0	64,6	82,3
18 a 24	3,0	2,3	16,5	7,6	58,3	35,2	-	-

-: Não se aplica

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2003)

De acordo com o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil* (2003), no que se refere à faixa etária de 15 a 17 anos, faixa idealmente pertencente ao ensino médio, lendo-se a tabela da direita para a esquerda, observa-se que a porcentagem de indivíduos freqüentando a escola aumentou significativamente de 64,6% no ano de 1991 para 82,3% no ano de 2000. Coerentemente, a porcentagem de indivíduos com menos de 8 anos de estudo caiu de 67,1% em 1991 para 39,0% em 2000. Também a taxa de indivíduos com menos de 4 anos de estudo diminuiu de 18,4% em 1991 para 6,8% em 2000, revelando um aumento no nível educacional da população. No entanto, apesar de os números anteriores revelarem um maior acesso à escola, chama a atenção o fato de a taxa de analfabetismo aumentar de 1,6% no ano de 1991 para 3,5% no ano de 2000, no município onde se localiza a unidade escolar analisada. Se a população em idade escolar está freqüentando mais

a escola, se as taxas de indivíduos com menos de 4 e de 8 anos de estudo, consecutivamente, têm diminuído, e conseqüentemente aumentado a população com mais de 8 anos de estudo, então por que a taxa de analfabetismo aumentou no período enfocado?

4.2 Desigualdades sócio-educacionais: a diferenciação nas práticas pedagógicas

De acordo com os dados apresentados e discutidos até este ponto, acompanhando o processo de democratização do acesso à escola, a distribuição do alunado em cada uma das salas de aula, do Ensino Médio, da escola investigada, se dá também em função da origem social dos alunos das respectivas salas, como evidenciam os gráficos 1 a 9, apresentados anteriormente.

Este quadro de diferenciação social, em hipótese, é perpassado por profundas desigualdades nas práticas pedagógicas trabalhadas nas diferentes salas pertencentes à mesma série, sendo compostas cada uma delas por alunos de segmentos sociais distintos. Neste aspecto, o ensino oferecido pela escola pública parece não ser igual para todos os seus alunos.

As desigualdades foram captadas por meio da identificação de quais são as salas mais adiantadas; de quais salas são os alunos mais interessados; quais as salas que apresentam maior incidência de problemas de indisciplina; o modo de seleção dos conteúdos e recursos utilizados nas diversas salas de aula.

Durante as últimas décadas do século XX, especialmente na década de 1990, foram implementadas políticas cujo objetivo foi o de universalizar o acesso à escola. Entre os grandes desafios a serem enfrentados e superados estavam os altos índices de repetência e de evasão escolar, os quais se constituíam como verdadeiros abismos entre a escola e uma vasta população. No entanto, estes problemas não foram enfrentados de modo a promover mudanças pedagógicas significativas que resultassem em melhoria na qualidade da educação. Procurou-se diminuir a repetência e a evasão por meio de decreto, seguindo-se as receitas neoliberais das instituições financeiras internacionais. De acordo com a Indicação CEE/SP nº08/97

A repetência constitui um pernicioso 'ralo' por onde são

desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente dinheiro perdido. Desperdício financeiro, que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família (SÃO PAULO, 1997).

Emerge aqui o argumento economicista que visa justificar a implementação de políticas e estratégias cujo objetivo diz respeito à flexibilização do fluxo escolar a partir de uma racionalização dos custos da educação básica. Esta flexibilização do percurso escolar torna-se condição para que a universalização da educação básica seja possível e de maneira barata.

Segundo o Diretor (2007) “Nem sempre todos tiveram acesso à escola, havendo muitos mecanismos de seletividade”.

Os mecanismos de seletividade, isto é, os altos índices de repetência e evasão escolar, tornavam extremamente difíceis a atual afanada *igualdade de acesso e de permanência* na escola. De acordo com o Diretor (2007) “Os pobres tinham direito, podiam vir à escola, mas não tinham acesso. A repetência era de mais ou menos 40% ou 50%. Esses sempre *levavam ferro*”. Neste sentido, continua a Coordenadora Pedagógica (2007): “Muitos ficavam pelo caminho por causa da repetência e ainda havia o exame de admissão”.

Os entrevistados fazem referência à situação atual, em que o acesso à escola é bem mais democratizado em relação a períodos anteriores. Eles mencionam o que poderia ser identificado como uma mudança de orientação ou paradigma no ensino e na organização da escola. Mudança de uma concepção de escola pautada pela assimilação de conteúdos, na qual o aluno era avaliado e progredia nos estudos, permanecendo na escola, com base nos resultados dessa avaliação para uma concepção de escola em que o fluxo escolar deve ser contínuo e regular. Segundo o Diretor (2007):

Hoje todos têm acesso à escola. Podem entrar e concluir o curso. Só não conclui os que não vêm à escola. Hoje o aluno não avança mais nos estudos por causa da aprendizagem, como antigamente. Agora ele avança por causa da sua freqüência. É muito difícil um aluno repetir por não saber, por ser quase analfabeto. É mais comum repetir por falta, apenas.

As mudanças mencionadas pelos entrevistados estão em acordo com vários documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 15, de 1998, entre outros, na busca de adequação da escola às supostas demandas provenientes da revolução científico-tecnológica ocorrida nas últimas décadas. Essas demandas são vistas como desafios postos à educação na sociedade contemporânea, os quais exigem adaptações ao contexto sócio-econômico e cultural posto pelo mercado. “O esforço de reforma foi [...], na sua motivação inicial, fortemente referenciado nas mudanças econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 1998).

Desta situação decorrem discursos sobre a necessidade de reformulações das práticas pedagógicas das instituições de ensino. A base curricular passa a ser fundamentada a partir de *habilidades e competências*, tendo como princípios pedagógicos a *flexibilidade*, a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*

A reformulação do currículo do ensino médio aspira ao rompimento com práticas pedagógicas entendidas como cristalizadas no modelo curricular praticado até então, caracterizado pelo enfoque *conteudista*, pela fragmentação dos conhecimentos e pela dissociação com o contexto social do aluno.

Surge, assim, o que seria considerada uma inovadora concepção de ensino, que busca assegurar aos jovens condições básicas que lhes permitam inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida cidadã, de forma autônoma para continuar aprendendo. Entre os autores que defendem essas idéias encontram-se Tedesco (1998) e Perrenoud (1999). Segundo este último autor, a escola básica não deve ser uma preparação para estudos longos. Deve-se enxergá-la como uma preparação de todos para a vida. Formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências luta-se abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas (PERRENOUD, 1999).

Para que a classe trabalhadora, especificamente a população de baixa renda, tivesse acesso à escola e chegasse à conclusão da educação básica, rebaixou-se a qualidade do ensino oferecido a essa população. Por um lado, ocorreram mudanças positivas no que diz respeito à supressão de muitos mecanismos de seletividade que beneficiavam os alunos que supostamente teriam uma cultura semelhante ou próxima daquela transmitida pela escola. Por outro lado,

a escola pública passou a ser concebida como uma instituição de ensino de *segunda categoria*⁷, destinada aos pobres.

O Diretor (2007), ao ser questionado sobre a existência de possíveis relações entre qualidade de ensino e universalização do acesso à escola, menciona o que poderia ser caracterizado como um conflito entre a cultura escolar e a cultura da população que só obteve acesso à escola recentemente. Esse conflito manifesta-se na fala do Diretor, quando este se refere à relação professor-aluno, sobre a qual incide o preparo do professor para lidar com realidades culturais diferenciadas e inclusive com modos de expressão dos alunos. De acordo com o Diretor (2007),

O nível caiu. Quando os menos favorecidos entraram na escola a qualidade rebaixou. A elite tem mais condições, tem mais dinheiro, elite, digo a classe média. A escola não estava preparada para receber esse alunado pobre, desfavorecido econômica e culturalmente. O professor também não estava preparado. Os alunos falam errado, xingam, gritam, falam gírias, palavrões, etc. No início eles eram mais tímidos, eram caipiras, mas agora estão mais atrevidos, saidinhos. Os pobres não tinham acesso aos meios de comunicação. Depois, isso foi mudando. Também foram surgindo outras leis que não permitiam as punições que antes eram permitidas.

De acordo com a Coordenadora (2007), “[...] com a vinda dos pobres para a escola houve uma queda na qualidade. O Professor teve que rebaixar o nível”.

Os entrevistados parecem estar se referindo a uma nova conjuntura educacional que, a partir de uma maior democratização do acesso à escola por parte da população de baixa renda, exige que novas formas de mediação pedagógica entre a realidade cultural dos alunos e o saber escolar sejam delineadas. É possível questionar: o ensino tem que ser necessariamente de baixa qualidade para que fique ao alcance de todos?

Baudelot e Establet, ao tratarem da problemática a respeito da qualidade

⁷ Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano de 2007 apontaram que os alunos da escola pública obtiveram nota média de 49,2, enquanto os alunos da rede privada obtiveram nota média de 68,72, de acordo com dados publicados na Folha de S. Paulo, C6, Cotidiano, 23 de novembro de 2007. Por ocasião do referido exame, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou que a escola pública será sempre pior. Fernando Haddad fez a afirmação ao comentar o resultado do Enem, no qual as escolas particulares se saíram melhor. Para o ministro, se a rede particular fosse pior do que a pública, ela acabaria por falta de interessados em pagar por serviços inferiores. O Ministro disse à Folha não ter se surpreendido com o fato de as escolas públicas terem, em média, pior desempenho do que as particulares no Enem. "No dia em que a rede privada for pior do que a pública, por definição, ela acabará, já que ninguém vai pagar para receber um ensino que pode obter gratuitamente e com mais qualidade", afirmou Haddad (FOLHA DE SÃO PAULO, 24 nov. 2007).

do nível de ensino, documentam: “Quando toda a gente chega ao *collège*, põem-se claramente problemas pedagógicos inéditos” (BAUDELOT; ESTABLET, 1994, p.28).

A situação de diferenciação social na unidade escolar, que em aparência é aberta e igual para todos, em que todos têm igual acesso e condições de permanência, é ocultada por uma estrutura escolar que justapõe dois ou até três compartimentos, de acordo com a origem social dos alunos, dentro da mesma série. Esta situação pode ser visualizada por meio dos gráficos 1 a 9, já apresentados, referentes à *renda familiar* e ao *grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos* de cada sala na mesma série.

Essa compartimentação, em si, constitui-se como um sistema que reproduz estruturas desiguais de poder político-econômico, estabelecendo padrões extremamente assimétricos de acesso ao conhecimento e à cultura historicamente construídos. Essa assimetria no acesso aos bens transmitidos pela escola, remete à disputa política pelo excedente econômico real entre as classes antagônicas, visto que a população de baixa renda aufere menos condições de exercer as prerrogativas sociais conferidas pela escola, tais como aprovação em exame de vestibular, continuidade de estudos em curso superior, ingresso no mercado de trabalho e acesso aos postos de trabalhos mais bem remunerados.

A escola, assim estruturada, serve como meio de comunicação, inculcação, seleção e legitimação de determinada cultura, parafraseando Bourdieu e Passeron (1982).

Um dos conceitos centrais nos trabalhos de Bourdieu e Passeron é o conceito de *violência simbólica*. Para os autores, violência simbólica é “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (1982, p. 19).

De acordo com Dal Ri (2004, p. 123) a violência simbólica não se resume à sua percepção subjetiva. Ela existe objetivamente a partir do momento em que existe a imposição de uma significação, pois esse ato elimina as outras significações possíveis, como por exemplo, a imposição de uma língua, de uma crença ou, em última instância, de uma cultura, o que elimina outras línguas e crenças possíveis. Segundo a autora, não há nenhuma sociedade sem violência simbólica, pois as sociedades estão baseadas em seleções de significações e de ações materiais de acordo como essas significações. A classe dominante, continua a autora, tem um

papel dominante na seleção e na imposição de significações e, portanto, na violência simbólica o que serve para mantê-la na posição dominante.

A compartimentação social, neste sentido, leva à reprodução das relações sociais de dominação desdobrando-se em diferenciação nas práticas pedagógicas, por meio da *ação pedagógica*. De acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p. 20), “Toda Ação Pedagógica é objetivamente uma *violência simbólica*, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20).

Para os autores, a ação pedagógica é exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo, pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa, ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa, visando a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20).

Ainda na conceituação dos referidos autores,

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 22).

Busca-se, aqui, comprovar a tese de que ao haver estratificação social entre os alunos, de acordo com a origem social, na composição das respectivas salas de aula na mesma série, ocorre diferenciação nas práticas pedagógicas trabalhadas nas diferentes salas de aula.

Segundo o depoimento da Professora de Português,

[...] os conteúdos são selecionados seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. São os mesmos para todas as salas na mesma série. Tudo é feito bem certinho, de acordo com a orientação oficial. O que muda é o *jeito de dar aula*, porque tem sala que é mais adiantada do que outra. Os alunos de uma sala têm mais interesse do que os alunos de outra em aprender. Uns valorizam mais a escola do que outros, porque querem prestar o vestibular, fazer faculdade e outros nem sonham

com isso (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2007, grifo nosso).

No que se refere à seleção dos conteúdos, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio constituem a base sobre a qual esses conteúdos são delineados, não havendo muito espaço para uma acentuada variabilidade. No entanto, a diferenciação ocorre no modo como os conteúdos são trabalhados, no *jeito de dar aula*, como salienta a Professora entrevistada.

Poderia-se interpretar que a diferenciação no *jeito de dar aula* se constituiria num instrumento a favor da igualdade na aprendizagem, na medida em que o ensino fosse adequado às diferentes realidades e culturas dos alunos. Isto porque ao serem destinados tratamentos iguais a alunos diferentes, aqueles oriundos de famílias com um capital cultural e lingüístico – numa conceituação de Bourdieu e Passeron (1982) – mais próximo da cultura transmitida pela escola teriam maior sucesso escolar em detrimento dos alunos cujo capital cultural e lingüístico difere do transmitido pela escola.

No entanto, o que se evidencia é que esta diferenciação não se presta a uma adequação dos conteúdos às realidades dos alunos, tendo em vista uma maior igualdade na aprendizagem. Ao contrário, como salienta a Professora entrevistada, esta diferenciação se justifica em função do interesse dos alunos em aprender, da valorização que atribuem à escola e de sua pretensão em continuar os estudos.

As relações de forças antagônicas entre as classes encontram-se na base deste fenômeno de diferenciação e delimitação das práticas pedagógicas. A quem interessam as práticas pedagógicas estratificadas? De acordo com Bourdieu e Passeron,

[...] a Ação Pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das Ações Pedagógicas é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe, corresponde o mais completamente ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses, objetivos (*materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos*) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 22, grifo nosso).

No que diz respeito ao interesse, à valorização da escola pelos alunos e à pretensão em continuar os estudos em nível superior, as entrevistas revelaram que nas salas *A* e *B* os alunos possuem mais informações, conhecimentos e interesse

em prestar vestibular e continuar os estudos em nível superior. Já nas salas *C* e *D*, ao contrário, os alunos demonstraram não possuir muita clareza sobre vestibular ou pretensão em fazer curso superior.

Uma aluna da sala 1A assim se expressou:

Pretendo fazer curso superior: ou nutrição ou ciências da computação. Pretendo estudar em instituição pública, pois não tenho dinheiro para pagar mensalidades. Para mim a diferença entre faculdade pública e privada é que uma tem que pagar e a outra não. Mas as duas são iguais (ALUNA 1A, 2007).

Por outro lado, um aluno da sala 1D exprimiu sua oscilante pretensão em continuar os estudos: "Eu gostaria de fazer faculdade. Mas acho que não vou. Vou trabalhar na colheita de café. Não gosto de estudar. Não vejo a hora de acabar logo essa escola, porque a gente fica aqui perdendo tempo" (ALUNO DO 1D, 2007).

Ante a fala destes dois alunos entrevistados, poder-se-ia questionar a generalidade do posicionamento de cada um deles para os demais ou pelo menos para a maioria dos alunos de cada uma das salas representadas pelos entrevistados. No entanto, a fala dos alunos está coerente tanto com os dados dos gráficos apresentados anteriormente, os quais elucidam a composição das salas de aula de acordo com a origem social dos alunos, quanto com o depoimento das professoras entrevistadas, expressando a situação de diferenciação no interesse e valorização da escola; informações, conhecimentos e pretensão em prestar vestibular e continuar os estudos em nível superior.

Assim, aos questionamentos sobre quais salas consideram mais adiantadas e de quais salas são os alunos que se destacam, as professoras entrevistadas apontaram sempre as salas *A* e *B* como as que possuem mais alunos que se destacam ou são mais adiantadas e as salas *C* e *D* como as mais defasadas.

Dentre as salas em que leciona, a Professora de Biologia destacou a sala 3A como a sala mais desenvolvida: "Cada sala possui as suas características. Algumas têm mais facilidades do que outras, mas considero o 3A como a sala mais desenvolvida. Os alunos dessa sala são mais interessados" (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2007). Além disso, declarou: "No meu ponto de vista acho que as turmas 1A, 2A, 3A, e 3B são as que mais se destacam, mas o 1C também tem alguns alunos bons. [...] As turmas que eu acho mais problemáticas são as 1C e 1D" (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2007).

É interessante notar que quase todas as entrevistadas apontaram as salas 1A, 2A e 3A como as que mais se destacam e são adiantadas. A Professora das disciplinas de Português e Inglês leciona nas salas 1A, 1B, 1C, 1D, 2A e 2B. Dentre essas salas, ela apontou: “As salas mais adiantadas são a 1A, a 2A e a 3A. [...] As salas que mais se destacam são as mais independentes. São as que os pais cuidam. São o 1A, 1B, 2A, 3A” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS E INGLÊS, 2007).

Da mesma forma, a Professora de História afirmou: “Os alunos que se demonstram mais interessados e com mais facilidades são os alunos do 1A, 2A e 3A. Eles são um pouquinho mais disciplinados” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2007). Respondendo à pergunta sobre de quais salas são os alunos que se destacam, disse prontamente: “Do 3A e do 1A. Mas há alunos que se destacam em todas as salas” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2007).

A Professora de Química leciona em todas as salas objeto desta pesquisa. Esta entrevistada, assim como as demais, também indica as salas A como as mais adiantadas ou que possuem alunos que se destacam. A Professora ainda menciona que as famílias dos alunos dessas salas possuem *certo grau de cultura*, valorizam a escola e querem que seus filhos progridam. Nas palavras da Professora:

As turmas que considero mais adiantadas são o 3A, 2A e 1A, por causa da dedicação dos alunos. Os alunos dessas salas são mais dedicados. Também a família possui um certo grau de cultura e quer que seus filhos progridam. De certa forma valoriza a escola, incentiva os filhos. Isso é muito importante. Há um ou outro aluno do 2B, mas a maioria dos bons alunos é do 3A, 2A e 1A (PROFESSORA DE QUÍMICA, 2007).

Também a Professora de Português e Inglês salienta as salas A como as que mais se destacam e, como a Professora de Química, ressalta a influência da família mencionando ainda a existência de diferenças cultural e social entre os alunos das diferentes salas. Nas palavras da entrevistada:

Ah! Os alunos do 1A, do 2A e do 3A se destacam mais: a família é mais presente. Os alunos são mais conscientes quanto à importância do ensino. Existe diferença cultural e social entre esses alunos e os demais, das salas menos desenvolvidas (PROFESSORA DE PORTUGUÊS E INGLÊS, 2007).

A Professora de Inglês não leciona nas salas A. Lecionando nas salas 1C,

1D, 3B e 3C, aponta a 3B como a mais adiantada e que possui alunos com um pouco mais de interesse do que nas outras salas:

Acho que a [sala] mais adiantada é o 3B. Os alunos dessa sala têm um pouco mais de interesse do que os das outras em que dou aula. Os alunos do 3B se destacam mais. São os que possuem mais compreensão, captam o conteúdo com mais facilidade (PROFESSORA DE INGLÊS, 2007).

Lecionando nas salas 1B, 1C, 1D e 2B, a Professora de Matemática entrevistada encontra-se em situação semelhante a da Professora de Inglês e apresenta o mesmo ponto de vista, mudando apenas a série, esta o 1º ano e aquela, o 3º ano. Para a Professora de Matemática

Os alunos estão bem fracos. Mas a *melhorzinha* é a 1B. O 1C, 1D e 2B tem pouca vontade de aprender. O 1B se destaca mais. O aluno fraco não tem perspectiva. Para o aluno fraco a escola não tem importância para o futuro dele (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 2007).

De acordo com esta mesma Professora,

Os alunos estão com muitas dificuldades básicas, principalmente os alunos do 1D, mas não são todos. Procuo adaptar e rever, fazer resumos. Mas tudo tem limite. Não posso suprir todas as defasagens anteriores dos alunos. Têm alunos que dão dó. Possuem muitas carências trazidas por meio da progressão continuada. Você explica e eles não conseguem se concentrar e não entendem. Para as adaptações que faço, levo sempre em consideração a situação dos alunos enquanto vítimas da progressão continuada (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 2007).

A partir da identificação de quais são as salas mais adiantadas, de quais salas são os alunos que mais se destacam ou são mais interessados, esboça-se o posicionamento de dois pólos distintos entre as salas, dentro da mesma série. Normalmente, de acordo com as informações, as salas *A* e *B* são caracterizadas pelos entrevistados como as mais adiantadas, as que possuem os alunos que se destacam ou são mais interessados. Já as salas *C* e *D* são caracterizadas de modo contrário.

As relações de produção capitalistas possuem por base semelhante

polarização entre os que possuem os meios de produção e os que não os possuem. Notadamente, os alunos das salas *A* e *B* são aqueles que possuem melhores condições materiais e aos quais a escola parece reservar melhor atendimento. No entanto, esse fato emerge dos dados como algo que ocorre na escola aleatoriamente, de acordo com os interesses e capacidades dos alunos. Neste sentido, a ideologia da *meritocracia* encontra-se subjacente à justificação da diferenciação e compartimentação social escolar, afinal é o aluno de determinada sala quem não tem interesse, não valoriza a escola ou não pretende continuar estudando. Baseando-se em Bowles e Gintis, Dal Ri (2004) afirma que essa ideologia oculta os reais critérios de seleção escolar. A escola apresenta-se à sociedade como local igual para todos, de distribuição de conhecimentos científicos, mas também como seleção de acordo com as capacidades e habilidades demonstradas pelos alunos. Ou seja, os mais aptos, aqueles que merecem são os melhores para ocupar os cargos de direção nas empresas e para receber altos proventos. Estas teorias são fundamentadas na ideologia de *dom* e, particularmente nos EUA, pelo uso e culto aos testes de Q.I. Essa ideologia é reproduzida e transmitida pela escola (DAL RI, 2004, p. 157).

A autora afirma ainda que a carreira escolar depende, sobretudo, de variáveis sócio-econômicas, e muito pouco das capacidades intelectuais medidas por meio de testes e avaliações. O sucesso ou fracasso social, medido pelos rendimentos financeiros obtidos, não depende das capacidades intelectuais, mas sim de variáveis como o número de anos de escolaridade e a origem social. Dessa forma, as características de personalidade têm um papel muito pequeno, mesmo desprezível, quando comparado com as variáveis sócio-econômicas (DAL RI, 2004, p. 157).

Para Enguita (1993), nas sociedades ocidentais, em geral, nas sociedades capitalistas atuais, o mercado e a educação formam por igual a base material do discurso meritocrático. O autor explica que o mercado está na base do discurso ideológico pretensamente igualitário da sociedade burguesa. Nele, os possuidores de mercadorias apresentam-se como sujeitos de iguais direitos e obrigações que intercambiam entre si valores equivalentes. Cada um comparece com seu produto na praça, e as leis da oferta e da procura se encarregam de lhe dizer se empregou seu trabalho em algo útil ou inútil, se investiu mais, menos ou exatamente o trabalho socialmente necessário na produção. Regras e medidas são comuns a todos, e não

há outras desigualdades que as imputáveis a cada um, pois a recompensa individual recebida por cada um se fixa de acordo com sua contribuição, a qual por sua vez, depende de seu esforço, sua engenhosidade, etc. (p.245-246).

Enguita (1993) aponta que a escola pretende, com *seu discurso*, apresentar-se como uma instituição que garante a igualdade de oportunidades ao tratar a todos por igual. De acordo com o autor, as diferentes classes sociais, níveis culturais ou subculturais diferentes, famílias deste tipo ou do outro, no plano ideológico, tudo isto fica fora da escola, que pretensamente trata seus alunos de maneira idêntica. As diferentes classes sociais atravessam a escola, desde seu início até sua conclusão, como classes. No entanto, a escolha ou opção já está feita por atender os alunos desta classe de determinado modo e os de outra de outro modo. De acordo com o discurso ideológico, postos todos os alunos no mesmo ponto de partida e dotados dos mesmos meios, suas realizações diferentes dependerão somente de suas particulares capacidades, disposições, motivações, vocações e escolhas (p. 246).

Quando indagadas sobre a existência de problemas de indisciplina e quais salas consideram mais problemáticas, as entrevistadas, de modo quase unânime, afirmaram que a indisciplina é um problema premente na escola. Contudo, enfatizaram o *outro pólo* das salas, isto é, as salas C e D como as mais problemáticas.

Segundo a Professora de Matemática,

A escola tem bastante problema de indisciplina. O 1C e o 1D são muito difíceis. Têm grupinhos da bagunça. Acho que a indisciplina talvez esteja ligada ao problema sócio-econômico, talvez não, porque tem alunos de outras salas que não são tão pobres, mas são indisciplinados do mesmo modo (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 2007).

A Professora de Português e Inglês assim se expressou: “Há problemas com indisciplina e não são poucos. O 1C e o 1D são as turmas piores. Os pais não conseguem mais controlar a vida dos filhos. Há problemas com drogas, com delitos, roubos, furtos, etc” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS E INGLÊS, 2007).

Já a Professora de Inglês (2007) em seu depoimento apontou as salas 1C e 3C como as mais problemáticas, trazendo para a discussão fatores que, em seu entender, estão relacionados com ou são a causa do problema abordado, tais como:

alto número de alunos nas salas de aula, remanejamento de alunos considerados indisciplinados para salas que já são mais problemáticas, o fato de os pais delegarem à escola a obrigação pela socialização de valores primários aos seus filhos, o planejamento e implementação de políticas educacionais à revelia da realidade escolar e dos alunos.

Vale a transcrição de parte do depoimento.

Há muitos problemas: falta de interesse, bagunça, falta de educação, xingamentos. As salas mais problemáticas são o 1C e 3C. Parece que essas salas possuem alunos *indisciplinados escolhidos a dedo para estarem ali*. O alto número de alunos na sala nesse nível de ensino contribui para a indisciplina. Para uma educação de qualidade, no ensino básico as salas de aula não podem ser tão lotadas. O professor não consegue atender a todos. Uns prestam atenção, outros não. Os alunos indisciplinados de outras salas são remanejados para as salas que já são mais problemáticas. Os pais acham que a obrigação da escola é formar caráter e não é. A escola deve transmitir conhecimentos, mas a educação deve vir da família. Esse negócio de inclusão é negócio de quem fica atrás de uma mesa e nunca entrou em uma sala de aula. O que ocorre é a exclusão, por que o aluno não sabe ler e nem escrever. Tem aluno que *não bate bem das idéias*. Não tem limite em casa. As mães dizem: *Não posso com ele. A escola tem que cuidar*. Como? Muitos alunos estão aqui forçados. A cabeça deles não é para escola. E não adianta mudar o jeito de dar aula, não adianta. Aqueles que não prestam, não prestam. Estamos forçando a barra. Há alunos que não são para a escola. Muitas vezes o aluno fica na escola para pegar o diploma ou sair logo, se livrar, já que não repete mesmo. A escola tem que transmitir conhecimento. Formar o cidadão para influenciar no meio em que vive. Estamos fazendo justamente o contrário (PROFESSORA DE INGLÊS, 2007).

O remanejamento de alunos de uma sala para a outra, na escola investigada, ocorre, de acordo com os entrevistados, em função da indisciplina, como instrumento para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de algumas salas. De acordo com o Diretor:

Há salas que são mais indisciplinadas do que outras. Aqui as que dão mais trabalho mesmo são as C, D, mas têm alguns bagunceiros nas outras salas também. Buscamos juntar os mais indisciplinados em algumas salas para deixar os melhores livres para aprender. Mas atualmente a gente procura evitar isso. Já houve caso em que eu coloquei alunos indisciplinados na mesma sala e o juiz me *deu ferro* (DIRETOR, 2007, grifo nosso).

Complementando o discurso do Diretor, a Coordenadora Pedagógica afirmou que “[...] às vezes agrupar alunos indisciplinados funciona para conter a indisciplina, para o desenvolvimento da sala. Ficando só os alunos bons, a sala vai para frente” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2007).

Emerge do discurso dos entrevistados um rearranjo dos alunos nas salas, dentro da mesma série, visando maior controle do problema da indisciplina e uma melhoria na qualidade do ensino oferecido. No entanto, este remanejamento possui por base a diferenciação de acordo com a origem social dos alunos, derivando da *divisão social do trabalho* inerente às sociedades de classes e a necessidade de promover a *divisão do trabalho*, dentro de um contínuo processo de reprodução das relações sociais de produção.

De acordo com Braverman (1977) a divisão social do trabalho, isto é, a divisão do trabalho *na sociedade*, e a divisão do trabalho na unidade de produção são distintas, sendo esta última característica específica do sistema de produção capitalista. O autor explica:

A divisão social do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN, 1977, p. 72, grifos do autor).

Desta forma, tanto a divisão social do trabalho quanto a divisão parcelada do trabalho incidem sobre o processo de diferenciação social entre alunos, na mesma série, na singularidade da unidade escolar. Tal incidência manifesta-se já no próprio ato educativo escolar, como se constata aqui, resultando na futura distinção

e parcelarização ocupacional entre indivíduos, tanto na sociedade em sentido amplo, entre os planejadores e os executores, quanto na divisão de tarefas dentro da unidade produtiva.

Decorre, ainda, desta incidência da divisão social do trabalho e da divisão parcelada do trabalho sobre o processo de diferenciação social entre os alunos, a diferença na pretensão dos alunos em continuar os estudos em nível superior. Como analisado anteriormente, alunos de determinadas salas possuem mais informações e interesse em prestar vestibular e cursar faculdade.

De acordo com os dados, as salas *C* e *D* foram apontadas como as que possuem os alunos menos interessados, com mais dificuldades de aprendizagem, com menos perspectiva de continuar os estudos em nível superior e os mais indisciplinados. A Coordenadora Pedagógica (2007) faz uma síntese das relações entre a diferenciação nas condições de aprendizagem dos alunos, a diferenciação nas práticas pedagógicas e a incidência de problemas de indisciplina. De acordo com a entrevistada,

Se a sala não tem problemas de aprendizagem, não tem tanto problema de indisciplina. Normalmente os alunos indisciplinados são os que estão defasados. O aluno defasado, normalmente, é indisciplinado. Ele não aprende, se recusa a realizar as atividades alegando que não quer saber. Na verdade, ele tem vergonha de estar no ensino médio e não saber ler direito. Aí ele usa a agressão e até violência, dizendo que não quer fazer. E atrapalha a sala toda (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2007).

Também no depoimento de outra Professora aparece o remanejamento de alunos. A entrevistada, a Professora de História (2007), menciona como critério para este remanejamento o fator aparência do aluno e a indisciplina. De acordo com a entrevistada, “A sala mais problemática é o 1D. Eles concentram os mais bonitinhos nas salas *A* e *B*. Os piores, mais indisciplinados, com problemas, são colocados em outras salas” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2007).

A partir de observações realizadas na escola percebeu-se a ocorrência de diferenciações entre os alunos das diferentes salas, na mesma série, no que diz respeito a alguns aspectos, tais como a vestimenta, uso de uniformes e modo de expressão verbal.

Percebeu-se que alunos de determinadas salas usavam uniformes escolares, enquanto os alunos de outras salas, na mesma série, não usavam. Em

entrevista, sobre o uso de uniformes, a Coordenadora Pedagógica (2007) relatou:

[...] o uso de uniforme escolar é importante. Contribui para a própria segurança dos alunos tanto dentro como fora da escola, porque com o uniforme fica mais fácil identificar os alunos, quem é e quem não é nosso aluno. Também as mães preferem que seus filhos usem uniforme porque contribui para a economia de roupas. Mas nem todos os alunos usam uniformes. Não podemos obrigar a todos a comprar. Nem todos têm condições. Nós oferecemos os uniformes no início do ano e aqueles que querem, compram e usam.

Neste sentido, observou-se que nas salas 1A, 1B, 2A e 3A, por exemplo, a maioria dos alunos usava uniformes enquanto nas demais salas, nas mesmas séries, apenas alguns alunos usavam.

A ocorrência de estratificação social escolar de acordo com a origem social dos alunos, com as práticas profissionais, com os níveis culturais e de escolaridade dos pais ou responsáveis, com o interesse e motivação dos alunos, com as práticas pedagógicas possui por fundamento a divisão social do trabalho característica das sociedades de classes, especialmente da sociedade capitalista. Como já referido anteriormente, a divisão social do trabalho manifesta-se na escola, entre muitas formas, mediante a dualidade entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual, entre planejar e executar.

A unidade escolar estudada, de acordo com os dados analisados, possui seu alunado dividido de maneira estratificada, de acordo com a origem social dos alunos. Esta estratificação manifesta-se inclusive nas práticas pedagógicas, as quais se constituem como fatores determinantes para a reprodução das relações sociais de produção, assumindo papel de manutenção da ordem social estabelecida, uma vez que o acesso ao conhecimento e à cultura se dá de modo diferenciado. O alunado é levado, por meio destes mecanismos, a assimilar o que Bourdieu e Passeron (1982) chamam de autocensura, auto-eliminação e auto-exclusão.

Para os autores, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a Ação Pedagógica dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos

grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52).

Ainda neste aspecto, segundo outra tese dos autores, uma Ação Pedagógica dominante tende menos a inculcar a informação constitutiva da cultura dominante (nem que fosse pelo fato de que o Trabalho Pedagógico tem uma produtividade específica e uma duração tanto mais fracas quanto mais se exerce sobre grupos ou classes situados mais baixo na escala social) do que a inculcar o fato realizado da legitimidade da cultura dominante. Por exemplo: interiorizando naqueles que estão excluídos do número dos destinatários legítimos a legitimidade de sua exclusão; impondo o reconhecimento, por aqueles que ele relega a ensinos de segunda ordem, da inferioridade desses ensinos e daqueles que os recebem; ou ainda inculcando, através da submissão às disciplinas escolares e da adesão às hierarquias culturais, uma disposição transmissível e generalizada a respeito das disciplinas e das hierarquias sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52).

E, ainda, a ação dos mecanismos que tendem a assegurar, de maneira quase automática, isto é, conformemente às leis que regem a relação dos diferentes grupos ou classes com a instância pedagógica dominante, a exclusão de certas categorias de receptores (auto-eliminação, eliminação adiada, etc.), pode encontrar-se dissimulada, além disso, pelo fato de a função social de eliminação se dissimular sob a função patente de seleção que a instância pedagógica exerce no interior do conjunto dos destinatários legítimos (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 62).

É possível, nestas condições, afirmar que esta estratificação resultará em reprodução das relações sociais de dominação, de acordo com a divisão social do trabalho. Neste sentido, os alunos das salas *A* e *B*, provavelmente terão maiores chances de ocupar funções intelectuais enquanto os alunos das salas *C* e *D* terão maiores chances de ocupar funções manuais no mercado de trabalho, ainda que estes diferentes alunos possuam o mesmo tempo de escolaridade e estudem na mesma unidade escolar. A escola, desta forma, representa um esboço da sociedade estratificada na medida em que, como esclarece Enguita (1993), oferece apenas uma caricatura do trabalho intelectual a seus alunos de modo geral, e uma caricatura ainda mais rarefeita aos alunos das salas *C* e *D*.

Assim,

Dir-se-ia então que inclusive os futuros trabalhadores manuais têm,

graças à escola, a sorte de fazer a experiência do trabalho intelectual, que devido à ampliação da escolaridade obrigatória e às reformas de unificação essa experiência dura cada vez mais anos e que, portanto, não há o que lamentar-se se, ao cabo de um longo período, uns mostram disposições e capacidades adequadas às exigências de um trabalho intelectual ulterior enquanto que outros se mostram mais adequados para o trabalho manual. Se isso fosse tão simples, caberia, em todo caso, perguntar-se por que a escola não distribui principalmente destrezas manuais e não remete os pouco capazes ou poucos dispostos para trabalhos intelectuais, os quais seriam mais mal pagos, mas o fato é que a escola, na medida em que representa algo – que, certamente, não é muito – na distribuição das oportunidades sociais, envia a maior parte das pessoas para trabalhos manuais – ou para a formação profissional – sem se preocupar em comprovar sua capacidade para os mesmos. A realidade, porém, é que a escola não oferece mais do que a caricatura de trabalho intelectual em forma de aprendizagem livresca, decorada, desligada da realidade, sem perspectiva de aplicação (ENGUIITA, 1993, p. 244).

Durante observação na escola, em sala de aula, notou-se que, nas aulas, as professoras trabalhavam os mesmos conteúdos nas diferentes salas, nas mesmas séries. No entanto, observou-se que os alunos das salas *A* e *B*, em sua maioria, usavam pequenos textos xerocopiados, o que não ocorria com os alunos das salas *C* e *D*. Em conversa com a Professora de Biologia (2007), ao questionamento sobre o por que de os alunos de algumas salas possuírem material xerocopiado e os de outras não, a mesma explicou:

Os textos são selecionados e preparados por mim e deixados em uma lojinha aqui perto da escola. O material é apresentado aos alunos e os que se interessam vão até lá e compram o material para facilitar e não precisar ficar copiando texto da lousa. Isso facilita muito. Mas não podemos obrigar os alunos a tirar xérox. Nem todos têm condições ou se interessam. A maioria dos alunos que se interessam são das turmas 1A e 2A. Os alunos das outras salas preferem copiar da lousa (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2007).

Esta diferenciação no acesso a um simples material ou recurso didático, como o texto xerocopiado, pode implicar em diferenças no desenvolvimento do aprendizado entre alunos de salas diferentes, na mesma série. Observou-se, por exemplo, nas salas 1A, 1B e 2A, que os alunos portando texto xerocopiado podem dedicar mais tempo à leitura e interpretação, com a ajuda do professor. Já nas demais salas, nas mesmas séries, cujos alunos não possuem o texto xerocopiado, o professor dedica menos tempo para explicações e comentários, *passando o texto na*

lousa. Instituem-se dinâmicas didático-pedagógicas distintas para as diferentes salas, na mesma série. Assim, os alunos das salas *C* e *D* são levados a usar mais tempo copiando os textos da lousa, sem que estes textos sejam trabalhados interpretativamente, tornando-se estes alunos indivíduos meramente copistas e com dificuldades de leitura, interpretação e escrita.

Um aluno da sala 3A relatou a sua percepção sobre a diferenciação social entre salas na mesma série, sobre a incidência dessa diferenciação na dinâmica didático-pedagógica, na relação professor aluno, bem como na utilização de recursos didáticos, nas diferentes salas:

Na minha opinião sempre tem diferença. Sempre tem diferença de relacionamento entre professor e aluno. Tem sala que aluno e professor se relacionam bem e outras não. Percebo que em determinada sala os alunos têm mais interesse do que em outra. Essa diferença vem de casa, desde pequeno, no interesse da pessoa subir na vida. Por alto, acho que tem diferença econômica entre os alunos das [diferentes] salas. Têm salas que os alunos têm menos recursos do que os alunos de outras salas. Têm salas que os alunos têm mais privilégios. Percebo diferenças, por exemplo, entre o 3A e o 3C. No 3A, em média, o pessoal tem um pouco mais de recursos, não tem ninguém rico, mas o pessoal é mais instruído, faz cursos de informática ou de inglês fora da escola. Já no 3C são poucos os que fazem esses cursos. Sou monitor de informática aqui na escola. Quando estou monitorando, o pessoal do 3A tem um conhecimento maior, porque a maioria já fez ou faz curso de informática ou tem computador em casa. Já os [alunos] do 3C tem mais dificuldades, porque poucos têm cursos ou computador em casa. Eu acho que essa diferença não começa aqui no terceiro ano, mas já vem de antes. Acho que tem pressão dos pais também (ALUNO 3A, 2007).

Da mesma forma, uma aluna da sala 1B, assim se expressou:

O 1A normalmente tem mais coisas. Isso desde a 5ª série. Eles têm mais atividades diferentes. No ano passado, nós não fomos nenhuma vez no computador, a 8A que hoje é o 1A foi várias vezes. O 1A é a classe *CDF*, classe dos riquinhos, os outros são os pobres. Sempre as salas *C* e *D* são as mais bagunceiras. Por exemplo: os [alunos] do 1D são maioria atrasados, que já repetiu ou que vieram da 8ª da tarde do ano passado, que a maioria era do sítio (ALUNA 1B, 2007).

No estudo de Baudelot e Establet (1994), ao tratarem da dualidade das práticas escolares, os autores apontam:

As duas redes de escolarização cuja existência material temos demonstrado não se reduzem a dois caminhos paralelos de longitude desigual que recebem alunos provenientes de classes sociais antagônicas. A distinção das duas redes se realiza concretamente nas *práticas escolares cotidianas*; adota então a forma de diferenças sistemáticas (BAUDELLOT; ESTABLET, 1994, p. 115, grifos nossos).

Os autores mostram como a separação das duas redes está materialmente inscrita em todas as partes, na disposição e decoração dos locais assim como na vida cotidiana do estabelecimento (BAUDELLOT; ESTABLET, 1994).

Segundo Baubelot e Establet (1994) a separação manifesta-se na diferença entre o modo de inculcação realizada na rede Secundária Superior (SS) e a inculcação realizada na rede Primária Profissional (PP). De acordo com os autores, a cultura transmitida na rede SS é manifestação mesma da própria cultura burguesa, já o conteúdo transmitido à rede PP não passa de um subproduto cultural. (p. 130)

Do mesmo modo, as palavras dos alunos entrevistados acima citados expressam a configuração das relações entre a origem social dos alunos das diferentes salas e as práticas pedagógicas, envolvendo diferenças entre as salas na relação entre professor e aluno, na utilização de recursos didáticos e no desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma, delinea-se um conjunto de fatores que se constituem como meios de aprendizagem das relações sociais imperantes nas sociedades de classes e, especificamente, no modo de produção capitalista. Neste sentido, Enguita escreve que a aprendizagem das relações sociais de produção acontece através de uma série de práticas, rituais, formas de interação entre alunos e com os professores, formas de se relacionar com os objetos, etc, enfim, através de certas relações sociais imperantes na escola que prefiguram as relações do mundo da produção. São principalmente essas práticas, não explicitamente discutidas nem justificadas, que moldam a cotidianidade da vida na escola, as que configuram com mais força a consciência da criança. Sua força deriva de sua materialidade, de sua regularidade e de sua não problematização (ENGUITA, 1993, p. 220).

As relações alienantes próprias do mundo da produção são transpostas para o mundo escolar. No mundo da produção, como registra Enguita, a alienação

do trabalhador manifesta-se na alheação dos meios de produção. Os meios de produção não pertencem ao produtor, nem ao trabalhador produtivo individual nem ao produtor social. Da mesma forma, os instrumentos e meios de aprendizagem não pertencem, a não ser parcialmente ao aluno (ENGUIITA, 1993, p. 235). E, no caso analisado, os alunos de algumas salas não somente não possuem os instrumentos como nem mesmo têm acesso aos materiais que a escola deveria colocar à sua disposição. Assim, o autor referido salienta:

[...] não possuir os meios de produção impede o trabalhador de se apropriar do seu produto e dominar o processo de produção, não possuir os meios de aprendizagem – ou a sua posse insuficiente – impede o aluno determinar o produto (conhecimento) e o processo (aprendizagem) (ENGUIITA, 1993, p. 235).

A escola é perpassada por mecanismos de exclusão e diferenciação social. Essa constatação confirma-se com os dados coletados e aqui analisados e no fato de que, mesmo que mudanças tenham ocorrido no sentido de promover o acesso e permanência de alunos pertencentes às classes populares na escola, mudanças de mesmo teor no que diz respeito às relações sociais de produção e exercício do poder na escola não têm ocorrido, de fato. “De há muito os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação. Sabemos também que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola” (CURY, 2002, p. 170).

Neste sentido, também Freitas aponta para a distinção social por meio da implantação da progressão continuada, onde alunos distintos passam de maneira distinta pelos ciclos:

[...] estas ações desenvolvidas na escola, sob o impacto das transformações sociais [...], estão criando novas formas de exclusão, desta vez, pelo interior da escola e deixando intocada a questão das finalidades da educação, dos objetivos para se manter as crianças na escola: se para aprender a emancipação (cidadania não é suficiente) ou se para aprender a subordinação nas eficientes salas de aula que temos. Isso não é ironia, as nossas salas de aula são extremamente eficientes na obtenção do objetivo para o qual foram criadas, em atendimento à própria estruturação do capitalismo, ou seja, formar para a subordinação, para a obediência (FREITAS, 2004, p. 156).

As políticas educacionais são implementadas de modo a desenvolver ações que, sob o discurso da inclusão, da promoção do direito à educação, da autonomia, da democratização da escola, tanto no que diz respeito ao acesso como à gestão, na verdade atendem aos interesses do capital, promovendo a reprodução das relações sociais de produção capitalistas, a exclusão, a subordinação e a obediência das classes populares às classes dominantes. Isto porque, possivelmente, a sociedade tenha permanecido alheia, por motivos vários, ao planejamento e concepção dessas políticas, não as fazendo tocar nas relações de produção. Porém, o processo de democratização do acesso à escola constitui-se como um fenômeno no qual não estão ausentes questões referentes à luta de classes, mesmo que de maneira sucinta. A participação *real* nas tomadas das decisões importantes, a participação *real* no exercício do poder, em meio a esse processo de democratização, tanto na escola como na sociedade, implica em esforços para que as prerrogativas discursivas e legais norteadoras das reformas em curso aconteçam na realidade. A escola pode vir a constituir-se como um espaço para a luta pela construção de uma nova sociedade, pois é “[...] na educação que se travam batalhas em torno dos significados do social, do humano, do político [...]” (SILVA, 2000, p. 8).

4.3 A organização escolar e o exercício do poder na escola

O processo de democratização do acesso à escola média brasileira pela população de baixa renda se deu, como analisado até aqui, de maneira perpassada por contradições sociais expressas pelos antagonismos de classes. Essas contradições sociais dizem respeito à reprodução das relações sociais de produção capitalistas, por meio de diferenciação social e pedagógica entre alunos de diferentes salas, na mesma série, implicando em diferenciações no acesso à cultura e ao conhecimento, de acordo com a origem social dos alunos, sob o discurso da igualdade e da democracia. Busca-se, aqui, analisar a incidência dessas diferenciações sobre o governo ou exercício do poder na escola, e sobre a organização escolar, no que se refere à participação, principalmente dos pais e dos alunos na gestão da unidade escolar estudada.

Sob o amplo processo de democratização político-formal, de cunho liberal, pelo qual a sociedade brasileira passou, a partir da segunda metade da década de

1980, intensificando-se na década de 1990, a escola pública brasileira tendeu, por meio de pressupostos legais e implementação de reformas, para a democratização, tanto no que diz respeito à ampliação de seu acesso pelas classes trabalhadoras, como no que diz respeito à gestão escolar.

A reforma educativa dos anos 90 instaurou, sem dúvida, um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições na América Latina, constituindo-se, desse modo, um de seus resultados mais ambiciosos. Esse cenário, no limiar do século XXI, representa os fundamentos neoliberais sob o fetiche da modernidade e da democratização. A retórica da descentralização e redistribuição do poder propalada pelas reformas educacionais em curso concretiza-se numa organização, em que o localismo e o comunitarismo constituem-se como a contraface da centralização e da privatização (KRAWCZYK; ROSAR, 2001, p. 36).

Entre os mecanismos para a execução das reformas estavam os processos de descentralização e redistribuição do poder, como referido na citação acima. No entanto, é preciso reconhecer que a descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas a perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam o controle central (LÜCK, 2000, p. 17).

Esta reorganização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, a partir dos princípios de descentralização e redistribuição do poder, ocorre de maneira limitada e contraditória.

Quando se observa que alguns sistemas de ensino descentralizam, centralizando, isto é, dando um espaço com uma mão, ao mesmo tempo que tirando outro espaço, com outra, pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas. Nesse caso, não se pretende o estabelecimento de mudanças significativas nas relações entre sistema e escola, escola e comunidade, dirigentes e professores, professores e alunos – mudanças estas que deveriam estar voltadas para o compartilhamento de decisões. Nesse caso, pretende-se, tão-somente, estabelecer maior controle sobre a escola, ao mesmo tempo sobrecarregando-a com mais trabalho e maior

responsabilidade. (LÜCK, 2000, p. 17-18).

A democracia, enquanto forma de governo participativo, torna-se o emblema central a partir do qual todas as ações, reformas e políticas são empreendidas e justificadas em quase todas as áreas sociais. Na educação, ocorre a ampliação do acesso à escola e a implementação da gestão democrática da educação, acompanhando a onda democratizante da sociedade brasileira das duas últimas décadas do século XX.

Contudo, como discutido no Capítulo I deste trabalho, a conceituação de democracia é múltipla e conflitante. Varia de acordo com a concepção de sociedade, de estado, de educação, segundo os interesses antagônicos das diversas classes sociais.

Para a consolidação de princípios democráticos na legislação brasileira, desencadeou-se um processo de lutas reivindicativas por maior participação da sociedade civil na gestão do estado, em suas diversas instâncias. Neste aspecto, foi determinante a atuação do movimento operário popular, em prol da redemocratização da sociedade brasileira. Este processo culminou na inserção do princípio da gestão democrática na legislação educacional.

Na Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, encontram-se os princípios que são a base para o ensino.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais
[...]
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 2004, p. 109).

Os artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, a partir do Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, estabelecem os princípios da gestão democrática e da autonomia, tanto pedagógica, como administrativa e financeira do ensino público na educação básica:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

De acordo com LÜCK (2000), a gestão democrática implica a participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais.

A consecução da gestão democrática requer desconcentração e autonomia das diversas esferas administrativas componentes da estrutura escolar.

“[...] desconcentração é ato de conferir autoridade a um agente situado em um nível inferior na mesma hierarquia e localizado mais próximo dos usuários do serviço, com o entendimento de que esses agentes mantêm-se sob o controle hierárquico do governo central. (FLORESTAL; COOPER, 1997, p. 32. Apud LÜCK, p. 19, 2000).

O Artigo 15 supracitado refere que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram *progressivos* graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. Salienta-se o caráter de progressividade do grau de autonomia conferido às unidades escolares, tornando a autonomia algo que se enquadra no campo da possibilidade, concedida em pequenas porções. Se as instituições democráticas da escola, como o Conselho Escolar ou o Grêmio Estudantil, por exemplo, não são suficientemente autônomas, futuramente se tornarão, na medida em que o grau de autonomia progredir. Enquanto isso, permanecerão sob o controle hierárquico do governo central.

No caso do Conselho de Escola, no Estado de São Paulo, este é regido pelo Artigo 95 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o *Estatuto do Magistério Paulista* e dá outras providências.

De acordo com o Artigo 95 da lei supra citada, o Conselho de Escola é um órgão colegiado de natureza deliberativa, composto por professores, especialistas, funcionários, pais e alunos, obedecendo o princípio da representação paritária. O Parágrafo 5º do referido Artigo estabelece:

§ 5º - São atribuições do Conselho de Escola:

I - Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) Projetos de atendimento psico-pedagógico e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação dos recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) designação ou a dispensa do Vice-diretor de escola;
- h) a aplicação de penalidades disciplinares aos funcionários, servidores e alunos do estabelecimento de ensino (SÃO PAULO, 1995, p. 56).

Possuindo natureza deliberativa, ao Conselho de Escola é assegurado, formalmente, o caráter de autonomia. O conceito de autonomia, segundo Silva (2006), está ligado à idéia de autogoverno, à capacidade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias. Por isso, a autonomia é uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram, de acordo com suas próprias leis, no seu meio biológico e social.

Para Dal Ri,

Conquanto de modo geral exprima 'poder de autonormação', o vocábulo é também usado para qualificar atos administrativos; para designar órgãos com poder de ação independentes; para indicar independência financeira (autonomia financeira); para denotar liberdade de julgamento, autodeterminação e, ainda, autogoverno, autoadministração, etc. (DAL RI, 1997, p 23)

Toda a dinâmica escolar, sua organização, gestão etc., constitui-se como ambiente de aprendizado.

O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos (LÜCK, p. 8, 2000).

Da mesma forma, Dourado (2001, p. 79) conceitua a gestão democrática como um

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, e no seio dessas, as práticas educativas.

Sendo assim, o nível de participação dos diversos segmentos na gestão escolar, por meio de diversos órgãos como o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil, por exemplo, leva os diversos sujeitos a desenvolverem, não sem conflitos, um processo de aprendizagem e assimilação das relações de poder, tanto na escola quanto na sociedade.

O fenômeno da reprodução das relações sociais de produção capitalistas, na escola, ocorre por meio de diversos aspectos: distribuição diferenciada de alunos nas salas, relação professor / aluno, utilização de diferentes recursos e metodologias pedagógicas, etc. Cabe averiguar a incidência destas diferenciações na participação dos diversos segmentos, pais, alunos, professores e direção na gestão escolar.

A respeito da participação dos pais na gestão da escola por meio do Conselho Escolar, o Diretor (2007) relatou: “Os pais participam muito pouco. São obrigados. A lei exige que tenha representantes dos pais participando, mas eles não têm tempo”.

Desta forma, de acordo com as palavras do diretor, a participação dos pais no Conselho Escolar se dá de maneira bastante distante e deficiente. Apenas atende formalmente as exigências legais de participação de “25% de pais de alunos”, estipuladas pelo Inciso IV do Art. 95 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 1995, p. 55). No entanto, o Diretor (2007) inverte a situação de obrigatoriedade de participação dos pais, afirmando que eles, os pais, *são obrigados*. Mas, na realidade, a obrigatoriedade incide sobre a escola e não sobre os pais, pois é a escola a portadora da obrigação legal de ter representantes dos pais participando no conselho e não os pais os obrigados a participar. Por fim, o diretor atribui a baixa participação dos pais à falta de tempo dos mesmos.

Durante um largo espaço de tempo, a sociedade brasileira foi governada

por regimes autoritários, perpassados por centralismos regidos pela extrema tecnocracia e ausência de participação. Essa situação tem sido paulatinamente superada, mas ainda ecoa fortemente na disposição para a participação em órgãos colegiados. Isto explica, em parte, a dificuldade de participação dos pais no Conselho Escolar, resultado de uma subdesenvolvida cultura de participação democrática efetiva.

Contudo, o entrevistado apontou a abertura da direção como o principal fator de favorecimento à participação dos pais na gestão escolar. Como empecilhos à participação apontou, novamente, a falta de tempo e as dificuldades dos pais para entender o complexo administrativo da escola e sua dinâmica pedagógica:

O que favorece a participação dos pais é principalmente a nossa abertura. Mas eles não têm tempo. Também, muitos pais têm dificuldades para entender o complexo administrativo da escola, a dinâmica pedagógica etc. (DIRETOR, 2007).

Desta forma, de acordo com as palavras do Diretor (2007), a participação efetiva dos pais na gestão da escola se dá de maneira bastante restrita, por possuírem pouco conhecimento administrativo e pedagógico.

O exercício do poder sempre foi algo conflituoso, perpassado por antagonismos e disputas de classes. Já desde a antiguidade, esta problemática aparece na obra *Protágoras* de Platão, no famoso debate entre Protágoras e Sócrates. Neste debate, Protágoras é defensor do princípio de que as questões políticas, diferentemente de questões técnicas específicas, como construção de navios etc., devem ser tratadas por todos os cidadãos membros da *Polis*. Observa-se que, neste contexto, apenas os homens, adultos, livres e nascidos na própria *Pólis* eram considerados cidadãos.

De acordo com Wood (2003) a argumentação de Protágoras, por meio de alegoria, demonstra que a sociedade política não sobrevive a menos que a *virtude cívica* que prepara as pessoas para a cidadania seja uma qualidade universal, porém sem ser inata. A *virtude cívica*, neste sentido pode ser aprendida, na medida em que a pessoa vive numa comunidade civilizada, sendo exposta desde o nascimento ao processo de aprendizagem que promove a virtude cívica, em casa, na escola, por admoestação e punição e, acima de tudo, por meio dos costumes e das leis da cidade, sua *nomoi*. “A virtude cívica, tal como a língua mãe, é a um só

tempo aprendida e universal” (WOOD, 2003, p. 167).

Já para Platão, na voz de Sócrates, a virtude é conhecimento, cujo acesso se dá de modo privilegiado por parte de apenas alguns iluminados. Assim, a participação no governo e o exercício do poder devem ser exercidos por aquele que possui esses conhecimentos, o qual é denominado por Platão de rei filósofo ou sábio.

Durante a Idade Média, o governo e o exercício do poder eram privilégios políticos, prerrogativas daqueles que possuíam título de nobreza, fundamentação do *senhorio*, poder e propriedade sobre a terra e os servos.

Com a passagem para o capitalismo, o poder deslocou-se do senhorio para a *propriedade*, de tal forma que o *status* cívico, os privilégios políticos feudais deram lugar à vantagem puramente econômica (WOOD, 2003, p. 180). No capitalismo, o poder concentra-se nas mãos da burguesia, daqueles que possuem a *propriedade* dos meios de produção.

Em âmbito escolar, de acordo com o depoimento do Diretor (2007) acima referido, aos pais é garantida abertura para participação no governo e exercício do poder na escola, por meio da participação no Conselho de Escola, inclusive, garantida por lei, conforme o Inciso IV do Art. 95 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 1995, p. 55). No entanto, a participação dos pais torna-se eclipsada, tendo como justificativa para este fenômeno o fato de muitos pais terem dificuldades para entender o complexo administrativo da escola e as questões pedagógicas.

Entende-se que este fenômeno possui raízes tanto na concepção platônica, que perpassa toda a história do Ocidente, incidindo fortemente na atualidade, de que o poder e o governo devem ser exercidos por aquele que possui conhecimentos, como na dinâmica capitalista em que o poder e o governo são exercidos de fato pela classe burguesa, detentora da propriedade dos meios de produção. Na escola, são a direção e os professores os segmentos que detêm maior conhecimento, e conhecimento como *propriedade*, em detrimento dos demais segmentos, funcionários, alunos e pais. A posse desses conhecimentos é utilizada para justificar o maior protagonismo da direção e dos professores no governo da escola.

Embora o Artigo 95, parágrafo 5º, inciso I, alínea b da Lei Complementar 444/ 85 afirme como atribuição do Conselho de Escola *deliberar* sobre alternativas

para a solução de problemas de *natureza administrativa e pedagógica*, os dados evidenciam que, na prática, é o diretor quem de fato toma as decisões na unidade escolar.

O fator que contribui para a centralização do poder nas mãos da direção é o sistema burocrático. Este sistema delinea as relações sociais, plasmando o modo de exercício do poder na escola. A burocracia é uma tecnologia social. É um fenômeno característico tanto do Estado quanto da empresa privada. Por meio de um aparato burocrático administrativo, constituído por cargos exercidos por admissão em concurso público, no caso do Estado de São Paulo, a direção posiciona-se no topo da pirâmide hierárquica da administração da unidade escolar. É o diretor quem toma as decisões na escola, pois ocupa cargo diretivo. Neste sentido, o diretor, além de educador, é também gerente e responsável último pela instituição escolar (PARO, 2000, p. 133).

Em seguida, no sistema hierárquico burocrático escolar, encontram-se os professores, abaixo dos quais estão os demais seguimentos, pais, alunos e funcionários. Este modo de organização conforma-se à ordem capitalista cujos critérios de ordenamento fundamentam-se na ideologia do mérito intelectual individual.

Quando indagada sobre em quais salas há maior participação dos pais de alunos, a Coordenadora respondeu:

"[...] há salas, como as *A* e *B*, em que os pais possuem maior interesse sobre o andamento dos filhos na escola. Normalmente são esses pais os que possuem mais interesse na gestão da escola. Mas o interesse na participação no Conselho [de Escola] é bem pequeno (COORDENADORA, 2007).

Também a Professora de História (2007) apontou a participação dos pais e dos alunos como algo importante. Mas, da mesma forma que o Diretor e a Coordenadora, disse, em entrevista:

Normalmente os pais e os alunos que participam do Conselho [de Escola] são das salas *A* e *B* porque são mais bem preparados. Mas tem ano que pais e alunos de outras salas participam também. Os pais participam do Conselho, mas participam enquanto presença no conselho. Eles dão pouca opinião. Participam mais efetivamente quando se trata de algum evento, festa ou coisa do tipo. Muitos faltam nas reuniões e, quando participam, quase não se

manifestam. Mas para as decisões eles são levados em conta.

Um aluno da sala 3C manifestou-se da seguinte forma, sobre como percebe a diferenciação no que diz respeito à atuação dos alunos no Conselho de Escola:

Acho que o Conselho não funciona. A gente não fica sabendo que tem reuniões. Quem são os alunos que participam? São sempre os mais comportadinhos das outras turmas. Normalmente são do 2A. Os outros não são convidados (ALUNO 3C, 2007).

Apesar de terem abertura para participação no Conselho de Escola, os pais e os alunos, de acordo com os entrevistados, não demonstram ter muito interesse na participação. Um dos motivos que pode ser a causa desse desinteresse é o próprio modo de funcionamento do Conselho de Escola, em que os pais e os alunos são vistos, tanto pela direção como pelos professores, como participantes de *segunda categoria*. Há abertura para a participação, mas esta é condicionada e se reduz a *estar presente* nas reuniões. As decisões de fato são tomadas por quem tem a autoridade do conhecimento, da técnica administrativa e pedagógica e do cargo.

Um aluno da sala 3A, o qual já participou do Conselho de Escola, relatou:

Já participei do Conselho Escolar. A ata já vinha pronta. A gente só lia e assinava. As decisões já estavam tomadas, apesar de a gente não gostar muito. Mas ninguém falava nada, nem os professores. Quem escolhia os alunos representantes? Era a coordenadora. Não tinha votação para escolher. Eu participei porque ela me escolheu (ALUNO 3A, 2007).

Também a Professora de História (2007), ao narrar o modo como o Conselho de Escola é constituído no início do ano, indicou que os membros do Conselho são indicados pela direção.

No início do ano, normalmente na semana de planejamento, são escolhidos aqueles que vão fazer parte do Conselho. A direção sugere quem é mais indicado e essa pessoa normalmente fica fazendo parte do Conselho. É assim com os pais, os alunos, todo mundo e também com os professores. Assim é mais fácil. Não precisa ficar fazendo votação.

Dessa forma, evidencia-se, tanto na constituição do colegiado como na

dinâmica de seu funcionamento, nos processos de tomadas de decisão, a ocorrência de centralização do poder por parte da direção. De início, o Conselho é formado por membros indicados, sem eleição entre pares. Da mesma forma as decisões são tomadas previamente, sem uma participação efetiva.

Chama a atenção o fato de os entrevistados apontarem uma maior participação ou, indicação para participação no Conselho de Escola, de sujeitos, tanto alunos como pais, pertencentes às salas *A* e *B*. Essas salas, de acordo com os gráficos 1 a 9, apresentados anteriormente, são justamente as que possuem alunos oriundos de famílias com as melhores condições econômicas e culturais da escola.

Os próprios pais e alunos, apesar das possibilidades de existência de conflitos, assimilam esta forma de participação não participante, no Conselho de Escola. Esta assimilação se dá na medida em que o próprio modo de organização, funcionamento, administração, enfim, o governo e o exercício do poder na escola se constituem como mecanismo de aprendizagem da própria dinâmica social ali existente.

Como explica Wood, referindo-se à defesa da democracia feita por Protágoras,

[...] igualmente importante é sua concepção do processo pelo qual se transmite o conhecimento moral e político. A virtude é ensinada, mas o modelo de aprendizagem não é tanto a erudição quanto o aprendizado. Aprendizado, nas chamadas sociedades tradicionais, é mais que um meio de aprender habilidades técnicas. 'É também [...] um mecanismo de transmissão intergeracional', o meio pelo qual as pessoas se iniciam nas habilidades de adultos ou em artes práticas particulares, e são ao mesmo tempo, introduzidas' na experiência social e na sabedoria comum da comunidade' (WOOD, 2003, p. 167).

Desta forma, é possível verificar a incidência de diferenciação social na organização escolar e no exercício do poder na escola, por meio da rarefeita participação de pais e alunos no Conselho de Escola, que é o principal organismo de deliberação sobre os assuntos escolares.

Durante as últimas décadas do século XX foram implementadas reformas, as quais foram justificadas por proporcionarem maior acesso, democratização, descentralização e maior autonomia à escola. A concepção de democracia que perpassa este movimento é a de democracia liberal. Um bom exemplo encontra-se no depoimento do Aluno 3A, pois a escolha dos participantes do Conselho de Escola

é realizada pela direção da escola, não havendo eleições como prevê a legislação. O informante também indica que as decisões são tomadas previamente e apenas passam formalmente pelo Conselho de Escola. Além disso, os representantes dos segmentos de pais e de alunos no Conselho de Escola são escolhidos pela direção nas salas *A* e *B* em detrimento das demais salas.

Assim, tendo por base o estudo realizado, é possível afirmar que o processo de democratização do acesso à escola não coincide com o exercício efetivo da democracia na escola, e a ocorrência das sucessivas reformas é alheia à participação da sociedade; e que o processo de democratização do acesso à escola pode ser visto como mecanismo de reprodução das relações sociais, ocorrendo diferenciação segundo a origem social dos alunos, não correspondendo, desta forma, à democratização efetiva da escola.

CONCLUSÃO

As últimas décadas do século XX, notadamente os anos 1980 e 1990, têm se constituído como cenário de contradições que movem a lógica social sob o capitalismo, especialmente em países periféricos, como o Brasil.

Todo um conjunto de mudanças na ordem política, econômica e cultural tem sido implementado tendo como justificativa a promoção da democracia. No entanto, como inicialmente analisado neste trabalho, a democracia possui diversos significados, concepções e conceitos construídos mediante o confronto dos interesses antagônicos das diferentes classes e grupos que compõem a sociedade, mas que possuem em comum um conteúdo classista.

Nas perspectivas liberal e neoliberal, aspira-se um encontro entre capitalismo e democracia. Encontro este em que o capitalismo se apropria do vocabulário, das idéias e prerrogativas democráticas e os molda de acordo com seus interesses. A partir de conquistas sociais por parte das classes subalternas, institui-se o sufrágio universal, universaliza-se o *ser* cidadão, alarga-se o acesso a alguns direitos sociais, entre os quais o direito à educação, graças às lutas históricas dos trabalhadores. Neste contexto, democracia caracteriza-se como procedimento ou método político formal, concretizando-se por meio de cisão entre o político e o econômico.

Já a concepção crítica de democracia diverge da concepção liberal e neoliberal. De acordo com esta perspectiva, a democracia deve abranger a igualdade não apenas na dimensão político-formal, mas também a igualdade nos direitos de cidadania juntamente com a igualdade social e econômica, em que o governo e o exercício do poder, em suas diversas instâncias, sejam exercidos de maneira substantiva pelos sujeitos.

A partir de um longo processo de democratização objetivando o desenvolvimento da participação restrita à esfera político-formal para a sociedade civil, que remonta ao contexto de luta dos trabalhadores no pós-guerra, nos países centrais, o impulso para a participação democrática civil emerge nos países periféricos com a retardatária chegada da onda neoliberal nesses países, especialmente no Brasil, a partir dos anos 1980.

Para o enfrentamento da crise do capital, um conjunto orgânico de reformas foi anunciado e implementado. Essa crise resultou, especialmente nos

países periféricos, em aumento da pobreza, da miséria, e do desemprego; resultou em redução das possibilidades de acesso ao trabalho, em mudanças na organização sindical, em destruição de garantias e conquistas sociais dos trabalhadores, entre outras conseqüências. O referido conjunto de reformas foi defendido por meio de intensa ação político-institucional das organizações multilaterais, como o Banco Mundial, construídas pelo capital no período do pós-guerra. Essas instituições foram responsáveis, no plano mais amplo, pela elaboração e disseminação desse conjunto de reformas e de suas principais diretrizes.

Os processos desencadeados concretizaram propostas e projetos de reformas institucionais permeadas pela idéia de democratização, descentralização e autonomia, do ponto de vista liberal e neoliberal. O campo da educação, especialmente a educação básica, tornou-se estratégico para a constituição de sujeitos aptos a responderem às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia. A população de baixa renda que, durante um largo espaço de tempo, esteve excluída do acesso à escola, passou a constituir primordialmente o alunado da escola pública. Democratizou-se a escola, tanto no que diz respeito à ampliação de seu acesso como no que se refere ao postulado da gestão democrática, por meio da participação de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar na gestão da escola, garantida por lei.

No que diz respeito à democratização do acesso à escola, apesar de se constituir em um avanço, no sentido de concretização do exercício do direito à educação e, por conseqüência, do acesso ao conhecimento, à cultura e à formação para o trabalho, a democratização do acesso se faz de maneira a reproduzir as relações sociais de dominação capitalista.

A reprodução das relações sociais de dominação capitalista, neste contexto, se concretiza também na própria dinâmica escolar, no ato de diferenciação dos alunos, em sua distribuição estratificada nas diferentes salas, na mesma série, de acordo com a origem social. Os dados quantitativos expressos nos gráficos 1 a 9, referentes à *renda familiar* e ao *grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos* da unidade escolar, revelam a ocorrência de estratificação social entre os alunos das diversas salas de aula, dentro da mesma série.

Esta diferenciação desdobra-se para as práticas pedagógicas, na medida

em que incide sobre a relação professor aluno, bem como na utilização de recursos didáticos, metodologias e técnicas nas diferentes salas. Desta forma, alunos oriundos de famílias com situações econômica e cultural diferentes recebem tratamentos diferentes na mesma unidade escolar.

A estratificação social escolar possui ressonâncias sobre o governo, sobre o exercício do poder na escola e sobre a organização escolar, no que se refere à participação, principalmente dos *pais* e dos *alunos* na gestão da unidade escolar. Constata-se que a participação desses sujeitos no Conselho de Escola é bastante obnubilada. A idéia de democracia que perpassa a dinâmica dessa instituição é a de democracia liberal, plasmada pelo sistema burocrático, o qual se fundamenta na ideologia do mérito intelectual.

O funcionamento do Conselho Escolar está inserido na concepção liberal de democracia, na qual esta é reduzida a método de escolha de representantes para o governo em âmbito escolar (HAYEK,1984), (SHUMPETR,1984), (DAHL,1996), o que no mínimo envolveria eleições, previstas por lei. No entanto, de acordo com os dados, predomina no processo de escolha do colegiado a centralização e o autoritarismo exercidos pela direção escolar.

De acordo com os dados, inexistente a prática do princípio de eleição entre pares, nos diversos segmentos da comunidade escolar, para a constituição do colegiado. Os dados revelam que a escolha dos participantes do Conselho de Escola é realizada pela direção da escola. Além disso, as informações coletadas indicaram que as decisões são tomadas, no Conselho de Escola, de modo autoritário. Muitas vezes, as decisões são tomadas previamente e apenas ratificadas formalmente pelo Conselho de Escola. Constatou-se ainda a sinalização de que os representantes dos segmentos de pais e de alunos no Conselho de Escola são escolhidos pela direção nas salas *A* e *B*.

Notadamente, segundo os dados quantitativos expressos nos gráficos 1 a 9, os quais apresentam a distribuição estratificada do alunado nas diferentes salas de aula, na mesma série, de acordo com a origem social dos alunos, são nas salas *A* e *B* que se encontram os alunos oriundos de famílias com as melhores condições econômicas e culturais da escola. Os alunos e pais de alunos dessas salas, de acordo com as informações, são os escolhidos pela direção para fazer parte do colegiado escolar.

No entanto, embora perpassado por contradições expressas por

estratificação social e processos de reprodução das relações sociais de dominação capitalista, o fato de a escola pública, nas últimas décadas, tornar-se mais democratizada, tanto no que se refere ao acesso como à gestão, sem dúvida representa um grande avanço social. Tanto a garantia e a efetivação do direito à educação escolar pública como a participação da comunidade escolar na gestão da escola constituem-se em conquistas sociais valiosíssimas.

Estas conquistas se deram mediante intensa luta e militância dos movimentos sociais e dos trabalhadores, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, pela ampliação de direitos e mudanças nas condições de existência dos setores populares, o que envolve maior acesso à educação.

[...] a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública teve como um dos mais decisivos determinantes a pressão dos movimentos sociais (ARROYO, 2003, p.29- 30).

Segundo o autor citado, o processo de democratização do acesso à escola tem como principal protagonista a atuação dos movimentos sociais e dos trabalhadores. Nesse processo os movimentos assumem papel de educadores no desenvolvimento de consciência coletiva de direito à educação.

Os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas e formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter papel pedagógico, formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares. Em frentes diversas cumpriram papéis educativos próximos (ARROYO, 2003, p.31).

Além de favorecer a democratização do acesso ao ensino oficial, mesmo que permeado pela ideologia burguesa, esses movimentos desenvolveram ações educativas contrárias à lógica capitalista. Ações essas organizadas sob os princípios da participação democrática, de colegiados e assembleias. Vale aqui destacar, entre muitos outros, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), no Brasil, e a *Revolução Bolivariana*, na Venezuela.

Dado o acirramento dos antagonismos de classes, muitos movimentos sociais passaram a conceber de modo peculiar a educação destinada à formação de seus militantes. No Brasil, dentre esses movimentos, e de maneira singular,

encontra-se MST. Ao realizarem uma análise do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em especial o curso de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), Dal Ri e Vieitez (2004, p. 1382), salientam que

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende as necessidades de formação dos seus membros, pois podemos dizer, com relação à educação, o que já se disse com relação à ideologia. Na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial se apresente travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais.

Uma das características importantes do IEJC demonstrada pelos autores é a sua democrática estrutura organizacional, regida por assembléia geral deliberativa. Segundo os autores

Essa estrutura, que apresenta várias mediações, conflui para a assembléia geral do Instituto, da qual participa toda a comunidade escolar. A assembléia geral delibera mensalmente sobre a maior parte das questões que se apresentam à escola, desde o orçamento até possíveis problemas pedagógicos. A assembléia geral é o organismo superior de tomada de decisões do Instituto (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1388).

Em outros países da América Latina merece destaque a *Revolução Bolivariana*, a qual tem implementado, nos últimos anos, uma série de atividades sociais, denominadas *missões*. Essas atividades são orientadas para a mobilização e conscientização das comunidades carentes através de conselhos, consultas populares e orçamentos participativos, nas diversas áreas sociais.

Na área de educação, o plano abrange três frentes: a Missão Robinson, que pretende alfabetizar mais de 1,5 milhões de pessoas entre os anos de 2003 e 2004; a Missão Ribas, que objetiva o estímulo ao reingresso no subsistema de segundo grau de pessoas que ainda não concluíram seus estudos; e, por fim, a Missão Sucre, dirigida à educação superior, cuja realização mais concreta foi a Universidade Bolivariana, que se propõe incorporar quinhentos mil estudantes sem vaga no subsistema de educação superior público e privado (NOVAES; LIMA FILHO, 2007, s/p).

De acordo com os autores, o objetivo dessas *missões* educativas é essencialmente expandir a educação e assim elevar grandemente o nível cultural

médio dos venezuelanos.

Desta forma delinea-se um quadro no qual se evidenciam lutas populares em prol da educação.

No Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, ocorreu um amplo processo de democratização do acesso à escola, almejando à sua universalização. Contudo, a escola não é uma e nem igual para todos. Conforme o presente estudo, alunos oriundos de famílias com condições econômicas e culturais diferentes, passam de maneira diferente pela escola, pela mesma unidade escolar. Instituiu-se a gestão democrática da escola pública. Mas o governo e o exercício do poder na escola são burocráticos e hierarquizados. Além disso, as diferenciações sociais incidem sobre o colegiado escolar.

Nestas condições, o desafio posto está em ocupar os espaços democráticos, de modo que a democracia seja exercida efetiva e substancialmente. As contradições, pela sua própria natureza, podem possibilitar “[...] a oportunidade para mais debate, mais ação coletiva, mais educação política” (APPLE, 1989, p. 75).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000. (Col. Mundo do Trabalho).

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

APPLE, M.W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Educação: avanços e desafios. **Net**. Brasília. 2003. Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/PR/Educacao_Avancos_e_Desafios.doc Acesso em 15/10/2007.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1990.

_____; _____. **O nível educativo sobe**: refutação de uma velha idéia relativa à pretensa decadência das nossas escolas. Cidade do Porto: Porto

Editora, 1994.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Questões de Nossa Época; v. 56)

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 63 – 118.

_____. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 139 -184.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília. 1982. **Net.** Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do?anoInicial=&anoFinal=&indInicial=70&indFinal=79&Mais=false&ManterDelimitador=13.0&descricao=&tipoDocumento=http://www.ufsm.br/cpd/inep/prolei/Tipo/105&assunto=> Acesso em 04/07/2007.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. **Net.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 15/11/2007.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. **Net.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 06/04/2007.

_____; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares para Ensino Médio. Brasília. 1998. **Net.** Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf Acesso em 12/02/2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. p. 17 – 121.

_____. Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211, e 212 da Constituição federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. **Revista dos Tribunais**. São Paulo; 2004. p. 162 – 163.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Série A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 3).

CORRAGGIO, L.J. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, L.; WRDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES. v.23, n.80, p. 169-201, setembro / 2002.

_____. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Seminário internacional políticas públicas do ensino médio**. São Paulo: CONSED, 1998. p. 29 – 43.

DAHL, Robert A. **Um prefácio à democracia econômica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

DAL RI, Neusa Maria. **Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade**. 1997. 221f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Educação e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 2004. 315f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Sept./Dec. 2004, vol.25, no.89, p.1379-1402.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ENQUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENTERRIA, Eduardo Garcia de. **Revolución francesa y administración contemporánea.** Madrid: Taurus, 1984.

FERRER, W. M. H. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a nova LDB.** 1996. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FOGAÇA, A; SALM, C. L. Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil. **Net. Ciências e Cultura.** São Paulo, v.58, n.4, out../dez.,2006 Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400021&lng-em&nrm=isso> Acesso em: 01/06/2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES. v.25, n.86, p. 133-170, abr., 2004.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Brasília. 2007. **Net**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=promed.html> Acesso em: 20/11/2007

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984.

JACOBI, P.R. Movimentos sociais urbanos numa época de transição: limites e possibilidades. IN: SADER, Emir. (Org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 9 –23.

KRAWCZYK, N. R; ROSAR, M. F. F. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. XXVI, n. 75, p. 33 - 47, agosto, 2001.

LENINE, V.L. **A revolução proletária e o renegado Kautsky**. [s.lp.] [n.s.] [19--].

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Trad. Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÜCK, H.(Org.) Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n.72, p. 7-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed.

São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MACHADO, Eliel Ribeiro. **Mal-estar da democracia no Brasil e na Argentina nos anos 90: lutas sociais na contramão do neoliberalismo**. 2004. 224f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACPHERSON, C.B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e educação. IN: GUIRALDELLI JR, P. (Org.) **Infância, educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez , 1996.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. In: FROMM, Eric. **Conceito marxista de homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, pp. 83 – 170.

_____. **O Capital**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1974. livro. III, v. IV

_____. **A miséria da filosofia**. Trad. José Paulo Neto. 2 ed. São Paulo: Global, 1985.

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. v. I t. I.

_____. **Do capital**. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1999. pp. 55–186. (Col. Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Trad. e Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 1999a.

_____; _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1999b.

MORAES, R.C. Reformas neoliberalismo e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES. v.23, n.80, p. 13-24, set., 2002.

NOVAES, H.T.; LIMA FILHO, P. A. Filosofia da política cooperativista na revolução Bolivariana, Campinas. 2007. **Net.** Disponível em: http://www.portalpopular.org.br/mambof/index.php?option=com_content&task=view&id=367&Itemid=46 Acesso em 20/01/2008.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado:** transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 24 -28.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43 (Col. Legislação e política educacional: textos introdutórios).

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução à crítica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 2002.

SADER, Emir. **A transição no Brasil:** da ditadura à democracia? São Paulo: Atual, 1990.

_____. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 139 -184.

_____. Para outras democracias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Estatuto do Magistério Paulista**: legislação regulamentadora e suplementar. São Paulo: SE/SENP, 1995.

_____; CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE nº 08/1997. Regime de Progressão Continuada. 1997. São Paulo. **Net**. Disponível em: http://deleste1.edunet.sp.gov.br/legislacao/est_del_cee_09_1997.html Acesso em: 12/09/2007.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Zahar, 1984.

SILVA, M. P. S. **Gestão democrática**: concepções teórico-práticas dos diretores de escolas de educação básica da cidade de Marília. 2006. 62f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, I. G. **Participação popular e “reforma” do Estado brasileiro nos anos 1990**: contradições e impasses. 2001. 287f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. (Org). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WRDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SOUZA, J.S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002. (Col. Educação contemporânea).

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e

Terra, 1998. p. 39 - 50.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

WOOD, Ellem Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

WALLERSTEIN, I. **Após o liberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZIBAS, D.M.L. Reforma do ensino médio: lições que vem da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 74-83, dez., 1999.

_____. **O ensino médio na voz de alguns de seus atores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001.

ANEXO

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO: ESTUDO DIAGNÓSTICO / ALUNOS – Ensino Médio

Idade: _____ Série: _____ Sexo: _____

1) Em relação a profissão e ao grau de escolaridade de seus pais ou responsáveis:

A) Qual a profissão de seus pais ou responsáveis?

Pai: _____ Registrado? () Sim () Não

Mãe: _____ Registrada? () Sim () Não

Outros: _____ Registrado? () Sim () Não

B) Qual o grau de escolaridade de seus pais ou responsáveis?

Pai: Ensino fundamental () Completo () Incompleto

Ensino Médio () Completo () Incompleto

Ensino Superior () Completo () Incompleto

Mãe: Ensino fundamental () Completo () Incompleto

Ensino Médio () Completo () Incompleto

Ensino Superior () Completo () Incompleto

2) Qual o valor aproximado da renda de sua família, em salários mínimos?

() Até um salário () Dois salários () De três a cinco salários () Mais de cinco salários

3) Em relação à sua casa:

A) () Zona Urbana

a) Casa própria () Sim () Não

b) Possui água encanada e luz () Sim () Não

c) Possui rua asfaltada () Sim () Não

d) Possui coleta de lixo () Sim () Não

B) () Zona Rural

a) Casa própria () Sim () Não

b) Possui água encanada e luz () Sim () Não

4) Em relação ao seu trabalho:

a) Você trabalha? () Sim () Não

b) O que faz? _____

c) Quanto ganha, em salários mínimos?

() Até um salário () Dois salários () De três a cinco salários () Mais de cinco salários

5) Você pretende fazer curso superior? Que profissão você deseja exercer no futuro?

6) Você considera que a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho? Por quê?

ANEXO 2
ROTEIRO DE ENTREVISTA / ALUNOS

Idade: _____ Série: _____ Sexo: _____

- 1) Como você considera a situação econômica de sua família? Qual é a renda mensal?
- 2) A renda de sua família é proveniente de quais membros: pai, mãe, de ambos, você ou de irmãos? Todos trabalham?
- 3) Você considera a renda de sua família adequada para suprir as necessidades de todos os membros?
- 4) Como é a casa em que você mora? (Construída de tijolos; madeira; possui laje; é forrada; possui piso frio; casa própria ou alugada?).
- 5) Qual o meio de transporte utilizado pela sua família? Possui carro? Qual?
- 6) Até que série seus pais estudaram? (Estudam?).
- 7) Qual a profissão de seus pais?
- 8) Realizaram algum curso profissionalizante?
- 9) Você trabalha? Em quê? Quanto ganha? Contribui com a renda de sua família?
- 10) Você pretende fazer curso superior? Qual? Em instituição pública ou privada?
- 11) Você considera que a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho? Para o vestibular? Por quê?
- 12) Você participa da gestão da escola? Do grêmio estudantil? Do Conselho? É importante a participação dos alunos no Grêmio e no Conselho Escolar?
- 13) Na sua opinião existem diferenças entre os alunos das diferentes salas? Que tipos de diferenças? (Diferenças econômicas, sociais, relacionamento com os professores, atividades didáticas, etc).

ANEXO 3**ROTEIRO DE ENTREVISTA: ESTUDO DIAGNÓSTICO: DIREÇÃO/COORDENAÇÃO**

Entrevistado:_____Cargo/Função:_____Tempo de serviço:_____

- 1) Você poderia falar um pouco sobre a história desta escola? Como e quando surgiu? De acordo com os seus conhecimentos, sempre, em todo o tempo de existência desta escola, toda a população em idade escolar teve acesso de fato à ela, com início e conclusão dos estudos?
- 2) Existem muitas críticas apontando aspectos negativos em relação à qualidade da escola pública brasileira. Qual a sua avaliação? Para você, existiria relação entre qualidade da educação e universalização do acesso à escola?
- 3) Quais as salas que apresentam mais problemas de indisciplina? Quais as estratégias utilizadas para o enfrentamento dessa questão? (Os alunos “indisciplinados” são agrupados em determinadas salas de aula?).
- 4) Você considera que o problema da indisciplina pode estar relacionado com a situação sócio econômica do aluno? Por quê?
- 5) Existem diferenças entre as salas de aula no que diz respeito à indisciplina? Se sim, quais as causas?
- 6) Como é realizada a distribuição dos alunos de uma mesma série nas respectivas salas de aula? Quais os principais critérios para a constituição destas salas?
- 7) Os pais participam deste processo? Como? Indicando em qual sala deseja que seu filho estude? Que motivos aparecem para justificar este desejo? Pais de alunos de quais salas participam mais?
- 8) Há incidência de evasão escolar nesta escola? Em que intensidade?
- 9) Quais fatores você apontaria como causas da evasão escolar?
- 10) Em quais salas ocorre com maior frequência o problema da evasão?
- 11) Há incidência de retenção escolar nesta escola? Em que intensidade?
- 12) Quais fatores você apontaria como causas da retenção escolar?
- 13) Em quais salas ocorre com maior frequência o problema da retenção?
- 14) Alunos de quais classes apresentam maior necessidade de acompanhamento, reforço?
- 15) Os pais participam da gestão da escola? Do Conselho de Escola? Pais de alunos de quais salas participam mais?

- 16) Quais fatores favorecem e quais fatores dificultam a participação dos pais na gestão da escola?
- 17) Há grêmios estudantis nesta escola? Como se dá a participação dos alunos?
- 18) Você considera que a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho. Para o vestibular? Por quê?

ANEXO 4**ROTEIRO DE ENTREVISTA: ESTUDO DIAGNÓSTICO / PROFESSORES**

Disciplina: _____ Sala(s): _____ Sexo: _____

- 1) Qual o perfil sócio econômico dos alunos desta escola e de suas famílias?
- 2) Qual o perfil sócio econômico dos professores desta escola?
- 3) Das salas em que leciona, qual considera melhor ou mais adiantada?
- 4) Os conteúdos são os mesmos ou diferentes para cada sala?
- 5) De quais salas são os alunos que mais se destacam?
- 6) Há problemas de disciplina nas salas de aula? Quais salas considera mais problemáticas?
- 7) Quais os tipos de leituras e livros indicados? São os mesmos para todas as classes?
- 8) Você considera que as diferentes salas apresentam o mesmo desempenho na aprendizagem de sua disciplina? (Se houver diferenças, o que considera ser as causas?).
- 9) Qual sala apresenta maiores dificuldades de aprendizagem? Por quê?
- 10) Os alunos de quais salas você considera mais preparados ou com maior potencial para o vestibular?
- 11) Você percebe diferenças no desempenho ou no comprometimento entre alunos que trabalham e alunos que não trabalham? Por quê?
- 12) Você procura adaptar os conteúdos ministrados de acordo com as realidades das diferentes salas? A partir de quais critérios?
- 13) Você possui filhos estudando nesta escola? Em qual sala? (se não tem filhos: Se você tivesse filho, desejaria que ele estudasse nesta escola? Em qual sala?)
- 14) Existe rivalidade ou competição entre as salas? Se sim, entre quais salas? Por quais motivos?
- 15) Você participa da gestão da escola? Do Conselho? É importante a participação do professor no Conselho Escolar?
- 16) Como se dão as práticas de leitura e escrita? Existem diferenças entre as salas neste aspecto?
- 17) Os pais participam da gestão da escola? Do CE. Pais de alunos de quais salas participam mais?