

Universidade do Sul de Santa Catarina

Sociologia da Educação

Disciplina na modalidade a distância

Palhoça

UnisulVirtual

2007

Créditos

Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina UnisulVirtual - Educação Superior a Distância

Campus UnisulVirtual

Avenida dos Lagos, 41
Cidade Universitária Pedra Branca
Palhoça – SC – 88137-100
Fone/fax: (48) 3279-1242 e
3279-1271
E-mail: cursovirtual@unisul.br
Site: www.virtual.unisul.br

Reitor Unisul

Gerson Luiz Joner da Silveira

Vice-Reitor e Pró-Reitor Acadêmico

Sebastião Salésio Heerdt

Chefe de Gabinete da Reitoria

Fabian Martins de Castro

Pró-Reitor Administrativo

Marcus Vinícius Anátóles da Silva
Ferreira

Campus Sul

Diretor: Valter Alves Schmitz Neto
Diretora adjunta: Alexandra Orsoni

Campus Norte

Diretor: Ailton Nazareno Soares
Diretora adjunta: Cibele Schuelter

Campus UnisulVirtual

Diretor: João Vianney
Diretora adjunta: Jucimara Roesler

Equipe UnisulVirtual

Avaliação Institucional

Dênia Falcão de Bittencourt

Biblioteca

Soraya Arruda Waltrick

Capacitação e Assessoria ao Docente

Angelita Marçal Flores
(Coordenadora)
Caroline Batista
Enzo de Oliveira Moreira
Patrícia Meneghel
Simone Andréa de Castilho

Coordenação dos Cursos

Adriano Sérgio da Cunha
Aloísio José Rodrigues
Ana Luisa Mülbert

Ana Paula Reusing Pacheco
Charles Cesconetto
Diva Marília Flemming
Eduardo Aquino Hübler
Fabiano Ceretta
Itamar Pedro Bevilaqua
Janete Elza Felisbino
Jucimara Roesler
Lauro José Ballock
Lívia da Cruz (auxiliar)
Luiz Guilherme Buchmann
Figueiredo
Luiz Otávio Botelho Lento
Marcelo Cavalcanti
Maria da Graça Poyer
Maria de Fátima Martins (auxiliar)
Mauro Faccioni Filho
Michelle Denise Durieux Lopes
Destri
Moacir Fogaça
Moacir Heerdt
Nélio Herzmann
Onei Tadeu Dutra
Patrícia Alberton
Raulino Jacó Brüning
Rodrigo Nunes Lunardelli

Criação e Reconhecimento de Cursos

Diane Dal Mago
Vanderlei Brasil

Desenho Educacional

Daniela Erani Monteiro Will
(Coordenadora)

Design Instrucional

Carmen Maria Cipriani Pandini
Carolina Hoeller da Silva Boeing
Flávia Lumi Matuzawa
Karla Leonora Dahse Nunes
Leandro Kingeski Pacheco
Ligia Maria Soufen Tumolo
Márcia Loch
Viviane Bastos
Viviani Poyer

Acessibilidade

Vanessa de Andrade Manoel

Avaliação da Aprendizagem

Márcia Loch (Coordenadora)
Cristina Klipp de Oliveira
Silvana Denise Guimarães

Design Gráfico

Cristiano Neri Gonçalves Ribeiro
(Coordenador)
Adriana Ferreira dos Santos
Alex Sandro Xavier

Evandro Guedes Machado
Fernando Roberto Dias
Zimmermann
Higor Ghisi Luciano
Pedro Paulo Alves Teixeira
Rafael Pessi
Wilson Martins Filho

Disciplinas a Distância

Enzo de Oliveira Moreira
(Coordenador)
Vanessa Francine Corrêa Strambi

Gerência Acadêmica

Márcia Luz de Oliveira Bubalo

Gerência Administrativa

Renato André Luz (Gerente)
Valmir Venício Inácio

Gerência de Ensino

Ana Paula Reusing Pacheco

Logística de Encontros Presenciais

Graciele Marinês Lindenmayr
(Coordenadora)
Aracelli Araldi
Cícero Alencar Branco
Douglas Fabiani da Cruz
Fernando Steimbach
Letícia Cristina Barbosa
Priscila Santos Alves

Formatura e Eventos

Jackson Schuelter Wiggers

Gerência de Logística

Arthur Emmanuel F. Silveira
(Gerente)
Francisco Asp

Logística de Materiais

Jeferson Cassiano Almeida da
Costa (Coordenador)
José Carlos Teixeira
Eduardo Kraus

Monitoria e Suporte

Rafael da Cunha Lara
(Coordenador)
Adriana Silveira
Andréia Drewes
Caroline Mendonça
Cláudia Noemi Nascimento
Cristiano Dalazen
Dyego Rachadel
Edison Rodrigo Valim
Francielle Arruda

Gabriela Malinverni Barbieri
Jonatas Collaço de Souza
Josiane Conceição Leal
Maria Eugênia Ferreira Celeghin
Rachel Lopes C. Pinto
Tatiane Silva
Vinícius Maykot Serafim

Relacionamento com o Mercado

Walter Félix Cardoso Júnior

Secretaria de Ensino a Distância

Karine Augusta Zanoni
Albuquerque (Secretária de
ensino)

Ana Paula Pereira
Andréa Luci Mandira
Andrei Rodrigues
Carla Cristina Sbardella
Deise Marcelo Antunes
Djeime Sammer Bortolotti
Franciele da Silva Bruchado
James Marcel Silva Ribeiro
Janaina Stuart da Costa
Jenniffer Camargo
Lamuniê Souza
Liana Pamplona
Marcelo José Soares
Marcos Alcides Medeiros Junior
Maria Isabel Aragon
Olavo Lajús
Priscilla Geovana Pagani
Rosângela Mara Siegel
Silvana Henrique Silva
Vanilda Liordina Heerdt
Vilmar Isaurino Vidal

Secretária Executiva

Viviane Schalata Martins

Tecnologia

Osmar de Oliveira Braz Júnior
(Coordenador)
Jefferson Amorim Oliveira
Marcelo Neri da Silva
Pascoal Pinto Vernieri
Ricardo Alexandre Bianchini

Apresentação

Este livro didático corresponde à disciplina Sociologia da Educação.

O material foi elaborado, visando a uma aprendizagem autônoma. Com este objetivo, aborda conteúdos especialmente selecionados e adota uma linguagem que facilite seu estudo a distância.

Por falar em distância, isso não significa que você estará sozinho(a). Não se esqueça de que sua caminhada nesta disciplina também será acompanhada constantemente pelo Sistema Tutorial da UnisulVirtual. Entre em contato sempre que sentir necessidade. Nossa equipe terá o maior prazer em atendê-lo(a), pois sua aprendizagem é nosso principal objetivo.

Bom estudo e sucesso!

Equipe UnisulVirtual.

Viviani Poyer

Sociologia da Educação

Livro didático

Design instrucional

Viviani Poyer

Palhoça

UnisulVirtual

2007

Copyright © UnisulVirtual 2007

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

Edição – Livro Didático

Professora Conteudista

Viviani Poyer

Design Instrucional

Viviani Poyer

ISBN 978-85-7817-053-0

Projeto Gráfico e Capa

Equipe UnisulVirtual

Diagramação

Evandro Guedes Machado

Revisão Ortográfica

Amaline Boulus Issa Mussi

306.43

R24 Poyer, Viviani

Sociologia da educação : livro didático / Viviani Poyer ; design instrucional Viviani Poyer. – Palhoça : UnisulVirtual, 2007.
154 p. : il. ; 28 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7817-053-0

1. Sociologia educacional. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Sumário

Apresentação	03
Palavras da professora	09
Plano de estudo	11
UNIDADE 1 – O pensamento sociológico: conceitos e processo histórico	17
UNIDADE 2 – Produção social, ideologia e sujeitos	55
UNIDADE 3 – Brasil: as múltiplas facetas da sociedade moderna	81
UNIDADE 4 – A educação no século XX rumo ao XXI: novos caminhos?	111
Para concluir o estudo	141
Referências	143
Sobre a professora conteudista	149
Comentários e respostas das atividades de auto-avaliação	151

Palavras da Professora



Caro(a) aluno(a),

Convido você a iniciar os estudos de mais esta disciplina que compõe a grade curricular do seu curso. Uma disciplina de tanta importância quanto todas estudadas até aqui ou as próximas que virão para a sua sólida formação enquanto profissional da educação e enquanto cidadão. Parto do pressuposto que todo cidadão é, de certa forma, um educador, por isso o estudo de disciplinas como Psicologia, Antropologia, História da Educação, Sociologia da Educação e tantas outras podem e devem nos ajudar num sentido muito mais amplo do que o de simplesmente formar profissionalmente.

Acredito, como educadora e cidadã, pela própria experiência que tive, que tais disciplinas nos ajudam na transformação pessoal e social. Ou, como diria uma aluna do curso de Pedagogia de uma dada universidade, quando da oportunidade de realizar um sonho quase “impossível” oportunizado a partir da modalidade de educação a distância:

Prof. nos fins de semana quando me reúno com meus familiares, percebo que já não sou mais a mesma. Agora que estou fazendo um curso superior, tenho coragem de expor minhas idéias, de me posicionar diante dos outros e de pensar diferente...

Espero que esta disciplina possa modificar a sua maneira de ver as coisas mais simples, mais naturais, mais inexpressivas como resultado das ações dos homens e mulheres que todos somos e enquanto sujeitos históricos e sociais. Que ela lhe possibilite brotar ares de desconfiança e que o(a) encoraje a ir em busca de respostas, não prontas e acabadas, verdadeiras ou falsas, mas construídas e interpretadas à luz do conhecimento

e da pesquisa, de acordo com o contexto social e cultural em que estejam inseridas.

Que os temas aqui brevemente introduzidos tragam caminhos possíveis de serem trilhados em busca de uma sociedade mais justa e de uma educação transformadora da realidade atual.

Sucesso e bons estudos!

Viviani Poyer



Plano de estudo

O plano de estudos visa a orientá-lo(a) no desenvolvimento da disciplina Sociologia da Educação. Nele, você encontrará elementos que o(a) ajudarão a ter uma visão geral da disciplina e a organizar os seus estudos.

O processo de ensino e aprendizagem na UnisulVirtual leva em conta instrumentos que se articulam e se complementam. Assim, a construção de competências se dá sobre a articulação de metodologias e por meio das diversas formas de ação/mediação.

São elementos desse processo:

- o livro didático;
- o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem – EVA;
- as atividades de avaliação (complementares, a distância e presenciais).

Ementa

O pensamento social contemporâneo e seus conceitos analíticos sobre o processo educacional na sociedade moderna; produção e reprodução social, ideologia, sujeitos, neoliberalismo, poder e dominação, inclusão e exclusão, educação escolar, familiar, gênero.

Carga horária

60 horas-aula -- 04 créditos

Objetivos da disciplina

Objetivo Geral

Instrumentalizar o acadêmico no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as mais diversas relações sociais, educacionais e políticas da sociedade contemporânea para além do âmbito formal da escola, capacitando o discente de pedagogia a relacionar sua experiência como educador escolar com as transformações sociais que ocorrem a sua volta.

Objetivos Específicos

- Conhecer a constituição do pensamento sociológico brasileiro.
- Compreender as transformações sociais da sociedade moderna com base nas abordagens sociológicas estudadas.
- Compreender o papel da educação escolarizada nos diferentes momentos históricos enquanto transformadora das relações sociais e como instrumento ideológico na efetivação de políticas públicas.

Conteúdo programático

Veja, a seguir, as unidades que compõem o Livro Didático desta disciplina e os seus respectivos objetivos. Estes se referem aos resultados que você deverá alcançar ao final de uma etapa de estudo. Os objetivos de cada unidade definem o conjunto de conhecimentos que você deverá possuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à sua formação.

Unidades de estudo: 4

Unidade 1 - O pensamento sociológico: conceitos e processo histórico

Nesta unidade, você irá lembrar alguns aspectos importantes do contexto de surgimento do pensamento social no mundo e no Brasil. E perceber como esta disciplina se estabeleceu enquanto ciência no Brasil. Conhecerá os diversos movimentos

educacionais ocorridos no Brasil nos anos 50 e 60, bem como as formas de abordagem das diferentes correntes sociológicas acerca da educação.

Unidade 2 - Produção social, ideologia e sujeitos

Aqui, você conhecerá as relações determinantes na produção e reprodução da sociedade, do sujeito e o papel que a escola desempenhou e desempenha nessas relações. Estudará o conceito de ideologia, sua complexa definição e sua aplicabilidade nas mais diversas relações sociais.

Unidade 3 - Brasil: as múltiplas facetas da sociedade moderna

A terceira unidade traz algumas noções de como a escola se tornou, ao longo do processo histórico, um instrumento de aplicabilidade das políticas governamentais, políticas muitas vezes carregadas de teor preconceituoso e discriminatório. E conhecerá também como atualmente a questão do gênero pode ser abordada na educação escolarizada, o que lhe possibilitará um outro olhar sobre a construção dos sujeitos.

Unidade 4 - A educação no século XX rumo ao XXI: novos caminhos?

Por fim, nesta última unidade, você poderá estudar os principais elementos que caracterizam o discurso e a política neoliberal e o papel desempenhado pelas diversas agências financeiras internacionais na delimitação de políticas educacionais para a América Latina. Conhecerá alguns aspectos sobre a definição do conceito de globalização e o surgimento dos meios de comunicação de massa e sua relação com a educação.



Agenda de atividades / Cronograma

- Verifique com atenção o EVA, organize-se para acessar periodicamente a sala da disciplina. O sucesso nos seus estudos depende da priorização do tempo para a leitura, da realização de análises e sínteses do conteúdo e da interação com os seus colegas e tutor.
- Não perca os prazos das atividades. Registre no espaço a seguir as datas com base no cronograma da disciplina disponibilizado no EVA.
- Use o quadro para agendar e programar as atividades relativas ao desenvolvimento da disciplina.

UNIDADE 1

1

0 pensamento sociológico: conceitos e processo histórico



Objetivos de aprendizagem

- Relembrar aspectos importantes do contexto em que surgiu o pensamento social no mundo e no Brasil.
- Compreender como a Sociologia se estabeleceu enquanto ciência no começo do Século XX, no Brasil.
- Entender o caráter social dos diversos movimentos educacionais ocorridos no Brasil, nos anos 50 e 60.
- Conhecer as formas de abordagem da educação empreendidas por diferentes correntes sociológicas.



Seções de estudo

- Seção 1** Raízes do pensamento social
- Seção 2** Brasil: Sociologia à moda européia?
- Seção 3** A Sociologia na escola: novos expoentes
- Seção 4** Movimentos de educação popular
- Seção 5** Educação enquanto análise sociológica



Para início de estudo

Convido você a iniciar, a partir de agora, os estudos em torno da disciplina Sociologia da Educação.

Nesta primeira unidade, de caráter mais introdutório, você terá contextualizado o momento histórico em que a Sociologia surgiu como ciência no mundo e no Brasil. Também verá enumerados os seus principais pensadores e detalhadas as correntes teóricas de que são titulares.

Verá como ocorreram os primeiros estudos de caráter social no Brasil, antes mesmo de se falar em Sociologia; e, também, quem foram os primeiros sociólogos brasileiros envolvidos diretamente com as questões educacionais.

Relacionará a inserção desta disciplina nos currículos escolares e os movimentos populares que marcaram todo um período, os quais tiveram como principal característica viver intensamente a democracia que se instalara no país. Sobretudo, conhecerá, em alguns aspectos, a vida de um dos grandes expoentes da educação popular brasileira, Paulo Freire, o qual se tornou um nome reconhecido e respeitado em praticamente todos os países de língua portuguesa, pelo caráter inovador e social de seu pensamento.

Por último, conhecerá diferentes correntes teóricas da Sociologia que influenciaram o pensamento sociológico brasileiro e o modo de pensar a educação no Brasil.

Estes estudos poderão levá-lo(a) a perceber e entender, de uma nova forma, a educação atual. Vamos lá?

SEÇÃO 1 – Raízes do pensamento social

Ao iniciarmos a discussão em torno do pensamento sociológico no Brasil, faz-se necessário trazer à luz alguns aspectos já vistos por você na disciplina Sociologia. É que, a partir deles, se configurará, com bastante clareza, o contexto de surgimento desta ciência no mundo e, muito especialmente, no Brasil.



Você lembra como e quando surgiu a Sociologia enquanto ciência?

Bem, a Sociologia enquanto ciência surgiu e se desenvolveu com o advento da modernidade, mas, principalmente, a partir do fortalecimento do capitalismo. Dois grandes fatos políticos e sociais marcaram significativamente um processo que já vinha delineando-se desde o **Renascimento comercial e urbano** na Europa e foram decisivos para iniciar o que se convencionou chamar de mundo contemporâneo: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

Em 1750, temos o surgimento da máquina a vapor nas fábricas da Europa, o que marcou o início da Revolução Industrial e alterou definitivamente o cenário socioeconômico da época. Para uma burguesia cada vez mais forte economicamente, alcançar o poder político era apenas uma questão de tempo. O advento das máquinas trouxe mudanças nunca antes vistas nas relações de produção, principalmente em função do estabelecimento do sistema fabril em larga escala e a decorrente divisão do trabalho. A agricultura tinha aumentada a produtividade com a aplicação de novas técnicas. E a revolução nos transportes contribuiria, igualmente, para o deslocamento em massa da população rural em direção às cidades.

No século XVII e XVIII, diversas revoluções ocorreram na Europa: as chamadas revoluções burguesas, entre elas a Revolução Gloriosa, na Inglaterra, e a Revolução Francesa. Ambas, de forma geral, propunham o fim dos privilégios herdados pela nobreza e a igualdade de direitos e oportunidades. A Revolução Francesa tem como marco inicial a Queda da Bastilha em 1789, e foi fundamental para o estabelecimento da burguesia no poder político.

Pode-se dizer, portanto, que a Revolução Industrial desencadeou efetiva revolução no sistema econômico da época; e, assim, a

Por volta do século XI, o comércio ressurgiu na Europa, e as moedas começam a circular novamente. Em função do “renascimento” comercial, as cidades também crescem, feiras são realizadas em diversas regiões da Europa e lutas contra o poder do senhor feudal vão delineando o surgimento de um novo grupo social e econômico – a burguesia.



Figura: A Liberdade guiando o povo. Delacroix, 1830.

Fonte: <www.historiadomundo.com.br>

Revolução Francesa, no sistema político. Ambas provocaram profundas transformações sociais e podem ser consideradas, como já afirmado anteriormente, marcos de transição para a chamada “Era Moderna”.



Em síntese: a partir de ambas as revoluções, Industrial e Francesa, dá-se a ascensão de um novo grupo/classe, a burguesia; também, o aumento da capacidade de produção humana determinará profundas mudanças no setor econômico.

Além do episódio que começou a mudar a cara da Europa politicamente, não se pode esquecer que o século XVIII foi marcado pelas Idéias Iluministas – por isso ficou conhecido como o “Século das Luzes”. O poder da razão deveria predominar e constituir o guia para a interpretação de episódios humanos, com vistas à reorganização do mundo. Num processo que já vinha acontecendo desde o Renascimento Artístico e Cultural, a razão deveria predominar sobre qualquer explicação religiosa. O antropocentrismo, num primeiro momento, presumidamente, já superava o teocentrismo, e, com o passar do tempo, o racionalismo e a revolução científica foram acentuando tal tendência. No século XVIII, o homem era dotado de tamanha confiança, que deixa de sacralizar a natureza, tornando-a objeto de pesquisa no âmbito do conhecimento científico. Pode-se dizer que, então, a natureza passava ao domínio do homem.



Figura: Augusto Comte
Fonte: <www.filosofiavirtual.pro.br/comte.htm>

Este pensamento se acentuou ainda mais, como num processo sem volta, a partir do século XIX, com o advento do Positivismo. Desenvolvido a partir das idéias de Augusto Comte, tinha como principal pressuposto abandonar qualquer vestígio de religiosidade e emoção no âmbito do método científico.

Segundo Meksenas (2002), para Comte o conhecimento era positivo quando fundado na observação, porém em observação orientada por um método. Para isso, ele definia dois tipos de observação: a empírica e a positiva. A primeira –

empírica – era vista por ele como uma espécie de observação vulgar, em que simplesmente se observavam os fatos em si, sem se estabelecer relação entre os demais fatos observados. A segunda – positiva – precisava seguir algumas regras, entre elas: selecionar, desmembrar, relacionar, comparar, medir e estabelecer similaridades, estudar o todo, perceber as repetições e, por fim, “estabelecer leis que possibilitem a previsão de movimentos, regularidade e comportamentos futuros do fato estudado.” (MEKSENAS, 2002, p.78).

Consoante essas idéias, temos o que se pode chamar de cientificismo, uma visão bastante reducionista, segundo a qual a ciência e suas leis constituiriam o único conhecimento válido, referido na observação, experimentação e matematização de seu objeto, e aplicável não só às ciências naturais, mas a diferentes áreas, entre elas as ciências humanas. Além do reducionismo científico a que conduzia esse método, temos também o que se chamou de **determinismo**, seja ele biológico, geográfico ou histórico, em que se atribuía “[...] ao comportamento humano as mesmas relações invariáveis de causa e efeito que presidem as leis da natureza.” (ARANHA, 2001, p.139).

Para Comte, o ato humano não é livre, já que é determinado por causas das quais não se pode escapar, como raça (determinismo biológico), o meio (determinismo geográfico) e o momento (determinismo histórico).



Comte foi um dos precursores da Sociologia e é considerado, também, o fundador desta ciência, a qual acabou definindo como “física social”. Suas idéias foram posteriormente desenvolvidas e aprimoradas por Émile Durkheim, que trouxe para o campo das Ciências Sociais, o método e a objetividade do positivismo na análise dos problemas sociais.

Durkheim tinha como objetivo principal descobrir as leis de funcionamento da sociedade. Por esse motivo é considerado um dos sistematizadores da corrente funcionalista. Sua obra “Educação e Sociologia” é um marco inovador para aquela época. Enfatiza a origem social da educação com a finalidade de superar sua caracterização predominantemente intelectualista e individualista. Para Durkheim, “a educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais” e “toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado.” (PEREIRA, 1995, p.42 apud ARANHA, 2001, p. 167). A

partir de uma educação imposta de acordo com os padrões sociais, é possível criar o ser social, e, nesse processo, os pais e professores são apenas intermediários.



Figura: Emile Durkheim
fonte: <www.cas.sc.edu/socy/faculty/deflem/Durkheim.jpg>

Durkheim instituiu a pedagogia como disciplina autônoma, sem dependência obrigatória de outras áreas do conhecimento como, até então, da filosofia, da moral e da teologia. No campo educacional, ressalva as críticas ao método positivista, foi o primeiro sociólogo a colocar a escola como instituição de fundamental importância na formação do indivíduo.

Porém é fundamental termos presente que, para Durkheim, Pedagogia e educação eram duas coisas diferentes:

A educação é a ação exercida, junto às crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral. Não há período na vida social, não há mesmo, por assim dizer, momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores e, em que, por conseguinte, não recebam deles influência educativa. (DURKHEIM, 1978, p.57).

Procurando interpretar as suas idéias, é possível perceber que, para ele, educação se dava por meio de ações exercidas cotidianamente, tanto de maneira formal, por mestres e nas escolas, como de maneira informal, pela família; já, a Pedagogia era uma área de conhecimento teórico, como você pode ver a seguir:

As teorias chamadas pedagógicas são especulações de gênero muito diverso. Seu objetivo não é o de descrever ou explicar o que é ou o que tem sido, mas, de determinar o que deve ser. Não estão orientadas nem para o presente nem para o passado, mas para o futuro. Não se propõem a exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de condutas. Elas não nos dizem: 'eis o que existe e por que existe'. Mas, sim: 'eis o que será preciso fazer'. (DURKHEIM, 1978, p. 64).

Apesar de diferenciar Pedagogia e educação, podemos perceber que Durkheim aponta, de certa forma, a existência de uma relação e dependência entre ambas.

Indo além, no que diz respeito a seu entendimento sobre a função da educação e da escola, podemos perceber, sobretudo, que Durkheim atrela a educação às necessidades sociais. Sendo o fim último da educação socializar e renovar as condições da existência social, vê a escola e a sociedade como duas “instituições” que se completam e interagem. Desta forma, a escola torna-se uma instituição fundamental para a formação moral do indivíduo e tem a função de adaptá-lo às regras sociais por meio da reprodução de hábitos e valores transmitidos pelos adultos às crianças.

É importante lembrar que, além de Comte e Durkheim, houve outros dois grandes pensadores envolvidos com estudos sociológicos e que tiveram grande influência para a educação daquele momento: Max Weber e **Karl Marx**.



Para ampliar seus conhecimentos sobre a concepção de educação e sociedade desenvolvida por Marx, leia o texto complementar que se encontra no Saiba Mais, no final desta unidade.

Por questões didáticas, achei melhor não abordar estes autores aqui, pois você já acompanhou uma discussão a respeito deles, bastante ampla e esclarecedora, na disciplina Sociologia.

De um ponto de vista crítico, podemos apontar, ainda, ao encerrar esta seção, a grande contribuição das idéias positivistas para a educação, a saber, a sua atuação no “ideário de escolas estatais”, quando defendia um ensino leigo contra a tradicional educação humanista e religiosa de fins do século XIX e início do século XX. Pode-se dizer, então, sobre o Positivismo, que foi um movimento de caráter inovador, o qual “[...] impregnou todo o ambiente cultural do século XIX, universalizando a experiência e resolvendo nela toda a realidade.” (RIBEIRO, 2001, p.55).

Já, olhado por outro ângulo, não de forma tão favorável assim, é necessário lembrar que o Positivismo está diretamente relacionado ao **mito do progresso**, interessante, talvez, para a implantação de muitas políticas de Estado naquele período, principalmente nas Américas; todavia, por outro lado, uma séria e perigosa concepção acerca das transformações da sociedade.

Vamos ver, a seguir, como essas idéias adentraram o continente americano e os primeiros passos do pensamento sociológico em terras tropicais. Acompanhe a seção 2.

SEÇÃO 2 – Brasil: Sociologia à moda européia?

Início esta seção com alguns questionamentos:

O evolucionismo social ou darwinismo social, de maneira geral, contém-se na crença de que as sociedades mudariam e evoluiriam em um mesmo sentido e que tais transformações representariam a transposição de um nível menos elevado para um estágio superior. De maneira análoga ao desenvolvimento do homem, também as sociedades estariam sujeitas à lei da seleção natural. Dentro de um determinado contexto, prevaleceriam as sociedades mais aptas e capazes, sendo as outras extintas, quer pela luta com as mais “desenvolvidas”, quer pela dificuldade de superar obstáculos naturais.



Como foram recebidas pelos brasileiros as idéias positivistas?

E como se configurou aqui este processo que já vinha ocorrendo na Europa?

Será que idéias oriundas de um continente tão distante tiveram influência na política e na sociedade brasileira?

Enquanto, na Europa, o Positivismo justificava as atitudes da burguesia, referido na idéia do progresso retilíneo da humanidade, no continente americano essas idéias traziam no bojo discussões de forte caráter político. No Brasil, as idéias de cunho positivista, liberal e **evolucionista** se fortaleceram nas cidades, devido principalmente à “identificação” que as camadas letradas tinham com essas correntes políticas, sociais e filosóficas. Cabe lembrar que elas se difundiram, aqui, de maneira um tanto distinta do modelo europeu.

Segundo Ribeiro,

A princípio, o positivismo resultou em uma mentalidade científica generalizadora, alheia às particularidades sul-americanas. Porém, a pouco e pouco, aproveitado como método de trabalho, juntamente com o evolucionismo de Spencer e as idéias democrático-liberais do constitucionalismo norte-americano, servirá de esteio aos que advogam uma república democrática, frutificando-se, assim, em um instrumento teórico a ser utilizado na transformação da realidade concreta. (RIBEIRO, 2001, p.65).

No Brasil, tais doutrinas tiveram aceitação entre os políticos republicanos. Entre os nomes de reconhecimento nacional e que eram adeptos dessas idéias, destacamos **Benjamin Constant**, fundador da Escola Normal do Rio de Janeiro e professor da Escola Militar, o qual ensinou as bases do positivismo a jovens oficiais. Estes, posteriormente, iriam lutar pela instituição da República Brasileira.

Benjamin Constant foi ministro da Instrução, Correios e Telégrafos e empreendedor da reforma educacional de 1890. Somente em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde no Brasil.



Você se lembra do que está escrito no centro da bandeira brasileira?

Caso tenha respondido **Ordem e Progresso**, acertou!

E sabe qual a relação deste lema com o que estamos discutindo aqui?

Talvez você já esteja imaginando, não é?

Pois bem, a célebre frase que se encontra no centro de nossa bandeira nacional é um lema inspirado nas idéias positivistas, relacionadas ao mito do progresso. E você sabe por que, no final da seção 1, afirmei que “o mito do progresso” era uma idéia “perigosa”? Porque, a partir desta concepção, se estabelece a idéia de evolução contínua da sociedade e da humanidade, e nós sabemos que a realidade não é bem assim. Afinal, em prol deste suposto progresso e / ou evolução, têm sido justificadas muitas ações desastrosas e, por que não dizer, catastróficas, empreendidas por poucos sobre muitos. Como exemplo disto, aponto o genocídio de indígenas por toda a América e o massacre do povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial.



Figura: A Pátria de Pedro Bruno

Fonte: [hemi.nyu.edu/Ricardo Brugger/image009.jpg](http://hemi.nyu.edu/Ricardo%20Brugger/image009.jpg)

A nossa bandeira, com o seu lema, atesta a intensa repercussão da doutrina positivista na política e sociedade brasileira. Dominando o pensamento das classes mais abastadas, o **Positivismo** repercutiu em diversos setores da sociedade: na educação, propondo uma reestruturação do ensino; na política, a separação entre a Igreja e o Estado; e, na religião, a liberdade de cultos. Influenciou, também, a mocidade intelectual que,

então, passava a adotar um foco mais científico do que literário sobre temas específicos ou gerais, e começava a se preocupar mais efetivamente com estudos de caráter social, sob a égide não só desta teoria, mas também das teorias liberais e evolucionistas. Deste modo, podemos perceber que, constituídas o fundamento para a solução de problemas através do método científico, as idéias positivistas, liberais e evolucionistas passaram a ser discutidas abertamente nos âmbitos político e científico.

A bem da verdade, este foi um processo desencadeado no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, e que se acentuou diante de alterações no cenário econômico e político, com repercussão, inclusive, nas áreas de atuação das elites intelectuais nacionais.

Fernando Azevedo resume bem as mudanças intelectuais da época:

[...] em um período em que as ciências matemáticas tomam novo impulso com Otto Alencar, entra em atividade o Museu Paraense fundado por Emilio Goeldi, em 1855. Hermann von Ihering é chamado a dirigir o Museu Paulista em 1893, que lhe dá alto cunho científico; Barbosa Rodrigues reorganiza o Jardim Botânico e Nina Rodrigues empreende na Bahia pela primeira vez um estudo rigorosamente científico de parte considerável de nossa população constituída pelo elemento afro-americano. Além do Museu Nacional que passa por grande transformação sob a impulsão de Batista Lacerda. (SCHWARZ apud Azevedo, 1995, p.25).

Foi, também, neste clima que os estudos sociais nas universidades de Direito do Recife e de São Paulo começaram a se delinear. Preocupados em estabelecer um “código nacional”, os estudantes da faculdade de São Paulo adotaram, em sua maioria, os modelos liberais de análise, enquanto que, no Recife, predominava o social-darwinismo.

A partir dos anos 70, as inovações nas diversas áreas da sociedade brasileira já eram muito visíveis:

Com efeito, esse período coincide com a emergência de uma nova elite profissional que já incorporara os princípios liberais à sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social. Largamente utilizado pela política imperialista européia, esse tipo de discurso evolucionista e determinista penetra no Brasil a partir dos anos 70 como um novo argumento para explicar as diferenças internas. [...] Os mesmos modelos que explicavam o atraso brasileiro em relação ao mundo ocidental passavam a justificar novas formas de inferioridade. Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos – ‘classes perigosas’ a partir de então – nas palavras de Silvio Romero transformavam-se em ‘objetos de ciência’ (prefácio a Rodrigues, 1933/88). Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades. (SCHWARZ, 1995, p.28).

No Brasil do final do século XIX e início do século XX, muitas eram as perguntas que instigavam os diversos grupos de intelectuais. Perguntas do tipo **O que é o Brasil?** e **Como é a sociedade brasileira?** levaram muitos estudiosos a se preocuparem em compreender as relações e a composição da sociedade daquele momento.

De início, temos em Machado de Assis e Euclides da Cunha importantes pensadores sociais. Enquanto o primeiro retratava as relações sociais urbanas em obras como *Esau e Jacó*, o segundo voltava seu olhar para questões sociais do Brasil rural – um exemplo é o seu clássico *Os Sertões*, em que relata o trágico episódio de Canudos.



Machado de Assis dizia: “Homem de ciência, é só de ciência, nada o consterna fora da ciência” (Machado de Assis apud SCHWARCZ, 1995, p.28). Com esta frase, ele resumia uma tendência da época: ver a ciência não apenas como profissão, mas como sacerdócio.

Enquanto Sérgio Buarque de Holanda era adepto das idéias positivistas de Max Weber, Caio Prado Junior sofria forte influência das concepções marxistas.

Posteriormente, outros estudiosos foram surgindo como representantes do pensamento social brasileiro, entre eles Sérgio Buarque de Holanda, com a obra *Raízes do Brasil*, e Caio Prado Junior, com *História Econômica do Brasil*, ambos seguidores de diferentes **concepções teóricas**. Cabe assinalar a importância de Anísio Teixeira, educador de grande expressão não apenas por pensar a questão educacional brasileira, mas por propor mudanças no sistema de ensino público nacional; e, ainda, Fernando Azevedo, um dos idealizadores do ensino público e laico no Brasil. Na primeira metade do século XX, um outro nome teve grande destaque no contexto dos estudos sociológicos e se tornou um dos grandes expoentes da sociologia brasileira: trata-se de Florestan Fernandes, com obras importantes como *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*.

Bem, até aqui você conseguiu relembrar alguns aspectos do surgimento da Sociologia enquanto ciência e a sua inserção no contexto político e social brasileiro. Convido-o(a) a dar continuidade a seus estudos, descobrindo nas próximas seções um pouco mais sobre esta ciência e a sua relação com a educação.

SEÇÃO 3 - A sociologia na escola: novos expoentes

No Brasil, diversos fatores contribuíram para a inserção de novas idéias na educação e inclusão da Sociologia nos currículos escolares. Entre eles, temos: o fim da Primeira Guerra Mundial; a industrialização e a urbanização, estas que traziam à tona um novo grupo nacional, uma espécie de pequena burguesia, a qual almejava o acesso à educação, algo principalmente reservado aos grupos aristocratas espalhados pelo Brasil. Esses fatores, e tantos outros, contribuíram para mudar a estrutura econômica e política do país. Neste contexto, o estudo da Sociologia passou a ser

visto como de fundamental importância na educação das futuras gerações, contemplando a formação de perfis de liderança nos diferentes setores da sociedade brasileira.



Esta ciência foi introduzida como disciplina primeiramente em cursos de formação de professores. Posteriormente, por volta de 1928, com a criação de cadeiras de Sociologia no tradicional Colégio Pedro II e na Escola Normal do Rio de Janeiro e, do Recife. A partir da Reforma Francisco Campos (1931-1932), tivemos o ensino secundário dividido entre o ciclo fundamental e complementar. Então a Sociologia permaneceu fazendo parte do segundo ciclo. Somente após esse período, tínhamos a inserção desta disciplina nos currículos de ensino superior: primeiro, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; depois, na própria Universidade de São Paulo.

Então, a Sociologia passa a atender a algumas exigências, entre elas estudar o Brasil por meio de uma perspectiva nossa – nacional, deixando de lado padrões produzidos pelos europeus única e exclusivamente; incentivar o nacionalismo, unindo as camadas sociais em torno de um projeto político, econômico e social brasileiro; e, por fim, explicar a realidade nacional com os olhares voltados para a modernização do país.

Nesse contexto, houve alguns movimentos muito importantes em favor da educação nacional, entre eles: o **entusiasmo pela educação** e o **otimismo pedagógico**, os quais acabaram influenciando um grupo de educadores nacionais em prol do movimento conhecido como **Escola Nova**. Educadores, entre eles Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, introduziram o pensamento liberal-democrático na educação, em defesa de uma escola pública para todos, com o objetivo de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Você já efetuou estudos sobre esses diferentes movimentos na educação, precisamente na disciplina História da Educação.



Figura: Anísio Teixeira
Fonte: <www.fapesb.ba.gov.br>

Segundo Machado (2002), este movimento defendia o ensino público como a única forma de se alcançar uma sociedade mais justa e democrática. O grupo desejava uma escola única e para todos, gratuita, leiga, nacional e, principalmente, organizada pelo Estado e não, pela Igreja. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando Azevedo e assinado por outros 26 educadores de expressão nacional.



Coube aqui lembrarmos aspectos referentes à Escola Nova, porque esse movimento teve importância significativa para o avanço das discussões sobre a educação no Brasil, redirecionando e trazendo para o bojo do debate a “educação enquanto problema social”.

Passado o período da ditadura Vargas, muitas mudanças começam a marcar o cenário nacional. A partir da segunda metade da década de 40, a realidade brasileira irá passar por novas transformações, com efetivos reflexos nos enfoques selecionados pela Sociologia. No curso da década de 50, os sociólogos preocupam-se com a constituição de uma sociedade mais justa e democrática. E, em meio à escolha de governos democráticos, a população cultiva a esperança de ver mudanças e desenvolvimento no país, através de um projeto político que prometia “crescer 50 anos em 5”.

Desde então, a Sociologia consolida-se no país, com uma nova geração de sociólogos que busca independência das idéias européias, passando a analisar os diferentes problemas sociais brasileiros a partir de sua própria realidade. Entre os problemas em pauta, temos a educação que, principalmente a partir da década de 60, passa a constituir objeto de pesquisa da Sociologia Brasileira. Naquele momento, tinha-se como mote das discussões o papel da educação na mudança social e no desenvolvimento econômico do país, entendendo-se a educação como fator de transformação social.



Entre os pensadores que buscaram compreender o papel da educação na construção de uma nova realidade social, destacou-se Florestan Fernandes com sua inegável contribuição para a educação e sua grande capacidade de produção teórica e crítica sobre a realidade brasileira.

Influenciado pelas idéias marxistas, suas contribuições projetaram-se além da teoria. Sua sociologia buscava resgatar a realidade histórica do Brasil, analisando a forma de pensar dos grupos e classes sociais brasileiras. Em seus estudos, faziam-se presentes, além de discussões sobre as relações e a organização da sociedade, questionamentos a respeito do modelo de capitalismo dependente que se instalara no Brasil e a função do intelectual na sociedade. Estudos mais específicos sobre a cultura brasileira também eram alvo de suas pesquisas, como os que discutiam e questionavam “o mito da democracia racial”. Florestan Fernandes sustentava que existia no Brasil muita discriminação e exclusão social em relação aos afrodescendentes, diferentemente de Gilberto Freyre, o qual afirmava haver uma suposta “harmonia entre as raças”.

Especificamente sobre a educação no Brasil, Florestan a via como excludente das classes trabalhadoras e pobres, no que dizia respeito não somente ao acesso à escola, como também, à continuidade dos estudos. Para ele, as instituições de ensino no Brasil não se adequavam à realidade nacional, nem em termos de qualidade, nem em termos de quantidade. Isto se devia, principalmente, às ultrapassadas técnicas de intervenção na realidade do estudante e à falta de investimentos na educação.

Para ele, o descaso com a educação no Brasil era uma forma de perpetuação no poder pelas classes dominantes, barrando, assim, uma possível ascensão das classes trabalhadoras.

Defendia a idéia de que a educação poderia oferecer situações que contribuiriam na construção de uma realidade social mais justa e democrática; e afirmava que a escola, do modo como estava organizada, servia para convencer a sociedade e não, para transformar a realidade.



Figura: Florestan Fernandes
Fonte: <www.espacoacademico.com.br>

SEÇÃO 4 - Movimentos de educação popular

Consoante você pôde ver na seção anterior, tivemos, na década de 50, além de mudanças políticas e econômicas, mudanças



Figura: Era JK

Fonte: <www.terra.com.br>

na forma de pensar uma sociedade mais justa; e ideais nesta direção. Foi nesse contexto político, sobretudo democrático, que começou a se fazer visível a pressão por melhoria das condições de vida e de acesso às políticas públicas no Brasil. “Temas como mobilidade e exclusão sociais compuseram a agenda política de grupos e movimentos sociais, trazendo a precária situação de oferta da educação para uma dimensão predominantemente social.” (BOMENY, 2001, p. 60).

As ciências sociais ofereceram conteúdo intelectual e legitimidade acadêmica aos apelos populares, tanto pela intervenção de intelectuais na política, quanto pela criação de instituições especializadas de pesquisa. Nos anos 50, por meio da criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, efetivou-se finalmente o encontro entre ciências sociais e educação. Então, expoentes como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira conduziam pesquisas sociológicas sobre os problemas brasileiros, entre eles a dívida que o Brasil tinha com relação ao oferecimento de educação básica.

Neste período aflorou a demanda pela educação popular e pelo aumento na oferta de ensino às classes até então excluídas deste processo. Como um ressurgimento de questões sociais tão antigas e caracteristicamente brasileiras, este velho problema precisava ser pelo menos amenizado. Não apenas cientistas sociais renomados, como os que citamos, se envolveram com a questão: a própria Igreja Católica trouxe à tona valores da teoria da libertação, tornando militantes alguns segmentos do clero e quebrando, de certa forma, a homogeneidade no modo de pensar e agir que se verificara naquele âmbito, na década de 30. As diferenças de paradigmas entre os setores mais conservadores e mais progressistas eram visíveis e a chamada teoria da libertação deslocou da elite para as camadas excluídas da população o foco da Igreja.



Pode-se afirmar que, na década de 50 e início dos anos 60, a atmosfera a impregnar a cultura brasileira contagiou também a educação. Temas polêmicos, como mobilidade e exclusão social, eram recorrentes na agenda política de grupos integrantes de movimentos sociais, os quais avaliavam a precária situação de oferta da educação a partir de uma ótica predominantemente social.

Foi nessa atmosfera que surgiram diversos movimentos de educação popular. Com diferentes concepções ideológicas e de influência tanto marxista quanto cristã, atuavam de formas variadas. Através de peças de teatro, atividades nos sindicatos e nas universidades; promoviam cursos, exposições, publicações, exibição de filmes e documentários visando ao acesso à educação; alfabetizavam a população rural ou urbana marginalizada; e treinavam líderes locais, propondo uma maior participação política em suas comunidades.

Os principais movimentos foram os seguintes:

- **Movimento de Educação de Base (MEB)**: dirigia-se às classes trabalhadoras com o objetivo de ampliar o universo cultural e educacional de setores da população brasileira. Foi criado em 1961 pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e era mantido economicamente pelo governo federal;
- **Centros Populares de Cultura (CPC)**: surgiu em 1961, por iniciativa da UNE (União Nacional dos Estudantes), caracterizando-se também como de caráter pedagógico-cultural de conscientização política e mobilização social. Levavam teatro, cinema, artes plásticas, literatura e outros bens culturais ao povo;
- **Movimentos de Cultura Popular (MCP)**: tendo sido o primeiro ligado à prefeitura de Recife, iniciou suas ações em 1960 e tinha como objetivo ampliar o universo cultural dos segmentos populares brasileiros. Paulo Freire integrou este movimento.

Podemos dizer que o movimento pela educação andava de mãos dadas com os movimentos de cultura popular, e que ‘a pedagogia do oprimido’ de Paulo Freire encontrava na defesa da educação pública sua base de apelo social. “Escola, conscientização, ascensão social e transformação política sintetizam os quatorze anos de efervescência interrompidos com o Golpe de 1964 e a subsequente suspensão da experiência democrática no Brasil.” (BOMENY, 2001, p.61).

4.1 - Paulo Freire: saberes necessários à prática educativa

Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo ‘doméstico’. (BRANDÃO, 2001, p. 17).

Quando se fala em educação popular no Brasil, não podemos deixar de referir Paulo Freire, um dos grandes educadores da atualidade não só aqui, mas no mundo, e que se tornou referência, graças à sua prática e experiência, ao pensar a sociedade brasileira e a educação.



Vamos conhecer um pouco sobre a vida desse grande educador?

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, capital pernambucana. Era filho de família de classe média, que, aos poucos, foi empobrecendo devido à crise mundial de 1929 - esta crise também abalou o Brasil. Quando tinha oito anos de idade, sua família se mudou para Jaboatão, arredores de Recife. Aos 13 anos, perdeu seu pai e teve que parar com os estudos. Aos 16 anos, voltou a estudar e ingressou no ginásio, graças a uma bolsa de estudos que conquistou. Aos 20, entrou na faculdade de Direito de Recife, sendo que, desde os 17 anos, já dava aulas de português. Foi casado com Elza Maia Costa de Oliveira, com quem teve quatro filhos. Morreu em abril de 1997.

Paulo Freire era cristão, e de seu cristianismo vinha parte de suas inspirações e ações enquanto educador. Oriundas do cristianismo, mas embasadas em uma teologia libertadora, suas práticas estavam constantemente preocupadas com o contraste entre a pobreza e a riqueza no Brasil, riqueza esta que resultava em privilégios sociais e desigualdades entre os mais pobres. Escreveu inúmeras obras que ajudaram e ajudam os educadores a pensar constantemente a educação e a sociedade brasileira. Tais obras têm como característica a relação entre a teoria e a prática, relação esta que sempre deve levar em conta a realidade do aluno. Segundo Piana (2002), a marca de seus escritos é a relação entre o contexto e o texto, que expressa a sua orientação teórico-metodológica.

Em *Educação como prática da liberdade* (1965), características como a visão idealista marcada pelo pensamento católico se apresentam no texto. Já, na famosa obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), “faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.” (ARANHA, 2001, p. 206). Entre suas obras, podemos dar destaque, ainda, às seguintes: *Carta à Guiné Bissau*, *Vivendo e aprendendo*, *A importância do ato de ler* e *À sombra desta mangueira*. Esta última apresenta a ótica política do autor com a abordagem de temas polêmicos, a saber, a sua experiência no exílio e a sua visão sobre o neoliberalismo e organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial.

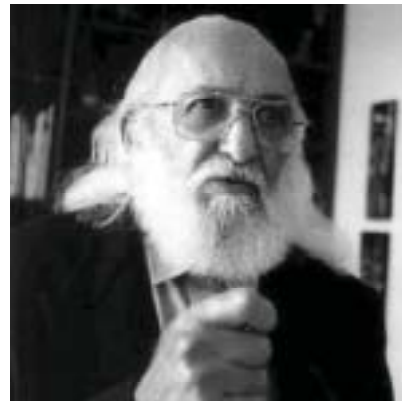


Figura: Paulo Freire
Fonte: <www.unifesp.br>



Estudioso árduo, buscou continuamente, em outras fontes, embasamento político e filosófico para suas propostas pedagógicas. O marxismo, o anarquismo e a Teoria da Libertação podem ser apontados como importantes correntes teóricas que influenciaram o seu pensamento.

Paulo Freire se entendia e entendia os sujeitos como seres humanos em construção, construção que se daria por meio da constante busca de conhecimento. Entendia que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p.11-12).

Partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes e que uma tem privilégios sobre as outras, considerava que “a vocação humana de *ser mais* só se concretiza pelo acesso aos bens culturais [...]”, e que, entre esses bens culturais, está a educação, à qual, geralmente, grande parte da população, principalmente de países do chamado “Terceiro Mundo”, não tem acesso. Para ele, haveria dois tipos de pedagogia: “a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido – tarefa a ser realizada -, na qual a educação surge como prática da liberdade.” (ARANHA, 2001, p. 207).

Sua “pedagogia problematizadora”, como ele mesmo a classificava, estava voltada à alfabetização de adultos e era a expressão da sua crença no poder libertador pela consciência e pelo conhecimento. Acreditava ele que o homem tem vocação para ser sujeito ativo e participativo e não, mero objeto da história. “Libertar o homem do povo de seu habitual mutismo era a missão e a motivação para a mobilização pedagógico-política que deu vida ao método de Freire.” (BOMENY, 2001, p.59). Esta concepção problematizadora da educação considera que conhecer deve ser um processo estabelecido no contato do homem com o mundo vivido: um processo dinâmico e em contínua transformação.



Paulo Freire ficou conhecido pelo método de alfabetização criado e idealizado por ele. Neste, priorizava ensinar despertando a consciência e levando a aprender a partir das experiências concretas de cada um. Entendia que **“Todo ato educativo é um ato político”**.

Como nos coloca Brandão (2001, p.15), “o ‘método’ foi só a botina que calçaram nos pés para caminhar”, pois Paulo Freire não propôs apenas um método psicopedagogicamente diferente, entre tantos outros, mas, antes disso, pensou sobretudo uma educação contra tantas já estabelecidas. A sua forma de pensar a educação se colocava contra outras, e assim também o seu modo de ver o mundo.

Temos de ter claro que, de acordo com o posicionamento filosófico, o método pensado por Freire não poderia ser reduzido a mera técnica de alfabetização, bem como, os educadores não deveriam ser compreendidos como os “sabidos” que já *saberiam* de antemão o que tratar e trabalhar com os educandos. Precisava-se, acima de tudo, ter consciência das diferenças regionais e culturais que caracterizam o Brasil. Em decorrência, “as cartilhas” teriam de ser rejeitadas, pois acabavam, na maioria das vezes, tratando de assuntos bastante distantes da realidade vivida pelo estudante. Dentro desta ótica, os educadores deveriam superar a postura autoritária e estar abertos ao diálogo, procurando ouvir os educandos.

Diferentemente de métodos meramente técnicos de alfabetização, Paulo Freire pensou num método construído com base na idéia de um diálogo entre educador e educando. A partir dessa idéia, tal método não poderia se apoiar em materiais já prontos, como cartazes, cartilhas, cadernos de exercício, que trouxessem de seu mundo (educador) um material e uma fala distante da realidade do educando. Sendo assim, esse método partia do pressuposto de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deveria ser um ato coletivo, solidário e de amor, nunca imposta, uma vez que educar deveria constituir uma tarefa de troca e jamais realizada por um sujeito isolado: “até a auto-educação é um diálogo a distância”. (BRANDÃO, 2001, p. 22).



Você já parou para pensar como seria para um operário adulto, depois de uma longa jornada de trabalho, chegar a uma sala de aula e ter que repetir as seguintes frases:

Eva viu a uva.

A ave é do Ivo.

Ivo vai na roça.

Percebe?

Pois bem: Freire pensava que a educação não poderia ser resultado do depósito de conhecimento de quem supostamente possui todo o saber, sobre aquele que foi obrigado a pensar que não possui nenhum saber. A partir do exposto, acreditava ser necessário fazer o que ele chamava de *levantamento do universo vocabular*, com o intuito de escolher *palavras geradoras*, as quais variavam conforme o local ou a região. Por exemplo: numa região de Pernambuco, as palavras escolhidas foram tijolo, voto, siri, palha, doença, emprego, mangue... Já, em favelas do Rio de Janeiro, seriam chuva, terreno, comida, batuque, trabalho, salário, governo... Então, a partir deste universo vocabular pertencente à realidade do educando, dar-se-ia início a um processo de alfabetização voltado à leitura não só das palavras, mas também do entendimento delas dentro do seu mundo.

[...] aqui, as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens. (BRANDÃO, 2001, p.30-31).

Neste sentido, o processo educacional seria baseado num diálogo de constante troca, em que o educador não é mais aquele que apenas educa, mas aquele que é educado enquanto educa. Emanando deste processo, assim, um conhecimento crítico e reflexivo que possibilita aos envolvidos posicionarem-se de forma política, a fim de transformar o mundo.

Apesar de ter sido um educador que contribuiu para alterar o pensamento acerca de metodologias de ensino e, sobretudo, da educação, Freire sofreu muitas críticas: dos católicos conservadores, por se utilizar dos pensamentos marxistas para orientar suas ações; de intelectuais esquerdistas, que o acusavam de sucumbir ao nacional-desenvolvimentismo; e, por fim, dos que diziam ser sua “pedagogia” demasiado espontaneísta, e não, diretiva. Sobretudo, é inegável a sua contribuição à educação e o seu compromisso com a transformação do indivíduo apto a empreender uma transformação social.



Figura: alunos em sala de aula Estado do Piauí
Fonte: <www.piaui.pi.gov.br/>

SEÇÃO 5 – Educação enquanto análise sociológica

Ao discutir a educação enquanto objeto de análise sociológica, temos que nos reportar novamente aos clássicos da Sociologia. Cientistas sociais como Durkheim, Marx e Weber também se envolveram com a questão educacional e tentaram, cada qual à sua maneira, compreendê-la.

Resumidamente, podemos apontar como pensavam os aspectos educacionais: Marx defendia uma transformação na educação daquele momento; via-a, da forma como estava organizada, a serviço das classes dominantes; Weber se preocupava em compreender as formas de dominação e relações de poder presentes nas instituições educativas; e, por fim, Durkheim considerava que a educação tinha o papel de perpetuar as normas e regras sociais para os indivíduos. (PIANA, 2002).

No Brasil, a Sociologia da Educação se institucionalizou enquanto disciplina científica bem mais tarde. E, somente a partir da segunda metade da década de 60, a educação se irá constituir em campo de pesquisa sociológica, como você já pôde perceber em seções anteriores.



Aqui a Sociologia da Educação foi influenciada fortemente por duas correntes do pensamento sociológico: a **funcionalista** e a **conflitualista**.

Pode-se dizer que Durkheim desenvolveu a fundamentação da corrente funcionalista, tanto no que diz respeito à estrutura social quanto à evolução sociohistórica. Para ele, a educação era eminentemente social. Via tanta importância na educação, que afirmava ser esta responsável pela transformação do “indivíduo biológico socialmente indeterminado no indivíduo socialmente integrado [...]” (PETITAT, 1994, p.13).

Segundo ele, a ação pedagógica para a infância deveria ser responsável pelo desenvolvimento de conteúdos morais e intelectuais sempre em concordância com a estrutura social vigente. Assim, a sociedade deveria ser harmônica e solidária, e os conflitos sociais somente surgiriam onde estes elementos não se fizessem presentes. Contrário a outros sociólogos, ele não via aspectos positivos nos conflitos sociais, afirmando não acreditar que o estado conflituoso entre as classes sociais, nesse caso burgueses e proletários, concorresse para a geração de uma nova sociedade.



Dentro de seu ponto de vista, a educação deveria “inculcar”, nas crianças, idéias, práticas e sentimentos semelhantes e essenciais à sociedade, sem levar em conta as diferenças sociais. Nas sociedades em que o ensino fosse mantido pelo Estado, certos valores comuns a uma sociedade democrática e industrial deveriam ser respeitados. Tais valores só poderiam, é claro, reforçar a ordem social estabelecida – a capitalista.

Essa educação, supostamente “igual para todos”, não deveria ser aplicada por toda a idade escolar, sendo que, a partir de certa idade, a criança deveria ser preparada para a profissão que iria ter. De acordo com o ramo que o indivíduo viesse a ocupar quando adulto, ele teria uma educação específica e complementar.

Para a corrente funcionalista, de forma geral, a educação seria uma estrutura crucial da sociedade. Esta corrente pode ser subdividida, ainda, em **funcionalismo estrutural**: partindo da idéia de que o funcionalismo analisa a sociedade como um corpo humano, a educação nesta sociedade seria uma das garantias de sobrevivência deste corpo. Esta teoria se preocupava principalmente com a questão da escolarização; sobretudo, com a forma como se dava a integração entre os indivíduos por meio da educação e o modo como se organizavam os espaços escolares. Aspectos como a transformação social e os conflitos sociais eram negados por esta corrente, a qual os percebia como uma doença.

Com o intuito de manter a ordem social, a escola tinha como um dos principais objetivos interiorizar a hierarquia social nos indivíduos, com base no modelo capitalista. Esse clima de diferenças e hierarquias era mantido também dentro das próprias escolas, local onde a obediência às regras sociais e à disciplina era indispensável e fundamental à manutenção de uma boa educação.



Estas características lhe são familiares? A escola em que você estudou tinha incutidos, na forma de se organizar, aspectos semelhantes a estes?

Bem, estes aspectos que você viu e talvez tenha até identificado nas suas experiências escolares foram, praticamente, os únicos a nortear os projetos pedagógicos brasileiros até a década de 60, sendo que, a partir das diversas mudanças políticas surgidas no Brasil desse período, outros ventos começaram a soprar e novas influências estariam a se anunciar.

Ao contrário da corrente funcionalista, que via o conflito como um axioma da sociedade que precisava ser tratado, a **corrente conflitualista** o percebia enquanto parte integrante da sociedade e responsável por transformações sociais. Para a primeira corrente estudada aqui, a sociedade era vista como um sistema integrado, enquanto que, para a conflitualista, a sociedade era composta por elementos contraditórios cuja estabilidade se dava de acordo com as relações de dominação.

Os cientistas sociais adeptos dessa corrente acreditavam que os conflitos de classe, entre a burguesia e o proletariado, seriam permanentes, até que se dissolvessem para dar lugar a uma nova sociedade. Para eles, a burguesia só se mantinha no poder devido à doutrinação ideológica que a mesma exercia, principalmente, por meio de instituições como a escola, a qual acabava reproduzindo a sua ideologia e, conseqüentemente, a sua dominação.

Esta corrente, apesar de inspirada em pensamentos filosóficos como o marxismo e no pensamento socialista do século XIX, surgiu no Brasil a partir dos anos 50 como uma grande novidade no âmbito educacional.



Seu foco era a análise dos fundamentos da sociedade com o objetivo de identificar as raízes dos problemas sociais. Através da análise, a sociedade capitalista poderia fazer a sua crítica.

Pesquisas influenciadas por esta corrente constataram que a educação no Brasil daquele período não vinha atendendo a seu principal objetivo de tornar a sociedade mais justa e humana. Elas também mostraram que, da forma como estava organizada, a escola acabava por acentuar ainda mais as diferenças sociais, pois os alunos que obtinham sucesso eram sempre, na sua maioria, provenientes de classes sociais favorecidas.



A partir da influência desta corrente na Sociologia da Educação, a escola passou a ser compreendida apenas como uma das partes que compõem o processo social – este muito mais amplo –, pois não podemos estudar a escola de forma isolada e deslocada, sem relação com o seu contexto político, econômico e cultural. A educação para esta corrente vai além dos muros da escola, vai para o mundo dos que se educam. Esta corrente, de certa forma, influenciou educadores que buscavam compreender a educação enquanto compromisso social – como Paulo Freire.

A partir da segunda metade da década de 70, esta corrente entrou em crise, devido, principalmente, às transformações econômicas e políticas ocorridas no mundo socialista, mas isto não significa que muitos de seus aspectos não continuassem a influenciar os pensadores.

Por fim, na década de 70 surgiram as chamadas Teorias de Síntese, que, segundo Piana (2002), tinham por objetivo a “busca de procedimentos metodológicos que proporcionassem uma análise de vários temas do cotidiano educacional.” Temas como o papel do professor, o currículo, a vida dos estudantes eram alvo das preocupações sociológicas desta teoria. “Nesse sentido, as chamadas teorias de síntese procuraram, mais do que descartar teorias e/ou abordagens sociológicas, perceber os limites e as possibilidades de análise da sociedade e da questão educacional de cada uma delas.” (PIANA, 2002, p. 80).



Cabe lembrar que, apesar de seus limites, teorias como a funcionalista e conflitualista são até hoje utilizadas para o estudo da educação, uma vez que encontramos, ainda bastante latentes, aspectos de tais estudos no cotidiano escolar.

Aqui você finaliza os estudos desta seção e unidade. Na seqüência, convido-o(a) a desenvolver as atividades de auto-avaliação, as quais o(a) ajudarão a refletir sobre alguns aspectos abordados nesta unidade. Bons estudos e até a próxima.



Síntese

Nesta unidade, você pôde lembrar alguns aspectos já abordados anteriormente pela disciplina Sociologia, como o surgimento da Sociologia enquanto ciência e todo o contexto histórico que contribuiu para que isso ocorresse. Viu que esses pensamentos chegaram ao Brasil, de forma gradual e lenta. Que, no princípio, vinham impregnados dos modismos europeus, mas que, aos poucos, foram desenvolvendo um traço próprio e marcando as produções científicas e literárias genuinamente brasileiras.

A inserção da Sociologia enquanto disciplina também foi alvo dos estudos aqui desenvolvidos, bem como os diversos *nomes* da Sociologia da Educação que começaram a despontar principalmente a partir do movimento da Escola Nova e que iriam ganhar força a partir da abertura política pós Estado Novo, culminando, na década de 50, numa vasta produção científica e social de teóricos como Florestan Fernandes, Herbert de Souza e Paulo Freire.

Junto com a referência a Paulo Freire como exemplo da intensa produção dos anos 50, você conheceu, em parte, os diversos movimentos populares em prol de uma educação pública de qualidade e com um alcance nunca antes visto na história do Brasil. Os movimentos de educação voltados principalmente à alfabetização de adultos tiveram uma característica muito particular do momento democrático que o país vivia: o compromisso de diferentes setores da sociedade brasileira, de saírem às ruas, fazendo algo para diminuir o abismo que separava as classes excluídas do processo educacional de até então.

Por fim, você viu as diferentes correntes desta ciência que influenciaram os estudos da Sociologia da Educação no mundo e no Brasil. A influência de Durkheim e de Marx na fundamentação dos pensamentos funcionalista e conflitualista.

Aqui você encerra os estudos desta unidade. Vá adiante e descubra outros aspectos que o(a) ajudarão a compreender um pouco melhor o universo educacional.



Saiba mais

Leia a seguir fragmentos de um interessante texto que aborda diversos aspectos tratados nessa primeira unidade, de forma bastante abrangente e didática.

A gestão da Escola Pública: as educações públicas nacionais

[...] com o advento da Revolução Industrial (século XVIII), as relações de trabalho e de produção são modificadas. A industrialização e a introdução de novas técnicas de trabalho no campo, que passa a produzir para o mercado, força os servos a deixarem suas terras e irem em direção às cidades em busca de melhores condições de vida. Surge uma nova classe social, os operários, que vendem sua força de trabalho em troca do pagamento de um salário. As cidades crescem, a sobrevivência torna-se precária e, apesar dos avanços tecnológicos da industrialização, os operários não têm acesso aos benefícios da nova ordem econômica, o capitalismo. A exclusão social da maioria da população faz com que surjam as primeiras organizações de trabalhadores e as primeiras críticas à exploração, fundamentando as teorias socialistas. [...]

[...] O advento da sociedade industrial (século XIX) ocasionou uma redefinição dos objetivos da educação, que adquiriu uma finalidade laica e voltada para o desenvolvimento do saber científico. Nesse contexto, acelerou-se a preocupação por parte dos governos nacionais com a formação de seus cidadãos e trabalhadores. Logo, os estados europeus passam a tomar para si o encargo da escolarização, dando especial atenção à educação elementar, até então relegada a segundo plano. Pois bem, esse movimento em prol da escola elementar estatal consolida-se no decorrer do século XIX, na Europa, e expande-se para os países subdesenvolvidos no século XX.

Ao longo do século XIX ocorre a consolidação da sociedade burguesa e a vinculação da educação com o estado. Nesse

contexto, enquanto alguns pensadores viam a educação como uma forma de perpetuar o domínio da burguesia através da formação do povo, outros a entendiam como uma forma do povo emancipar-se através do acesso ao conhecimento e à instrução.

Neste sentido, no século XIX, dois modelos de educação irão contrapor-se, representando a oposição de classes da sociedade industrial: o burguês, inspirado no positivismo; e o proletário, ligado ao socialismo.

O positivismo vai exaltar a ciência e a técnica, valorizando a experimentação. Aquilo que é aplicado à biologia, à ciência (leis e previsão), também se aplica à educação. Como consequência, passa a ser central na formação a questão da ciência, vista como o conhecimento característico do mundo moderno baseado na indústria e que irá conter disciplinas para a formação tanto intelectual como de caráter. Esse tipo de educação possuía seus limites: por se basear na ciência valorizava a instrução e a prática de ensino apenas para o acúmulo de conhecimentos.

Para alguns autores, o positivismo representa o triunfo da ordem estabelecida pela burguesia com a Revolução Industrial. A educação vista como um dever das sociedades modernas e um direito de cada cidadão irá pensar a escola como um instrumento importante para o crescimento educativo das sociedades industriais, apesar de uma educação diferenciada de acordo com a classe social que pertencia o indivíduo.

O socialismo vai se contrapor à ideologia burguesa e conseqüentemente às diferenças entre as classes sociais, objetivando a reorganização da sociedade segundo um ideal de justiça social e de igualdade entre os homens, ou seja, uma sociedade sem classes.

Os princípios defendidos pelos socialistas, da solidariedade e da justiça social, implicaram também uma mudança da educação. Nesta perspectiva, a formação possuía estreita ligação com a sociedade e a política, pois objetivava, em última instância, formar um cidadão para uma mentalidade

igualitária e antiindividualista. É o ideal de formação de um indivíduo autônomo, solidário, politizado. Para os socialistas, o saber e o conhecimento representam um meio para a transformação da realidade social. Estes lutavam pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não dualista).

Nos textos de Karl Marx e Frederich Engels está presente uma perspectiva pedagógica, com algumas propostas em torno da instrução. A questão central da abordagem são as condições econômicas e sociais dentro das quais o homem se forma enquanto indivíduo. Falar em educação requer considerar a realidade socioeconômica e a luta de classes presente na sociedade, o que vai resultar numa concepção de educação não mais idealista e neutra, mas, ao contrário, determinada pela relação entre as condições sociais e políticas. Para Marx, o trabalho enquanto atividade essencialmente humana deve ser colocado como centro da formação individual do homem. Assim, a sociedade moderna deve formar um homem por completo, ou seja, que tenha a capacidade tanto manual quanto intelectual. Desta maneira, o modelo pedagógico e educativo elaborado por estes pensadores trouxe para a pedagogia contemporânea duas propostas inovadoras: a importância do trabalho, o qual se contrapunha a uma educação intelectualista, e a relação entre educação e sociedade.

Como você pode perceber, a educação positivista e a educação socialista representam diferentes concepções de homem e de mundo.

No final do século XIX e primeiras décadas do XX, tanto a prática quanto a teoria sofreram influência do processo de transformação da vida social, política e econômica na modernidade, na qual dois modelos econômicos se contrapunham: capitalismo e socialismo. Nesta perspectiva, como concepção de educação e de pedagogia deste período, destacaremos a Escola Nova (ativista) e a marxista.

As Escolas Novas surgiram e se desenvolveram entre a última década do século XIX e a terceira do século

XX, principalmente na Europa Ocidental e nos EUA, espalhando posteriormente sua influência para outros países do mundo, inclusive no Brasil. Nesta concepção de educação, a escola era concebida como a instituição central para a construção de uma sociedade democrática. Apresentava como característica comum a importância dada à atividade da criança. A infância era vista como um momento iniciador da formação intelectual e moral, de forma que os processos cognitivos estavam relacionados diretamente com a ação e o dinamismo. Neste sentido, era valorizada a experimentação escolar e didática baseada no “fazer” e na motivação *individual*. A vida na escola deveria ser realizada de forma diferente da proposta praticada até então, ou seja, num espaço afastado da cidade, em contato com o ambiente externo, no qual a aprendizagem deveria ocorrer através da atividade intelectual e prática, de modo a não separar conhecimento e ação.

Podemos apontar como outra característica da *Escola Nova* a preocupação com o trabalho, de forma que a educação não estava voltada apenas para o acúmulo de conhecimentos, mas para o trabalho, a cooperação e o *autogoverno*. Essa proposta não se referia apenas à profissionalização, pelo contrário, propunha a formação humana abrangente, completa. Percebe-se, portanto, que a pedagogia estava estreitamente ligada às ciências humanas (psicologia e sociologia) e implicava, também, conotações políticas (orientação democrática) e antropológicas (destinadas a formar um sujeito mais criativo, inteligente e feliz).

Para a construção de uma sociedade mais democrática, a *Escola Nova* trouxe contribuições importantes e representou uma tentativa de superação da escola tradicional, voltada para a memorização de conteúdos.

educação marxista do século XX aborda algumas idéias centrais dos clássicos do século XIX, que você estudou anteriormente, e apresenta características diferentes da concepção burguesa de educação, apresentando uma especificidade teórica e prática. De acordo com Franco

Cambi, podemos citar como aspectos específicos da pedagogia marxista:

1. a relação entre educação e sociedade, o que implica que a prática educativa e a formação do aluno vão depender dos interesses ideológicos relacionados à estrutura econômico-política da sociedade e, portanto, das classes que a governam;
2. o vínculo entre educação e política, presente nas várias doutrinas pedagógicas e nas estratégias educativas;
3. o papel central da educação na formação do ser humano;
4. a formação integral do ser humano, com base na teorização marxista;
5. a ênfase dada à disciplina e ao esforço em prol da coletividade.

Os aspectos que permanecem fortes na pedagogia marxista do século XX são a reivindicação por uma educação laica e a integração entre a formação intelectual (instrução) e a formação para o trabalho.

A experiência pedagógica mais significativa do marxismo foi a teorizada por Antonio Gramsci (Itália: 1891-1937). Ele repensou os princípios metodológicos do marxismo e sua visão de história, interpretando-o como historicismo, centrado na atividade do ser humano na sociedade. O marxismo, portanto, vai voltar sua atenção para o ser humano, que, como um agente cultural, vai promover a transformação da sociedade. Nesta perspectiva, esta não será mais transformada a partir da estrutura (economia), mas sim da superestrutura (a ideologia, a cultura). Dessa forma, a pedagogia e a educação assumem importância fundamental, pois a *hegemonia cultural* vai construir-se a partir da ação das instituições educativas, tais como a imprensa, o teatro, o cinema, o próprio partido e, principalmente, a escola, responsável pela construção de

uma cultura histórica de natureza científica, para superar a concepção religiosa do mundo.

Gramsci morreu na prisão durante o governo de Mussolini. Desenvolveu reflexões sobre o papel do intelectual na cultura e na educação. Defendeu a substituição da escola classista burguesa por uma escola unitária que deve oferecer a mesma educação para todas as crianças. Uma educação

que possibilite o contato com a técnica de seu tempo, sem deixar de lado a cultura geral, humanista e formativa. O seu pensamento influenciou as reflexões de muitos educadores, os quais serão chamados de marxistas revisionistas. [...]

A Gestão da Escola Pública: as educações públicas nacionais. In: A educação moderna e contemporânea: as concepções de homem e educação no Brasil / Aldonei Machado...[et al.]. – Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003. 98p.:il. – (Caderno de história II). P. 31-36.

Para saber mais sobre os conteúdos abordados nesta unidade, sugiro a você consultar também os seguintes livros:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IANNI, Octávio. **Sociologia da Sociologia: o pensamento sociológico brasileiro.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1989.

UNIDADE 2

2

Produção social, ideologia e sujeitos



Objetivos de aprendizagem

- Verificar como se dá a produção e a reprodução da sociedade.
- Compreender o papel da escola no processo de produção e de reprodução social.
- Entender o conceito de ideologia e como esta se aplica às mais diversas relações sociais.
- Perceber como se dá a construção do sujeito na sociedade moderna.



Seções de estudo

- Seção 1** Produção da sociedade
- Seção 2** Ideologia e a produção do sujeito na sociedade moderna
- Seção 3** A escola no processo de produção e de reprodução social



Para início de estudo

Na unidade 1, você teve descrito o modo como a Sociologia da Educação se desenvolveu e enumerados e detalhados os objetos de estudo correspondentes. Nesta unidade 2, terá analisados temas bastante polêmicos, todos eles considerados fundamentais à continuidade de seus estudos nesta disciplina.

Inicialmente, você vai ver a questão da produção e reprodução da sociedade. Aqui aponto aspectos teóricos relevantes para se responder a indagações do tipo *O homem faz a sociedade, ou a sociedade faz o homem?* Efetivamente, é-lhe necessário, para tal, ter esclarecidos alguns conceitos fundamentais, que o(a) habilitem a compreender o processo social em sua intrínseca complexidade. E é neste mesmo sentido que você terá detalhado o significado da palavra ideologia em suas diversas acepções, bem como, o papel da ideologia na produção da sociedade e do sujeito. Perceberá, então, que tentar conceituá-la não é tarefa fácil, correndo-se, mesmo, o risco de se fazerem generalizações inadequadas.

Por último, trago à discussão a seguinte questão: *Será que a escola é, ou pode se tornar, um forte instrumento na produção e/ou reprodução da sociedade?* Estes são os aspectos discutidos na última seção desta unidade.

Cabe ressaltar que aqui estão colocados alguns referenciais, os quais podem nortear discussões como estas. Impõe lembrar, entretanto, que, por se tratar de questões muito polêmicas, estas querem-se apenas norteadoras e introdutórias, e remetem a pesquisas e leituras complementares.

Vamos então?

SEÇÃO 1 – Produção e reprodução da sociedade

Início esta seção com uma pergunta para você:



O homem faz a sociedade, ou a sociedade faz o homem?

Bem, já não é de hoje que esta pergunta recorre os meios científicos e, principalmente, o âmbito onde pontuam os sociólogos. Na realidade, está posta em estudos, questionamentos e discussões desde as primeiras manifestações da Sociologia enquanto ciência.

E trata-se de uma pergunta de natureza dialética, com certeza, ao indicar, de um lado, a possibilidade de se perceber a sociedade enquanto determinante das ações individuais; e, de outro, o indivíduo como agente criador e transformador da vida em sociedade. Um conflito conceitual, interpenetrante, com o qual, repito, os cientistas sociais lidam até hoje.

Diante do impasse, alguns cientistas se empenharam em “demonstrar a existência plena de uma vida coletiva com alma própria, acima e fora das mentes dos indivíduos. [...] Outros pensaram em tratar a ação individual como ponto de partida para entendimento da realidade social [...]. (RODRIGUES, 2007, p. 17-18).



Continuamos sem conclusões, não é?

Mas pode-se afirmar que, de certa forma, todos os cientistas os quais se envolveram com essa questão não estiveram errados em suas afirmações, pois os homens criam a sociedade ao mesmo tempo em que ela os cria, e o mundo criado dura o tempo de vida de cada indivíduo. Partindo desta idéia, torna-se possível perceber a importância das demais ciências – por exemplo, a História –, para se pensar a Sociologia, ou, mais especificamente, a Sociologia da Educação. Afinal, como pensar, estudar, analisar a história humana, sem que se conheça a vida dos homens?

Isto remete a pensar que não é possível dissociar o sujeito da sociedade e, conseqüentemente, dissociar a educação, seja do social, ou do sujeito. É como uma trama em que se procuraria, sem resultado, localizar a ponta do fio.



A presente discussão, introdutória, direciona a alguns aspectos do pensamento sociológico de Durkheim, voltado à percepção da sociedade. Para ele, distinto do reino mineral e do vegetal, existia um “reino social”, muitas vezes chamado por ele de “reino moral”. Este seria um lugar composto pelas idéias e pelos ideais coletivos. Influenciado pelo cientificismo do século XIX, Durkheim considerava o sociólogo como o único cientista que poderia descobrir as leis da vida social, do mesmo modo que um físico descobrira a lei da gravidade. Na sua visão, a Sociologia era uma ciência positiva acima de tudo, embasada em métodos e leis.



Partindo-se da idéia de que a sociedade nos molda, será, então, correto afirmar que a educação tem como objetivo nos dar formação e, também, nos enquadrar aos moldes da sociedade?

Para Durkheim, o meio moral é produzido a partir da cooperação entre os indivíduos, por meio de um processo de interação chamado por ele de divisão social do trabalho. Em decorrência desta divisão social do trabalho, obtém-se uma forma de cooperação, ou seja, de vida em coletividade, que vai dar origem a um determinado tipo de vida moral. Esta, por sua vez, constituirá a base de crenças, valores e normas, a qual acaba sendo transmitida de geração a geração, e que, para ele, recebia o nome de educação. Educação num sentido mais amplo, num sentido muito próximo da palavra cultura, ou seja, apontando para a maneira como nos comportamos em sociedade. “Assim, a educação, para Émile Durkheim, é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização.” (RODRIGUES, 2007, p. 27).

Bem, a partir desta rápida visita à concepção de Durkheim acerca da sociedade, foi possível levantar alguns aspectos bastante

significativos para contrapormos a outros que serão mostrados mais adiante. Até este momento, pudemos perceber que a sociedade nos molda e que a educação que recebemos tem, entre seus objetivos, enquadrar-nos ao meio social em que vivemos, bem como, transmitir nossas experiências coletivas, de geração a geração.



Parece tudo tão maravilhoso e perfeito, não é mesmo? Então, será que as muitas críticas feitas a Durkheim podem ser consideradas irrelevantes?

A questão aqui não é ser relevante, ou não; também não é emitir juízo de valor; mas, sim, perceber o que há por trás, ou seja, o que existe oculto nesta dita sociedade capitalista. E, em busca de tal percepção, questionar-nos sobre a realidade, “pintada” muitas vezes como perfeita. É imperativo perceber como se enquadram os sujeitos a esta sociedade, quais os mecanismos utilizados neste processo de enquadramento e a quem este interessa realmente. É preciso identificar quais forças emergem nesse processo em que muitos são esmagados, massacrados e oprimidos por poucos, em nome de uma ordem. É ainda perceber que a educação muitas vezes é constituída em um instrumento de manutenção desta ordem.

Para buscar respostas a tantas suposições e desconfiças em torno da sociedade capitalista, nada melhor do que consultar as idéias marxistas, uma vez que o principal objeto de estudo de Marx foi a própria sociedade capitalista, que se fortalecia crescentemente.

Marx procurou olhar a sua volta e ver muito mais do que se via. Procurou estudar, pesquisar e entender, criticamente, aquela realidade que se colocava dura e cruelmente para certos grupos sociais. Procurou entender o processo histórico em curso, o qual acentuava as diferenças sociais, como se um fosso cada vez maior se abrisse no meio da sociedade e empurrasse sempre mais para cima a burguesia – enquanto classe dominante e detentora dos meios de produção; e, os trabalhadores sempre mais para baixo, por meio da expropriação de seus instrumentos de produção e de seus conhecimentos, até então transmitidos de geração para geração.

Graças às interpretações e aos estudos de Marx e Engels, pode-se ter consciência de que as mudanças históricas não são resultado de ações súbitas e espetaculares empreendidas por alguns indivíduos ou grupos, mas, sim, resultado de longos processos sociais, econômicos e políticos, os quais derivam, principalmente, das relações de trabalho e da propriedade dos meios de produção.

O marxismo interpreta os acontecimentos humanos como resultado de contradições, lutas e conflitos sociopolíticos, determinados pelas relações de exploração do trabalho de uma maioria, por uma minoria. A partir das idéias marxistas, pode-se considerar, sobretudo, que os fatos humanos são historicamente determinados, o que assegura serem os mesmos estudados, conhecidos e interpretados de forma racional.

SEÇÃO 2 – Ideologia e a produção do sujeito na sociedade moderna



Figura: Karl Marx

Nesta seção, procuraremos compreender o significado da palavra ideologia em suas diversas acepções, bem como, o papel desta na produção da sociedade e do sujeito. Esta palavra é, pode se dizer, de difícil abordagem objetiva, por possuir diversas concepções e, com frequência, levar a alguma generalidade conceitual.

Pode-se dizer que a definição clássica desta palavra provém das idéias marxistas, mas, para compreendê-la consoante fez Marx, é preciso deter-nos, inicialmente, ante outros importantes aspectos, como a questão da **alienação social**.

2.1 - Alienação social

Por alienação pode-se entender o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem algo, dão vida a este algo, na crença de que ele exista por si mesmo e em si mesmo; sobretudo, deixam-se governar por ele, não se reconhecem nisto que criaram, tornam

este algo como superior a si próprios e com poder sobre suas vidas. Um exemplo para esclarecer melhor este fenômeno seria a formação das religiões. Pensá-lo também ajudaria a entender a questão relacionada à alienação religiosa. Mas, além das questões religiosas, Marx estava interessado em compreender como se dava a alienação social, por que os homens não conseguiam ver-se enquanto criadores da sociedade, da cultura, da política e, sobretudo, por que não se viam enquanto agentes históricos que, em determinadas condições, eram, sim, os criadores de instituições que formam a sociedade como um todo. Para ele, os homens não se percebem como sujeitos e agentes, com capacidade de criar e transformar, mas como seres que se submetem às condições impostas, como se estas condições tivessem vida própria.



Para compreender como se dava este fenômeno, muitas perguntas eram feitas, entre elas a que remetia à existência da alienação social!

Em seus estudos e pesquisas sobre as sociedades historicamente construídas, Marx percebeu que estas se formavam, independentemente do porte ou do modelo, sempre a partir de uma divisão, e que era a partir desta divisão que se organizavam todas as relações sociais instituídas. Para ele, a sociedade nasce, de regra, a partir da estruturação de um conjunto de divisões, entre elas a divisão sexual do trabalho, a divisão social das riquezas, da economia, do poder religioso; e considera esta uma característica sempre presente em qualquer sociedade, por estar presente, também, em todas as instituições sociais.



Segundo ele, em todas as instituições sociais teremos sempre uma parte que detém o poder, enquanto outra é subjugada a este poder, por isso a idéia de divisão. E é a partir da complexificação das divisões destas instituições sociais que temos a estrutura das sociedades divididas em classes sociais.

Aspectos como estes eram vistos de forma naturalizada, ou, muitas vezes, como fruto de algo superior, uma divindade, de modo que as pessoas até então não se questionavam e, conseqüentemente, não se viam enquanto sujeitos históricos. Por

isso pode-se afirmar que alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que se vive, tendo o homem enquanto construtor destas condições presentes ou passadas. Segundo Chauí (2002), esta alienação é uma via de mão dupla que, por um lado, tem o homem enquanto sujeito que não se percebe como criador da sociedade, e, por outro, o homem que ignora o fato de que a sociedade criada por ele determina suas ações e pensamentos. Ela aponta três formas de alienação social, as quais você pode ler no quadro a seguir.

As três formas da alienação social

1. A alienação social, na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociopolíticas e oscilam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, por ser tido como natural, divino ou racional, ou se rebelam individualmente, julgando que, por sua própria vontade e inteligência, podem mais do que a realidade que os condiciona. Nos dois casos, a sociedade é **o outro** (*alienus*), algo externo a nós, separado de nós, diferente de nós e com poder total, ou nenhum poder sobre nós.

2. A alienação econômica, na qual os produtores não se reconhecem como produtores nem se reconhecem nos objetos produzidos por seu trabalho. Em nossas sociedades modernas, a alienação econômica é dupla.

Em primeiro lugar, os trabalhadores, como classe social, vendem sua força de trabalho aos proprietários do capital [...]. Entretanto os trabalhadores não percebem que foram reduzidos à condição de coisas que produzem coisas; não percebem que foram desumanizados e coisificados.

Em segundo lugar, os trabalhos produzem alimentos (pelo cultivo da terra e dos animais), objetos de consumo (pela indústria), instrumentos para a produção de outros trabalhos (máquinas), condições para a realização de outros trabalhos (transporte de matérias-primas, de produtos e de trabalhadores). A mercadoria-trabalhador produz mercadorias[...].

3. A alienação intelectual, resultante da separação social entre trabalho material (que produz mercadorias) e trabalho intelectual (que produz idéias). A divisão social entre as duas modalidades de trabalho leva a crer que o trabalho material é uma tarefa que não exige conhecimentos, mas apenas habilidades manuais, enquanto o trabalho intelectual é responsável exclusivo pelos conhecimentos. Vivendo numa

sociedade alienada, os intelectuais também se alienam. Sua alienação é tripla:

Primeiro, esquecem ou ignoram que suas idéias estão ligadas às opiniões e pontos de vista da classe a que pertencem, [...]. Segundo, esquecem ou ignoram que as idéias são produzidas por eles para explicar a realidade e passam a crer que elas se encontram gravadas na própria realidade [...]. Terceiro, esquecendo ou ignorando a origem social das idéias e seu próprio trabalho para criá-las, acreditam que as idéias existem em si e por si mesmas, criam a realidade e a controlam, dirigem e dominam.[...].

(CHAUI, Marilena. Convite a Filosofia. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002. p 172-173).

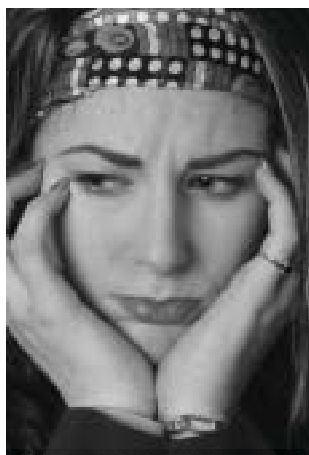
As três formas possíveis de alienação social que você viu anteriormente são apontadas como causa do surgimento, implantação e fortalecimento da ideologia. Sendo assim, também pode concluir que a alienação social se constitui como uma suposta “teoria de conhecimento espontânea” que forma o chamado senso comum. Você já parou para pensar o que significa a palavra senso comum? Ou, para pensar que, no nosso cotidiano, acabamos utilizando-nos muitas vezes de explicações embasadas no chamado senso comum para darmos conta de aspectos políticos, culturais, educacionais... ?

Pois é assim: utilizamos a palavra senso comum atributivamente, muitas vezes para fazermos alguma crítica a algo ou a alguém, mas vivemos utilizando-nos do senso comum para justificar, também, nossas ações preconceituosas, atitudes insensatas, ou, até mesmo, para aceitarmos as coisas como elas são e nos conformarmos com nossas vidas.



Acreditamos que as pessoas são pobres por sua culpa, seja esta pobreza causada por falta de vontade de trabalhar, por serem relaxadas, por só quererem vida boa, por serem inferiores e menos inteligentes, ou, até mesmo, por vontade divina.

Vamos parar então e refletir um pouco acerca deste exemplo. Mas não vale dizer: Ah, eu não penso assim... Faça um “exame de consciência” e tente lembrar se, alguma vez, esses pensamentos já não passaram pela sua cabeça quando se deparou com alguma situação conflituosa. Pensou? Então, agora vamos refletir outro pouco sobre como estas idéias vão-se construindo e formando o chamado senso comum.



Pode-se dizer que o senso comum social, muitas vezes reproduzido de forma indiscriminada e até descontextualizada é resultado de elaborações intelectuais da sociedade. Na maioria das vezes, estas são feitas por médicos, cientistas sociais, filósofos, escritores, sacerdotes, de acordo com o seu ponto de vista e a classe social a qual pertencem, que em geral também é a classe dominante política e/ou economicamente. “Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social é a ideologia.” (CHAUÍ, 2002, p. 174).

2.2 – Ideologia

Como já havia afirmado no início desta seção, definir a palavra ideologia não é uma tarefa fácil, uma vez que se pode correr o risco de abrir um grande vácuo e cair-se em generalizações. De forma geral, é possível encontrarmos três diferentes significados para esta palavra. São eles: um significado mais pejorativo, em que a ideologia é entendida como uma idéia falsa, como justificação de interesses ou de paixões; um significado mais neutro, em que ideologia seria uma interpretação mais ou menos coerente de uma realidade social e política; e, por fim, um significado mais instrumental, definido por razões operacionais dentro de um determinado contexto.

No Aurélio: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra ideologia é definida como o conjunto de idéias, valores, opiniões, crenças etc., próprias de um grupo social (classe, partido político, organização religiosa, etc.), conjunto este desenvolvido em uma determinada época e que expressa o espírito de uma situação histórica.

Mesmo Marx e Engels não fecharam o conceito da palavra ideologia em uma única idéia. Numa carta de Engels, escrita em 1893, esse aponta para a idéia de “consciência falsa”:

A ideologia, afirma ele, é, de fato, um processo realizado conscientemente pelo assim chamado pensador, mas com uma consciência falsa. As verdadeiras forças motrizes que impulsionaram esse processo permanecem desconhecidas para o pensador; de outro modo, tal processo não seria ideológico. O pensador imagina, portanto, forças propulsoras falsas ou aparentes. [...] Trabalha exclusivamente com materiais intelectuais, que aceita de imediato, como criação do pensamento, sem submetê-los a outro processo de investigação, [...]. (ENGELS, apud GADOTTI, 1987, p.104 - 105).

Através de análise um pouco mais ampla desta sua carta, pode-se entender que, para Engels, ideologia “é um pensamento estruturado com uma lógica e um rigor próprios, apresentando-se como um sistema de idéias ou de representações.” (GADOTTI, 1987, p.105). Tal sistema, que o autor aponta, poderia estruturar uma religião, um mito, ou até mesmo uma filosofia, mas submetido a leis próprias, independentemente do contexto.



A partir desta análise, ideologia, segundo Marx, é uma concepção falsa da história, uma expressão idealizada que representa os interesses de certos grupos com poder econômico, no intuito de dissimular a história em benefício próprio. Em conformidade com Marx, indicar um pensamento como ideológico é como mostrar uma mentira, uma farsa.

Pouco tempo após esta primeira interpretação, Marx ampliou o entendimento da palavra ideologia, passando a falar em “ideologias”, que seriam as idéias das classes sociais dominantes de que o proletariado deveria libertar-se por meio de uma construção objetiva e correta da realidade e que expressasse os interesses do próprio proletariado.

Resgatando e reforçando alguns aspectos da palavra ideologia, podemos ainda dizer que a função da ideologia consiste em dissimular e ocultar as divisões sociais e políticas existentes na

sociedade, de modo a inculcar a idéia de “**indivisão social e diferenças naturais**” entre os seres humanos.

Esses termos são utilizados por Marilena Chauí, que entende os mesmos como: **indivisão** – apesar da divisão social das classes, somos levados a crer que somos todos iguais [...] e **diferenças naturais** – as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, [...]. (CHAUI, 2002, p.174).

Com base nessa discussão, pode-se concluir que a produção ideológica da ilusão social tem por finalidade a aceitação, por parte das classes sociais, de suas condições de vida como algo natural, dentro dos padrões de normalidade, sem a mínima intenção de transformar esta realidade ou sequer reconhecer como estas “leis” ou esta “ordem” foram criadas. Assim, o sujeito acaba submetendo-se à realidade que, de certa forma, é apresentada a ele, sem sequer dar-se conta da sua potencial capacidade transformadora.

Chegou o momento de efetuar mais um questionamento a você: Quais são os artifícios utilizados pela ideologia para alcançar estes aspectos anteriormente descritos?

Bem, pode-se afirmar que as idéias ideológicas se utilizam de três procedimentos para obter tais resultados:

- inversão;
- imaginário social;
- silêncio.

Você verá, a partir de agora, como se dá cada um desses procedimentos na realidade. No caso da **inversão**, os efeitos são colocados no lugar das causas, transformando essas últimas em efeitos. É como diz a própria palavra: há uma inversão de ordem. Veja a seguir um exemplo bastante elucidativo, para entender o que se quer dizer aqui.

A profissão do magistério era relacionada única e exclusivamente ao sexo masculino no Brasil, até o início do século XX. Com a nascente indústria brasileira, o homem começou a largar profissões como o magistério, para trabalhar em fábricas, as quais pagavam melhor.

Esta atividade, até então, era proibida para as mulheres, porque se dizia que elas poderiam constituir um risco às questões morais. Todavia passaram a ser “recrutadas” posteriormente, para ocupar os postos abandonados pelos homens.

Para “legitimar” ou “justificar” a entrada da mulher no magistério, começou-se a atribuir à função características femininas, entre elas a questão da maternidade, a doçura e a paciência. A partir daí, já se afirmava que a mulher era uma educadora nata: e quem melhor poderia desempenhar essa função numa sociedade em transformação? Mais, ainda: dizia-se que, para a mulher, esta não era uma questão profissional, mas uma questão natural, quase biológica. Se era natural, não havia necessidade de se remunerar bem esta função, pois a mesma deveria ser cumprida como uma dádiva, um compromisso, uma **vocação**.

Para você conhecer um pouco mais sobre este exemplo que acabei de dar aqui, leia o texto: Mulheres na Sala de Aula, de Guacira Lopes Louro, in: História das mulheres no Brasil/ Mary Del Priore (org.). 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

Já, por meio do **imaginário social**, entra em ação a imaginação reprodutora em que representações, normas e valores explicam toda a realidade e apontam para a sociedade, para o que ela deve pensar, falar, e para como deve agir. É como se configurassem padrões no modo de entender a realidade e de se comportar nela, ou diante dela.

Por fim, o outro procedimento da ideologia: o **silêncio**. Aqui a ideologia silencia questões pertinentes, que se justificam em si mesmas, enquanto interesses diversos de um grupo ou de determinados grupos vão sendo reproduzidos e implantados em nossa sociedade até mesmo em forma de lei, muitas vezes.



[...] a ideologia afirma que adultério é crime (tanto assim que homens que matam suas esposas e os amantes delas são considerados inocentes porque praticaram um ato em nome da honra), [...]. (CHAUÍ, 2002, p. 175.)

Em relação a isso, afirma-se que:

[...] nossa sociedade exige a procriação legítima e legal – a que se realiza pelos laços do casamento –, porque ela garante, para a classe dominante, a transmissão do capital aos herdeiros. (Idem).

Desta forma, o adultério é perigoso ao capital e à transmissão legal das riquezas.

Pode-se dizer, assim, que a ideologia silencia questões como estas, pois, evidentemente, se declarasse os reais interesses que existem ocultos, subjacentes, perderia sua força e coerência, colocando em risco os objetivos encobertos das classes detentoras do poder.

SEÇÃO 3 – A escola no processo de produção e de reprodução social

Agora que você já tem uma noção dos usos e significados da palavra ideologia, podemos dar continuidade aos nossos estudos. Então lhe pergunto:



Será que a escola é um forte instrumento na produção e/ou reprodução da sociedade? Ou então, será que a escola pode tornar-se neste instrumento de produção, ou de reprodução da sociedade? Anote a seguir a sua opinião.

Agora reveja suas respostas, apoiando-se nos estudos a seguir.

Muitas são as teorias sociológicas que apontam para a reprodução social a partir da educação e do ensino. Não só para a reprodução, como também para a contribuição na manutenção da dominação de classes ou do equilíbrio social. Neste sentido, é muito importante ter presente que a escola contribui para a reprodução da ordem social, mas também participa de transformações, de forma intencional ou não; e que, outras vezes, participa de transformações as quais podem ter origem no seio da escola, ou independentemente dela. E mais, como diria Petitat:

[...] se trata de uma ordem dinâmica, de grupos, e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente. Em dois séculos, o mundo assistiu a prodigiosas transformações, e contudo ainda nos atemos a teorias mais ou menos estáticas da escola como agente de reprodução social. (PETITAT, 1994, p. 11).

Quando se fala em Sociologia da Educação, logo nos vêm à cabeça idéias referentes ao estudo de relações entre processos sociais e resultados dos processos educacionais, como, por exemplo, a relação entre características da economia capitalistas e a produção de desigualdades sociais via educação escolarizada. Porém existem áreas, podemos dizer assim, da Sociologia da

Educação as quais se preocupam com questões que ocorrem nos menores núcleos sociais, como a sala de aula. Independentemente da dimensão do que se tome como objeto de análise, pode-se afirmar que o tema central desta ciência é estudar, analisar e conhecer os mecanismos pelos quais a educação escolarizada contribui para a produção e reprodução de uma sociedade de classes. Este é o tema central de estudos que, em outros aspectos, podem ser considerados bastante divergentes.

De uma forma geral, os diferentes estudos em torno desse tema guardam uma unanimidade: todos afirmam que a contribuição específica e decisiva da educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e modelagem das consciências. A construção de sujeitos, se dá de acordo com as diferentes classes sociais, por meio da transmissão e inculcação de certas idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida, isto de forma diferenciada e voltada à classe ou ao grupo social ao qual o indivíduo pertence.



Porém, para além deste tema unificador, necessário ter presente que existem muitas diferenças conceituais e metodológicas em um campo tão vasto. De um lado, trabalhos de cientistas sociais de inclinação marxista, como os de Althusser, Bowles e Gintis, e Baudelot e Establet, que percebem a escola enquanto preparadora das pessoas para ocuparem os diferentes papéis de trabalho numa divisão social estabelecida de acordo com a classe econômica. E, por outro lado, estudos como os de Bourdieu e Passeron, que entendem a divisão social como centralmente mediada por um processo de reprodução cultural.



Numa outra esfera, pode-se ainda dizer que, em Sociologia da Educação, temos um grupo que centra seus estudos nos mecanismos amplos de reprodução social via escola; e outro, que se preocupa em descrever as minúcias do funcionamento do currículo escolar e de seu papel na estruturação das desigualdades sociais.

Sobre os estudos de inspiração marxista, podemos dizer que estes entendem o papel da escola enquanto responsável pela preparação técnica e subjetiva das diferentes classes sociais para ocuparem seus devidos lugares naquelas divisões sociais e econômicas em que a sociedade está organizada. Veja a seguir como cada um dos cientistas anteriormente citados percebem esta questão:

Em Althusser, isto passa por uma teorização a respeito do papel do Estado na reprodução das classes sociais, através do conceito de Aparatos Ideológicos de Estado e da atribuição de um lugar privilegiado para a instituição escolar nessa rede de instituições encarregadas de fornecer as condições ideológicas ideais para o processo de acumulação capitalista. A escola faz isto especificamente, quer preparando tecnicamente uma mão de obra adequada, quer formando subjetivamente as diferentes classes sociais, através da inculcação e transmissão diferenciada da ideologia, isto é, daquelas idéias, valores e formas de agir apropriadas a cada classe social. [...]

Para Baudelot e Establet, [...] o sistema escolar está dividido em canais separados e incomunicáveis, segregados em termos de classe. Esses canais, através de currículos diferenciados – de um lado, constituído por um conhecimento de status superior para as classes dominantes e, de outro, por um conhecimento de segunda classe para as classes subordinadas – voltam a reproduzir as mesmas classes sociais existentes na entrada.

O esquema de Bowles e Gintis é praticamente o mesmo dos anteriores, o que o diferencia é [...] uma declarada ênfase na experiência resultante de se viver num contexto como o das relações sociais na escola, em detrimento da importância da inculcação oral de mensagens ideológicas e da diferenciação social produzida via conteúdos cognitivos diferenciados. Há aqui uma ênfase nos aspectos práticos da ideologia [...]. (SILVA, 1992, p.16-17).

Você acabou de constatar como os cientistas de orientação marxista viam este processo e o papel da escola na reprodução social. Agora falta conhecer como Bourdieu e Passeron viam estes aspectos.

Para esses dois últimos, diferentemente dos anteriores, a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes, mas sim se utiliza do “código de transmissão cultural” já repassado pelas famílias aos jovens e crianças da classe dominante, e permite a continuação desses no jogo da cultura, confirmando assim a exclusão dos sujeitos provenientes das classes subordinadas. Dizem ainda que este processo de exclusão não se dá por atos de imposição visível e brutal, mas devido à incapacidade de alguns de vencer numa corrida meritocrática, a da carreira escolar, que é justa e igualitária.

A partir dessas leituras, podemos perceber que o tema central destes estudiosos da Sociologia da Educação é a reprodução das desigualdades de uma sociedade de classes. O modo como teorizam a respeito da estrutura social é distinto, a forma como vêem o papel da escola também, mas, sobretudo, todos procuram explicar como se produz e reproduz a estrutura social e qual o papel da educação nesse processo.



Você já tentou considerar estes aspectos estudados até agora? Como isso se dá na realidade? Especificamente aqui no Brasil: parece-lhe possível percebermos aspectos como estes no cotidiano escolar? Você se lembra das escolas profissionalizantes surgidas com força total, principalmente na década de 40, como o SENAI e o SENAC?

A discussão feita até aqui visa justamente a garantir-lhe embasamento para pensar os objetivos da criação de escolas como o SENAI, o SENAC, escolas técnicas do período militar e tantas outras voltadas, na sua maioria, a classes sociais mais baixas. Tinham como objetivos explícitos ou implícitos preparar mão de obra qualificada para uma demanda que se criara com a industrialização do Brasil; e escolarizar grupos sociais até então excluídos, mas fazê-lo de acordo com as ideologias políticas e econômicas dos governos daqueles períodos.

Para Petitat, em seu trabalho *Produção da Escola – Produção da Sociedade*, a escola contribui para a produção social e não somente para a reprodução social. Segundo ele,

[...] é ilusório tentar reduzir a gênese das escolas técnicas, profissionalizantes e científicas, a conflitos sociais criadores ou a uma lógica de dominação. Encontraremos, por trás dessas criações escolares, movimentos urbanos, econômicos, demográficos e técnicas gerais cuja orientação escapa largamente à ação consciente e deliberada do homem. (PETITAT, 1994, p.7).

A produção do conhecimento aparece, deste modo, como uma outra característica da escola. Porém seria um grande equívoco tentar compreender a escola fora do contexto das relações que esta mantém com os diversos setores da sociedade. Neste sentido, não se pode descartar que a ação educativa é inseparável de uma seleção de conteúdos simbólicos e de práticas pedagógicas que devem ser contextualizadas na análise do papel produtor ou reproduzidor da escola.

Estas seleções de conteúdos ou de práticas são, ao mesmo tempo, produção da instituição pedagógica, de uma cultura e de esquemas de comportamento, e reprodução de relações sociais externas. A escola seleciona conteúdos e métodos, trata de uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais, e participa assim de sua produção e reprodução.

Enquanto educadores, devemos ter consciência de que a escola, além de produzir e reproduzir a sociedade e os sujeitos, pode tornar-se um instrumento poderoso nas mãos de certos grupos. Veja, por exemplo, o papel que a escola teve durante a Era Vargas – 1930 a 1945, e, principalmente, durante o período conhecido como Estado Novo, dentro da **Era Vargas**.

Pautada sobre os ideais de civismo e patriotismo, a escola reproduzia ideologias do grupo político que estava no poder. Materiais didáticos, datas comemorativas, ações escolares, tudo era muito bem pensado, a fim de que formasse um tipo ideal de homem, um homem brasileiro voltado ao trabalho e às novas técnicas de trabalho que se queria inserir no Brasil, ainda pouco industrializado naquele momento. Um homem ordeiro, trabalhador, patriota, com sentimento de pertencimento a uma nação. Este é um exemplo bem evidente de como a escola pode tornar-se um aparelho ideológico em posse dos que detêm o poder político e econômico.



Figura: Capa de uma cartilha voltada às crianças

Fonte: CPDOC - FGV

Cartilhas escolares eram produzidas com Getúlio Vargas na capa, e, quando citado no conteúdo, sua imagem aparecia com uma auréola, representando-o quase como um santo, um ser divino.



Síntese

As discussões efetuadas nesta unidade procuram estabelecer alguns norteadores teóricos necessários às leituras acerca de uma questão bastante polêmica: “Produção e Reprodução da Sociedade”. Entende-se que, para nós, educadores e sujeitos sociais, é de fundamental importância um olhar mais apurado, contextualizado e situado dentro dos diversos entendimentos acerca deste tema de discussão.

Nesta unidade, o objetivo não foi o de tentar responder às diversas questões levantadas, mas sim, mostrar a você a importância de se perceber que estas questões permeiam nossas relações sociais e que, muitas vezes, não nos damos conta de sua relevância, ou ainda, muitas vezes acabamos naturalizando-as. Por isso a importância de entender o que é ideologia e como ela pode manifestar-se nas mais diversas ações do cotidiano social e escolar. Não naturalizar ações já é um passo em busca de respostas a questionamentos significativos a respeito da transformação social.

Entendo que, ao deparar com questões de certa forma enigmáticas e polêmicas como *A sociedade cria o homem ou o homem cria a sociedade?*, você estará desenvolvendo um exercício de cidadania importante para o amadurecimento do seu senso crítico e contestador e, conseqüentemente, estará construindo isto junto a seus educandos.



Saiba mais

Se você ficou interessado(a) em conhecer mais detalhes sobre os aspectos discutidos nesta unidade, recomendo que consulte:

PETTITAT, André. **Produção da Escola – Produção da Sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Leia o texto a seguir do sociólogo Herbert de Souza (Betinho) e desenvolva links com o que você estudou nesta unidade.

A educação decidirá a sorte da democracia e do desenvolvimento

Uma das marcas de nossa história é a convicção generalizada no pensamento da classe dominante de que a elite já nasce sabendo e que o resto não precisa saber. Assim foi e continua a ser a relação do senhor e do escravo, do latifundiário e do camponês, do empresário e do operário, da elite e do resto. Por isso, ao longo do tempo, gastos com educação nunca foram considerados investimentos produtivos. Por isso, a política do Estado foi sempre de produzir analfabetos na base, e letrados de elite. Mesmo quando realiza “gastos”, o faz de forma invertida, entrega o básico para os municípios sem recurso e investe no nível superior que, subdesenvolvido, serve a não mais, e se tanto, que 5% da população.

Qualquer balanço honesto que se faça da educação no Brasil deve concluir por uma situação de calamidade pública. Ela tem a ver com uma visão atrasada e autoritária de desenvolvimento da sociedade. Desenvolvimento sem inteligência, sociedade somente para poucos. Quando se

comparar o Brasil com outros países capitalistas, o absurdo fica ainda maior. O Japão, considerado o exemplo moderno de desenvolvimento capitalista, investe pesadamente em educação, cerca de 40% do total dos gastos públicos. Nos Estados Unidos, uma das medidas do seu estado de saúde, na competição internacional, é a verificação do estado da educação, onde se investe pesadamente.

Qualquer que seja o modelo de desenvolvimento, independentemente de sua ideologia, ele se fará através das pessoas e daquilo que elas forem capazes de realizar a partir de si próprias. Essas capacidades são elaboradas e transmitidas, socializadas, através da educação. Por isso é que os gastos com educação são um investimento produtivo estratégico em qualquer país sério. No mundo moderno o processo produtivo torna-se cada vez mais sofisticado, exigindo trabalhadores capazes de um desempenho equivalente a todos os níveis. Por mais que a automação prometa um mundo sem trabalhadores diretos, a verdade é que o produtor, num sentido genérico é insubstituível. Num país como o Brasil, onde estamos longe desse nível de desenvolvimento e onde milhões de pessoas não encontram lugar e função no processo produtivo formal, fica ainda mais evidente o caráter estratégico da educação para o desenvolvimento. Não investir na educação é, portanto, uma opção pelo subdesenvolvimento.

A educação é também um investimento na democratização da sociedade, na medida em que possibilita a cada aluno integrar-se no processo social, cultural e político. Democratizar o conhecimento, a informação é uma forma de produção social da cidadania. Não investir na educação é também uma opção pelo atraso e o autoritarismo.

Ao longo das últimas décadas assistimos à realização perversa dessas opções que transformaram o Brasil num país rico, habitado por pobres e marginalizados. Na educação, assim como na saúde, a estratégia foi simples eficaz. Investir o mínimo possível no sistema público, que atente às populações de renda baixa. Oferecer todas as regalias e estímulos ao sistema privado, que atende as elites.

Se o Brasil continuar seguindo este caminho, com seu discurso privatista, encontrará o campo aberto para completar a obra de seu antecessor. Se decidir pelo ensino público, universal e gratuito terá que abandonar sua crença neoliberal e investir decididamente num sistema que agoniza à espera do golpe final ou do balão de oxigênio. Na educação também estará sendo decidida a sorte do desenvolvimento e da democracia.

(Herbert de Souza, In: **Escritos Indignados – Democracia X Neoliberalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.).

Brasil: as múltiplas facetas da sociedade moderna



Objetivos de aprendizagem

- Compreender a escola enquanto um instrumento de aplicabilidade das políticas governamentais.
- Conhecer o papel histórico da escola no processo de inclusão e exclusão dos diversos grupos sociais brasileiros.
- Perceber como a questão do gênero é abordada, a fim de possibilitar um outro olhar sobre a construção dos sujeitos na escola.



Seções de estudo

- Seção 1** Escola para incluir ou para excluir?
- Seção 2** Educação escolar X educação familiar
- Seção 3** Gênero e educação: uma discussão acerca da inclusão



Para início de estudo

Os temas aqui propostos têm como objetivo permitir que você visualize os diferentes sujeitos excluídos do processo histórico, percebendo-os como atuantes e transformadores de sua realidade. Dessa forma, os assuntos enfocados contribuem para que você possa se perceber como sujeito histórico, crítico, capaz de lutar pela conquista da sua cidadania.

Para essas abordagens, embasei-me numa linha teórica pautada na análise das experiências cotidianas dos homens e das mulheres comuns, enfatizando o seu papel como sujeitos históricos, que estabelecem relações e que interferem em seu contexto e sofrem sua interferência.

Assim busco mostrar a você como a escola foi-se transformando, ao longo da história, em um instrumento a serviço dos poderes públicos, de acordo com o contexto social em que ela estava inserida. Você poderá perceber que esta instituição, a qual, hoje, defende a inclusão tão fortemente, nem sempre foi assim e, em alguns momentos, mais serviu para excluir do que para incluir.

Aspectos voltados à relação entre educação familiar e educação escolar também serão trazidos aqui, bem como, a questão do gênero e suas abordagens atuais nos PCNs e nos currículos escolares.

SEÇÃO 1 – Escola para incluir ou para excluir?

Nesta seção, iremos discutir o papel que a escola tem desempenhado na formação dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira ao longo do processo histórico. Ainda, compreender a escola enquanto alvo de políticas de caráter ora de exclusão ora de inclusão social.

Para perceber essas facetas das políticas educacionais empreendidas no Brasil, é extremamente necessário, antes de tudo, contextualizar os diferentes momentos históricos, mais especificamente a partir do processo de modernização, processo este que, aos poucos, mudou a cara do País. Mais do que o próprio processo de modernização, a intenção aqui é perceber como as instituições escolares empreenderam essas ações, e reconhecer os sujeitos envolvidos neste processo.



Figura: Escola Caetano de Campos - SP
Fonte: <www.cdcc.sc.usp.br>

E, com certeza, discutir as mudanças que o processo de modernização brasileiro trouxe para a vida das pessoas comuns e reconhecer que estas se constituem em sujeitos marcados pela diferença é possibilitar a percepção de suas ações enquanto constituintes da sociedade brasileira. Uma vez que partimos do princípio norteador de que todos os sujeitos têm historicidade e responsabilidades sobre o processo de construção de uma sociedade, damos-lhes voz como construtores de sua própria história.

Quando falo em modernidade no Brasil, refiro-me ao processo de transformação do homem brasileiro, da sociedade e, conseqüentemente, da própria educação, iniciado no final do século XIX, mas fortalecido, principalmente, a partir da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República, e consolidado durante as três primeiras décadas do século XX.



Você considera que o processo de modernização ocorrido no Brasil, no período em questão, trouxe benefício à sociedade como um todo?

Num primeiro momento, a modernização no Brasil caracterizou-se pela forte identificação com a Europa dita civilizada, mas, a partir dos anos 1920 e 1930, deu-se a busca pela formação de uma “identidade nacional” e a conseqüente consolidação do projeto de modernização do país. Naquele momento, a principal questão a resolver seria a manutenção de hierarquias sociais, pois, com o fim da escravidão, as classes brasileiras consideradas abastadas acreditavam correr o risco de perderem privilégios e de se misturarem com uma população tida como inferior.



Sob essa perspectiva, é preciso considerar que o processo de modernização não trouxe benefício a todos, como o discurso oficialmente construído tenta estabelecer.

Com esta afirmação, não tenho a intenção de desqualificar o processo de modernização, mas de promover uma reflexão sobre políticas sociais que transformaram a vida de boa parte da população brasileira. Neste sentido, muitas pessoas, além de não terem acesso aos supostos benefícios da modernização, tiveram, ainda, o rumo da história de suas vidas completamente alterado.

Deve ser ressaltada, ainda, a idéia de que esse processo não se deu de maneira homogênea em todo o Brasil. Evidenciou-se com maior força nas capitais dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, que, seguindo os ideais de **progresso**, deveriam ser transformadas em cidades civilizadas, compostas por espaços limpos e organizados. Diante dessa realidade, os sujeitos comuns, ou seja, a população era “examinada”, analisada, estudada e educada de acordo com os pressupostos médicos e higienistas da época. Sujeitos com diferentes experiências de vida e diferentes modos de lidar com as coisas do mundo eram percebidos praticamente de uma única maneira: como vagabundos, malandros ou vadios.

Refiro-me aqui a progresso como um dos ideais de inspiração positivista que influenciou fortemente os políticos brasileiros. Você já estudou esse aspecto na unidade 1 deste livro.

Pessoas das mais variadas origens raciais, sociais e culturais deveriam ser educadas, civilizadas, higienizadas com a intenção de se criar um modelo de homem, de mulher, de família, de trabalhador, de brasileiro que mudasse a cara do País e que contribuísse no projeto de construção de um Brasil “moderno”.



Objetivava-se, assim, a construção de um tipo ideal de homem e de sociedade.

Para você ter uma idéia, um discurso bastante comum nesse contexto considerava a miscigenação do povo brasileiro um entrave ao futuro da nação, o que conduziu à consolidação das teorias raciais. E esses que eram ideais científicos europeus acabaram sendo incorporados pelos cientistas brasileiros, entre eles Artur Ramos e Nina Rodrigues. As diferenças raciais e culturais, assim, foram utilizadas pelos cientistas da época para explicar os problemas brasileiros, relacionando-as ao atraso econômico do país. E a tentativa de justificar as desigualdades sociais serviu, naquele momento histórico específico, para atualizar antigas práticas de dominação; e, principalmente, para naturalizar a desigualdade social.

Em meio ao processo de abolição da escravatura e de proclamação da República, foram desenhando-se novos ideais para a sociedade brasileira. Em nome do progresso, as elites e o poder público aclamavam o novo, a ruptura com o velho, sem mesmo desconsiderar a revolução. As palavras de ordem eram reformar e civilizar a sociedade e o país, o qual era considerado pelos intelectuais e cientistas brasileiros como inferior e atrasado em relação à Europa.

Diante destas supostas necessidades postas pelo poder público, e com o intuito de promover, junto à sociedade, um efeito normatizador de condutas, passou-se a empreender um conjunto de esforços para a promoção de reformas sanitárias, arquitetônicas e pedagógicas. Tais reformas só se tornaram possíveis a partir do momento em que um grupo de intelectuais/cientistas entrou em ação. Médicos, engenheiros, advogados (principalmente criminalistas) e educadores foram os principais responsáveis pela efetivação dessas práticas. Citados como



Figura: Escravos no Porto – Jean Baptiste Debret
 Fonte: <www.tratosculturais.com.br>

a base de apoio e sustentação do processo modernizador do homem e da sociedade brasileira, a cada qual se atribuíam funções, de acordo com a área de atuação. Os médicos deveriam ser responsáveis pelo tratamento físico e moral do homem brasileiro, visto por eles como doente, uma vez que era dado a vícios diversos e hábitos que deveriam ser controlados e higienizados. Os engenheiros tinham a responsabilidade de cuidar dos espaços

públicos, considerados insalubres. A eles competia projetar e pôr em ação a construção de largas avenidas, o saneamento e a própria iluminação pública. Já os advogados deveriam aplicar as leis, conforme os padrões de conduta, principalmente às camadas populares, definindo-as como constituídas de indivíduos criminosos, perigosos, malandros, etc. E, por fim, aos educadores cabiam as tarefas de justificar, por meio da educação, a necessidade de tais reformas e de civilizar as populações pobres e excluídas.

Nesta política de limpeza das cidades, os higienistas sociais interferiam principalmente na moradia dos pobres, com um objetivo muito específico: constituir o espaço privado, para demarcar e controlar os espaços de circulação dos diferentes grupos sociais. Sobretudo, das camadas pobres da população, vistas como sinônimo de **classes perigosas**. Procurava-se controlar todos os espaços públicos, a fim de que esses não servissem para a proliferação de grupos, os quais podiam pôr em risco a imagem de um país ordeiro e civilizado que se tentava criar. A partir desta lógica, os pobres representavam, principalmente para alguns intelectuais e médicos, um risco à saúde pública, econômica e cultural de todos e do país. Segundo o discurso oficial desses profissionais, os hábitos de moradia dos pobres eram perigosos à sociedade, uma vez que os espaços coletivos nos quais viviam eram mal arejados e sujos, portanto neles poderia ocorrer a proliferação de doenças e de epidemias, comprometendo o país como um todo e colocando em risco o projeto modernizador.

Com base no que você viu até aqui, já consegue perceber o caráter excludente de tais políticas públicas? Você consegue perceber a contemporaneidade desses episódios?

Um outro campo de embates sobre a cidade e seus habitantes era a presença de mulheres das camadas populares nas ruas das cidades. Envolvidas nas mais variadas formas de sobrevivência, como a comercialização de alimentos, lavagem de roupas, produção e comercialização de sabão e prostituição, tais mulheres não eram bem vistas e aceitas pelos grupos dirigentes.



O que você acha da idéia de trabalhar com seus alunos aspectos como os discutidos até aqui? E de levá-los a perceber que a pobreza, as diferenças sociais e, até mesmo, a violência são frutos de um processo histórico, marcado pela existência de diferentes sujeitos e suas ações? E, ainda, que ações como essas, caracterizadas por intervenções violentas das autoridades, se constituem, hoje, em algo comum ao cotidiano dos habitantes dos bairros pobres e das favelas?

Pois bem, mais do que formular perguntas, é preciso ter consciência de que as coisas não foram sempre assim e nos arriscarmos a procurar respostas à produção dessas práticas. Lembra-se das discussões sobre ideologia e alienação social? Pois é a partir da aquisição de tais conhecimentos que poderemos fazer leituras acerca dessas práticas e perceber que elas não podem ser entendidas como naturais ao ser humano. Temos de despertar nossos alunos para tal realidade e levá-los a entender que, um dia, elas foram inventadas por um determinado grupo de pessoas com poder político e econômico e com objetivos bem definidos, entre eles o de perpetuar o poder nas mãos de poucos. Isto pode constituir um exercício de cidadania!



Por falar em exercício da cidadania, você não está curioso para conhecer qual o papel desempenhado pela escola durante o processo de modernização do Brasil? Será que ela colaborou no projeto de formação de um tipo ideal de homem?

A escola foi transformando-se em local de conhecimento científico, principalmente a partir do século XIX, como você já pôde estudar na seção anterior. Até esse momento, a educação era caracteristicamente informal e ministrada, sobretudo, no âmbito familiar. Mas, com o passar do tempo, os “homens de ciência”, os portadores de um saber científico, começaram a recusar o papel que a família desempenhava na educação das crianças. Julgavam-na incapaz para tal tarefa e viam a escola como a única efetivamente apta a educar as crianças de modo adequado, sem vícios ou hábitos.

A partir de 1920, a educação foi mudando. Então, procurava-se difundir a idéia de que a escola haveria de ser um dos principais agentes norteadores do espírito modernizante que se almejava para a sociedade brasileira. A educação das crianças, de todas as classes sociais, deixou de ser definitivamente de responsabilidade dos pais e passou aos poderes públicos constituídos. Os preceitos científicos, mais do que em qualquer outro momento, eram necessários, a fim de se resolverem problemas apresentados à escola, principalmente aqueles relacionados à formação das crianças provenientes de famílias pobres. Estas eram conhecidas pelos professores como doentes, anti-sociais e indiferentes à instrução e representavam um risco à formação do trabalhador ordeiro e produtivo no futuro.

A indiferença ou “resistência” das crianças à aprendizagem escolar não era vista pela maioria dos educadores como consequência das dificuldades econômicas ou das diferenças culturais, mas sim, como sinal da convivência familiar e dos maus hábitos que deveriam ser apagados.



O que podemos perceber é que características apontadas como danosas ao projeto social para o Brasil nunca foram resolvidas e nem poderiam ser, uma vez que a diferença cultural é um traço intrínseco à população brasileira. A escola não conseguiu transferir para a vida cotidiana os hábitos e as atitudes que procurava ensinar.

Através das idéias difundidas pelo processo de modernização, podemos perceber o empenho em administrar as cidades e a própria sociedade brasileira a partir de critérios técnicos e científicos que não contemplavam um dos aspectos mais importantes dessa mesma sociedade – a **diferença**.

1.1 Educação e exclusão nos dias atuais

Com base numa suposta racionalidade, como você pôde ver, as políticas públicas não se voltavam e, muitas vezes, ainda não se voltam a minimizar as desigualdades sociais, fator que contribuiu para o não-exercício da cidadania e para a exclusão de grande parte da população brasileira. E como a escola se porta atualmente diante desta realidade?



A educação continua excluindo? Como a questão das diferenças é abordada pelo sistema educacional brasileiro?

No ano 2000, o Brasil ocupava o quinto lugar entre os países com maior índice de analfabetos, de acordo com os dados do Censo do IBGE daquela data. A pesquisa nos aponta realidades alarmantes em um mapa de desigualdade social, educacional e de exclusão nas diferentes regiões brasileiras. De acordo com esses dados, a população analfabeta estava distribuída de forma bastante desigual, com maior concentração em capitais ou cidades do nordeste e norte do país. Outros dados relacionam a questão racial e as desigualdades sociais em termos educacionais, informando que 35% dos negros e 33% dos pardos do Brasil eram analfabetos, contra apenas 15% dos brancos.



Figura: A fome no mundo
Fonte: <www.midiaindependente.org/>

Dados como estes confirmam tristes características do sistema educacional brasileiro, a saber, a ineficiência e o caráter discriminatório do mesmo. Como alvos dessa realidade estão negros, mulatos, pobres, nordestinos e mulheres, principalmente as mulheres negras, que alcançam um índice alarmante de analfabetismo. Com base no documento intitulado Comunicação Social de 13 de abril de 2004, publicado no site do IBGE, podemos perceber que, na atualidade, os dados se tornam ainda mais alarmantes. Veja a seguir:

Defasagem escolar atinge 84,1% das crianças de 14 anos no Nordeste

A defasagem entre idade e série escolar cresce com a idade: vai dos 14,4% para as crianças de sete anos, até os 65,7% para as de 14 anos (Gráfico 3.8, pg 100). No Nordeste, 84,1% das crianças de 14 anos estão defasadas, contra 51,8% do Sudeste. O gráfico 3.9 traz a defasagem por regiões metropolitanas.

A média de anos de estudo, por idades, da população brasileira também expressa a defasagem: é de 0,9 para as crianças de 8 anos (deveria ser mais de um) e de 7,2 anos para os jovens de 17 anos, quando deveria ser de 11 anos (gráfico 3.11). Chega a 8,2 anos para os jovens entre 20 e 24 anos, e cai para 6,1 na população de 25 anos ou mais. Nesta última faixa, por quintos de rendimento médio familiar per capita, ela varia dos 3,4 anos aos 10,3 anos. O gráfico 3.12 (pg 102) mostra que a distância da média de anos de estudo entre esses quintos de rendimento permanece grande nas regiões.

As taxas de escolarização estão acima de 94% entre os cinco quintos de rendimento familiar per capita, para pessoas entre 7 e 14 anos, demonstrando a universalização do ensino fundamental no Brasil (gráfico 3.6, pg 99). Mas a relação entre rendimento e escolaridade continua preponderante: entre os mesmos cinco quintos, a taxa oscila de 26,8% a 52,4% para crianças de 0 a seis anos, de 73,0% a 93,3% para adolescentes entre 15 e 17 anos, e de 26,9% a 51,1% para jovens entre 18 e 24 anos.

Os estudantes de famílias pobres dificilmente chegam ao ensino superior (gráfico 3.13, pg 103): na rede pública, apenas 2,3% dos estudantes provinham de famílias do primeiro quinto de rendimento médio per capita, enquanto 59,2% provinham do último quinto. Na rede privada, nas

mesmas faixas de renda, as participações eram de 1,2% contra 74,0%. Já a rede pública de ensino médio atende de forma bem menos desigual a todos os quintos de rendimento familiar, enquanto 61,1% dos estudantes de ensino médio da rede privada pertencem ao último quinto.

Continua em queda a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais: de 17,2% em 1992 para 11,8% em 2002. No mesmo período, na zona rural, a taxa caiu de 35,8% para 27,7% e na urbana, de 12,4% para 9,1%.

Comunicação Social - 13 de abril de 2004.

Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtml>>

O que se pode perceber é que a esfera da sociedade mais sofrida com problemas relacionados à educação, à desigualdade e à exclusão é de crianças provenientes dos setores mais pobres da sociedade brasileira. Moram geralmente em condições miseráveis, seja em áreas rurais, ou em áreas urbanas. Nestas últimas, são moradoras de favelas onde vivem um cotidiano de violência e marginalização ou ainda nas ruas, sem as mínimas condições de vida. Elementos como esses desencadeiam o que se chama de marginalização cultural e que resulta nas alarmantes taxas de repetência e de evasão na educação básica.

Sem acesso à educação escolarizada e vivendo na sociedade como um “marginal cultural”, dificilmente se terá acesso aos direitos mínimos de cidadania. Essa realidade brasileira é ainda mais cruel com aqueles de origem africana, negros ou mestiços, que encontram maiores dificuldades para ingressar no sistema formal de ensino e para concluir os anos de ensino obrigatório estabelecido por lei. Além de se configurar historicamente como um dos fatores que distanciaram as populações de origem africana do exercício da cidadania, a questão étnica ainda acaba sendo considerada, muitas vezes, como um fator de diferenciação entre os rendimentos salariais dos cidadãos. Veja o que dizem os dados a seguir.



Figura: A fome no mundo
Fonte: <www.midiaindependente.org/>

Relação entre rendimento e escolaridade é mais direta para brancos

A média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade mostrou que os brancos possuíam, em média, mais anos de estudo que pretos e pardos em todas as regiões do país. Destaca-se a Região Metropolitana de Salvador, onde se encontraram os maiores diferenciais de anos de estudo entre brancos e pretos – 2,6 anos – e entre brancos e pardos – 2,3 anos.

As menores diferenças, da ordem de 1 ano de estudo, foram encontradas entre brancos e pretos no Rio Grande do Sul, e entre brancos e pardos no Maranhão, Amazonas e Amapá (tabela 12.7 e gráfico 12.4). Para os brancos, as mais elevadas médias de anos de estudo foram encontradas na Região Metropolitana de Salvador (9,2%) e no Distrito Federal (9,1%), seguidos das regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, todas com 8,2 anos.

As informações sobre o número de anos de estudo da população ocupada associadas aos seus respectivos rendimentos mostraram que pouco mais de 2 anos de estudo de vantagem para a população branca resultaram em quase uma duplicação de seus rendimentos em relação aos das populações de pretos e pardos. Esta situação foi verificada tanto no Brasil quanto na maioria das unidades da federação, regiões metropolitanas e grandes regiões, com exceção da Região Metropolitana de Salvador, onde a vantagem de 3 anos a mais de estudo para os brancos aparece associada a rendimento 3 vezes maior que o da população de pretos e pardos.

Comunicação Social -13 de abril de 2004.

Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtml>>

Dados como os colocados anteriormente pela pesquisa do IBGE só vêm a confirmar questões históricas. Ao nos reportarmos ao passado, encontramos informações que apontam para a inexistência de ações consistentes visando à integração social de afro-descendentes e de grupos oriundos das classes sociais mais pobres. A educação, que deveria contribuir para a diminuição das distâncias entre as classes sociais brasileiras, vem mostrando-se historicamente como ineficaz nesse processo.

De fato, isso não é nenhuma novidade, dado que uma das grandes reivindicações dos mais variados movimentos sociais do país aclama que um programa amplo e efetivo no setor educacional é elemento fundamental para a transformação da sociedade, transformação não vista apenas a partir de âmbitos meramente econômicos, o que uma boa escolaridade poderia proporcionar, mas concebida em seus efeitos na própria cultura política brasileira, ou seja, no que ela poderia gerar também em termos de tolerância e respeito à diferença, elementos fundamentais para uma sociedade multiétnica. (MORTARI, 2002, p.103).

Uma outra questão para a qual temos que voltar nossos olhares enquanto educadores e agentes de transformação social é a exploração do trabalho infantil, uma vez que o Brasil ocupa uma triste posição no ranking mundial – terceiro lugar. Essa triste posição só perde para o Haiti e a Guatemala.

No Brasil, em 16,5% das famílias com crianças há, pelo menos, uma que trabalha

A PNAD de 2002 constatou que havia, no país, 5,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando, ou 12,6% dos 43,3 milhões de pessoas nessa faixa de idade. Dos ocupados, 280.228 (5,2%) tinham de 5 a 9 anos, 2.708.066 (49,8%) tinham de 10 a 15 anos e 2.450.261 (45,1%), 16 ou 17 anos. Cerca de 42% vivem no Nordeste.

No Brasil, em 16,5% das famílias com membros de 5 a 17 anos há pelo menos uma criança ou adolescente que trabalha. Entre as Grandes Regiões, o maior percentual está no Nordeste (21,6%) e o menor, no Sudeste (12,1%). Entre os estados, as maiores proporções estão no Piauí (27,2%), no Tocantins (25,3%) e no Maranhão (24,6%), e as menores, no Distrito Federal (5,3%) e no Rio de Janeiro (7,0%).

A condição de pobreza é um aspecto que atinge a maior parte das crianças de 5 a 17 anos de idade ocupadas no país: 23,2% delas pertencem a famílias do estrato de mais baixa renda (com rendimento familiar mensal de até ¼ de salário mínimo por pessoa) e 8,4%, ao estrato de maior renda (mais de 2 salários mínimos por pessoa). Já entre as crianças não ocupadas, 17,6% estão na faixa de menor renda e 12,6%, na de maior renda. No Nordeste, 40,1% das crianças ocupadas pertencem ao estrato de mais baixa renda e 1,6% ao de mais alta.

Comunicação Social - 13 de abril de 2004.

Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003htm.shtml>>

Pior que os dados apontados é, ainda, a informação de que cerca de 16% das crianças brasileiras entre 10 e 14 anos trabalham em condições desumanas. (SILVA, 2000). Muitas trabalham em fábricas de sapatos, carvoarias, olarias, salinas, pedreiras, carboníferas, etc., desempenhando atividades insalubres que não apenas constituem um risco à saúde, mas podem resultar em mutilações ou doenças que levam à morte. Atividades na maioria das vezes com baixíssima remuneração, chegando a valores considerados quase irrisórios e sem qualquer direito ou registro em carteira, uma vez que têm status de trabalho ilegal.



Figura: Trabalho infantil

Fonte: <www.jornalinvestigativo.blogspot.com/>

O trabalho infantil é extremamente lucrativo para os contratantes, uma vez que a criança não é contemplada com qualquer benefício previdenciário ou trabalhista. Aspectos como estes acabam aumentando a oferta de trabalho infantil, o qual, de regra, garante a sobrevivência para as famílias carentes. É assim que as crianças são retiradas das escolas para trabalhar e ajudar na manutenção da família. O desemprego dos pais, aí, é fator determinante. Veja os dados a seguir que o confirmam.

As crianças que trabalham são responsáveis, em média, por 15,5% do rendimento familiar

No Brasil, 52,2% das crianças de 5 a 17 anos que trabalham vivem em famílias cuja pessoa de referência é um analfabeto funcional, ou seja, com até 3 anos de estudo. No Nordeste este percentual chega a 75,7% e no Sul, 31%. Em média, o rendimento das crianças de 10 a 17 anos que trabalham representa 15,5% do rendimento familiar, mas essa média pode chegar a até 41,2%, como na área rural da Região Metropolitana de Recife.

Quando se distribuem as crianças de 10 a 17 que trabalham por faixas de contribuição do seu rendimento no rendimento familiar, observa-se que 49,5% delas contribuem com mais de 10% a 30% do rendimento familiar, e 4,5% delas, com quase a totalidade (90%) do ganho mensal da família. Em Roraima, 21,4% das crianças ocupadas

contribuem com 90% da renda familiar; no Amazonas são 15,4% e no Distrito Federal, 11,6%.

A maior parte das crianças ocupadas com entre 10 a 17 anos trabalha em loja, oficina ou fábrica (35,2%) ou em fazenda, sítio ou granja (34,5%), mas 5,1% (cerca de 263 mil crianças) trabalham em via pública. Esses percentuais são bem mais altos nas regiões metropolitanas de Salvador (22,9% ou 13,6 mil crianças trabalhando nas ruas), Recife (22% ou 11,2 mil), Belém (17,1% ou 5,6 mil) e Rio de Janeiro (11,7% ou 10,5 mil). No grupo de 10 a 17 anos, 22,8% começaram a trabalhar com menos de 9 anos de idade. No Nordeste, o início precoce é de 33,1%, enquanto no Sudeste é de 11,2%. A Paraíba tem o maior percentual (48,4%).

O trabalho atrapalha o desempenho escolar das crianças. Na idade escolar (dos 7 aos 17 anos, idade esperada para a freqüência ao ensino fundamental e médio), 68,6% das crianças que trabalham estão atrasadas, enquanto, entre as que não trabalham, o atraso afeta 45,8%. A freqüência à escola é maior para as crianças de 5 a 17 que não trabalham (91,7%) do que para as que trabalham (80,5%).

Quanto aos jovens de 15 a 24 anos, observa-se que metade deles já está ocupando postos no mercado de trabalho. Destes, 69% trabalham 40 horas ou mais por semana, 37,3% ganham até 1 salário mínimo e 15,9% não têm rendimento. O percentual de jovens que apenas estudam vai caindo com a idade: é de 59,1% para a faixa de 15 a 17, cai para 29,1% na faixa de 18 e 19 e passa para apenas 11,6% no grupo de 20 a 24 anos.

Comunicação Social - 13 de abril de 2004.

Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtml>>

Um outro aspecto bastante preocupante no Brasil e que está diretamente relacionado à inacessibilidade ou evasão escolar é a prostituição infantil e a exploração de crianças pelo tráfico de drogas. A exploração sexual é acentuada em diversas regiões do país, principalmente nas regiões turísticas do Nordeste e no Sudeste. E o tráfico de drogas cresce sem parar, utilizando-se de adolescentes e crianças como intermediários e consumidores.

Todas as questões até aqui apresentadas são elementos cruciais e que devem estar presentes nas pautas de discussões de educadores e de instituições escolares. Faz-se necessário desconstruirmos os elementos que mascaram a discriminação social e racial no país e que contribuem para que a educação escolarizada no Brasil continue a reforçar a desigualdade e a exclusão social. Nós, educadores e agentes sociais, temos de nos embrenhar numa luta infindável por estratégias que nos auxiliem na superação de problemas da escola – uma das principais instituições sociais do país.

SEÇÃO 2 - Educação escolar X educação familiar

O título desta seção sugere uma abordagem entre educação escolar e educação familiar. Mais que isto, minha proposta é mostrar a você o que ambas têm em comum e como esta relação se configurou ao longo da história e continua a se configurar.

É interessante que se perceba, antes de qualquer estudo, o principal elo entre ambas: o **caráter educacional**. Pode-se ainda afirmar que, além das duas instituições possuírem um objetivo comum - a função de conduzir pessoas –, ambas giram em torno de um mesmo eixo – o educando.

Apesar de todas essas semelhanças e proximidades, percebe-se que a relação entre estas duas instituições não anda muito bem, tanto quanto deveria estar. Muitas vezes, temos a impressão de que ambas mais se parecem rivais do que “companheiras” na busca por um futuro melhor, ou, pelo menos, que não andam se ajudando na árdua tarefa em comum – a educação. Você já se deteve na observação de quantas queixas os pais têm a fazer sobre a escola em que seus filhos estudam? E os professores? O que eles têm a dizer da cooperação da família na parte que cabe a elas no processo educacional?



Você compartilha esta impressão?

Será que a relação entre escola e família sempre foi assim?

Historicamente pode-se dizer que a escola foi pensada como uma instituição de apoio à família. “As famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto.” (CUNHA, 2000, p.448).

Num período em que as idéias capitalistas andavam a passos largos e a divisão do trabalho se tornava cada vez mais característica daquela sociedade, nada mais comum que a educação das futuras gerações também passasse a ser responsabilidade de certos grupos de “especialistas”. As primeiras iniciativas de educação para todos surgiram somente após a Revolução Francesa, que vislumbrou a escola como local privilegiado para ampliar e “corrigir” a educação da família, a qual não estava mais dando conta das demandas da sociedade em transformação. Desta forma liberava-se a família desta tarefa, podendo-se dedicar mais tempo aos trabalhos envolvidos.

Aqui no Brasil, com exceção dos filhos das elites, os quais tinham acesso a algumas carreiras especializadas, como médico, advogado e engenheiros, grande parte da população mal conseguia chegar ao ensino das primeiras letras. Na maioria das vezes, acabava recebendo apenas os ensinamentos repassados pela família, de geração para geração, pelo menos até meados do século XIX, quando do surgimento das primeiras escolas técnicas instaladas no Brasil, para atender as necessidades da corte portuguesa.



Mesmo com a instalação destas escolas de caráter técnico, na maioria das cidades e vilas espalhadas pelo país, grande parte do que se aprendia como profissão era ensinado por alguém mais velho, geralmente da família.

Mas esta característica da educação logo sofreria mudanças, uma vez que se atribuiria à escola a função de educar os jovens de acordo com os anseios de uma sociedade moderna. Mais do que educar, esta teria que formar um tipo ideal de homem de acordo com as imposições feitas à sociedade que se queria instalar no Brasil. A escola passaria assim por uma cientificação.

Mudanças na organização familiar e escolar

Até aproximadamente a primeira metade do século XIX, o modelo familiar que imperou no Brasil esteve vinculado a um contexto específico no qual o estabelecimento de uma estrutura de base agrária, latifundiária e escravocrata associou-se a vários fatores, como a descentralização administrativa, a presença de grandes latifúndios e a dispersão populacional. Disto resultou uma sociedade paternalista, caracterizada por relações de caráter pessoal. A família patriarcal era assim a base desse sistema, e por essas características estimulava a dependência na autoridade paterna.



Figura: O jantar - Jean Baptiste Debret
 fonte: <www.tratoculturais.com.br>

Assim, pode-se afirmar que, no Período Colonial, e até no Imperial, a família patriarcal brasileira era uma família extensa e singular, pois incorporava ao seu núcleo básico, além da mulher e dos filhos, outros componentes que tinham relação com o patriarca. Filhos ilegítimos, parentes próximos e distantes, afilhados, empregados, agregados e, inclusive, escravos compunham-na. No entanto não era somente a quantidade de membros que fazia com que essa família se diferenciasse da moderna família nuclear da atualidade. A autoridade do pai, como o próprio nome diz – patriarcal – era absoluta e quase sempre incontestável. Essa autoridade do patriarca-chefe procurava preservar a honra e a linhagem familiar, sendo rígida a hierarquia entre os componentes, tanto que essa organização familiar também ficou conhecida como *pai soturno, mulher submissa e filhos aterrados*.



É necessário, porém, deixar claro que a família patriarcal era predominantemente formada pela elite branca, pois somente os que tivessem posses casavam-se oficialmente e, ainda, conforme se acreditava naquele período, a mulher branca era essencial no que dizia respeito à garantia da “pureza de sangue”. Ela era, também, importante quando gerava filhos, pois reforçava a hereditariedade e a permanência das riquezas na família. Já entre os brancos pobres, as famílias tinham estruturas mais simples e um menor número de membros. Praticamente não havia casamentos oficiais, os casais amancebavam-se, vivendo segundo os padrões da época: em concubinato.

No decorrer do século XIX, essas características foram modificando-se. As transformações trazidas para cá pela corte portuguesa não atingiram somente a escola ou primeiramente esta, mas, diretamente e em primeira ordem, a formação familiar brasileira existente até então, caracterizada por Jurandir Freire Costa (1983) como “família colonial”.

O modelo colonial passou a ser gradativamente substituído pela “família colonizada”, como diz ainda J. F. Costa: as famílias foram diminuindo em tamanho por meio do afastamento de escravos e de pessoas com laços de parentesco mais distantes, até resultar, bem mais tarde, na família nuclear que conhecemos hoje; os encontros sociais passaram a ser freqüentes em festas domésticas, bailes e saraus; os jovens ganharam posição de destaque, tendo de sofrer um processo de refinamento físico, intelectual e moral para causar boa impressão à corte;[...] A vida social desregrada acabou por afastar os pais dos cuidados com os filhos. (CUNHA, 2000, p. 451).

Quero chamar a sua atenção neste momento para as mudanças que a família brasileira sofreu ao longo do processo histórico. Se até o início do século XIX, a família brasileira se caracterizava por possuir grande sociabilidade no interior das moradias e por ser composta por grande número de agregados, a partir de meados daquele século ela passou a se caracterizar por um número cada vez menor de componentes e por ampliar o seu círculo de sociabilidade para além do âmbito familiar.

Este modelo familiar também era visto como pernicioso pelos chamados homens de ciência que, em fins do século XIX, procuravam ajudar os poderes públicos a transformar a cara da sociedade brasileira, tentando sintonizá-la com o que havia de mais moderno e consonante com os modismos europeus.

[...] ao abusar da sociabilidade, abria-se desordenadamente para o mundo, desmedida em sua submissão às regras da vida social, acabando por cometer erros semelhantes – descuido com a higiene, a moral e os bons costumes, particularmente no tocante à educação dos filhos. (CUNHA, 2000, p.452).

Estes dados em conjunto levam à natural constatação de que, naquela época, a família era vista como uma instituição que não funcionava bem, sobretudo como incompetente, incapaz e inapropriada para educar as crianças. Era necessário adaptá-la aos padrões desejados. As escolas primeiramente atingidas por este novo ideal foram os **internatos**, principais responsáveis pela formação da elite brasileira e que deveriam educar embasados nos saberes científicos.

Uma obra da literatura brasileira que retrata bem esse aspecto de como deveria ser a vida nos colégios internos é **O Ateneu** de Raul Pompéia. Nela, o autor consegue mostrar como se deu o fim da “velha didática” e o fortalecimento dos conceitos morais, científicos e educacionais daquele período.



Raul Pompéia, autor da obra *O Ateneu*, fora educado numa escola semelhante à que retrata em sua obra. Pôs fim a sua vida quando tinha pouco mais de 30 anos e, de acordo com Cunha (2000), de certa forma anteviu a falência da instituição que julgava a família incapaz e atribuía-se competência para substituí-la.

Bem, você já compreendeu que o modelo de escola existente no Brasil até a segunda metade do século XIX não atendia mais as necessidades da sociedade brasileira, a qual passava por mudanças constantes. A escola, até então caracterizada como excludente e elitista, precisava transformar-se, a fim de educar grupos até então inexistentes ou marginalizados.

O fim do século XIX foi marcado por movimentos sociais, pelo surgimento de ideologias e de muitas transformações no âmbito da produção material e na vida cultural.

Como você já pôde ler na seção anterior, as instituições escolares foram alvo desta política que tentava impor essa nova realidade. “A vaga modernizante que atingiu praticamente todos os setores da sociedade brasileira, foi traduzida, no campo pedagógico, como introdução sistemática de recursos técnicos, conceitos e práticas atestados pela ciência.”(CUNHA, 2000, p. 455).



Figura: Desfile militar na Era Vargas
Fonte: <www.cpdo.fgv>

Neste ínterim, a educação das crianças deixou de ser responsabilidade da família e passou à alçada dos poderes públicos instituídos. Importante esclarecer que isto aconteceu, acentuadamente, no período em que as idéias escolanovistas se fizeram presentes no país.



Naquele período, procurava-se mostrar às famílias serem os educadores profissionais que detinham os conhecimentos científicos e conheciam a melhor maneira de conduzir as crianças e os jovens na direção correta. Desta forma, a escola se colocava mais uma vez contra a família.

Em 1952, Anísio Teixeira, um dos principais nomes do escolanovismo, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ironicamente ou não, mais tarde, por meio dos diversos centros de pesquisa que compunham o INEP, foram feitos trabalhos que levaram a uma “tomada de consciência quanto aos descaminhos da escola brasileira, em especial, no que nos interessa aqui, quanto ao modo como os professores viam as famílias de seus alunos.” (CUNHA, 2000, p.463).

Por meio de pesquisas as quais utilizavam técnicas da Antropologia e Sociologia, os cientistas chegaram à conclusão de que era necessário compreender, antes de tudo, o contexto social em que o educador estava inserido ao lidar com imigrantes, famílias do campo e de favelas. Este era um discurso contra a família, mas, sobretudo, contra a escola.



Figura: Anísio Teixeira
Fonte: <www.scielo.com.br>

Já, nos anos 60 e 70, entraram em ação as chamadas teorias de “deficiência cultural” e “educação compensatória” que, de certa forma, retomaram o discurso desqualificador analisado em outros momentos desta seção. Para estas teorias, as crianças provenientes de famílias pobres não desenvolvem de forma adequada suas capacidades cognitivas, o que lhes impediria o bom desempenho escolar. Neste sentido, a educação pré-escolar deveria compensar os supostos déficits dos educandos.



Enfim, retomando a questão inicial: você já consegue perceber que o conflito existente entre escola e família é algo construído historicamente?

Pois bem, relembando algumas questões: a família historicamente creditou à escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos, mas, por outro lado, a escola deseja, atualmente, que os pais assimilem os conhecimentos científicos e compreendam o trabalho dos professores.

Assim podemos perceber que os agentes envolvidos nessa questão vivem numa constante dialética, por uma contínua busca do conhecimento científico e pela necessidade de abandonar os saberes tradicionais. O que está claro é que não existe uma família como a idealizada pela escola e, por outro lado, não existe a escola idealizada por pais e educadores. Segundo Cunha,

Na complexidade dos problemas sociais que afligem a todos no final deste século, deparamo-nos com uma situação verdadeiramente caótica: os agentes sociais tradicionalmente encarregados de normalizar crianças e jovens a serviço da ordem social – categoria que inclui não só os professores, mas também juízes, policiais e outros – começam a elaborar um discurso que “devolve” às famílias a responsabilidade pela educação. Ao que parece, os dispositivos do Estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola. (CUNHA, 2000, p.465).

Assim estas duas instituições vão transformando-se e tentando manter a tarefa de educar as futuras gerações com base nos erros e acertos que a história nos mostra.

SEÇÃO 3 – Gênero e educação: uma discussão acerca da inclusão

Nesta seção, farei uma breve discussão sobre a importância do gênero na educação. Mais do que uma temática relacionada à diferença, esta é uma discussão fundamental a práticas pedagógicas voltadas ao exercício da cidadania.

Na sociedade moderna, as abordagens de gênero vão caracterizando, cada vez mais comumente, as práticas sociais e pedagógicas, mas ainda não são suficientes para acabar definitivamente com atitudes preconceituosas que ainda se fazem presentes, muitas vezes, no cotidiano. Os PCNs apontam para a necessidade de abordagens que discutam a identidade do gênero com a intenção de que nós educadores não continuemos a perpetuar padrões comportamentais estereotipados. Para isso é necessário que, em nossas práticas diárias, não só como educadores, mas como sujeitos, consigamos perceber atitudes que possam reforçar preconceitos e exclusão.

Para isso é necessário conhecermos o que se entende por gênero.



Construída historicamente o gênero é uma categoria que procura desnaturalizar certas práticas da sociedade, marcadas pela hierarquia, pela relação de poder e pela classe (SCOTT, 1995).

Joan Scott ainda afirma que o conceito de gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente estabelecido sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Assim sendo, há a preocupação em direcionar a análise da relação de gênero para a formação e a construção do papel social tanto do homem quanto da mulher. Como sujeitos históricos, todos procuramos perceber as relações entre homens e mulheres para

além das diferenças apenas biológicas. Nesse sentido, o conceito de gênero é utilizado como instrumento de análise das marcas históricas atribuídas à masculinidade e à feminilidade e como mecanismo político contestador da dominação e da opressão sobre as mulheres.

Muitas das práticas culturais presentes no nosso cotidiano foram fortemente influenciadas pelas sociedades ocidentais capitalistas que fundaram discursos atribuindo o poder hegemônico ao homem, principalmente a partir do século XIX, sob o domínio econômico, social e político da classe burguesa. O resultado desse comportamento foi que a cultura reinventou e redefiniu padrões de comportamento, delimitando espaços de atuação diferentes para homens e mulheres.



Pautados em descobertas científicas, como as advindas da Europa de fins do século XIX, principalmente a corrente positivista, os cientistas e intelectuais da época criaram justificativas para explicar a suposta “inferioridade feminina”.

Uma das idéias que mais vigorava era a de que a mulher possuía um crânio menor e tinha ossos comparáveis à anatomia de uma criança, além de possuir menor capacidade de raciocínio que o homem. A mulher era tida também como sensível, volúvel e dócil, questões estas embasadas em características biológicas, como a maternidade. Você se lembra das “desculpas” que foram criadas para justificar a entrada das mulheres no magistério?

A mulher vista como um ser inferior possuía condições de trabalho também inferiores:

A projeção em primeiro plano do *homem trabalhador* acaba deixando na sombra, quase invisíveis, as péssimas condições de trabalho impostas às mulheres. Muitas vezes, as trabalhadoras nem são reconhecidas como parte da população economicamente ativa; sua contribuição social reduz-se ao papel de mantenedora do equilíbrio doméstico familiar. (PRIORE (Org.), 2000, p. 641).

Pode-se dizer que, ao longo da história, a mulher vem lutando para conseguir mais espaço na sociedade. Aqui no Brasil, não foi diferente. Pesquisas neste sentido indicam que os efeitos e as conseqüências da discriminação sexual devem ser considerados dimensões socialmente preocupantes, por alcançarem números expressivos e continuarem ainda bastante latentes na sociedade brasileira.



Você já ouviu alguém dizer?

Lugar de mulher é na cozinha...

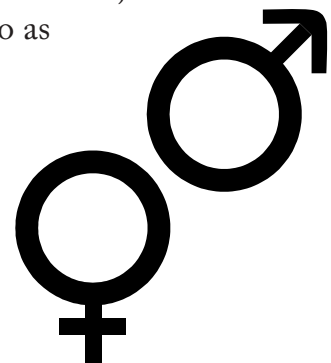
Ser professora é uma vocação feminina...

Política é coisa de homem...

Frases como estas, muitas vezes pronunciadas e ouvidas por nós como sem nenhuma maldade, ou até mesmo como brincadeira, foram historicamente construídas. Fruto de discursos civilizadores, acabaram perpetuando-se no seio da sociedade moderna, internalizados e vistos, na maioria das vezes, de forma naturalizada, carregados, porém de um teor fortemente opressivo ao gênero feminino.

A partir da década de 1990, especificamente, a categoria de análise de gênero passou a influenciar os estudos referentes às relações entre homens e mulheres. Na educação, essa categoria foi incorporada aos PCNs, no volume sobre os temas transversais, título de “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. Com base na proposta encontrada nos PCNs, o uso do conceito de gênero ajuda o professor a não naturalizar as condutas do masculino e do feminino, foco segundo o qual a natureza, e não os seres humanos, seriam os responsáveis pelas definições de comportamentos. Quando as pessoas tendem a hierarquizar relações, sob uma perspectiva de superioridade e inferioridade, proliferam as chamadas injustiças sociais, aumentando as exclusões.

Inúmeras situações presentes no cotidiano escolar possibilitam a averiguação e a discussão desses comportamentos por educadores. Conforme os PCNs, em alunos e alunas de 1ª a 2ª série (1º ciclo), ocorre, nas situações curriculares em geral, uma



seleção definida pelo sexo, que é bastante espontânea, registrando certo estranhamento entre o universo feminino e o masculino. Esse momento não implica, necessariamente, desvalorização do outro, apenas se constitui num movimento que procura construir a identidade do que significa ser um menino e uma menina conforme as afinidades de cada qual. Em alunos e alunas de 3ª e 4ª série (2º ciclo), percebemos, na maioria das vezes, uma aproximação entre os colegas, a qual pode ser compreendida como manifestação e curiosidade decorrentes de diferenças existentes entre ambos.

Alguns estereótipos atrelados ao significado do ser menino ou menina estão tão arraigados na nossa cultura, que tendem a ser naturalizados. Isso pode ser verificado na escola onde, normalmente, os meninos são vistos como mais ágeis e sapecas, e as meninas como mais sensíveis e interessadas nos estudos. Tais estereótipos revelam-se em frases como “meninos são desorganizados por natureza”, enquanto “meninas tendem a uma organização natural”. Quando atribuímos à natureza algo que é uma construção do ser humano, estamos tornando ainda mais difícil a desconstrução de tais conceitos. Na escola, o papel que professores e professoras desempenham é de fundamental importância para que não ocorra a perpetuação de preconceitos e estereótipos.



Deste modo, o conceito de gênero trabalhado no espaço escolar pode ajudar a desenvolver reflexões sobre diferenças entre homens e mulheres como uma construção histórico-cultural. O trabalho com este conceito pode ajudar a combater na escola a exclusão ou a resistência na participação de atividades ditas masculinas ou femininas, bem como, despertar nas crianças questionamentos acerca das representações de base hierárquica entre homens e mulheres.

As relações de gênero na escola, conforme Costa (2001), constituem um desafio no sentido de conscientizar acerca da necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as relações entre professor (as) e alunos(as) no cotidiano, procurando superar a educação sexista e combater o preconceito de sexo.



Atividades de auto-avaliação

Após ter desenvolvido os estudos desta unidade, realize uma leitura cuidadosa sobre as questões a seguir, procurando relacionar o que você estudou e a sua prática. Só após a realização das atividades, você deverá consultar os comentários e respostas sobre as atividades desenvolvidas, que se encontram no final deste livro.

1 – Com base no que você estudou nesta unidade, reflita sobre as questões a seguir e desenvolva um texto dissertativo, colocando-se de forma crítica.

a) Qual o papel que a escola tem desempenhado na formação das crianças e dos jovens atualmente?

b) Você considera que o respeito às diferenças está incluído na formação de um cidadão crítico e participativo? Justifique.

c) Como você pode contribuir enquanto educador(a) e cidadão(ã) no processo de construção de sujeitos críticos e participativos? Cite um exemplo de trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula.



Síntese

Nesta unidade, você estudou alguns aspectos do processo de modernização ocorrido no Brasil no final do século XIX e no início do século XX e, ainda, como a escola se inseriu nesse processo. Pôde percebê-lo como o momento em que se tentou construir um modelo de homem e de sociedade a partir de políticas públicas excludentes; e entender o papel desempenhado pela escola nesse processo.

Um outro aspecto bastante polêmico abordado aqui nesta unidade foram as relações que se vêm estabelecendo entre escola e família, desde início do século XIX. Mesmo que ambas tenham como foco educar as futuras gerações, é possível perceber que, em diversos momentos da história, estas instituições mais parecem rivais do que companheiras na tarefa de preparar os jovens para uma vida adulta com responsabilidades e uma formação sólida.

Finalmente, foi introduzida a questão do gênero, e apontados alguns aspectos importantes acerca das diferenças e a importância de se trabalhar com esta categoria. Acredito que a análise da questão do gênero nos possibilita um novo olhar sobre a sociedade que nos cerca e sobre a prática pedagógica.

Os temas abordados aqui têm, sobretudo, a intenção de fazê-lo(a) refletir e posicionar-se criticamente sobre a configuração de instituições sociais como a escola e a família; e perceber o quanto podem ser sutis as formas em que se apresentam em nossa sociedade a dominação, o poder e a exclusão.



Saiba mais

Se você ficou interessado(a) em conhecer mais detalhes sobre os aspectos discutidos nesta unidade, recomendo que consulte:

Filmes:

Chocolate – 2002
Meninos não choram – 1999
Sonhos tropicais - 1999

Livros e Revistas Acadêmicas:

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4.ed. Petrópolis; Vozes, 1997.

SOIHET, Rachel. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas**. Ano 5, 1º sem/1997.

Sites

<http://www.generoeeducacao.hpg.ig.com.br>
<http://www.ufrgs.br/faced/geerge/sexual.htm>

UNIDADE 4

4

A educação no século XX rumo ao XXI: novos caminhos?



Objetivos de aprendizagem

- Identificar os principais elementos que caracterizam o discurso e a política neoliberal.
- Perceber os objetivos presentes nas políticas educacionais empreendidas pelos diversos organismos internacionais de cooperação e suas relações com a política neoliberal.
- Compreender o processo de surgimento dos meios de comunicação de massa e suas relações com os aspectos educacionais.
- Conhecer alguns dos principais aspectos da globalização.



Seções de estudo

- Seção 1** O neoliberalismo e as políticas educacionais
- Seção 2** Comunicação de massa a serviço da educação?
- Seção 3** Globalização e educação



Para início de estudo

Nesta última unidade da disciplina Sociologia da Educação, você irá estudar alguns temas bastante polêmicos e atuais. Temas que interferem diretamente na educação, seja por meio de reformas educacionais empreendidas pelos governantes ou pela sua ação direta no nosso cotidiano.

Conhecer um pouco mais sobre o significado da palavra neoliberalismo, contextualizar o seu surgimento, a sua política econômica, bem como, as políticas educacionais empreendidas por esta teoria econômica é essencial ao entendimento da sociedade atual. Nossas ações, costumes e hábitos, a escola, a saúde os serviços públicos, todos vêm sofrendo transformações relacionadas diretamente à chamada política neoliberal. E não poderíamos deixar de discutir acerca de tais questões, uma vez que estas interferem no cotidiano social e escolar.

O surgimento dos meios de comunicação de massa, envolvidos na efervescência de mudanças que começaram a ocorrer na segunda metade do século XX, é fundamental ao processo de disseminação, em larga escala, das idéias de consumo, característica do mundo capitalista. Deu-se início a uma difusão de idéias numa escala jamais vista antes... E a escola como ficou em meio a isso tudo? E, na atualidade, com a internet, será que os professores de giz e quadro irão sobreviver? O que fazer para acompanhar tamanho desenvolvimento? Lanço aqui algumas questões a serem pensadas.

E a globalização. Vilã? Ou mocinha? Mas, afinal, o que significa a tal globalização? Muitas perguntas, não é? Calma! Aqui você terá alguns subsídios para compreender o que significa globalização e as conseqüências deste processo para a sociedade e para a educação.

Curioso(a)? Vamos, então, ao estudo da última unidade da disciplina Sociologia da Educação.

SEÇÃO 1 - O neoliberalismo e suas implicações na educação

Para compreender os efeitos, ou seja, as implicações das políticas neoliberais na educação, você tem de saber, primeiramente, o significado desta palavra que muito se ouve aqui e ali, não é verdade? Então inicio esta unidade com um questionamento para você:



Você sabe o que é neoliberalismo?

1.1 – Neoliberalismo – definição

Pode-se definir como neoliberalismo uma prática econômica que tem por característica rejeitar a intervenção do Estado na economia, atribuindo total liberdade ao mercado, que se deve auto-regular, ou seja, o próprio mercado é quem dita as regras e conduz a produção.

Segundo **Friedrich August von Hayek**, um dos principais pensadores das idéias liberais, o mercado deveria funcionar sem nenhuma restrição e a liberdade econômica deveria ser absoluta. O Estado não deveria proteger os trabalhadores por meio de leis trabalhistas, porque o desemprego, para ele, teria uma função importante – diminuir o poder dos sindicatos e permitir baixar os salários. Em sua concepção, a desigualdade social era benéfica, pois tinha a função de estimular a concorrência capitalista. Para ele, o Estado deveria ser utilizado como instrumento para subjugar os trabalhadores e favorecer os ricos.

A denominação neoliberalismo se dá devido à retomada dos fundamentos da antiga teoria econômica liberal, que esteve em vigor no final do século XIX e início do século XX e que tornou possível a expansão do capitalismo pela Europa e pelo mundo. O neoliberalismo, por sua vez, surgiu logo após o término da Segunda Guerra Mundial na Europa e na América do Norte, em locais

O austríaco Friedrich August von Hayek (1899-1992) era um líder internacional de um grupo de intelectuais da elite liberal. Hayek é considerado o pai do neoliberalismo.



Figura: Friedrich August von Hayek

Fonte: <http://nobelprize.org>

O *Welfare State* foi um modelo adotado principalmente pelos governos de países da Europa capitalista, para fortalecer a sociedade que havia sofrido fortes revezes no período anterior à guerra e durante esse conflito bélico. Leia mais sobre este modelo no saiba mais desta unidade.

onde o capitalismo imperava. Tornou-se símbolo das políticas econômicas principalmente a partir da crise do chamado “*Welfare State*”, ou seja, Estado do Bem-Estar Social. A partir de 1970, o mundo começou a passar por uma forte crise, caracterizada por inflação galopante e pela estagnação da economia. Em 1973, com a primeira crise do petróleo, a qual atingiu o ponto mais agudo em 1979, as idéias neoliberais acabaram colocando um fim à tradição da economia mista e do *Welfare State* em países como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha.

As idéias do liberal radical Von Hayek começaram, então, a entrar em vigor efetivamente a partir de 1979, quando Margaret Thatcher ascendeu ao cargo de primeira-ministra da Grã-Bretanha. Ela começou a colocar em prática uma política extremamente embasada nas idéias neoliberais, como podemos ver a seguir:

[...] cortou os gastos sociais, aumentou o desemprego, derrotou os sindicatos, baixou os impostos dos ricos, elevou os juros, deu total liberdade ao setor financeiro e privatizou as empresas estatais de aço, eletricidade, petróleo, gás e água. (Koshiha, 2000, p.479).

Em outros países que compunham o bloco capitalista na América do Norte e na Europa, ações como estas também foram adotadas, por exemplo, nos EUA, com Ronald Reagan, e na República Federal da Alemanha, com Helmut Kohl. Aliás, Kohl foi responsável pelo fim de um dos mais eficientes modelos de Estado de Bem-Estar Social do mundo, o alemão.

Em função da crise do Estado de Bem-Estar Social e a política de valorização do dólar, a qual restabeleceu a hegemonia norte-americana, 1979 é considerado o ano que efetivamente deu início à era neoliberal e à globalização.

1.2 – Neoliberalismo – política econômica

Na visão neoliberal, a atual crise econômica é resultado da excessiva presença e intervenção do Estado na economia. Para Hayek, o poder que os sindicatos e os movimentos operários acabaram conquistando durante a vigência do modelo do Estado de Bem-Estar Social, corroeu as bases de acumulação capitalista, uma vez que o Estado teve elevados gastos com os programas sociais. Segundo Moro (2007),

O remédio, então, era claro: manter o Estado forte sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária a contenção dos gastos públicos com o bem-estar e a quebra dos sindicatos. (MORO, 2007). Disponível em: <<http://www.frigoletto.com.br/GeoEcon/Global/neoliber.htm>>

A privatização e a liberalização da economia são vistas como as principais metas neoliberais para o fortalecimento do capitalismo. Neste sentido, gastos com programas sociais como seguridade social, construção de moradias, leis do salário mínimo, legislação a favor dos sindicatos, impostos sobre as importações, controle dos preços sobre os produtos da cesta básica não possuem importância e devem ser descartados das políticas embasadas em idéias neoliberais.



Nesta lógica, o mercado é quem dita as regras e conduz a produção. O grande problema é que, sendo o mercado tão poderoso, há beneficiados e prejudicados: as nações com grandes mercados se fortalecem, enquanto as com pequeno volume de transações econômicas enfraquecem. A produção passa a girar não em torno das necessidades da população, e sim, de acordo com as necessidades do mercado, e problemas como a fome começam a ser vistos como um mal necessário à ascensão capitalista.

Cenas como as que vemos diariamente nos meios de comunicação de massa sobre as milhares de pessoas que morrem de fome são tratadas com banalidade extrema pelos governantes dos países capitalistas mais ricos. Neste jogo de perdas e ganhos, o que importa é o lucro, e não vidas. Exemplo disto são os grandes produtores de gêneros alimentícios, que, muitas vezes, acabam destruindo significativas quantidades de alimentos com a finalidade de que se mantenha alto no mercado o preço de seus produtos. Infelizmente essa é a lógica que os países neoliberais seguem, já que, sabe-se, esses alimentos poderiam matar a fome de milhares de pessoas.



Tais ações levam a aumentar o número de excluídos e as desigualdades sociais.

A política especulativa também faz parte das ações neoliberais. Sem barreiras, o mercado livre procura investir onde obtiver lucros maiores, e os países com menos condições de investimento dependem dos investimentos externos. Esta prática, por sua vez, pode gerar situações de relativa dependência diante dos investidores, os quais, quando resolvem retirar seus investimentos, podem provocar desestruturação e fragilidade na economia destes países, e abalar-lhes, ainda mais, a estrutura interna não solidificada.

1.3 Neoliberalismo – políticas educacionais

Como você pôde ver anteriormente, é o mercado que regula as ações sociais, políticas e econômicas nessa nova conjuntura neoliberal, ou seja, a idéia do Estado de Bem-Estar Social foi descartada e a idéia de um “estado mínimo” passou a imperar. A repercussão das idéias neoliberais na educação não haveria de ser diferente. Considera-se, assim, que a educação se deva sujeitar às leis do mercado. Neste sentido, cada vez mais a educação passa a ser considerada como de responsabilidade da sociedade civil, e não mais como responsabilidade do Estado. “O indivíduo, livre das amarras da escola e do sistema de ensino, torna-se o

único responsável pelo seu êxito ou fracasso.” (NORONHA, 2006, p.49).



Dentro do contexto neoliberal, anula-se o princípio dos direitos sociais, e impõe-se a lógica calcada na concorrência, uma vez que a sociedade civil é entendida como mercado.

Para compreendermos o papel da educação dentro desta nova ordem, é necessário ter presente que aquela passa a ser redefinida a partir de um projeto global inserido numa dinâmica internacional. Como esclarece Gentili (1997),

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. (GENTILI, 1997, p. 15).

E foi de acordo com esse “projeto neoliberal global” que se redefiniu a educação agora voltada aos interesses do mercado. Nessa lógica em que o Estado passa a ser mínimo, o privado é colocado como bom, e o público como ruim, sendo esse “rótulo” imposto a toda e qualquer instituição pública, inclusive à escola. Os estudantes passam a ser considerados capital humano e a educação, como um produto a mais no amplo supermercado em que a sociedade é transformada.

A idéia de consumidor é central dentro desta nova ordem. O mundo se tornou competitivo economicamente. Assim, os estudantes – na realidade os futuros trabalhadores –, deverão obter as habilidades e disposições para competir de forma efetiva e eficiente no mercado de trabalho e atender a demanda da produção capitalista. Neste contexto, o desemprego não é visto como conseqüência da falta de oportunidades, mas sim, da falta de preparação, de habilidades, de qualificação do sujeito. A educação volta-se ao mercado de certa forma. O que conta



Figura: Crianças sentadas no chão e sua professora em sala de aula
Fonte: <<http://www.unicef.org/sowc02/feature4.htm>>

é o potencial de empregabilidade, remetendo a contínua capacitação. Esta deve assegurar um perfil adequado às exigências de um mercado altamente volátil e perverso na incorporação-exclusão dos trabalhadores no processo de trabalho. (Noronha, 2006).

Pode-se deduzir deste quadro, o interesse do mercado pela educação, mediante o financiamento

de instituições internacionais e organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF entre outros, que, por meio de financiamentos concedidos aos países, acabam intervindo nas estruturas dos sistemas de ensino.



Nesta gama de instituições financeiras envolvidas com a educação no mundo e, principalmente, na América Latina, damos destaque ao Banco Mundial enquanto agência de regulação no contexto do capitalismo internacional, e que precisa ser vista e entendida como uma agência de empréstimo, e não como uma agência de doações.

Desde a sua criação em 1962, este Banco tem-se proposto a promover o crescimento econômico dos países “conveniados” por meio de investimento de capital, sendo que os investimentos que se destacam não são os efetuados na área educacional, apesar destes estarem incluídos em sua política, mas sim na área de infra-estrutura.

Diversos são os aspectos que caracterizam a política de empréstimos do Banco Mundial e que é interessante conhecermos aqui.

- Sua política de empréstimos não se limita a atender pedidos, mas, muitas vezes, toma a iniciativa de estimulá-los;
- Como todo banco, sua política se caracteriza por emprestar capital e receber juros pelos empréstimos, geralmente os aplicados pelo mercado;
- Os empréstimos são avalizados, ou seja, garantidos pelos países devedores;
- Vínculo com o Fundo Monetário Internacional – FMI, no sentido deste órgão conceder o aval, ou não, ao país a emprestar recursos.

Além dessas características, existem ainda elementos que devem ser seguidos rigorosamente na concessão dos empréstimos, elementos esses que condicionam radicalmente a formulação da política pública desta organização: a privatização e a redução do gasto público. Segundo Torres,

A política de privatização requer uma explicação adicional. As políticas de privatização são importantes nas reformas orientadas a impulsionar o mercado, e, portanto, constituem uma preferência de política do neoliberalismo. Por um lado, mediante a privatização de empresas do setor público, reduz-se a pressão sobre o gasto fiscal. Por outro, a privatização constitui um instrumento apropriado para despolitizar as práticas regulatórias do estado nas áreas de formação de políticas públicas. (TORRES, 1996, p. 125).

Minha intenção aqui não é simplesmente atacar instituições como a que estamos conhecendo um pouco melhor, mas sim, levá-lo(a) a perceber que, por trás de suas aparentes “políticas beneficentes”, existe toda uma lógica e uma gama de interesses econômicos que norteiam as ações de tais organismos, pautadas pelas leis do mercado e do capital. De uma forma geral, o Banco Mundial tem impulsionado políticas de democratização do ensino, apoio à educação da mulher, à educação básica e à qualidade da educação, porém alguns aspectos precisam ser vistos

com certo cuidado e de forma crítica, como, por exemplo, o que diz respeito à composição do Banco Mundial, que é formado por economistas, e não por educadores. Ao lançarem políticas de incentivos à educação básica, estão pensando, diretamente, nos resultados desta política em promover o aumento do produto interno bruto. Contudo, segundo Coraggio,

[...] se tal argumento na renda presume que o principal recurso de um país em desenvolvimento é um pool ou reservatório de trabalhadores baratos e flexíveis, produzindo bens e serviços para exportação, o verdadeiro aumento da renda será realizado não nos países em vias de desenvolvimento mas pelos consumidores de tais bens [localizados nos países industrializados]. (GENTILI, 1996 apud CORAGGIO, 1994, p.168).

A preocupação em ampliar a oferta da educação básica a países com grandes índices de analfabetismo, como Bangladesh, Brasil, China, Índia, México, entre outros, totalizando os nove mais populosos do mundo, revela que, na verdade, não existe uma preocupação por parte desses organismos em universalizar o ensino público em todos os níveis. Ao oferecer essa ‘cesta básica’ de educação, a intenção é tornar os indivíduos mais eficientes na condução e gestão de sua própria pobreza e de controlar os conflitos sociais.



A intenção não é acabar com a pobreza, mas sim tornar os pobres mais eficientes, competitivos e produtivos.

Assim, o que se pode perceber a partir de uma rápida leitura dos diversos documentos produzidos por estes organismos internacionais, é que boa parte das políticas sociais em vigor na América Latina e em outros países ou continentes considerados “subdesenvolvidos” foram demandadas a partir da reestruturação do capital internacional e global.

Documentos como “*Transformación productiva com equidad*”, elaborado pela CEPAL em 1990, ou a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”, fruto da Conferência realizada em Jomtien – Tailândia 1990 têm, no seu mote, entre outras questões, a

promoção de reformas educacionais com a intenção de oferecer e ampliar os conhecimentos e habilidades específicas para que esses países se ajustem às exigências do mercado internacional.



Figura: Crianças na sala de aula durante uma aula de arte

Fonte: <http://www.centennial.k12.or.us/schools/lm/kids/images/rouse_shape_hats_small.jpg>

Ainda cabe frisar que, num âmbito mais global, entre as ‘soluções’ neoliberais para a educação tal como foram aplicadas em diversos países da América Latina e no Brasil, está a questão da privatização. Mas não a privatização no sentido de entregar a educação à iniciativa privada, mas de fazer a educação pública funcionar tal como o mercado. Dentro desta proposta, a educação deixa de ser financiada pelo Estado, ao passo que este repassa aos pais uma determinada quantia para estes últimos escolherem no mercado a escola que convém a seus filhos. Nesta linha de raciocínio, pressupõe-se tanto “um acesso igualitário ao mercado (educacional) quanto um consumidor apto a fazer escolhas ‘racionais’”. (GENTILI, 1997, p. 24).



Você vê alguma semelhança dos programas do atual governo, como bolsa escola ou bolsa família, com esta política?

Temos, porém, uma realidade um pouco destoante daquela almejada como ideal por essas políticas, pois, muito mais do que o livre acesso à educação, questões como a falta dos mais diversos recursos e de instrumentos de poder acabam por tornar a educação regulada, produzindo ainda mais desigualdade educacional e social. Neste contexto, existe uma forte pressão para que escolas e universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. E então você pode perguntar: Mas o que há de errado nisso?

Bem, a questão não aponta para que é o certo ou o errado, mas para os interesses que se encontram nas entrelinhas destas políticas, uma vez que não se voltam às necessidades das pessoas e dos grupos que sofrem com as desigualdades, mas às necessidades de competitividade e lucro das empresas.

Nesse sentido, a educação proposta é a de preparação para o local de trabalho, e as críticas a estas ações não querem negar a importância desta preparação, mas sim apontar que, dentro deste modelo, não são levadas em conta as necessidades e interesses das pessoas envolvidas, geralmente já marginalizadas ou prejudicadas pelos modelos atuais.

Para Gentili (1997),

[...] essa redefinição neoliberal da educação como treinamento também tende a acentuar as presentes divisões na medida em que os esquemas propostos serão aplicados sobretudo às crianças e jovens das classes subalternas. As classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social. Seja pressionando por uma pedagogia e currículos centrados no conhecimento técnico e científico de alto status – demanda daquelas frações da classe dominante economicamente orientadas –, seja pressionando por uma educação centrada nos aspectos mais culturais, artísticos, literários – demanda das frações culturalmente orientadas das classes dominantes [...] É aqui que as duas estratégias neoliberais centrais – mercantilização e treinamento – convergem para reforçar as divisões existentes e criar novas desigualdades. (GENTILI, 1997, p. 25).

De acordo com esses apontamentos, não podemos deixar que, por meio de políticas públicas guiadas pelo capital, apaguem a nossa



memória e nos ceguem diante dos verdadeiros interesses das políticas neoliberais. A educação pode-se tornar nesse contexto um instrumento estratégico, principalmente porque é uma das responsáveis pela produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Deter poder sobre ela é ter controle sobre a produção de identidades pessoais e sociais de acordo com os objetivos particulares dos grupos detentores do capital.

Neste sentido, nós, educadores, precisamos mais do que nunca assumir nossas responsabilidades na produção dessa memória histórica e na produção de sujeitos ativos e transformadores de sua própria realidade. “Não assumir nosso lugar

e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos.” (GENTILI, 1997, p. 28-29).

SEÇÃO 2 – Comunicação de massa a serviço da educação?

No contexto internacional - global de disseminação das idéias e políticas capitalistas, não podemos deixar de lado o importante papel desempenhado pelos meios de comunicação de massa.



Vamos conhecer um pouco mais sobre esse fascinante mundo e sua relação com a educação?

Para você compreender como tudo isso começou, é necessário voltarmos um pouquinho no tempo, mais exatamente aos anos 40.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, o mundo ficou dividido em dois blocos: um, caracterizado pelo capitalismo, e o outro, pelo socialismo, respectivamente representados pelos Estados Unidos da América (EUA) e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Então, a política mundial passa a girar em torno desses dois países. Este mesmo contexto, no qual o mundo era dividido entre Oeste e Leste ou Capitalismo e Socialismo, manteve-se entre os anos do pós-guerra até o final dos anos 80, quando, no governo de Gorbachev, deu-se a “abertura democrática” da URSS. Este período é caracterizado pela disputa política, econômica, tecnológica e, principalmente, armamentista, que se convencionou chamar de **Guerra Fria**.

Guerra Fria: tratava-se de uma disputa pela hegemonia mundial na qual o confronto não se dava diretamente, mas era mantido pela ameaça atômica, tornando o extermínio da humanidade um perigo constante.

Diante deste contexto, diversos foram os planos econômicos criados pelos EUA e pela extinta URSS para expandir a sua influência por diversas partes do mundo. Aqui, menciono somente os norte-americanos, uma vez que este país se tornou

Plano colocado em ação pelos EUA, a partir de 1947, com o objetivo de reestruturar a economia européia, disponibilizando através dessa iniciativa uma quantia aproximada de 3 bilhões de dólares.

o símbolo das idéias neoliberais. Entre esses planos, criou-se o **Plano Marshall**, elaborado pelos EUA para “ajudar financeiramente” a Europa no pós-guerra, primeiro exemplo de ajuda econômica que visava barrar o avanço do comunismo.

Esse plano visava a expandir o mercado consumidor dos produtos industrializados norte-americanos, o que implicou também a expansão de sua cultura e seu modo de vida, principalmente devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Com esses investimentos, a Europa Ocidental se reconstruiu, consolidando o poder dos EUA, que puderam manter o ritmo de sua produção industrial, fortalecendo sua economia e o capitalismo em nível mundial.



Investimentos em menores proporções também foram feitos em países capitalistas considerados “subdesenvolvidos”, com o intuito de incentivar a indústria nacional, como no caso do Brasil.

Com o grande desenvolvimento industrial de alguns países, o mundo dividiu-se, do ponto de vista econômico, entre países essencialmente agrícolas, fornecedores de matéria-prima e alimentos; e países industrializados, exportadores de produtos manufaturados e tecnologia. No caso da indústria norte-americana, exportava-se tudo o que era produzido: eletrodomésticos, automóveis, sabonetes, produtos de beleza, remédios, tecidos, inseticidas, etc. Para divulgar esses produtos, a indústria contou com um grande aliado: a televisão.

Com a industrialização, aliada à expansão dos meios de comunicação desenvolveu-se o consumo de massa. Por meio de jornais, revistas, programas de rádio, do cinema e, principalmente, da televisão, procurava-se divulgar o modo de vida norte-americano como sinônimo de modernidade e padrão a ser seguido pelos países do mundo capitalista. A televisão difundiu-se por grande parte do mundo ocidental, na década de 60, conciliando a praticidade entre imagem e som. Foi utilizada em diversos fins, tais como, informar, entreter, difundir idéias, modas, comportamentos e formas de pensar. E, nesse sentido, os meios de comunicação de massa, ou como denomina Franco Cambi (1999) a *mass media*, passaram a desempenhar um papel fundamental na sociedade moderna, principalmente aquelas orientadas pelas idéias capitalistas.



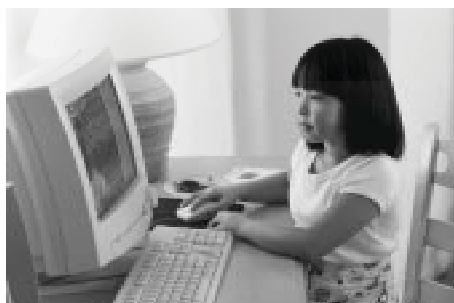
Observa-se que, a partir do advento da indústria cultural e da ampla difusão dos meios de comunicação de massa, produziu-se uma revolução educacional, uma das mais significativas dos tempos modernos.

Os meios de comunicação passaram a ocupar um lugar importante na formação dos comportamentos coletivos, influenciando diretamente a consciência individual. Mitos e visões de mundo foram produzidos através desses meios, sustentando a fantasia das massas e alterando diretamente os comportamentos estabelecidos até então.

Os mais diversos agentes envolvidos nessa nova categoria midiática desempenharam a função de educadores no processo de massificação, agindo desde a infância do espectador e impondo sua marca na consciência coletiva. A construção do imaginário infantil deixou de passar, obrigatoriamente, como até então, pelo mundo familiar ou cultural local, para se formar a partir do mundo sem fronteiras exibido pela televisão. O fato de permanecerem durante horas em frente da TV acabou influenciando a personalidade de crianças, jovens e adultos. Diante disso, é perceptível o interesse de controle dos meios de comunicação de massa.



Criou-se, assim, uma indústria regulada pelos interesses do mercado e de acordo com as leis da oferta e procura. Na década de 50 e 60, agências americanas de notícias monopolizavam as informações, procurando incutir naqueles que ainda não tinham aderido ao modo de vida americano, a idéia de atraso cultural. Divulgava-se a imagem do mundo capitalista enquanto mundo livre e como sinônimo de modernidade, que se opunha ao mundo da cortina de ferro, que representava o atraso político do regime socialista.



A partir dos anos 80, dentre as conquistas tecnológicas destacam-se os transportes ultra-rápidos, a automação, a comunicação eletrônica. “Aviões, rádio, televisão, fax, satélites e a rede cada vez mais expandida da Internet subvertem o espaço e o tempo do homem contemporâneo, aproximando os povos e alterando a maneira de pensar e trabalhar.” (ARANHA, 2001, p.234).

Mas, ao mesmo tempo que todo esse avanço tecnológico pode trazer muitas vantagens para a educação e sociedades modernas, pode também trazer prejuízos à vida real que, muitas vezes, é transformada num show permanente. A utilização, em larga escala, dos recursos audiovisuais, nos bombardeia o tempo todo. Os recursos audiovisuais se tornam muito mais atraentes do que o signo verbal ou escrito, criando-se muitas vezes um entrave à educação. Esta, por sua vez, ainda está bastante calcada numa cultura oral e escrita. Assim, mesmo que o livro e meios impressos continuem constituindo os pilares da escolarização, não temos como negar a concorrência muitas vezes desleal da mídia.

Diante dessa realidade, não há como lutar contra esta tendência, que se fortalece a cada geração; o que temos de fazer enquanto educadores é incorporar tais técnicas, e promover a capacidade de uma leitura crítica das imagens e informações veiculadas.

Na sociedade informatizada atual, mais do que nos apropriarmos de tais tecnologias, temos de estar atentos ao acesso, seleção e controle dos dados aí divulgados. Sobretudo, temos que nos apropriar destes novos instrumentos tecnológicos com o objetivo de promover transformações estruturais no tradicional modelo de escola que ainda se perpetua.

SEÇÃO 3 – Globalização e educação

Nesta seção, proponho-me a fazer uma breve discussão sobre Globalização. Esta é uma palavra que passou a ser muito citada hoje em dia, em conversas formais ou informais, na televisão, nas escolas, nas ruas, nas empresas... Mas eu lhe pergunto:



Você sabe o que é globalização? Escreva nas linhas a seguir a primeira idéia que lhe ocorre a respeito:

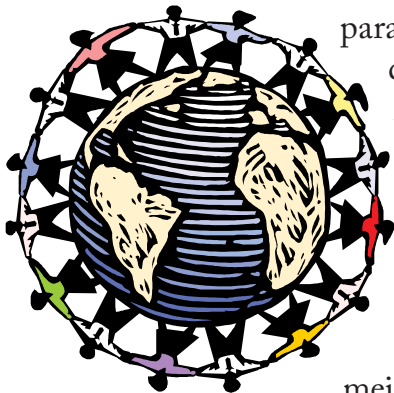
Agora que você já colocou brevemente o que entende por globalização, passo à discussão do tema.

Uma das idéias mais recorrentes sobre globalização é a que identifica esse fenômeno com as possibilidades concretas de unificação do planeta. Também pode ser entendida como uma forma de eliminar as diferenças entre países e culturas, transformando o mundo em uma imensa “aldeia global”. Ou, ainda, como a forma de expansão da hegemonia do sistema econômico capitalista e dos países detentores do poder em detrimento da manutenção da qualidade de vida para todas as pessoas do mundo. (PIANA, 2002).



Globalização pode ser considerada como um elemento central para se esclarecer o desenvolvimento do neoliberalismo.

A globalização é um fenômeno que se encontra nas bases das transformações do capitalismo e que possibilitou alterar definitivamente o capitalismo de pequenos proprietários para a atual configuração. Neste sentido, pode-se dizer que a globalização econômica corresponde a uma reestruturação da economia em escala planetária, atingindo a ciência, a tecnologia, a cultura e, principalmente, a divisão internacional do trabalho.



Como efeito mais direto da globalização da economia, percebe-se a fragmentação da produção em escala planetária. Graças aos avanços dos meios de transporte e das tecnologias de comunicação, ocorreu a transferência da produção para as áreas do globo em que a mão de obra é mais barata, melhor treinada, onde há incentivos políticos, acesso a uma melhor infra-estrutura e recursos nacionais abundantes, bem como, mercado e incentivo impositivo.



Atendendo a esta nova face da economia global, mais fluída e flexível, o sistema educacional que antes se voltava à produção de sujeitos disciplinados, bem treinados e confiáveis, agora forma trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, de forma disciplinada, mas, sobretudo, criativos.

A educação, no entender dos diversos organismos internacionais já citados na seção 1 desta unidade, é o trunfo que possibilitará a paz, a liberdade e a justiça social. De acordo com esta perspectiva, além de elevar os índices de alfabetização, a escola, na atual sociedade, tem a função de incentivar o desenvolvimento econômico e social. A educação se deve dar ao longo de toda a vida, de modo a adaptar o indivíduo às mudanças profissionais, bem como contribuir para a sua contínua construção como ser humano. Ou seja, deve assegurar suporte que possibilite ao homem “desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.” (Relatório UNESCO, 1999, p.18).



Nessa perspectiva, os atributos a serem desenvolvidos pela educação na atual sociedade globalizada são a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade, conciliadas à competição, à cooperação e à solidariedade.

Desde o início dos anos 90, o Banco Mundial tem como umas das temáticas políticas para o mundo e para o Brasil, em termos educacionais, a adequação dos processos educativos na perspectiva produtivista, difundida no interior do ideário da globalização, e na atual ordem capitalista. Atendendo a esta lógica, o incentivo de tais organismos recai sobre a educação básica e profissional de nível técnico. De outro lado, ainda prevalece sobre o ensino superior o discurso de que apenas os países “desenvolvidos” têm capacidade para o desenvolvimento de tecnologias de ponta, transformando-nos em meros consumidores de tais tecnologias. Neste sentido, o processo de globalização pode ser visto como um novo colonialismo econômico para os países que tentam se adequar a esta realidade.

A globalização pode e deve ser entendida também de forma positiva, como possibilidade potencial de romper com as barreiras geográficas, de transpor as barreiras culturais de intolerância, de discriminação, permitindo o surgimento de consensos globais em torno de valores universalizáveis como as questões ecológicas e os direitos humanos. (PIANA, 2002).



Para Milton Santos, o fenômeno da globalização pode ser visto também enquanto uma **possibilidade humana**.

Desta forma, a globalização é vista como fenômeno possível de disseminar a união entre diferenças étnicas e culturais, aproximando pessoas, enriquecendo as relações por meio do conhecimento e da troca de experiências entre pessoas de diferentes partes do mundo.

Se entendermos a globalização a partir de uma dimensão cultural-cooperativa, poderemos visualizar algumas alternativas para pensá-la a partir de uma outra lógica. Uma lógica alternativa, solidária, cooperativa, que valoriza a diversidade em contraposição à homogeneização - característica da globalização econômica - pois reconhece, em cada cultura, em cada grupo social, em cada indivíduo, uma singularidade, uma subjetividade que pode se concretizar e se enriquecer por meio do estabelecimento de relações solidárias.



Atividades de auto-avaliação

Após ter desenvolvido os estudos desta unidade, realize uma leitura cuidadosa sobre as questões a seguir, procurando desenvolver sempre uma relação entre o que você estudou e a sua prática. Só após a realização das atividades, você deverá consultar os comentários e respostas sobre as atividades desenvolvidas, que se encontram no final deste livro.

1. Como educador(a) e/ou como cidadão(ã), você consegue perceber os aspectos norteadores da política neoliberal, seja na escola em que trabalha, ou na comunidade em que vive, ou mesmo no seu dia-a-dia? Disserte sobre os mesmos. Considere os conteúdos apontados nesta unidade.

2. A partir do estudo desta unidade, você pôde observar que a globalização não tem um conceito único, no entanto é um tema que está constantemente presente no seu dia-a-dia. Liste nas linhas a seguir aspectos do seu cotidiano os quais expressem ações que podem ser consideradas como conseqüência da globalização.



Síntese

Nesta última unidade do livro Sociologia da Educação, você pôde conhecer um pouco mais sobre as diversas questões que caracterizam a política neoliberal no mundo e no Brasil, bem como os seus efeitos sobre a política econômica mundial e a educação.

Foi feita uma rápida discussão sobre o surgimento dos meios de comunicação de massa e a sua importância para a transformação do mundo pós Segunda Guerra Mundial.

E, por último, foram estudados alguns aspectos fundamentais ao entendimento do fenômeno da globalização, vista enquanto um processo econômico e cultural que tem alterado o cenário econômico, político, social e educacional dos séculos XX e XXI.

Sobretudo, é importante perceber que os três temas abordados têm natureza bastante abrangente e não se esgotam nas discussões aqui realizadas. É bom lembrar também ser extremamente difícil delimitar aspectos que expliquem cada um destes, uma vez que se encontram fortemente imbricados no processo da pós-modernidade. Por isso, toda e qualquer leitura adicional que você tenha possibilidade de realizar nunca será demais para complementar o estudo destes aspectos e a sua constante atualização.



Saiba mais

Leia a seguir fragmentos de um interessante texto que esclarece o conceito de Estado de Bem-Estar Social citado no início desta unidade.

O Estado de Bem-Estar Social ao Estado Neoliberal

O estado de bem-estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital, que remonta às reorganizações institucionais do capitalismo do início do século na Europa, especialmente nas origens da social-democracia europeia, com as expressões mais vigorosas nas social-democracias escandinavas. Mais recentemente, o *New Deal*, concebido por Roosevelt nos Estados Unidos, constituiu uma formação de governo na qual os cidadãos podem aspirar a níveis mínimos de bem-estar social, incluindo educação, saúde, seguridade social, salário e moradia, como um direito de cidadão, não como caridade (Wilensky, 1975 e 1976; Popkewitz, 1991). Outro aspecto central é que o modelo opera com noções de pleno uso em uma economia de corte keynesiano. Por diferentes razões, entre as quais estão o caráter populista de algumas experiências e a presença de uma distribuição de renda extremamente desigual na América Latina, as formações estatais com forte intervencionismo na sociedade civil têm pontos de contato com o modelo do estado de bem estar social, mas também contam com grandes divergências, especialmente a falta de um seguro-desemprego institucionalizado. Este estado, que desempenhou um papel muito importante como modernizador da sociedade e da cultura, é também um estado que exerceu atividades protecionistas na economia, apóia o crescimento do mercado interno e a substituição de importações como aspecto central do modelo de articulação entre o estado e sociedade.

É importante salientar que a expansão e diversificação da educação se deu sob estados equivalentes aos estados de bem-estar social, estados intervencionistas que

consideraram o gasto em educação como um investimento, que expandiram as instituições educacionais (chegando inclusive à massificação da matrícula) e que expandiram enormemente os argumentos para a educação, assim como a contratação de professores. O papel e a função da educação pública foram expandidos, ainda que seguindo as premissas estatais do passado. Na medida em que a educação pública postulava a criação de um sujeito pedagógico disciplinado, o papel, a missão, a ideologia e o treinamento dos professores, assim como as noções fundamentais do currículo escolar e do conhecimento oficial, forma todos profundamente marcados pela filosofia predominante no estado, isto é, uma filosofia liberal, ainda que paradoxalmente estatizante (PUIGGRÓS, 1990 e 1992).

(GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópoles, RJ: Vozes, 1996).

Para conhecer um pouco mais sobre as conseqüências da política neoliberal na educação, leia o fragmento a seguir extraído do artigo de Antônio Inácio Andrioli.

A educação neoliberal

Do ponto de vista liberal, a educação ocupa um lugar central na sociedade e, por isso, precisa ser incentivada. De acordo com o Banco Mundial, são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

Para quem duvida da priorização da educação nos países pobres, observe o seguinte trecho do vice-presidente do Banco Mundial: “Para nós, não há maior prioridade na América Latina do que a educação: entre 1987 e 1992

nosso programa anual de empréstimos para a educação na América Latina e o Caribe aumentou de 85 para 780 milhões de dólares, e antecipamos outro aumento para 1000 milhões em 1994”. Porém, não vamos nos iludir pensando que a grande tarefa dos mecanismos internacionais a serviço do capital é financiar a educação. Conforme análise de Sérgio Haddad, o principal meio de intervenção é a pressão sobre países devedores e a imposição de suas “assessorias”: “A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. (...) O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança”.

É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como “definidora da competitividade entre as nações” e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Como para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”. Mas, e o que fazer com os “perdedores”? Conforme o Prof. Roberto Lehrer (UFRJ), o próprio Banco Mundial tem declarado explicitamente que “as pessoas pobres precisam ser ajudadas, senão ficarão zangadas”. Essa interpretação é precisa com o que o próprio Banco tem apresentado oficialmente como preocupação nos países pobres: “a pobreza urbana será o problema mais importante e mais explosivo do próximo século do ponto de vista político”.

Os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são os seguintes: a) garantir governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios) e segurança nos países “perdedores”; b) quebrar

a inércia que mantém o atraso nos países do chamado “Terceiro Mundo”; c) construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos; d) estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países; e) incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante.

Mas, é evidente que parte do resultado esperado por parte de quem encaminha as políticas educacionais de forma global fica frustrada por que sua eficácia depende muito da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, principalmente, dos educadores. A interferência de oposições locais ao projeto neoliberal na educação é o que de mais decisivo se possui na atual conjuntura em termos de resistência e, se a crítica for consistente, este será um passo significativo em direção à construção de um outro rumo, apesar do “massacre ideológico” a que os trabalhadores têm sido submetidos durante a última década.

Em função dessa conjuntura política desfavorável, podemos afirmar que, em termos genéricos, as maiores alterações que ultimamente têm sido previstas estão chegando às escolas e, muitas vezes, têm sido aceitas sem maiores discussões a seu respeito, impedindo uma efetiva contraposição. Por isso, vamos apresentar, em grandes eixos, o que mais claramente podemos apontar como conseqüências do neoliberalismo na educação:

1. Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos, sonegação...); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis;
2. Prioridade no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios);
3. O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;

4. Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
5. A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante;
6. Privatização do ensino;
7. Municipalização e “escolarização” do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas);
8. Aceleração da aprovação para desocupar vagas, tendo o agravante da menor qualidade;
9. Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);
10. A sociedade civil deve adotar os “órfãos” do Estado (por exemplo, o programa “Amigos da Escola”). Se as pessoas não tiverem acesso à escola, a culpa é colocada na sociedade que “não se organizou”, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação;
11. O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: “mais ‘mão-de-obra’ e menos consciência crítica”;
12. A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada;

13. Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;
14. Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação;
15. Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980;
16. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem 2 visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º mandato de FHC, quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores;
17. Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a “amenização” da desigualdade;
18. Privatização das Universidades;

19. Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios;
20. Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

Diante da análise anterior, a atuação coerente e socialmente comprometida na educação parece cada vez mais difícil, tendo em vista que a causa dos problemas está longe e, ao mesmo tempo, dispersa em ações locais. A tarefa de educar, em nosso tempo, implica conseguir pensar e agir localmente e globalmente, o que carece da interação coletiva dos educadores e, segundo Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra, “o professor que não se preparar para intervir na discussão global, não é um ator coletivo”¹ [16]. Além disso, a produção teórica só tem sentido se for feita sobre a prática, com vistas a transformá-la. Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação educativa e “a prática reflexiva deve deixar de ser um mero discurso ou tema de seminário, ela objetiva a tomada de consciência e organização da prática”.

Fonte: Revista Espaço Acadêmico. Ano II – Nº 13 – Junho de 2002 – Mensal – ISSN 1519.6186
Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>
Acesso em: 06 de set.2007.

Se você desejar ler o artigo na íntegra, do qual foi apresentado um fragmento anteriormente, acesse o seguinte endereço:

<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>

Para saber mais sobre os conteúdos abordados nesta unidade, sugiro-lhe também consultar os seguintes livros:

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.



Para concluir o estudo

Caro(a) aluno(a),

Você encerra aqui os estudos da disciplina Sociologia da Educação.

Como já havia colocado, em algum momento desta disciplina, minha intenção não era a de esgotar as discussões sobre os temas abordados. Em primeiro lugar, porque tais temas são bastante abrangentes e complexos; e, em segundo lugar, porque são objeto de constantes estudos e pesquisas de autores renomados como Pablo Gentili, Moacir Gadotti, Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, André Petitat entre tantos outros que se debruçam sobre os estudos de tais aspectos, fazendo isso com muita propriedade. Este é um tema que não se esgota.

A minha intenção aqui foi fazer algumas breves discussões sobre tais temas com o objetivo de mostrar como os mesmos são importantes na nossa vida profissional e cidadã. Acredito ter-lhe trazido instrumentos que possam facilitar uma leitura crítica da realidade e do cotidiano das relações sociais permeadas de ideologias e poder, muitas vezes quase imperceptíveis, por não estarmos acostumados a pensar, criticar, ou questionar os processos e os acontecimentos a nossa volta.

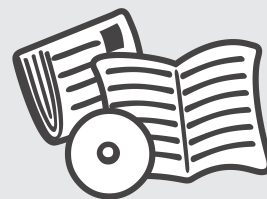
Espero ainda poder ter colaborado para a sua percepção e entendimento de que a sociedade é composta por diferentes sujeitos historicamente construídos, muitas vezes excluídos e marginalizados, e que esta marginalização se dá a partir de jogos de poder constantemente presentes nas relações sociais. E que, a partir dessa percepção, você enquanto educador possa atuar para a transformação da sua realidade mais próxima ao menos, derrubando preconceitos e atitudes discriminatórias a partir de suas ações educacionais.

Desejo muita felicidade e identificação nesta sua jornada.

Não vou dizer profissional, porque acredito que a educação é muito mais do que isso...

Viviani Poyer

Referências



APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Machado de. **Esau e Jacó**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis: UFSC, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1994.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAUI, Marilena. **Convite a filosofia**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: campanha de Canudos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A Escola Contra a Família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEL PRIORE, Mary, BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 27.ed. São Paulo: Cortez/ed. Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Aguiar, 1977 [1933].

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A Educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Brasília: Ed. da UNB, 1963.

- IANNI, Octávio. **Sociologia da sociologia**: o pensamento sociológico brasileiro. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- KOSHIBA, Luiz. História. **Origens, estruturas e processos**. São Paulo: Atual, 2000.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: Ghiraldelli Jr., Paulo (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4a.ed. Petrópolis; Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1o. Grau: um trabalho de mulher. **Rev. Educação e realidade**, Porto Alegre, 14 (2): 31-39, jul/dez, 1989.
- MARTINS, José de Souza. **Florestan**: Sociologia e consciência social no Brasil. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.
- MORTARI, Claudia, et alli. **Caderno de Complementação Pedagógica. Unidade II**. Florianópolis: Imprensa Oficial/Udesc, 2002. pp. 37-71.
- MORTARI, Claudia, et alli. **Caderno de Complementação Pedagógica. Unidade III**. Florianópolis: Imprensa Oficial/Udesc, 2002. pp. 33-71.
- MORTARI, Claudia, et alli. **Caderno de Complementação Pedagógica. Unidade V**. Florianópolis: Imprensa Oficial/Udesc, 2002. NAGLE, Jorge. Educação Brasileira. São Paulo: Edart, 1990.
- NAGLE, Jorge. **Educação Brasileira**. São Paulo: Edart, 1990.
- _____. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** São Paulo: Editora Alínea, 2006.

PETTITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sociohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo, Brasiliense, 1965.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo (1942).** São Paulo: Brasiliense, 1990.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação.** 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão social no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da **educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 243 p.

_____. **Identidade e Diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** Tradução de Elia Ferreira Edel. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

Sites

Comunicação Social, de 13 de abril de 2004. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtm>>

Acesso em: 06 set.2007.

MORO, Selina Dal. Texto extraído do informativo “Presença Diocesana”. Disponível em: <<http://www.frigoletto.com.br/GeoEcon/Global/neoliber.htm>>

Acesso em: 08 set.2007.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo.** Revista Espaço Acadêmico. Ano II – Nº 13 – Junho de 2002 – Mensal – ISSN 1519.6186

Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>

Acesso em: 06 de set.2007.

Sobre a professora conteudista



Viviani Poyer é graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (1996) e Mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2000). É co-autora de 8 cadernos pedagógicos voltados para a educação a distância, publicados pela UDESC, onde atuou como professora das disciplinas História da Educação, Conteúdos e Metodologias do Ensino de História e de Gestão e Organização da Escola Brasileira no curso de Pedagogia a distância, no período de 2001 a 2006, bem como, professora do programa de Complementação Pedagógica oferecido a professores de escolas técnicas do Estado de Santa Catarina. Ministrou disciplinas presenciais no Curso de Pedagogia da Univali e no Curso de Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Na Unisul, atuou como professora tutora das disciplinas de Sociologia das Organizações, Sociologia do Crime e da Violência e Antropologia Cultural para cursos de graduação, na modalidade a distância, e, ainda, da disciplina Ética, Cidadania e Direitos Humanos no programa de especialização em Interesses Difusos e Coletivos Afetos à Infância e Juventude, Idosos e Pessoas com Deficiência. Atualmente desempenha a função de design instrucional na UnisulVirtual.

Respostas e comentários das atividades de auto-avaliação



Unidade 1

1 – Leia a citação a seguir, faça um pequeno comentário sobre a sua aplicabilidade, ou não, no atual contexto educacional. Posicione-se de forma crítica e utilize exemplos que justifiquem o seu posicionamento.

“O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”

(Émile Durkheim).

R: Durkheim tinha como objetivo principal descobrir as leis de funcionamento da sociedade, por esse motivo é considerado um dos sistematizadores da corrente funcionalista. Para ele, era a partir de uma educação imposta de acordo com os padrões sociais, que se dava a possibilidade de criar o ser social, processo no qual os pais e professores deveriam ser apenas intermediários.

2 – Cite dois aspectos que foram fundamentais para a constituição do pensamento sociológico no mundo e no Brasil.

R: No mundo: as mudanças sociais, econômicas e políticas a partir da revolução industrial e das revoluções burguesas ocorridas na Europa.

No Brasil: as mudanças empreendidas na sociedade a partir das grandes levas de imigrantes europeus que começaram a chegar ao país em fins do século XIX; mudanças na distribuição da população, que começou a migrar em maior número para as áreas urbanas, no início do século XX; e a industrialização nascente que ocorreu neste período.

3 – A partir do que você estudou, desenvolva um pequeno texto (no mínimo 10 linhas), dissertando sobre aspectos importantes da proposta pedagógica de Paulo Freire. Após, aponte um exemplo de como um desses aspectos pode ser aplicado na sua prática pedagógica.

R: Na sua resposta, deverão estar presentes aspectos como:

- concepção problematizadora da educação;
- educação voltada ao diálogo entre educador e educando, onde ambos se educam;
- leitura que ia além da leitura das palavras, possibilitando o aluno a fazer uma leitura de mundo;
- processo educacional que gerasse conhecimento crítico e reflexivo, afim de transformar o mundo.

Unidade 2

1 – Diante do que você estudou sobre produção e reprodução da sociedade responda:

a) Em seu ponto de vista, o homem produz a sociedade ou a sociedade produz o homem?

b) Desenvolva um texto dissertativo sobre essa questão fundamentando a sua resposta a partir das leituras da unidade e posicionando-se de forma crítica. Se necessário, dê exemplos para ilustrar a sua resposta.

R: Pessoal. Você deverá utilizar aspectos estudados nesta unidade para embasar a sua resposta.

2 – Você já havia pensado sobre a multiplicidade de significados que envolvem os conceitos de ideologia? Diante disso, procure dissertar sobre o seu entendimento acerca dessa palavra. Aponte a importância de se estudar um conceito como este, em seu ponto de vista de educador ou futuro educador.

R: Nesta resposta, você deverá desenvolver um conceito de ideologia a partir do seu entendimento e das discussões da unidade. A segunda parte da resposta é pessoal.

3 – Você acredita que a escola nos dias atuais possa se tornar um instrumento ideológico? Por que? Cite um exemplo.

R: Pessoal. Você deverá fundamentar a sua reflexão a partir dos aspectos abordados na unidade.

Unidade 3

1 – Com base no que você estudou nesta unidade reflita sobre as questões a seguir e desenvolva um texto dissertativo, colocando-se de forma crítica.

a) Qual o papel que a escola tem desempenhado na formação das crianças e dos jovens atualmente?

R: Você deve relatar como a escola atuou e continua atuando no processo de formação das crianças. Qual papel ela tem desempenhado diante das políticas públicas instituídas.

b) Você considera que o respeito às diferenças está incluído na formação de um cidadão crítico e participativo? Justifique.

R: Apesar de a resposta ser de caráter pessoal, você deverá pontuar aspectos que demonstrem a importância de se efetuarem estudos sobre as diferenças.

c) Como você pode contribuir enquanto educador(a) e cidadão(ã) no processo de construção de sujeitos críticos e participativos? Cite um exemplo de trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula.

R: Essa resposta é pessoal. Deverá se desenvolver com base nos aspectos abordados nesta unidade, bem como, a partir de sua experiência enquanto educador.

Unidade 4

1. Como educador(a) e/ou como cidadão(ã), você consegue perceber os aspectos norteadores da política neoliberal, seja na escola em que trabalha, ou na comunidade em que vive, ou mesmo no seu dia-a-dia? Disserte sobre os mesmos. Considere os conteúdos apontados nesta unidade.

R: Resposta pessoal.

2. A partir do estudo desta unidade, você pôde observar que a globalização não tem um conceito único, no entanto é um tema que está constantemente presente no seu dia-a-dia. Liste nas linhas a seguir aspectos do seu cotidiano os quais expressem ações que podem ser consideradas como consequência da globalização.

R: Aqui você deverá relacionar aspectos como os referentes às inovações tecnológicas e dos meios de comunicação, bem como o contato facilitado entre diferentes culturas, o acesso a bens de consumo antes impossível e tantas outras ações que são resultado direto ou indireto do fenômeno da globalização.

