



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

João Valdir Alves de Souza

(EDITORAufmg)

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor: Ronaldo Tadêu Pena

Vice-Reitora: Heloisa Maria Murgel Starling

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitor: Mauro Braga

Pró-Reitora Adjunta: Carmela Maria Polito Braga

Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância:
Maria do Carmo Vila

EDITORA UFMG

Diretor: Wander Melo Miranda

Vice-Diretora: Silvana Cóser

Conselho Editorial

Wander Melo Miranda (presidente)

Carlos Antônio Leite Brandão

Juarez Rocha Guimarães

Márcio Gomes Soares

Maria das Graças Santa Bárbara

Maria Helena Damasceno e Silva Megale

Paulo Sérgio Lacerda Beirão

Silvana Cóser

JOÃO VALDIR ALVES DE SOUZA

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Belo Horizonte
Editora UFMG
2009

© 2009, João Valdir Alves de Souza

© 2009, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

S729e Souza, João Valdir Alves de.
Educação e desenvolvimento / João Valdir Alves de Souza. –
Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.
75 p. : il. – (Educação a Distância)

Inclui referências.
ISBN: 978-85-7041-728-2

1. Educação. 2. Sociologia educacional. 3. Desenvolvimento sustentável.
I. Título. II. Série.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pela Central de Controle de Qualidade da Catalogação da Biblioteca Universitária da UFMG

Este livro recebeu o apoio financeiro da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

EDITORAÇÃO DE TEXTOS: Maria do Carmo Leite Ribeiro

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO: Márcia Romano

REVISÃO DE PROVAS: Karen M. Chequer

PROJETO GRÁFICO E CAPA: Eduardo Ferreira

FORMATAÇÃO: Robson Miranda

PRODUÇÃO GRÁFICA: Warren Marilac

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – Ala direita da Biblioteca Central – Térreo

Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte – MG

Tel.: +55 31 3409-4650 – Fax: +55 31 3409-4768

www.editora.ufmg.br - editora@ufmg.br

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Av. Antônio Carlos, 6.627 – Reitoria – 6º andar

Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte – MG

Tel.: +55 31 3409-4054 – Fax: +55 31 3409-4060

www.ufmg.br/prograd - info@prograd.ufmg.br - educacaoadistancia@ufmg.br

Os Cursos de Graduação da UFMG, modalidade a distância, foram concebidos tendo em vista dois princípios fundamentais. O primeiro se refere à democratização do acesso à educação superior; o segundo consiste na formação de profissionais de alto nível, comprometidos com o desenvolvimento do país.

A coletânea da qual este volume faz parte visa dar suporte aos estudantes desses cursos. Cada volume está relacionado com um tema, eleito como estruturante na matriz curricular. Ele apresenta os conhecimentos mínimos que são considerados essenciais no estudo do tema. Isso não significa que o estudante deva se limitar somente ao estudo do volume. Ao contrário, ele é o ponto de partida na busca de um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre o assunto. Nessa direção, cada volume apresenta uma bibliografia, com indicação de obras impressas e obras virtuais que deverão ser consultadas na medida em que se fizer necessário.

Cada volume da coletânea está dividido em aulas, que consistem em unidades de estudo do tema tratado. Os objetivos, apresentados em cada início de aula, indicam as competências e habilidades que o estudante deve adquirir ao término de seu estudo. As aulas podem se constituir em apresentação, reflexões e indagações teóricas, em experimentos ou em orientações para atividades a serem realizadas pelos estudantes.

Para cada aula ou conjunto de aulas, foi elaborada uma auto-avaliação com o objetivo de levar o estudante a avaliar o seu progresso e a desenvolver estratégias de metacognição ao se conscientizar dos diversos aspectos envolvidos em seus processos cognitivos. A auto-avaliação auxiliará o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. Caso ela mostre que as competências e habilidades indicadas nos objetivos não foram alcançadas, o aluno deverá estudar com mais afinco e atenção o tema proposto, reorientar seus estudos ou buscar ajuda dos tutores, professores especialistas e colegas.

Agradecemos a todas as instituições que colaboraram na produção desta coletânea. Em particular, agradecemos às pessoas (autores, coordenador da produção gráfica, coordenadores de redação, desenhistas, diagramadores, revisores) que dedicaram seu tempo e esforço na preparação desta obra que, temos certeza, em muito contribuirá para a educação brasileira.

Maria do Carmo Vila
Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância
UFMG

Introdução	9
AULA 1 Educação e mobilidade social.....	11
AULA 2 Diversidade cultural, desigualdade social e educação.....	23
AULA 3 Educação e reprodução social.....	35
AULA 4 Educação e mudança social.....	51
Considerações finais.....	65
Referências.....	69
Anexo I	71
Sobre o autor.....	75

INTRODUÇÃO

Prezado aluno, prezada aluna,

Mais uma vez, quero parabenizar cada um de vocês pela escolha de um curso na modalidade a distância. Espero sinceramente que você possa tirar bom proveito dessa experiência e que amplie seus horizontes em termos pessoais e profissionais.

No primeiro semestre do seu curso, estivemos juntos no estudo da primeira parte da Sociologia da Escola. Naquela oportunidade, discutimos alguns conceitos básicos do campo da educação (sociedade, cultura, educação e escola), na tentativa de ter mais clareza do significado de cada um deles. O objetivo era permitir um maior aprofundamento no debate de temas que são muito comentados, mas não necessariamente compreendidos na sua profundidade. Em nenhum momento, propusemos esgotar o assunto, mas, durante todo o percurso, você foi alertado sobre a complexidade que é entender a educação à luz das relações que estabelece com a sociedade e com a cultura.

Continuaremos o nosso trabalho. Se a opção em Sociologia da Escola I foi pela definição de alguns conceitos, a opção agora é pela discussão de um tema. Essa é outra dificuldade que enfrentamos quando vamos discutir educação. O problema não é a falta de elementos para o debate, mas exatamente o oposto. Tão amplo é o campo e tantas são as questões a serem debatidas que é preciso escolher.

Essa escolha pode lhe parecer arbitrária, mas espero convencê-lo da relevância do tema escolhido: *educação e desenvolvimento*. Esse é um tema da maior relevância. Observe que ele é amplamente debatido em todos os lugares: na escola, na rua, em casa, na imprensa falada e escrita, no trabalho, na igreja; enfim, em todos os lugares por onde circulamos, sempre ouvimos associações entre educação e desenvolvimento. E você já deve ter notado que essa é sempre uma associação positiva, isto é, mais educação significa mais desenvolvimento, enquanto menos educação significa menos desenvolvimento. A imprensa é prodigiosa ao apontar os países desenvolvidos como resultado do investimento em educação, enquanto nós próprios somos subdesenvolvidos por não termos feito historicamente uma opção pela educação.

Mas será tão simples e direta assim essa associação? Não seria o caso de pensarmos de modo contrário, isto é, em vez de dizer que o resultado

de mais educação é o desenvolvimento crescente, não poderíamos dizer que o resultado da educação em regiões subdesenvolvidas será sempre mais precário que o de regiões desenvolvidas? Se não queremos estabelecer correspondência direta entre esses fatores, poderemos propor as questões em outros termos: que fatores levam ao fracasso escolar os indivíduos nascidos em ambientes desenvolvidos e, ao contrário, que fatores podem definir trajetórias de sucesso para indivíduos nascidos em ambientes desfavoráveis?

Essas questões não têm nada de trivial. Elas têm sido objeto de muitos debates entre vários autores ao longo do tempo. Como veremos, ora as razões do sucesso ou do fracasso são atribuídas aos próprios indivíduos ora são atribuídas ao meio. A única coisa certa nesse debate é que não existe resposta fácil para essas questões. Espero que, ao discutirmos algumas questões relativas à mobilidade social, à diversidade e desigualdade social, à reprodução social e à mudança social, tenhamos mais elementos para uma compreensão mais sistemática sobre a relação entre educação e desenvolvimento. Essa é uma questão muito relevante, sobretudo nos nossos dias, em que está na moda falar em desenvolvimento sustentável.

O texto está organizado em quatro aulas, que você pode tomar como quatro lições. Na primeira, vamos discutir a questão da mobilidade social. Na segunda, vamos discutir a questão da diversidade e da desigualdade. Na terceira, vamos discutir a questão da reprodução social. E, finalmente, na quarta, vamos tomar a questão do desenvolvimento sustentável.

Vamos adiante, então, na tentativa de esclarecer melhor quais são os fundamentos da relação entre educação e desenvolvimento, sobretudo sua qualificação de sustentável. Desejo a vocês um ótimo trabalho. E que a sua energia não se esgote no estudo desse tema, porque há muito mais pela frente.

Bom trabalho!
O autor

Educação e mobilidade social

Objetivos específicos:

- Caracterizar as grandes transformações pelas quais tem passado o modo de produção capitalista;
- Analisar os fatores que permitem ou impedem a mobilidade social;
- Relacionar mobilidade social e processos de escolarização.

Já faz tempo que se tornou senso comum estabelecer uma íntima associação entre educação e desenvolvimento econômico, educação e mobilidade social, educação e mudança etc. Essa associação tem sido caracterizada freqüentemente por aspectos positivos, isto é, por aquilo que se atribui como capacidade que a educação tem de mobilizar. Por extensão, a educação tem sido vista como a chave capaz de abrir todas as portas, de levar as pessoas ao conhecimento e o mundo à transformação. Desde o jardim de infância, aprendemos que a tarefa da educação é formar cidadãos críticos e criativos, capazes de transformar o mundo.

Mas o que se deve entender por desenvolvimento? O que é mobilidade social? Como a educação pode efetivamente contribuir para a mudança social? O que significa transformar o mundo? O que há de real e quais são os limites dessa associação positiva entre educação e desenvolvimento, educação e mobilidade, educação e mudança?

Vamos por partes. Nesta primeira parte, vamos analisar os fatores aos quais se associa a mobilidade social, tanto aqueles que a permitem quanto os que a dificultam ou impedem. Na seqüência, vamos tratar dos outros fatores.

Um elemento fundamental merece a nossa atenção. Do mesmo modo que já ficou claro que não é possível entender a educação fora das relações estabelecidas com a cultura e a sociedade, vamos demonstrar aqui que, também, não é possível entendê-la fora do contexto das grandes transformações pelas quais passa o modo de produção econômica. A educação tem sido vista como fator fundamental na promoção

da mobilidade social, mas como entendê-la à luz das grandes transformações por que temos passado nos últimos tempos?

O QUE É MOBILIDADE SOCIAL?

Mobilidade social é movimento. Como afirma Alessandro Cavalli, em vocábulo escrito para o *Dicionário de política*, mobilidade social é a mudança de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos de uma posição social para outra (CAVALLI, 1993, p. 762). Em outro dicionário, encontramos idéia semelhante. Segundo Geoff Payne, em vocábulo escrito para o *Dicionário do pensamento social do século XX*, a mobilidade social é entendida como os movimentos de pessoas que passam da condição de membros de uma categoria social para outra, sobretudo quando os mesmos traduzem movimentos entre classes sociais (PAYNE, 1996, p. 470).

Há vários tipos de mobilidade: geográfica, horizontal, vertical. A mobilidade geográfica, também chamada de mobilidade territorial, é o deslocamento dos indivíduos no espaço. Essa liberdade de movimento no espaço tem sido uma característica do mundo urbanizado, desde quando a cidade passou a ser vista como o lugar onde habitam homens livres. Inicialmente, observamos esses deslocamentos do mundo rural para o urbano ocorrerem de modo tão intenso, a ponto de podermos falar em êxodo rural. Ainda que possa ser possível observar também o contrário, hoje, a tendência é de fortalecimento do intenso deslocamento populacional de habitantes das cidades pequenas para as médias e grandes cidades.

Essa mobilidade territorial pode significar apenas uma mobilidade horizontal ou pode caracterizar uma mobilidade vertical. Ela será uma mobilidade horizontal se os indivíduos mantiverem a mesma posição social que tinham no local de origem. Certamente, esse deslocamento significará a entrada em um outro universo cultural, o que pode levar os indivíduos a mudar de religião, estabelecer novas relações matrimoniais, entrar em uma organização social ou mudar de partido político. Em nenhum desses casos, no entanto, aconteceu uma significativa mudança de nível social dos indivíduos envolvidos.

Diferentemente, ela será uma mobilidade vertical se houver um significativo movimento dos indivíduos em relação à sua origem econômica, social e/ou cultural, independentemente das condições em que esse movimento se deu ou dos fatores que o produziram. É dessa mobilidade que vamos nos ocupar aqui, porque é a ela que mais se relaciona o fator educacional. É generalizado o entendimento de que a educação escolar constitui fator de mobilidade e muitos estudos têm demonstrado que, de fato, bons níveis de escolaridade podem fazer a diferença na hora do recrutamento de profissionais especializados. Mas não podemos esquecer que, ainda que se dê

destaque principalmente à mobilidade ascendente (ascensão social ou mobilidade vertical ascendente), existe também a mobilidade vertical descendente, que expressa queda relativamente às posições sociais anteriores.

São muito comuns os estudos sobre mobilidade social associada à escola, principalmente nos Estados Unidos, onde é forte a concepção meritocrática da educação. Segundo essa concepção, a escola premia os melhores com as boas posições disponíveis no mercado, dependendo o sucesso do indivíduo apenas de seus próprios talentos, esforço, competência etc. De modo geral, esses estudos centram-se na ascensão social dos indivíduos e se esforçam por demonstrar que a escolarização é, de fato, a chave do sucesso numa sociedade democrática e de amplas oportunidades de mobilidade.

Não podemos perder de vista, porém, que o inverso não está longe de acontecer com frequência. Quando pequenos empresários quebram pela concorrência no mercado ou quando diplomados não conseguem emprego pode não ser apenas questão de incompetência ou falta de esforço. Isso se deve mais ao fato de que, quanto mais avança, mais o mercado se torna seletivo e nem sempre há lugar para todos. Quando um ou outro empresário quebra ou alguns poucos diplomados ficam sem emprego, isso pode até caracterizar um problema individual. Quando há uma quebra geral e o número de diplomados sem emprego aumenta, não há dúvida de que está configurado algum problema na estrutura da sociedade.

Nem sempre a educação esteve associada à mobilidade social. Aliás, quando falamos de educação aqui, na realidade, estamos falando de escolarização, e seria melhor tratá-la por esse nome, uma vez que essa associação decorre de um tipo particular de educação escolar. Apenas para efeito de rememoração, vamos destacar que a educação acontece em toda e qualquer sociedade e funciona como veículo de reprodução da herança cultural de um povo. Em sociedades sem escola, a educação se dá de maneira informal, no cotidiano das práticas e, como dizia Émile Durkheim (2001), é sempre produto da ação das gerações mais velhas sobre as mais novas, ou que ainda não estão preparadas para a vida social.

Nas sociedades modernas, diferentemente, à escola foi atribuída a tarefa educativa no sentido de formar novas gerações sintonizadas com o mundo em transformação e profissionais capazes de assumir tarefas específicas num contexto de crescente divisão do trabalho. Com o aumento da divisão do trabalho e a intensidade com que novos saberes são exigidos, a escola passa a assumir a tarefa de garantir um tipo particular de instrução, visando qualificar os indivíduos para assumirem tarefas cada vez mais especializadas.

É com a divisão do trabalho, portanto, que a escola adquire centralidade como instituição educadora e a ela se associa a mobilidade social. Ela passou a ocupar um lugar tão relevante na nossa sociedade, que a

ela tem sido atribuída a responsabilidade pela formação da personalidade adulta – o cidadão – e pela preparação para o mundo do trabalho. Essa centralidade da escola, bem como a expectativa de que a ela caberia essa tarefa de realizar a ascensão social dos indivíduos foi se constituindo lentamente – e de modo diferenciado entre os países – ao longo do tempo. Vamos acompanhar, então, esse movimento, na tentativa de captar as diferentes funções sociais atribuídas à escola ao longo do tempo.

Para entendermos melhor essa relação, vamos partir de uma questão amplamente discutida nos últimos tempos. Certamente você tem ouvido falar muito em neoliberalismo. Ele foi transformado em termo da linguagem corrente, sobretudo nos anos de 1980 e 1990, mas seu significado não é tão simples quanto parece. Não é possível entender o neoliberalismo dos nossos dias sem entender o que é o liberalismo. Sem entender o que é o liberalismo, fica difícil entender como funciona a nossa sociedade. Essa é uma discussão complexa, que qualquer esforço de esclarecimento aqui não ultrapassará o limite das primeiras noções. Esse esforço é necessário, porém, porque a associação entre educação e mobilidade social está fortemente assentada na concepção liberal de economia, de política e de sociedade.

O LIBERALISMO

O capitalismo é um sistema que se assenta numa liberdade formal. Ele se implantou sob duas orientações gerais: o *liberalismo econômico* e o *liberalismo político*, um se nutrindo do outro. Enquanto o liberalismo econômico expressava a liberdade de mercado, o liberalismo político expressava a liberdade de ação dos cidadãos dentro do novo processo democrático que caracterizava a República como forma de governo essencialmente moderna. Esse processo se constituiu ao longo de pelo menos três séculos, naquele período que a História conhece como Idade Moderna. Na luta contra a servidão, os revolucionários do final do século XVIII criaram o lema “liberdade, igualdade e fraternidade”. A Revolução Francesa foi feita sustentando-se nesse lema.

Dentre os vários elementos “modernos”, isto é, inovadores, que constituíram a Idade Moderna, estavam a individualidade e as ciências. No mundo medieval, o indivíduo era o produto do que a matriz coletiva fazia dele. Em outras palavras, o indivíduo tinha uma margem de liberdade muito restrita. Quando ele ousava fugir às determinações impostas pela coletividade, as punições eram severas, como demonstra a sangrenta história da Inquisição.¹ Por ocasião da Reforma Protestante, Lutero fez efusiva defesa do livre-arbítrio, desencadeando a luta pelas liberdades individuais.

Mas o livre-arbítrio de Lutero estava restrito à defesa da liberdade de crença do fiel. Com o desenvolvimento do capitalismo, esse

¹ *O Queijo e os Vermes*, livro brilhante do historiador italiano Carlo Ginzburg, é exemplar a respeito da tentativa de um moleiro, Menochio, expressar-se como indivíduo que tem um modo próprio de ler o mundo e interpretar a origem do homem. De modo semelhante, pode-se tomar a história de Abelardo, grande educador do século XII, retratada no filme *Em Nome de Deus* ou *Joana D'Arc*; além das histórias de Giordano Bruno e Galileu, retratadas nos filmes homônimos (Cf. OLIVEIRA, 2005).

livre-arbítrio se converte na defesa da livre iniciativa, do indivíduo empreendedor e da livre concorrência, o que permite a “liberação” do indivíduo, condição necessária à existência do próprio capitalismo. Vem daí o termo liberal, a partir do qual se formula a doutrina do liberalismo, expressando o modo como o capitalismo se apropria da individuação, que é um dos componentes fundamentais das sociedades modernas.

Outro elemento constitutivo do mundo moderno é a ciência. Desde quando Galileu Galilei, entre 1609 e 1632, apontou sua luneta para o espaço, e Robert Hook, no terceiro quartel do século XVII, descobriu as células, o mundo passou a ser visto cada vez mais por outra perspectiva: a perspectiva científica. Esse novo modo de ver o mundo foi prodigioso, tanto no que se refere ao entendimento quanto no que se refere à capacidade humana de intervenção nele. E tão rápidas foram as transformações provocadas, que passamos a caracterizar o novo conhecimento como produto de uma verdadeira Revolução Científica e o novo mundo, como produto da Revolução Tecnológica. A ciência passou a explicar os fenômenos naturais à luz da razão. Com isso, alguns economistas procuraram, também, buscar explicações para o funcionamento da economia por meio de “leis naturais”.

Duas *escolas* de pensamento se destacaram: a Escola Fisiocrata (francesa, de François Quesnay) e a Escola Clássica (inglesa, de David Ricardo e Adam Smith). Os fisiocratas pregavam a não intervenção do Estado na economia, deixando a cada indivíduo o espaço livre à iniciativa e à concorrência. Como acreditavam que leis naturais regiam a economia, nada mais poderia ser feito senão deixar que o próprio mercado criasse suas regras, que seus agentes trabalhassem livremente. Para os fisiocratas, somente a agricultura é fonte de riqueza. Assim, eles se voltavam para a exploração dos bens naturais, tentando extrair deles todas as suas potencialidades. Com isso, a Escola Fisiocrata recebeu, também, o nome de Escola Agrarianista.

Postura bastante diferente era a defendida pela Escola Clássica inglesa. Assim como os fisiocratas, os teóricos da Escola Clássica acreditavam em leis naturais que regiam a economia. Eram também defensores do livre mercado, da liberdade econômica, da livre iniciativa e da livre concorrência. Entretanto, diferentemente dos fisiocratas, para eles a principal fonte de riqueza de uma nação não são seus bens naturais, mas o trabalho. Não bastava, portanto, uma terra boa sem trabalho intenso. Da mesma forma, muitos lugares com recursos naturais frágeis, mas com pessoas industriosas, poderiam progredir intensamente. Segundo Adam Smith e David Ricardo, cada região do planeta poderia se especializar na produção de algo específico que, com livre mercado, poderia ser intercambiado, produzindo cooperação entre os povos. Estava justificada a divisão internacional do trabalho.

O CAPITALISMO CONCORRENCIAL

Em linhas gerais, então, pode-se dizer que o capitalismo é um modo de produção que se justifica pelas idéias do liberalismo. Em outras palavras, o liberalismo econômico sustenta que o modo de produção é regido por “leis naturais”, que não cabe ao Estado interferir na economia, e o liberalismo político assegura que os cidadãos são livres para participar do contrato social e realizar empreendimentos cada vez mais sofisticados. Cabe ao Estado apenas garantir oportunidades iguais para todos, isto é, estabelecer mecanismos que garantam a igualdade de direitos, dentre eles o direito à educação escolar. O liberalismo se sustenta, portanto, nas idéias de livre mercado, liberdade econômica, livre iniciativa, livre concorrência etc. É por isso que se fala em *capitalismo concorrencial*.

É muito difícil falar, em termos genéricos, de um capitalismo, um liberalismo, uma reivindicação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, porque suas trajetórias não acontecem ao mesmo tempo e da mesma forma nos diversos países. Nem mesmo na Europa – berço do liberal-capitalismo – os diferentes países experimentaram tudo isso da mesma maneira. Geralmente tomamos a experiência da França e a da Inglaterra como referências, porque esses dois países foram os pioneiros dessa nova ordem social e econômica que foi se constituindo ao longo dos séculos XVIII e XIX.

O CAPITALISMO MONOPOLISTA

Foi, também, ao longo do século XIX, que os ideais de liberdade e igualdade trazidos pelo liberalismo começaram a ser questionados. Ao mesmo tempo em que o modo de produção capitalista se mostrava cada vez mais eficiente ao produzir mercadorias, ele ia demonstrando cada vez mais dificuldade de garantir as mesmas oportunidades para todos. O capitalismo concorrencial foi se transformando em *capitalismo monopolista*, isto é, um capitalismo de grandes indústrias que monopolizavam a produção em determinados setores e impediam e/ou dificultavam a concorrência. Quanto mais se ampliavam as relações de mercado, mais visíveis se tornavam as desigualdades sociais e econômicas.

Esse capitalismo monopolista foi deixando as contradições do sistema cada vez mais visíveis. Ele demonstrava, ao mesmo tempo, o vigor do modo de produção capitalista e os problemas por ele trazidos. Embora fosse intenso o crescimento das indústrias e das cidades, a situação dos trabalhadores urbanos era miserável, como miserável era também a situação dos camponeses. São inúmeros os textos que denunciam essa situação de miséria e questionam os ideais de igualdade e liberdade que tinham servido de motivo para as chamadas revoluções burguesas ou liberais. Enfim, pode-se dizer

que foi ficando cada vez mais nítida a contradição entre crescimento e desenvolvimento econômico, um problema que persiste até os nossos dias.

Em resumo, capitalismo concorrencial é uma expressão derivada de concorrência. Ela expressa as idéias do liberalismo clássico, que se sustenta na livre concorrência, na livre iniciativa, no livre mercado, na liberdade econômica etc. Capitalismo monopolista, por outro lado, é uma expressão derivada de monopólio. Ela caracteriza o capitalismo avançado, que se assenta na grande indústria, na maquinaria e na formação de grandes conglomerados internacionais, os quais dominam determinados setores da economia.

EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL

Mas como tudo o que foi dito se relaciona à mobilidade social? Em um texto publicado originalmente em 1951, o sociólogo norte-americano Wright Mills fez uma interessante análise do que ele chamava de “modelos de êxito”. Esses modelos de êxito eram o *empresarial* e o *white collar* (colarinho branco, isto é, trabalhadores de escritórios), os quais ele associava, respectivamente, à “velha classe média” e à “nova classe média” americana.

Esses “modelos de êxito” se ligam a dois momentos distintos da evolução do capitalismo. O modelo empresarial se liga à primeira fase, o capitalismo concorrencial, do qual se falou anteriormente. Nesse caso, o sucesso ou ascensão social baseava-se em uma economia de inúmeros pequenos proprietários. Nesse contexto, a mobilidade social não está diretamente ligada à escolarização, mas à capacidade de empreendimento, trabalho metódico e dedicação aos negócios. Vamos ler o que o próprio Wright Mills escreveu. Diz ele:

No mundo de pequenos empresários, pouca ou nenhuma preparação escolarizada era necessária para o sucesso e muito menos ainda para a sobrevivência: a pessoa era persistente ou corajosa, tinha bom senso e trabalhava duramente. A educação escolar pode ter sido encarada como o principal caminho para a igualdade social e liberdade política e como um auxílio para encontrar oportunidades que premiassem apropriadamente a capacidade e o talento; não era, porém, a grande avenida do progresso econômico para a maioria da população (MILLS, 1987, p. 272).

Coisa muito diferente começa a acontecer à medida que o capitalismo monopolista vai adquirindo preponderância sobre o capitalismo concorrencial. O capitalismo da grande empresa não elimina a concorrência nem as médias e pequenas empresas. Porém, a sobrevivência dessas torna-se muito mais difícil, porque a competitividade torna-se muito desigual. Outra característica é que o mundo da grande empresa funciona de modo muito diferente daquele que caracteriza a administração da empresa familiar. Se nesta basta o conhecimento

empírico adquirido por anos de experiência, a grande empresa funciona a partir de princípios de administração científica, especialização e hierarquia de funções e, nos postos mais elevados, emprego de profissionais altamente capacitados.

No sistema de grande empresa, o modelo de sucesso sai da esfera do empreendimento e converte-se em um padrão de ascensão dentro e entre as hierarquias preestabelecidas. Em outras palavras, o sucesso se liga à possibilidade de ocupar cargos cada vez mais altos na hierarquia, o que geralmente exige um grau de escolarização cada vez mais elevado. Todos nós podemos observar o quanto ainda é forte o argumento que os professores usam para tentar motivar seus alunos, afirmando que um bom emprego e um bom salário dependem da dedicação aos estudos, da trajetória de escolarização, dos cursos de especialização etc.

Nesse caso, a ascensão social não passa mais pela aquisição de bens materiais, casos que se tornam cada vez mais raros e exemplares, mas pela subida na hierarquia ocupacional da empresa, seja ela pública ou privada. A propriedade torna cada vez mais restritivas as possibilidades de ascensão porque só aquelas pessoas que já a possuem podem alcançar o sucesso nela baseado, diz Wright Mills. A passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista traz uma significativa mudança na função social da escola e da expectativa que se tem dela para alcançar o sucesso. Dizendo de outro modo: o discurso que associa educação e mobilidade social se formou concomitantemente à passagem do capitalismo concorrencial ao monopolista.

ALTA ESCOLARIZAÇÃO SIGNIFICA EFETIVAMENTE MOBILIDADE SOCIAL?

Pelo menos em algumas das fases de maior expansão do capitalismo, a escola funcionou, de fato, como fator de ascensão social. Esse modelo de sucesso funcionou na medida em que se ampliavam as oportunidades ocupacionais na grande empresa e que a escola a ele correspondia, colocando no mercado um número cada vez maior de diplomados dispostos a conquistar uma vaga de funcionário. Vários foram os fatores que permitiram esse funcionamento. O principal deles foi a expansão econômica global, com a emergência e consolidação de um amplo setor de serviços caracterizado principalmente pelos escritórios onde se concentravam os funcionários especializados.

Entretanto, foi se tornando cada vez mais difícil estabelecer uma correlação direta entre educação escolar e mobilidade social, entre diploma e emprego/salário, entre crescimento da escolarização e desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Ao longo do tempo, houve uma mudança na organização geral da produção, que consiste em ocupar, em termos relativos e absolutos, um número cada vez menor de pessoas em todos os setores da economia. Você

pode observar como esse fato é explorado na imprensa atualmente. Frequentemente, temos a informação de que uma determinada empresa fechou milhares de postos de trabalho. Isso pode acontecer pela incorporação de máquinas (robôs na indústria e computadores nos escritórios), pela reestruturação da hierarquia (eliminação de postos de chefia, gerência, supervisão) ou pela combinação desses com outros fatores sazonais, como em caso de guerras ou colapsos financeiros, por exemplo.

Ao mesmo tempo, a escola criou a sua própria hierarquia, fazendo com que os diplomas tenham maior ou menor valor no mercado de bens econômicos (salários) e simbólicos (prestígio). Por exemplo, o “ofício de mestre” era muito valorizado no Brasil até meados dos anos de 1970. De lá para cá, houve uma perda sucessiva do valor do diploma de professor. Em contrapartida, diplomas ligados a áreas de tecnologias – engenharias, computação – adquiriram valor e prestígio.

Em outras palavras, pode-se dizer que, no capitalismo concorrencial, a ascensão social está ligada principalmente à livre iniciativa, situação em que empreendedores dispostos a “subir na vida” dedicam-se intensamente ao trabalho. A escola, nesse caso, pouca importância tem como fator de mobilidade social. Já no capitalismo de grande empresa, a ascensão social está ligada à ocupação de postos de trabalho que exigem elevada qualificação. A escola entra, aqui, como fator fundamental para a mobilidade social.

Entretanto, que fique bem claro. Em nome da competitividade, as grandes empresas passaram a eliminar postos de trabalho intermediários, exatamente os que ocupavam a grande massa de trabalhadores de formação média e superior. Isso acontece no momento mesmo em que as escolas ampliam a concessão de diplomas. Rompe-se, pois, o equilíbrio entre a concessão de diplomas e a estrutura ocupacional na grande empresa. O resultado é que as possibilidades de ascensão social via diploma tornam-se cada vez mais restritas. A frase-síntese do texto de Wright Mills é: “A educação (escolar) atuará como instrumento de obtenção do sucesso somente até quando as necessidades ocupacionais de uma sociedade o exigirem.” (MILLS, 1987, p. 278).

Isso traz uma dificuldade a mais aos profissionais da educação. De modo geral, as pessoas procuram vincular seu investimento em educação escolar a um retorno imediato em termos de emprego e renda. Se pensarmos, porém, num cenário cada vez mais caracterizado por vertiginosas mudanças, necessário se faz promover uma mudança de concepção relativamente à escola. Mesmo reconhecendo a necessidade de pôr a escola a serviço da qualificação profissional, é preciso pensá-la como espaço de produção de conhecimento como fim em si mesmo e não apenas como um meio para se atingir outros fins.

AUTO-AVALIAÇÃO

Questão 1:

Escreva com suas palavras o que você entendeu por mobilidade social.

Questão 2:

Identifique e explicita três elementos constitutivos do liberalismo.

Questão 3:

Cite os principais fatores que distinguem o capitalismo monopolista do capitalismo concorrencial.

Questão 4:

Todas as alternativas correspondem ao texto da Aula 1, EXCETO:

A () A compreensão do funcionamento da educação escolar depende da compreensão do modo como se organiza a produção econômica.

B () A mobilidade social é entendida, sempre, como ascensão social dos indivíduos ou mobilidade vertical ascendente.

C () A concepção meritocrática da educação consiste em atribuir aos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso escolar e profissional.

D () A associação entre educação e mobilidade social está fortemente assentada na concepção liberal de economia, de política e de sociedade.

Questão 5:

Diante de cada alternativa escreva V, se ela corresponde à interpretação do texto, e F se não corresponde ao texto:

A () A divisão internacional do trabalho pode ser justificada a partir das idéias de Adam Smith e David Ricardo.

B () A educação acontece em toda e qualquer sociedade e funciona como veículo de reprodução da herança cultural de um povo.

C () A educação escolar sempre esteve associada à mobilidade social, constituindo-se como seu principal elemento constitutivo.

D () Os fisiocratas defendiam a não intervenção do Estado na economia, deixando a cada indivíduo o espaço livre à iniciativa e à concorrência.

E () No capitalismo concorrencial, o sucesso profissional está associado a um grau de escolarização cada vez mais elevado.

Diversidade cultural, desigualdade social e educação

Objetivos específicos:

- Estabelecer a distinção entre diversidade cultural e desigualdade social;
- Identificar e distinguir o modo como alguns autores clássicos trataram a questão da diferenciação social;
- Identificar alguns elementos que caracterizam a diversidade cultural e a desigualdade social no Brasil.

Encerramos a aula anterior destacando os dois modelos de êxito apontados por Wright Mills, isto é, o *empresarial* e o *white collar*. Enquanto o modelo empresarial se liga à primeira fase do capitalismo e se caracteriza pela ascensão social via dedicação aos negócios, o *white collar*, ou colarinho branco, se liga ao capitalismo da grande empresa e se caracteriza pela ascensão na hierarquia ocupacional da empresa.

Mas como observar esses modelos de êxito no Brasil, esse país de dimensões continentais, extremamente diversificado culturalmente e marcado profundamente por desigualdades sociais? Como observar esses modelos de êxito num país que, em quatro décadas, passou por transformações semelhantes ao que a Inglaterra – caso clássico de formação do capitalismo – levou quatro séculos para realizar? Como pensar a educação nesse cenário de mudanças abruptas, caracterizado por rápido e desordenado processo de urbanização, excludente processo de modernização e precários mecanismos de controle social?

De imediato, vê-se que estamos diante de um grande desafio. Se tomarmos como objeto da discussão a complexa diversidade cultural de que se reveste nossa sociedade, torna-se necessário reconhecer que a educação a ser ministrada nas nossas escolas deve corresponder a essa diversidade. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão, podemos dizer que o reconhecimento das diferenças culturais é condição fundamental para a realização de uma educação rica em trocas simbólicas entre diferentes sociedades e culturas. Essa é a força da educação, diz

Brandão, porque ela permite a ampliação do repertório cultural de uma sociedade, recriando valores e normas, idéias e saberes, hábitos e crenças (BRANDÃO, 1982).

Torna-se necessário, entretanto, reconhecer que, para além da diversidade cultural, há sérios problemas de desigualdade social e econômica que impõem limites precisos a quem atua em defesa da educação. Como o próprio Brandão adverte, a educação existe, também, de modo desigual entre os diversos tipos de sociedade e os diversos grupos sociais que as compõem. Além das situações de desigualdade que não permitem a pessoas e/ou grupos sociais o acesso aos bens culturais mais valorizados em determinada sociedade, os próprios educadores podem agir mais para legitimar as condições em que a dominação é exercida do que para cultivar a liberdade que imaginam transmitir a quem educam.

A DIVERSIDADE CULTURAL

Começemos a enfrentar o desafio pela questão da diversidade. O Brasil é esse país de muitas cores e sabores, cantado em prosa e verso, celebrado como um lugar “criado por Deus e bonito por natureza”. Pode ser que, exatamente em decorrência dessa concepção de uma terra generosa, em que “se plantando tudo dá”, tenha se constituído tão fortemente uma auto-imagem do brasileiro como um sujeito pouco afeito ao trabalho, que leva a vida no “jeitinho”, entre a pressão pela sobrevivência em tempos de escassez e a expectativa da recompensa nessa terra da promessa. Em outras palavras, conquista do sucesso sem muito esforço. Qualquer tentativa de descrição dessa diversidade, mesmo que constitua exercício proveitoso, não passará de balão de ensaio sempre prestes a receber mais e mais informação.

Tomemos, então, Minas Gerais, como um estado representativo dessa diversidade. Segundo Guimarães Rosa, “Minas Gerais é muitas. São, pelo menos, várias minas” (ROSA citado por PAULA, 2000, p. 15). Há uma grande diversidade no ambiente físico, caracterizado por matas fechadas e campos limpos, íngremes montanhas e planícies abertas, sertões a perder a vista de muitos rios que nos ligam ao restante do país. Mesmo que se desconsidere a vastidão do seu território de 580 mil km², sua condição de “caixa d’água do Brasil” o mantém ligado, excetuando-se a Amazônia, a todas as outras regiões brasileiras. Basta observar o mapa hidrográfico nacional para se ter clareza dessas ligações.

Há uma grande diversidade econômica e produtiva expressa nas minas de ouro e diamantes, na extração do minério de ferro e, mesmo desde o início do século XVIII, na agricultura, na pecuária e na manufatura. Posteriormente, a agricultura e a pecuária se desdobram na manufatura agrícola, a manufatura urbana se desdobra

na grande indústria, campo e cidade passam a compor o complexo agroindustrial. É uma relação tensa, contraditória e conflituosa, é verdade, mas tudo isso se constitui ao lado de amplas áreas de agricultura familiar e de rica e diversificada produção artesanal.

Há, ainda, uma grande diversidade sociocultural, marcada por uma relação conflituosa e até mesmo por violência bruta, produto da fusão de matrizes culturais indígenas, africanas e européias. O modo como esses fatores se constituíram na porção norte do estado é muito diferente do modo como aconteceu na porção sul. Diferentemente da forte caracterização rural do norte, ainda hoje pontuado de pequenas cidades bastante distanciadas umas das outras, a urbanidade predominante no sul permitiu a constituição de um grande mercado consumidor, a formação de estratos diversificados de classe média, o desenvolvimento científico, artístico e cultural, a presença de uma burocracia administrativa, a criação de entidades agregadoras da sociedade civil, a diversificação de categorias ocupacionais, a ampliação das possibilidades de mobilidade social.

Além disso, como resultado de um processo de três séculos de formação, há uma enorme variedade de formas de expressão cultural que atende pelo complexo termo “cultura popular”, cuja principal esfera de manifestação é a das festas, as ricas festas que fazem a alegria de populações diversas, nos mais diversos cantos do estado, ao longo de todo o ano. Música, teatro, dança, culinária, folclore, literatura, festas, tudo isso faz de Minas um estado que retrata bem a caracterização da diversidade cultural do país.

A diversidade cultural é, pois, produto da diferenciação social. Desde a descrição bíblica da Torre de Babel, em que os homens são levados a falar línguas incompreensíveis entre si, até os estudos culturais dos nossos dias, que produziram enorme quantidade de pesquisas sobre as diversas culturas, tem sido desafio constante fazer com que essa diferenciação não constitua impossibilidade de mútuo entendimento e convivência. A despeito desse esforço, no entanto, nosso mundo se debate em conflitos abertos motivados por disputas assentadas em interesses religiosos, racismo, xenofobia, dentre outros fatores.

Segundo Tom Bottomore, em vocábulo escrito para o *Dicionário do pensamento social do século XX*, o conceito de diferenciação social se refere à constituição efetiva de diferenças entre grupos ou categorias particulares de indivíduos e ao reconhecimento coletivo de que essas diferenças existem. Em outras palavras, não basta que as diferenças existam. É preciso que elas sejam reconhecidas como tais e que sejam respeitadas por todos aqueles que com elas se defrontam. Alteridade e reconhecimento do outro são palavras-chave de um mundo que teve que aprender a conviver numa sociedade multicultural (BOTTOMORE, 1996, p. 207).

Ainda segundo Bottomore, dentre os tipos mais significativos de diferenciação encontram-se aqueles entre os sexos, entre os grupos

etários (que são especialmente importantes nas sociedades tribais primitivas), entre grupos étnicos e lingüísticos, entre categorias profissionais e entre classes e grupos de *status*. Observando-se a diferenciação em escala mais ampla, por meio da História, vemos que as distinções entre grupos tribais, comunidades políticas distintas, impérios e Estados-nações modernos, bem como entre adeptos das principais religiões mundiais ou das inúmeras crenças menores que delas brotaram, têm sido uma força poderosa na união dos grupos humanos e ao mesmo tempo uma fonte de conflitos que opõe grupos entre si (BOTTOMORE, 1996, p. 207).

Embora o reconhecimento da diferenciação social seja antigo, somente a partir do século XVIII, e mais particularmente no século XIX, ela se tornou efetivamente objeto de estudo das ciências sociais. Mesmo que tenham sido produzidas explicações diferentes, o elemento-chave que unificou as ciências sociais foi a dimensão do trabalho humano. Conforme você estudou em *Sociedade, cultura, educação e escola*, o trabalho foi tomado como a categoria central das ciências sociais. Lá foi feita ampla discussão sobre divisão social do trabalho e divisão técnica do trabalho (SOUZA, 2006).

Quais foram os principais autores que fizeram essa discussão? Adam Smith, um dos maiores nomes do liberalismo, apresentou não apenas as conseqüências da divisão do trabalho, mas também os seus efeitos na determinação das características dos estilos de vida dos indivíduos. Lembre-se de que, como foi visto no item anterior, Adam Smith é o nome maior a quem a Escola Clássica inglesa se liga, que afirmava ser o trabalho a fonte da riqueza das nações. O modo como se organiza a divisão do trabalho define o modo como se constituem os diferentes estilos de vida entre os povos.

Outro nome importante dessa discussão é o também inglês Herbert Spencer. Para Spencer, um representante do positivismo, a divisão do trabalho é o elemento básico na diferenciação social, do mesmo modo que seu desenvolvimento decorre da especialização de funções em todas as áreas da vida social. O positivismo de Herbert Spencer é evolucionista e organicista. É organicista porque sua visão de sociedade – bem como o modo como ele explica seu funcionamento – é elaborada em analogia ao modo como funcionam os organismos vivos. Em linhas gerais, para o organicismo, do mesmo modo que os organismos vivos são compostos de partes (órgãos), cada uma com uma função específica, assim também são as sociedades humanas. O Estado é visto como um órgão integrador, o cérebro, e a sociedade é um organismo sujeito às mesmas regras de funcionamento dos corpos vivos. Além de integrador, o Estado é um órgão submetido a um processo evolutivo, como todo o resto do corpo social, passando do estado militar, ao industrial, civil e liberal, no qual impera a lei e não a arbitrariedade do governante.

Continuando Spencer, ainda que de modo crítico, Émile Durkheim, pensador que nos remete ao funcionalismo, enfatizou a importância

da divisão do trabalho como fonte do individualismo que caracteriza as sociedades modernas. Esse individualismo, no entanto, é ameaçador para a sociedade, porque todos são levados à busca da satisfação dos apetites e interesses individuais. Durkheim não admite o evolucionismo de Spencer, mas retoma seu conceito de função e elabora uma sociologia identificada como funcionalista. Para o funcionalismo, a vida social deve ser lida como uma totalidade em que as partes devem funcionar para que o todo se mantenha integrado e em equilíbrio. Como, para Durkheim, os problemas do seu tempo eram mais de ordem moral que econômica, o elemento-chave da reconstrução social deveria ser a educação, porque somente por meio dela poderiam os homens restabelecer o altruísmo estilhaçado pela divisão do trabalho. Para Durkheim, a tarefa da educação é, sobretudo, realizar reforma moral e, por essa via, restabelecer a ordem social.

Num espectro teórico radicalmente distinto de todos esses autores, Karl Marx baseou sua teoria das classes sociais em uma análise da divisão do trabalho em diferentes modos de produção. Ele fez uma distinção entre uma divisão social do trabalho, que remete à propriedade ou não-propriedade dos meios de produção, e uma divisão técnica do trabalho, que remete à divisão do trabalho em etapas distintas dentro do processo produtivo. Se tiver dúvida a esse respeito, volte ao texto de *Sociedade, cultura, educação e escola* e veja como foi feita ampla discussão sobre divisão social do trabalho e divisão técnica do trabalho.

A essa divisão técnica do trabalho, característica das sociedades modernas, que exige a atribuição de tarefas específicas a trabalhadores cada vez mais especializados, Max Weber chamou de burocracia. O mundo do trabalho, nesse caso, cada vez mais dominado pela grande empresa e pela competitividade, necessita de trabalhadores cada vez mais escolarizados, pois se espera que a escola seja capaz de dotar todos os indivíduos pelo menos das competências básicas exigidas por esse trabalho especializado.

A diversidade cultural é, então, o produto da diferenciação social que vai se processando ao longo do tempo. Existe uma diferenciação que é própria das diferentes culturas que foram sendo produzidas pelas diferentes sociedades ao redor da terra, durante o longo processo de sua ocupação. Existe, também, uma diferenciação que foi sendo produzida em decorrência da divisão do trabalho, sobretudo da divisão técnica do trabalho que resultou do modo capitalista de produção.

A DESIGUALDADE SOCIAL E ECONÔMICA

Se a diversidade cultural é a expressão da diferenciação social, a desigualdade social é a expressão do desequilíbrio dessa diferenciação. Mais que diversificados culturalmente, o que expressa extraordinária

riqueza, Minas e o Brasil ostentam indicadores de uma brutal desigualdade social e econômica, o que se traduz num dos mais graves problemas para qualquer administrador público e para a sociedade como um todo. Essa desigualdade resulta de um processo de desenvolvimento historicamente caracterizado por um modelo concentrador da renda e da riqueza, marginalizador e excludente.

O Brasil tem um respeitável parque industrial, um amplo setor de serviços, uma agricultura que bate sucessivos recordes de produção e produtividade e estabelece relações comerciais com países do mundo inteiro. No entanto, do mesmo modo que o país acrescenta a cada ano alguns milhares de indivíduos ao seleto grupo dos milionários, ele é forçado a acrescentar, também, recursos destinados a políticas compensatórias diversas, seja para programas de renda mínima, seja para programas de acesso ao ensino superior, seja para subsidiar investimentos em áreas subdesenvolvidas. Observe o que foi publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, um dos mais influentes do país.

País ganha 60 mil novos milionários em apenas um ano

Brasileiros com mais de US\$ 1 milhão no mercado somam 190 mil e atraem bancos de investimento

Em um ano, o Brasil elevou o seu número de milionários em 60 mil, passando de 130 mil em 2006 para 190 mil no ano passado, de acordo com dados do BCG (The Boston Consulting Group).

A fortuna desses milionários está estimada em aproximadamente US\$ 675 bilhões, o que equivale a cerca de metade do PIB brasileiro.

São classificados como milionários aqueles com mais de US\$ 1 milhão aplicado no mercado financeiro.

Entre os fatores que explicam a explosão estão a abertura de capital das empresas, o recorde de negócios na Bovespa e os investimentos estrangeiros diretos. O fenômeno chama a atenção dos bancos de investimento.

O Brasil é um dos países em que o número de milionários mais cresce e o segundo onde fortunas se multiplicam mais rápido, atrás somente da China.

Nos últimos seis anos, os investimentos desse grupo cresceram ao ritmo anual médio de 22,4%. Parte dos milionários prefere investir no próprio país.

Fonte: País ganha 60 mil novos milionários em apenas um ano. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 jan. 2008. Caderno Cotidiano, p. A1,

Toda vez que esse debate vem à tona, muitos se lembram de que esse é um país de dimensões continentais, que abrange todos os tipos de terra, variados ecossistemas, clima e recursos naturais diversos. Não convivemos com catástrofes naturais e não estamos envolvidos em guerras com nossos vizinhos. Temos, portanto, um quadro natural mais que favorável à diversificação econômica e, a despeito de vários períodos sob o domínio de governos autoritários, um cenário político amplamente favorável ao trabalho e ao crescimento.

Porém, a modernização que fez o país alcançar um lugar entre as dez maiores economias do globo, em apenas quatro ou cinco décadas, tem nome: “modernização pelo alto”, “via prussiana de modernização” ou “modernização conservadora”. Todas essas expressões se referem ao fato de o país ter se modernizado, mas a maior parte da população se beneficia apenas periféricamente desse feito. Nos anos de 1970, foi cunhada uma frase para expressar a política econômica então adotada: “primeiro crescer, depois distribuir.” Nas décadas seguintes, foi ficando cada vez mais claro que o país cresceu, apesar de não ter promovido a distribuição das riquezas. Em outras palavras, o país cresceu e se modernizou, mas continuou subdesenvolvido.

Os problemas da desigualdade social no Brasil têm se constituído tema de acalorados debates há muito tempo. Não há qualquer possibilidade de se obter uma explicação consensual sobre suas causas e sobre os novos planos de desenvolvimento a serem adotados na tentativa de superar problemas históricos. O que salta à vista é a altíssima concentração de renda, da terra e da riqueza. Há uma exploração predatória dos nossos recursos naturais e ainda é modesta a preocupação com seu impacto num futuro próximo.

As grandes e médias cidades convivem precariamente com o endêmico problema da violência. O desemprego é um problema que preocupa cada vez mais os brasileiros. Enfim, o Brasil é uma terra de intensos contrastes. É desnecessário citar casos específicos de violência para tratar desse que tem sido apontado em pesquisas recentes como a maior preocupação dos brasileiros. Mas talvez seja relevante dizer que se soma a uma tradicional explicação para o problema, segundo a qual a violência deriva da exclusão social provocada pela desigualdade, uma outra tão relevante quanto a primeira: o afrouxamento dos mecanismos de controle social.

O que isso quer dizer? A primeira explicação é amplamente conhecida. Privados do acesso a determinados bens materiais ou simbólicos, necessários ou não à sobrevivência, alguns indivíduos usam de meios ilegais e ilegítimos para obtê-los. Roubo, furto, latrocínio, homicídio, ameaças diversas constituem amplo repertório de termos usados para designar essa violência que nos ameaça cotidianamente. Tradicionalmente, essa violência é explicada a partir de fatores sociais ligados à desigualdade social e à exclusão. *Cidade de Deus*, *Carandiru* e *Tropa de Elite* são três filmes que retratam essa caótica vida urbana que convive cotidianamente com a violência.

Recentemente, no entanto, tem se tornado cada vez mais claro que, apesar de relevantes, desigualdade social e exclusão não explicam, por si só, os problemas da violência. O principal elemento novo nessa explicação é que o afrouxamento dos mecanismos de controle social e a perda da eficácia dos aparatos de segurança pública levam os indivíduos propensos a cometer um ato criminoso a não medir as conseqüências do seu ato, porque, de certa forma, eles estão bastante seguros de que não haverá punição.

O termo que isso expressa já é bastante conhecido: impunidade. Iguale-se no ato criminoso – não necessariamente na pena a ser-lhe imposta – tanto o político corrupto que tira proveito do cargo para se apropriar privadamente de bens públicos quanto o traficante que alimenta o consumo de drogas ou o homicida que mata por motivo fútil. O resultado disso – além, claro, das tragédias pessoais e familiares a que as vítimas são submetidas – é o elevado custo social da corrupção e da violência, que tende a gerar mais exclusão, desigualdade e, por conseqüência, mais violência.

Mesmo que se constitua em apenas mais um ponto de ilustração, vamos ver como o tema da desigualdade pode e deve ser visto à luz do seu contraponto: a igualdade. Voltemos, mais uma vez, ao *Dicionário do pensamento social do século XX* para buscar referências ao tema. Segundo David Miller,

Por igualdade social entende-se a idéia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante (MILLER, 1996, p. 373).

Mas “a idéia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais” é uma questão bastante controversa. Para os liberais, trata-se de garantir a igualdade de oportunidades. Para os socialistas, trata-se de garantir a igualdade no usufruto dos bens produzidos coletivamente. Enquanto os críticos dos liberais afirmam que seu ideal de igualdade não passa de mera formalidade, os críticos do socialismo afirmam que o seu não é mais que um sonho impossível.

Controvérsia à parte, o que nos interessa de imediato nesse debate é saber que o liberal-capitalismo passou efetivamente a predominar no século XIX e adquiriu contornos de modo de produção dominante, ao longo do século XX. Nesse contexto, a educação foi vista como o fator de equalização de oportunidades, bastando para isso que um amplo sistema público de ensino fosse constituído e que todos tivessem acesso à educação básica. Por isso, foi se tornando cada vez mais forte o lema: educação, direito do cidadão e dever do Estado.

De fato, os processos de escolarização foram se ampliando mundo afora. Mais gente teve acesso à educação básica e mais gente teve acesso ao ensino superior. No entanto, como veremos adiante, nem todos foram escolarizados, entre os escolarizados nem todos tiveram o mesmo desempenho e, entre os que tiveram desempenho escolar semelhante, nem todos tiveram acesso aos mesmos bons empregos e salários. E isso passou a ser visto não como um problema individual, de maior ou menor investimento, de maior ou menor capacidade intelectual, mas como um problema ligado às estruturas de desigualdade social e econômica que caracterizam as sociedades liberal-capitalistas.

Em resumo, pode-se dizer que diversidade é um termo que nos remete à diferenciação social e cultural produzida ao longo do tempo. É um termo próprio do campo da cultura, pois expressa os modos diferenciados como as diversas sociedades encontraram soluções materiais para seus problemas ou traduziram seu entendimento do mundo em termos simbólicos. Desigualdade é um termo que nos remete ao desequilíbrio produzido historicamente por essa diferenciação. Ela diz respeito à capacidade desigual de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos ao longo do tempo, por diversas sociedades. Tanto a diversidade quanto a desigualdade podem ser observadas internamente aos limites do município, do estado ou do país, e entre países e regiões específicas do globo.

AUTO-AVALIAÇÃO

Questão 1:

Escreva um parágrafo distinguindo diversidade e desigualdade.

Questão 2:

Explicite o que você entendeu por diferenciação social.

Questão 3:

O que você entendeu pela expressão “controle social”?

Questão 4:

A partir da leitura do texto da Aula 2, assinale a alternativa INCORRETA:

A () Minas Gerais é um estado representativo tanto da diversidade cultural quanto da desigualdade social do Brasil.

B () Minas e o Brasil se constituem a partir da fusão de matrizes culturais indígenas, africanas e européias.

C () Minas Gerais é um estado caracterizado pela preponderância de grandes cidades ao norte e pequenas e esparsas cidades ao sul.

D () Minas e o Brasil são caracterizados por grande diversidade econômica, expressa no setor industrial, na manufatura, na agricultura familiar e no artesanato.

Questão 5:

Com base no texto da Aula 2, pode-se afirmar que todas as alternativas são corretas, EXCETO:

A () O organicismo é um modo de ver as sociedades humanas em analogia ao funcionamento dos organismos vivos.

B () O funcionalismo vê a vida social como uma totalidade em que as partes devem funcionar para que o todo se mantenha integrado e em equilíbrio.

C () O marxismo analisa as sociedades tomando como principal referência sua divisão em classes sociais.

D () O evolucionismo é a teoria a partir da qual Max Weber construiu sua Sociologia da Burocracia.

Educação e reprodução social

Objetivos específicos:

- Estabelecer correlações entre diversidade cultural e desigualdade social no campo da educação;
- Extrair dos dados quantitativos os principais indicadores de desempenho escolar dos estudantes das diversas regiões do Brasil e de Minas Gerais;
- Identificar as principais teorias e os respectivos autores do *paradigma da reprodução*.

No item anterior, procuramos caracterizar e distinguir a diversidade e a desigualdade. Parece não haver dúvida de que vivemos em um estado e em um país extremamente diversificados e desiguais. Vamos ver como é desafiador atuar no campo educacional que reivindica, ao mesmo tempo, preservar essa diversidade e combater as desigualdades.

Esse quadro geral de desigualdades sociais, e todas as implicações que ele traz, tem sido amplamente apontado como o resultado de décadas e décadas de descaso com investimento em educação. Isso pode até ser verdadeiro, mas a proposta aqui é que a questão seja invertida. Não seria o caso de se pensar que a nossa educação escolar é precária exatamente por se situar num contexto de tamanha diversidade de cenários e tão precárias condições socioeconômicas da maior parte da população? É exatamente o que vamos ver na discussão sobre reprodução social. Antes, vamos considerar alguns indicadores da desigualdade social em confronto com a discussão sobre diversidade.

DIVERSIDADE CULTURAL E DESIGUALDADE SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

É muito amplo o debate sobre educação e escola no Brasil. De modo geral, a parte mais visível desse debate é a da dimensão comparada, que nos situa numa posição bastante desconfortável quando os resultados das avaliações dos nossos alunos são postos diante dos resultados de avaliações de alunos de outros países, ou quando se comparam os anos de estudo da nossa população com a de outros países, ou mesmo

quando se comparam dados relativos a diferentes regiões do país. Esse é um debate que acontece entre os especialistas em educação, mas que está amplamente presente também nas páginas da imprensa escrita e nos noticiários de rádio e televisão.

Observe, por exemplo, esse trecho extraído de um jornal de circulação nacional, sobre o resultado de nossos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é uma avaliação internacional aplicada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura

Exames realizados em 57 países colocam os alunos brasileiros entre os piores

A péssima posição do Brasil no ranking de aprendizado em ciências entre 57 países se repetiu nas provas de matemática e leitura.

Os resultados do PISA (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgados em sua totalidade ontem pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), mostram que os alunos brasileiros obtiveram em 2006 médias que os colocam na 53ª posição no teste de matemática e na 48ª de leitura.

O objetivo do PISA é comparar o desempenho de diferentes países na educação. Para isso, são aplicados de três em três anos testes a alunos de 15 anos em nações que participam do programa. Em 2006, os exames foram realizados em 57 países. O ranking de ciências, que já havia sido divulgado na semana passada pela OCDE, colocava o Brasil na 52ª posição.

Além de estarem entre os piores nas três provas nessa lista de países, a maioria dos estudantes brasileiros atinge, no máximo, o menor nível de aprendizado nas disciplinas.

O pior resultado aparece em matemática. Numa escala que vai até seis, 73% dos brasileiros estão situados no nível um ou abaixo disso. Significa, por exemplo, que só conseguem responder questões com contextos familiares e perguntas definidas de forma clara.

Em leitura, 56% dos jovens estão apenas no nível um ou abaixo dele. Na escala, que vai até cinco nessa prova, significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

Em ciências, 61% tiveram desempenho que os coloca abaixo ou somente no nível um de uma escala que vai até seis. Isso significa que seu conhecimento científico é limitado e aplicado somente a poucas situações familiares.

Nos três casos, a proporção de alunos nos níveis mais baixos é muito maior do que a média da OCDE, organização que congrega, em sua maioria, países ricos.

Fonte: Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 dez. 2007. Caderno Cotidiano, p. C1.

Vamos agora voltar ao cenário nacional. Desnecessário entrar em detalhes sobre os níveis de desigualdade social entre as diversas regiões brasileiras, o que distancia enormemente as regiões norte e nordeste das regiões do centro-sul. Talvez deva ser lembrado, no entanto, que há enormes desigualdades também internamente a cada região. Ao observarmos o desempenho dos alunos no PISA, por região, observamos a forte correlação entre o quadro socioeconômico de cada uma e as notas médias alcançadas.

TABELA 1

Desempenho no PISA 2006, por região

Matemática		Leitura		Ciências	
Região	pontos	Região	pontos	Região	pontos
Sul	405	Sul	419	Sul	424
Sudeste	378	Sudeste	404	Sudeste	396
Centro-Oeste	378	Centro-Oeste	388	Centro-Oeste	396
Norte	339	Norte	377	Norte	372
Nordeste	333	Nordeste	359	Nordeste	359

Fonte: *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 5 dez. 2007. Caderno Cotidiano, p. C1.

A mesma correlação entre desigualdades regionais no Brasil e desempenho escolar observada no PISA pode ser observada no estado de Minas Gerais, ainda que os dados agora se refiram a outros instrumentos de avaliação. É pública e notória a situação de desigualdade social entre as regiões centro-sul e norte-nordeste do estado de Minas, o que faz do estado uma síntese do cenário nacional. Em ambos os casos, diversidade cultural e desigualdade se cruzam, tornando muito complexa a análise do desempenho escolar dos alunos.

Quando visto pelo prisma da diversidade, podemos encontrar no estado as muitas Minas de Guimarães Rosa. Essa diversidade se expressa, por exemplo, na distribuição espacial da população entre campo e cidade, grandes e pequenas cidades, regiões de tradição industrial e regiões de tradição agropecuária, nativo e estrangeiro etc. Conforme pode ser visto na Tabela a seguir, as regiões de planejamento situadas na porção norte/noroeste/nordeste (em *destaque*) são as que têm a menor taxa de urbanização dentre todas as regiões de Minas Gerais.

TABELA 2

Distribuição da população (2000)

Região de Planejamento	% População urbana	% População rural
Alto Paranaíba	83,9	16,1
Central	92,3	7,7
Centro-Oeste de Minas	85,6	14,4
<i>Jequitinhonha/Mucuri</i>	58,5	41,5
Zona da Mata	76,7	23,3
<i>Noroeste de Minas</i>	74,7	25,3
<i>Norte de Minas</i>	64,5	35,5
Rio Doce	75,9	24,1
Sul de Minas	77,8	22,2
Triângulo Mineiro	91,5	8,5
Minas Gerais	82,00	18,00

Fonte: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (Belo Horizonte, MG). *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

Essa diversidade se expressa na presença de brancos, índios e negros, assim como nos descendentes da intensa miscigenação étnica que aí teve lugar. À luz da História, essa diversidade deve ser lida com o devido cuidado, uma vez que é notória a precariedade da situação sociocultural de índios e negros, ambos submetidos a longo e intenso processo de exclusão. Refletir sobre a cultura popular produzida por esses segmentos subalternos exige pelo menos propor a hipótese de que, se ela é caracterizada por determinados traços, isso pode derivar exatamente do fato de eles terem sido privados do acesso a outros bens culturais, sobretudo daqueles mais valorizados na nossa sociedade.

Nesse contexto da diversidade, nem todos os elementos são passíveis de comparação quanto aos resultados que a educação deve alcançar, porque os componentes simbólicos de uma cultura não necessariamente encontram equivalentes em outras. Eis aqui uma questão desafiadora porque, como diz Carlos Rodrigues Brandão, reconhecer as diferenças culturais é condição fundamental para a realização de uma educação rica em trocas simbólicas entre diferentes sociedades e culturas. É tarefa da educação, portanto, preservar essa diversidade (BRANDÃO, 1982).

Mas não podemos perder de vista, no entanto, que, conforme nos ensinou há cem anos o sociólogo Émile Durkheim, “não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (DURKHEIM, 1987, p. 41). É esse caráter universal de determinados elementos da cultura que exigem da educação, sobretudo da educação escolar dos nossos dias, o esforço de garantir a todos, por direito, o acesso a determinados bens culturais. Nesse caso, os resultados da educação podem ser comparados, do mesmo modo que podem ser conhecidas as condições de desigualdade social que produziram resultados diferenciados.

INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DE MINAS GERAIS

Quando se comparam os dados sobre educação em Minas Gerais, fica visível a diferença dos resultados alcançados na porção sul e na porção norte do estado. Apenas para efeito de exemplificação, serão tomados alguns dados extraídos do *Atlas da Educação de Minas Gerais*, uma publicação em CD da Fundação João Pinheiro (FJP, 2005), o mais completo e atualizado conjunto de indicadores sobre educação no Estado de Minas.

Os indicadores de qualidade do ensino do *Atlas da Educação de Minas Gerais* tiveram como “fontes de dados os resultados do Proeb, um dos programas do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (Simave), e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do governo federal” (FJP, 2005), em testes aplicados em 2002 e 2003. Eles foram elaborados para “propiciar aos municípios uma base de dados confiável e fidedigna” (FJP, 2005), com o propósito de fundamentar o Plano Decenal de Educação, proposto para vigorar no período de 2005 a 2014.

Planos e programas de governo voltados para a educação são componentes da Política Educacional. A Política Educacional do estado deve considerar os problemas detectados e é para isso que são realizadas pesquisas empíricas. Apesar da exigência de que cada município elabore seu Plano Municipal de Educação, os autores advertem que o Plano Estadual “não é o somatório dos diversos planos municipais”. Além disso, explicita-se a necessidade de que se harmonizem os esforços dos diversos níveis de governo e das esferas pública e privada.

Cabe ao Estado cuidar para que se alcance a igualdade de oportunidades entre as pessoas e entre os habitantes das diferentes regiões. Cabe-lhe, ainda, tratar dos problemas educacionais comuns que transcendem os limites dos territórios dos municípios e dos espaços vazios da política educacional, respondendo às necessidades presentes, mas com um olhar no horizonte futuro. Soma-se a isso a gestão da própria rede estadual, cujos objetivos e ações devem, por seu turno, harmonizar-se com os do Poder Público local e os do setor privado (FJP, 2005).

As pesquisas realizadas pela equipe de profissionais da Fundação João Pinheiro nos permitem vários elementos de comparação, mas serão tomados aqui os indicadores de desempenho médio em Português e Matemática dos alunos da 8ª série. Apesar da advertência dos autores do texto introdutório de que “sua utilidade é limitada, pois serve apenas para comparar as proficiências entre os diferentes municípios ou conjunto de municípios”, não sendo possível “incorporar nenhuma informação sobre o significado pedagógico das médias ou sobre os valores esperados para estas medidas” (FJP, 2005), tornam-se visíveis as diferenças de desempenho dos alunos conforme a região. As menores médias alcançadas pelos alunos do

norte e nordeste de Minas deixam claro que o desempenho escolar está intimamente relacionado ao quadro geral das condições sociais e econômicas da região onde está inserida a escola.

TABELA 3

Médias de desempenho em Matemática e Língua Portuguesa na 8ª série (2003)

Região de Planejamento	Matemática	Língua Portuguesa
Alto Paranaíba	252,5	246,7
Central	243,2	243,0
Centro-Oeste de Minas	251,6	248,2
<i>Jequitinhonha/Mucuri</i>	229,4	232,8
Zona da Mata	247,0	245,9
<i>Noroeste de Minas</i>	237,3	237,3
<i>Norte de Minas</i>	223,5	233,5
Rio Doce	237,1	238,2
Sul de Minas	251,5	245,2
Triângulo Mineiro	247,8	247,1

Fonte: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (Belo Horizonte, MG). *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

Fica evidente o fato de que as regiões pobres, como Norte de Minas e Jequitinhonha/Mucuri, produziram os piores resultados. O mesmo pode ser notado quando se comparam os dados relativos ao percentual de alunos acima dos níveis “básico” e “recomendado”, isto é, para a 8ª série os níveis básicos para Matemática e Português são, respectivamente, 250 e 225 e os recomendados são 300 e 275. “O percentual de alunos acima destes pontos de referência é tomado como índice de qualidade”, dizem os autores do *Atlas da Educação de Minas Gerais* (FJP, 2005). Os indicadores para cada região, separadamente para as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, podem ser vistos nas duas tabelas a seguir.

TABELA 4

Porcentagens de alunos acima dos níveis Básico e Recomendado em Matemática (2003)

Região de Planejamento	% Acima do Básico	% Acima do Recomendado
Alto Paranaíba	53,0	16,7
Central	44,9	12,1
Centro-Oeste de Minas	52,2	16,3
<i>Jequitinhonha/Mucuri</i>	32,9	6,3
Zona da Mata	47,2	14,8
<i>Noroeste de Minas</i>	39,5	9,1
<i>Norte de Minas</i>	28,8	5,6
Rio Doce	39,7	9,6
Sul de Minas	52,0	16,2
Triângulo Mineiro	49,2	13,2

Fonte: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (Belo Horizonte, MG). *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

Apesar de a proficiência em Língua Portuguesa ser um pouco melhor que a de Matemática, o quadro não se altera quando os resultados são comparados entre as regiões.

TABELA 5

Porcentagens de alunos acima dos níveis Básico e Recomendado em Língua Portuguesa (2003)

Região de Planejamento	% Acima do Básico	% Acima do Recomendado
Alto Paranaíba	74,9	22,5
Central	71,2	19,8
Centro-Oeste de Minas	75,6	23,4
<i>Jequitinhonha/Mucuri</i>	61,4	11,8
Zona da Mata	73,8	21,8
<i>Noroeste de Minas</i>	66,2	14,8
<i>Norte de Minas</i>	60,5	12,0
Rio Doce	66,6	15,7
Sul de Minas	73,2	21,2
Triângulo Mineiro	75,6	21,7

Fonte: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (Belo Horizonte, MG). *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

Se tomarmos, ainda, um outro conjunto de indicadores que medem o índice de qualidade geral da educação, por região de planejamento, vamos notar um quadro bastante semelhante ao mostrado nas tabelas anteriores, isto é, as regiões pobres do estado de Minas têm os piores indicadores de qualidade geral da educação. E esse é um problema que merece especial atenção, uma vez que educação básica de boa qualidade é fator importante no desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas.

TABELA 6

Índice de qualidade geral da educação, por região de planejamento (2003)

Região de Planejamento	1ª a 4ª série EF	5ª a 8ª série EF	1ª a 3ª série EM
Alto Paranaíba	0,79	0,67	0,60
Central	0,73	0,63	0,56
Centro-Oeste de Minas	0,82	0,67	0,59
<i>Jequitinhonha/Mucuri</i>	0,60	0,56	0,51
Zona da Mata	0,75	0,65	0,58
<i>Noroeste de Minas</i>	0,70	0,60	0,50
<i>Norte de Minas</i>	0,60	0,54	0,48
Rio Doce	0,69	0,60	0,55
Sul de Minas	0,77	0,66	0,60
Triângulo Mineiro	0,75	0,66	0,58

Fonte: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (Belo Horizonte, MG). *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

Resultados tão díspares entre as regiões ou tão distantes do que foi estabelecido como meta nos levam sempre a falar em fracasso da educação. E, de modo geral, as reflexões sobre o fracasso nos levam a pensar sempre na dimensão pedagógica dos processos educacionais, o que supõe atribuir aos professores e aos próprios alunos a maior parte da responsabilidade pelos resultados alcançados. Mas, se professores e alunos são os mesmos públicos oriundos da sociedade desigual na qual a escola está inserida, que poderes eles têm de produzir uma educação igualitária?

Essa é a situação mais corriqueira que podemos visualizar em todos os lugares por onde andamos. Os educandos provenientes dos meios populares são obrigados a partilhar o seu tempo entre as tarefas da escola e as da sobrevivência. Essa é uma situação bastante variável. Dependendo do tipo de ocupação extra-escolar e dos estímulos recebidos do meio, esses educandos conseguem atingir o que se espera deles na escola. No entanto, o mais comum, no caso brasileiro, tem sido uma ampla discussão acerca do fracasso escolar, isto é, do fato de grande parte da nossa população escolarizável ter um péssimo desempenho escolar ou, às vezes, sequer estar matriculada numa escola.

Mesmo reconhecendo fatores de ordem pessoal, como opção pela não-escolarização ou dificuldades diversas de aprendizagem, estamos apontando os problemas ligados ao fracasso escolar, portanto, como problemas relacionados às desigualdades econômicas e culturais. Por serem desiguais as condições de apropriação da riqueza produzida, são desiguais, também, as condições de apropriação de bens culturais, dentre eles, aqueles aos quais só se tem acesso por meio da escola.

A discussão sobre as desigualdades sociais e fracasso escolar nos remete a uma outra questão também fundamental. Se o fracasso escolar resulta principalmente das condições de desigualdade, espera-se que a escola funcione como mecanismo de mobilidade social, isto é, permita aos indivíduos ascender socialmente, ir além da sua situação de origem social. Mas, se a escola se torna cada vez mais exigente e grande parte da população não pode dedicar seu tempo a ela, como esperar que os indivíduos dominem os conhecimentos exigidos num mercado de trabalho, por exemplo, cujos bons postos são cada vez mais disputados? É o que veremos a seguir.

O PARADIGMA DA REPRODUÇÃO

¹Paradigma é um conjunto de referências teórico-metodológicas suficientemente consistentes para explicar um fato ou fenômeno.

Os indicadores apontados anteriormente mostram forte correlação entre caracterização socioeconômica da população e o desempenho escolar de seus alunos. Vamos tentar, em linhas gerais, explicar essa correlação. Para isso, vamos nos sustentar no *paradigma¹ da reprodução*, que exerceu forte influência na reflexão sobre educação na segunda metade do século XX.

O termo *reprodução social* é amplamente utilizado nas ciências sociais. Marx, a despeito de toda a sua expectativa de que o proletariado faria a revolução e estabeleceria uma nova ordem social, tinha clareza da força da tradição no processo de reprodução social. Segundo ele, era claro que os homens fazem a história, ainda que nem sempre conscientes disso e apesar do peso das tradições.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, s.d., p. 203).

Durkheim acreditava na educação como meio de reconstrução social. É comum aos positivistas o lema “saber para prever e prover”. No entanto, Durkheim sabia não só das resistências oferecidas pela realidade àqueles que tentavam modificá-la à vontade, mas via na reprodução social exatamente o meio de se ligar uma geração à outra. No entanto, a reprodução social, para Durkheim, é a reprodução da herança cultural da humanidade, tarefa atribuída às gerações adultas. Nas sociedades sem escolas, essa é a tarefa dos mais velhos. Nas sociedades modernas, escolarizadas, essa é a tarefa dos especialistas da educação.

Max Weber também explorou amplamente o tema da reprodução social. O ponto de vista de Weber, no entanto, é bastante diferente do de Durkheim. Para Weber, a reprodução social é a expressão de força e poder que alguns grupos têm de se impor aos outros. A organização escolar constitui, para Weber, um dos aparatos de dominação que tem por tarefa a administração dos bens culturais. O sistema escolar contém um conjunto de funções, dentro do qual se destacam as funções de imposição da legitimidade de uma cultura, de sua inculcação sistemática, de legitimação da ordem social e, finalmente, de reprodução do sistema de dominação.

No Brasil predominou a influência positivista e, portanto, a expectativa de mudança por meio da educação. Basta lembrar-se do lema “ordem e progresso”, o distintivo maior da bandeira nacional. Mas essa expectativa otimista sobre educação como fator de mudança social é amplamente contestada pela realidade dos fatos, como os indicadores apontados acima mostram muito bem. Então, vamos fazer a seguinte reflexão. Do ponto de vista político, é legítimo que se lute para fazer da educação um instrumento de mudança. Do ponto de vista sociológico, no entanto, é forçoso reconhecer que o ideal de mudança pela educação está longe de se constituir em uma realidade palpável.

Entretanto, vejamos. Não é preciso ser escolarizado para se ter clareza de que é necessária uma boa escola, que ensine os alunos, que atenda

às demandas dos professores, que realize na prática o ideal segundo o qual a educação é direito do cidadão e dever do Estado. Mas, se invertermos o raciocínio, necessariamente teremos que perguntar: por que, apesar de a educação ser apontada como direito há pelo menos dois séculos, ela se constitui, na prática, como um privilégio das classes mais abastadas da sociedade?

A resposta a essa pergunta foi dada por vários autores que escreveram algumas obras de referência, em meados do século XX. Ao conjunto da obra desses autores dá-se o nome de *paradigma da reprodução*. Quem foram eles e, em síntese, o que eles escreveram?

Um deles foi o francês Louis Althusser. Em 1969, ele escreveu um livro chamado *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Esse livro exerceu muita influência nas reflexões feitas sobre educação a partir de então porque, na realidade, ele fazia uma denúncia do sistema escolar. Segundo Althusser, não passa de ilusão achar que a educação está a serviço da mudança. A educação está a serviço da conservação porque a escola apropriou-se da tarefa educativa ao mesmo tempo em que foi submetida ao domínio do Estado capitalista.

Segundo Althusser, a realidade é composta de aparelhos. Há os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Os aparelhos repressivos do Estado são de fácil reconhecimento. Prisões, polícia, Forças Armadas, tudo isso compõe os aparelhos repressivos. Há, no entanto, os aparelhos ideológicos do Estado. Eles são de difícil identificação porque estão no plano das idéias. Apesar de se materializarem em práticas concretas, as ideologias não estão no plano da realidade empírica, palpável, concreta. Constituem aparelhos ideológicos de Estado a família, a mídia, as Igrejas e todo o sistema religioso, além de um aparelho especial: o aparelho escolar. No início, diz Althusser, a escola pode até ter funcionado como instrumento de afirmação da burguesia no novo modo de produção capitalista. Uma vez no poder, entretanto, a burguesia fez do sistema escolar seu instrumento de justificação, isto é, fez da escola o instrumento de difusão do seu ideário como se fosse o de todos. Por isso, Althusser afirmava que a escola era instrumento de reprodução da ideologia das classes dominantes.

No ano seguinte, 1970, outra dupla de franceses lançou o livro que deu nome ao paradigma: *A reprodução*. Nesse livro, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também denunciaram a escola como mecanismo de reprodução social. A explicação deles é bem semelhante à de Weber. A escola não reproduz a herança cultural da humanidade, conforme desejava Durkheim. Ela reproduz a cultura das classes dominantes, aquelas mesmas que têm poder de se impor na sociedade como um todo. Por extensão, reproduz a sociedade de dominadores e dominados.

Diferentemente dos autores que acreditavam que a escola seria um fator de equalização social, garantindo uma base comum de formação para que os indivíduos exercessem a liberdade de empreender, Bourdieu e Passeron afirmavam que, na realidade, os alunos já vinham para a escola a partir de lugares não apenas diferentes, mas desiguais. A escola, diziam eles, ao tratar os desiguais da mesma maneira, reforça e amplia o capital cultural que alguns trazem enquanto não agrega capital cultural aos que não o têm.

Vamos dizer isso de outra maneira. Bourdieu e Passeron citam o exemplo da língua. Crianças provenientes de setores sociais já escolarizados, com alto capital cultural, tendem a fracassar menos na escola, porque essa funciona como continuidade daquilo que é parte do cotidiano dos alunos. Enquanto isso, crianças dos meios populares não só não dominam os códigos lingüísticos cultivados na escola como têm os seus próprios depreciados. Segundo os autores, essas crianças têm pouca chance no sistema escolar seletivo que caracteriza a escola capitalista.

Mais um ano se passou e outra dupla de franceses, dessa vez Christian Baudelot e Roger Establet, escreveu outro livro influente: *L'École Capitaliste en France [A Escola Capitalista na França]*. Esses autores recuperaram a discussão que Althusser havia feito sobre ideologia e trouxeram-na para analisar práticas escolares. Segundo eles, a escola constitui, na realidade, duas redes, a secundário/superior (SS) e a primário/profissional (PP). Enquanto ela seleciona os primeiros (SS) como trabalhadores intelectuais, destinando-os aos cargos mais elevados da estrutura ocupacional, aos outros (PP) não restam mais que atividades ligadas a trabalhos manuais. O papel da escola não é desenvolver aptidões, como queria Durkheim, mas formar séries de trabalhadores mais ou menos qualificados para o mercado de trabalho, uma vez que a escola capitalista divide as crianças em decorrência da divisão capitalista do trabalho, diziam então Baudelot e Establet.

Segundo Baudelot, em outro trabalho publicado inicialmente em 1983, a escola é, *aparentemente*, uma coisa que funciona. Entre 1960 e 1980, na França, houve significativa ampliação da escolarização, em todos os níveis, principalmente no nível superior. Houve uma aparente democratização da escola. Entretanto, diz ele, é o topo da pirâmide social que se alarga. Não mudou praticamente nada a relação entre origem social e acesso aos diferentes diplomas. Os filhos de camponeses e de operários permaneciam maciçamente relegados ao grupo dos sem diploma e ao dos diplomas de ensino curto. Já os filhos dos quadros médios e superiores tinham acesso sem dificuldade ao ensino superior.

Não havia mudado também a correspondência entre nível de diploma e emprego: “os mesmos diplomas dão acesso aos mesmos empregos e aos mesmos status sociais.” Analisando essa correlação nos Estados

Unidos, no início dos anos de 1950, Wright Mills já havia mostrado que, em muitos casos, é a renda do pai, mais do que a inteligência do filho, o critério de seleção daqueles que terão acesso ao ensino superior. Há uma correlação muito clara, diz ele, entre a origem de classe e o curso escolhido. “Os estudantes de direito, medicina, artes liberais vêm geralmente de famílias que possuem rendas anuais duas vezes maiores do que a das famílias dos estudantes de enfermagem, magistério ou comércio” (MILLS, 1987, p. 274).

Ainda segundo Baudelot, um filho de operário tem duas vezes mais chances de repetir seu primeiro ano de escola primária que um filho de médico. Além disso, não se pode esquecer daqueles que saem da escola sem diplomas ou munidos de “diplomas que não servem para nada”, por não haver equilíbrio entre número de diplomas e postos de trabalho, um problema que se acentua vertiginosamente à medida que a tecnologia moderna avança. Como já vimos anteriormente, com a expansão do capitalismo e dos postos de trabalho na hierarquia ocupacional, havia chance de os diplomados serem integralmente ocupados ao saírem da escola. Na segunda metade do século XX, o capitalismo global passou por profundas transformações, substituindo trabalhadores por máquinas ou diminuindo postos de trabalho na hierarquia ocupacional das empresas.

Concomitantemente à constituição da tradição crítica em Sociologia da Educação na França (Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet), foi produzido na Inglaterra, na mesma época, um conjunto de trabalhos, cujo marco principal é o coordenado por Michael Young, em 1971, e que ficou conhecido pelo nome de Nova Sociologia da Educação ou NSE. A questão pedagógica central, para os autores desses trabalhos, gira em torno dos fatores determinantes dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares. Trata, portanto, de questões internas à escola. Daí que o currículo passa a ser uma questão de grande relevância para a investigação sociológica. O que é o currículo? Como ele se constitui? Quais são os conteúdos que ele reproduz, quem os seleciona e por quê? A resposta comum a todas essas questões é que aqueles que têm poder na sociedade têm, também, o poder de definir o que estudar na escola.

Como assinala Jean-Claude Forquin, o debate sobre educação na Inglaterra dá lugar, a partir desse momento, a uma interrogação sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais suscetíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a diferenciação possível desses conteúdos e das formas de organização escolar em função das diferentes categorias de públicos aos quais o ensino é dirigido. Situando essa discussão no contexto brasileiro, ficava fácil explicar porque nossos currículos eram centrados em elementos de cultura européia (FORQUIN, 1993).

Veja, então, que não se trata de uma crítica que brotou da cabeça de um ou outro autor, mas de várias produções teóricas de grande alcance explicativo produzidas num curto espaço de tempo (final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970) a partir de amplas pesquisas feitas ao longo de todo o período pós Segunda Guerra. É comum a esses estudos a interpretação segundo a qual há pequena correlação entre escolarização e desenvolvimento e que é mais fácil afirmar que economias desenvolvidas produzem educação de qualidade que o contrário.

AUTO-AVALIAÇÃO

Questão 1:

O que você entendeu pela expressão *reprodução social*?

Questão 2:

O que significa dizer que o principal desafio para os educadores é preservar a diversidade e combater as desigualdades?

Questão 3:

Diante de cada alternativa, escreva V se ela corresponde à interpretação do texto, e F se não corresponde ao texto:

A () As comparações dos resultados das avaliações dos nossos alunos têm nos posicionado em situação bastante confortável diante dos países desenvolvidos.

B () Os indicadores de avaliação dos estudantes de Minas Gerais mostram que há forte correlação entre desigualdades regionais e desempenho escolar.

C () Os alunos das regiões norte/noroeste/nordeste de Minas Gerais têm resultados, em média, bem mais baixos que seus colegas do centro-sul do estado.

D () Os alunos das regiões mais pobres têm piores resultados nas avaliações escolares porque são naturalmente mais rudes.

E () Os problemas ligados ao fracasso escolar devem ser explicados à luz das desigualdades econômicas e socioculturais.

Questão 4:

Sobre o *paradigma da reprodução* pode-se afirmar que, EXCETO:

A () Ele é o conjunto de teorias sociológicas da educação que se desenvolveram, principalmente na França, a partir dos anos de 1960.

B () O mesmo indica que a escola funciona mais como mecanismo de reprodução da realidade social que de produção de novas relações sociais.

C () O termo *reprodução social* significa a reprodução da herança cultural da humanidade, realizando, pela educação, o engrandecimento humano.

D () Por *reprodução social* entende-se a reprodução da ideologia e da cultura dominantes, das desigualdades sociais e das relações de classe.

Questão 5:

A partir da leitura do texto, assinale a alternativa INCORRETA:

A () Althusser denunciava a escola como instrumento de reprodução da ideologia das classes dominantes.

B () Bourdieu e Passeron afirmavam que a escola constitui mecanismo de reprodução da herança cultural da humanidade.

C () Baudelot e Establet sustentavam que a tarefa da escola é formar trabalhadores mais ou menos qualificados segundo as necessidades do mercado de trabalho.

D () Wright Mills se ocupava em explicar o caráter seletista da escola norte-americana em meados do século XX.

Educação e mudança social

Objetivos específicos:

- Distinguir elementos materiais e simbólicos na tensão entre mudança e permanência;
- Estabelecer correlação entre mudança, crescimento e desenvolvimento;
- Caracterizar o desenvolvimento sustentável;
- Identificar elementos que permitem verificar em que medida a escola funciona como fator de mudança social.

Já foi dito e repetido várias vezes que é forte a associação entre educação e mudança social. Foi dito, também, que essa associação é sempre positiva, isto é, já faz parte do senso comum afirmar que a educação é o fator principal de promoção da mudança ou que a reivindicação da educação está sempre associada a um desejo de mudança, de transformação da sociedade.

Mas neste caso, algumas perguntas se fazem necessárias: o que é mudança social? Em que direções as mudanças ocorrem? Quem se beneficia do ritmo frenético das mudanças operadas pelo capitalismo? Em que sentido podemos falar da educação como fator de mudança social? Como é possível fazer do conhecimento um instrumento de mudança das nossas práticas pedagógicas? Como colocar essa pedagogia a serviço da melhoria da qualidade de vida da população como um todo e não apenas de alguns indivíduos?

Na aula anterior, ficou clara a correlação entre caracterização socioeconômica e desempenho escolar, o que nos permitiu concluir que é mais fácil afirmar que economias desenvolvidas produzem educação de qualidade que o contrário. Neste item, vamos aprofundar um pouco essa reflexão, apontando essa relação entre educação e mudança social. Tudo isso constitui amplo objeto de discussão, que aqui não cabe mais que uma introdução ao debate. Deve ficar claro, no entanto, que cabe a você assumir o desafio de continuar refletindo sobre essas questões, a partir de outras referências.

OS FATORES DA MUDANÇA

Apesar do sentimento – e até mesmo da expectativa – de que amanhã as coisas amanhecerão como terminaram o dia de hoje, não há dúvida de que estamos submetidos a um intenso ritmo de mudança em todas as esferas da vida social, ainda que seja muito diferenciado o modo como essas mudanças atingem as diferentes sociedades. Segundo o sociólogo francês Jean-Claude Forquin:

Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua do seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio de avaliação de todas as coisas (FORQUIN, 1993, p. 18).

Fica claro, então, que não se trata de perguntar pela mudança ou de continuar repetindo ilusoriamente que a tarefa da educação é formar pessoas capazes de mudar o mundo. Certamente já estaria de bom tamanho se a educação permitisse a todos a capacidade de compreender o seu ritmo frenético. Durante algum tempo, a partir do final do século XVIII até meados do XX, as mudanças foram vistas como um processo que deveria estar submetido ao controle humano, que atribuiria um ritmo e uma direção àquilo que, de modo geral, era parte do entusiasmo suscitado pelo projeto civilizatório da modernidade e atendia pelo nome de *progresso*. No século XX, essa mudança parece ter escapado a qualquer perspectiva de controle, o que parece jogar por terra as concepções de projeto que tanto marcaram a modernidade.

Claro está que nem todos os setores mudam no mesmo ritmo e nem todos os lugares vivem essas mudanças do mesmo modo. De certa forma, as discussões feitas anteriormente, quando falamos de mobilidade social ou da diversidade e da desigualdade, nos permitiram perceber diferentes dimensões da mudança. O capitalismo é um sistema dinâmico, que somente sobrevive se essa dimensão da mudança estiver ativada. Do contrário, fala-se em estagnação, sua maior ameaça.

De modo geral, os fatores ligados aos elementos materiais não apenas são mais suscetíveis à mudança como são desejados. Nosso próprio modo de ver o mundo tende a valorizar um novo bem de consumo, uma nova tecnologia ou um novo instrumento que facilite o nosso trabalho. Visto num horizonte mais largo de tempo, observamos que essa novidade é sempre crescente com a divisão do trabalho na manufatura, o aumento da produção, a ampliação do comércio, a incorporação da maquinaria, a implantação e expansão da grande indústria, a abertura de novos mercados, o desenvolvimento dos meios de transporte, o aumento do consumo, mais produção, novas necessidades...

Tudo isso constitui amplo conjunto de fatores da dinâmica do capitalismo. Mesmo constituindo resultado de um longo desenvolvimento, tudo isso caracteriza uma série de revoluções no modo de produção e de troca. É assim que o capitalismo vai ampliando seus domínios e submetendo todas as sociedades ao seu modo de organizar a produção e o saber. No entanto, os elementos de natureza simbólica, isto é, aquilo que está no plano da cultura, não são submetidos ao mesmo ritmo de mudança. Quando se trata de um bem material, é desejável que todos adquiram produtos mais econômicos, menos poluentes, mais eficazes etc. Mas, quando se trata de um valor, um símbolo ou um ordenamento moral, não só a mudança é mais lenta como não há necessariamente a superação daqueles elementos considerados indesejáveis. A dimensão do simbólico é muito mais refratária à mudança que a dimensão material da realidade, isto é, ela está mais para a conservação que para a mudança.

Ao discutir a função desempenhada pela educação na mudança social, Wilbur Brookover destaca alguns aspectos de especial importância relativamente a essa questão. Um deles é o fato de que os ritmos de mudança variam significativamente em diferentes sociedades e em diferentes setores de uma mesma sociedade. Diz Brookover:

Em sociedades isoladas, o ritmo de mudança cultural apresenta-se relativamente lento, por causa da pequena possibilidade de difusão de elementos de outras culturas. Ao contrário, em geral, mudam mais rapidamente as sociedades que têm fácil acesso às idéias e elementos materiais de outras, através do comércio, viagem e comunicação rápida (BROOKOVER, 1987, p. 80).

Outro aspecto a ser destacado refere-se aos ritmos diferenciados de mudança entre vários segmentos de uma mesma cultura, principalmente quando se trata de mudanças muito acentuadas e rápidas em alguns setores.

Em regra, nessas culturas, os componentes materiais tais como os instrumentos e maquinarias, bem como as técnicas a estes associadas, são renovados mais rapidamente do que os aspectos não-materiais, tais como os relativos à estrutura familiar, à religião, ao governo ou a outros aspectos das relações sociais (BROOKOVER, 1987, p. 81).

Reside exatamente aí o grande desafio posto para a educação. É onde se encontram pontos de forte tensão. De modo geral, deseja-se que ela forme pessoas cada vez mais aptas a criar, produzir e consumir novos produtos. Por outro lado, há sempre o esforço para garantir às novas gerações que elas valorizem o nosso modo de vida, que respeitem os nossos valores, que tenham por modelo de família a nossa própria organização familiar, que tenham como único e verdadeiro o nosso Deus ou como único modo de chegar a ele a nossa própria religião. Daí a discussão feita anteriormente sobre educação e escolarização. Enquanto esta se liga mais à instrução e ao ensino, aquela se liga

mais à formação de valores. É por meio das práticas cotidianas e dos rituais que a educação acontece. Por isso mesmo, ela não está muito preocupada com a mudança, mas com a conservação.

Na medida em que as sociedades vão se modernizando, entretanto, a escola passa a concentrar as atividades de ensino e a assumir, cada vez mais, as tarefas educativas. De início, a boa escola era aquela voltada para a difusão da cultura clássica (Letras, Oratória, Filosofia, Humanidades em geral). Seu objetivo era “cultivar o espírito”. Foi a partir de meados do século XIX, que a escola adquiriu grande centralidade como instituição educadora porque ela era um dos poucos meios de difusão de conhecimento. Com o desenvolvimento da ciência, passou a ser tarefa da escola difundir o conhecimento científico. Foi nesse momento que as ciências físicas, químicas e biológicas começaram a fazer parte do currículo. Com a consolidação do capitalismo monopolista, como dissemos, coube à escola formar os técnicos e os administradores das grandes empresas. Por isso é que se fala em ensino clássico, científico e técnico.

É na escola que um conjunto sistematizado de conhecimentos é passível de ser reproduzido a públicos específicos. Esse conjunto de conhecimentos, organizado em currículos, é ministrado por profissionais especialmente voltados para essa tarefa, em instituições, tempos e lugares bem definidos e regulamentados por lei. Vimos que, a partir do século XVIII, a burguesia passou a reivindicar educação como direito do cidadão e dever do Estado. Acreditava-se que, pela educação, seriam garantidas aos indivíduos as condições para o exercício da cidadania e construção da democracia.

A partir do início do século XIX, começaram a ser constituídos os *sistemas nacionais de ensino*. Ou seja, era função do Estado construir escolas, formar profissionais especializados para a tarefa do ensino, garantir o acesso de todos à instrução, criar mecanismos para a organização dos conteúdos ao longo da escolarização, criar mecanismos de avaliação da aprendizagem desses conteúdos, conceder os diplomas de conclusão de cursos etc.

Porém, uma coisa é a situação da burguesia como classe revolucionária, efetivamente revolucionária, papel que exerceu até meados do século XIX. Outra coisa é a situação da burguesia a partir desse momento. Com a consolidação do capitalismo, a burguesia deixou de ser revolucionária, passando a ser conservadora ou reacionária. Quem assumiu a luta revolucionária, a partir de meados do século XIX, foram os socialistas. Eles é que passaram a desejar a mudança social. Karl Marx foi, e continua sendo, o principal nome a quem se liga o ideal de luta revolucionária, de transformação da realidade, de superação das desigualdades sociais.

Mas a realidade não é produto apenas das boas idéias e dos grandes ideais. Todos nós já temos claro que um projeto de mudança social,

mesmo que bem fundamentado e sustentado em elevados ideais de igualdade entre todos, nem sempre se efetiva conforme o desejado ou o previsto. A História já nos demonstrou que o seu movimento acontece entre avanços e recuos. Os fatores mudam em ritmos diferentes, alguns fatores mudam de modo a atender apenas a alguns, uns avançam, outros retrocedem etc. Cientes desse movimento da História é que temos que ficar sempre atentos ao nosso papel de membros ativos da sociedade e não apenas de espectadores passivos dos atos dos outros.

Mas é essa dinâmica, repita-se, que exige a ampliação das tarefas ligadas à educação. No mundo da aldeia, a educação diz respeito aos saberes necessários à vida constituída nos limites da localidade. Quando a aldeia não comporta mais a vida dos indivíduos, mudam-se, também, as necessidades relativas à educação. Essas necessidades não têm limites. Quanto mais globalizado é o capitalismo dos nossos dias, maiores são as exigências educacionais. Quando o mundo da aldeia não é mais suficiente, a educação doméstica também não basta. Ela é transferida para a escola e a própria escola também vai mudando de acordo com as mudanças mais amplas no modo de produção.

Isso, porém, traz uma série de problemas. Uma coisa é reivindicar educação para todos. Coisa diferente é garantir educação para todos. O mundo moderno reivindicou a educação como um direito de todos. Ao mesmo tempo, ele ampliou as exigências da tarefa educativa. À medida que se ampliam essas exigências, acontecem duas mudanças fundamentais na relação ensino-aprendizagem. Uma é a ampliação ilimitada dos conteúdos aos quais os educandos devem ter acesso. A outra é o encurtamento do tempo que os educandos têm para dominar esses conteúdos.

Então, observem bem. Na medida em que vamos falando das transformações promovidas pelo capitalismo e da centralidade que a escola vai adquirindo como instituição educadora, passamos a falar das exigências da tarefa educativa. Dessa forma, não temos como fugir a uma contradição fundamental. As escolas vão se tornando cada vez mais exigentes em relação ao domínio de conteúdos e à interpretação de fenômenos cada vez mais distantes do cotidiano dos seus alunos, em um tempo nem sempre mais longo, ao mesmo tempo em que não necessariamente esses alunos dispõem de todo o seu tempo para as atividades escolares.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre mudança social feita anteriormente nos leva à seguinte constatação: ela é o principal componente do crescimento e do desenvolvimento.

Crescimento expressa mudança de volume, de quantidade, de capacidade. Desenvolvimento expressa uma mudança qualitativa. Pode expressar tanto o desenvolvimento de um produto mais sofisticado quanto a mudança na qualidade de vida de uma população.

Quanto mais avança no tempo, mais dinâmico o capitalismo se torna. Com o avanço do capitalismo e aumento da produção, inclusive com forte incremento do conhecimento científico e tecnológico, pode-se falar em crescimento econômico. O crescimento remete a um fator quantitativo. Sua principal unidade de medida é o Produto Interno Bruto (PIB), que é a medida quantitativa de todos os bens e serviços de um país, estado ou município. É um indicador universal, que hierarquiza os países de acordo com o volume da riqueza produzida. 1º lugar: Estados Unidos; 2º lugar: Japão; 3º lugar: Alemanha e assim por diante.

Entretanto, mesmo sendo um forte indicador de riqueza de um país, o crescimento econômico, por si só, não diz tudo. Como afirma Henry Bernstein, em verbete escrito para o *Dicionário do pensamento social do século XX*,

O crescimento econômico é uma condição necessária, ainda que insuficiente, para o progresso social, representado pela satisfação de necessidades básicas, tais como nutrição, saúde e habitação adequadas (superação da pobreza absoluta), ao que se podem acrescentar ainda outras condições de uma existência humana plena, tais como o acesso universal à educação, liberdades civis e participação política (superação da pobreza ou privação relativa) (BERNSTEIN, 1996, p. 197).

É preciso, pois, considerar o desenvolvimento. O desenvolvimento econômico, ainda que tenha como suporte o crescimento, exige algo mais. Só se pode falar em desenvolvimento econômico e social quando é possível avaliar alguns fatores de natureza qualitativa, como a distribuição da renda, a qualidade de vida, os indicadores de escolarização etc. Pode ser que um país tenha um elevado PIB, apresente elevado crescimento em determinado período, mas uma péssima divisão da renda e precária qualidade de vida de grande parte da população. Além desses fatores, a grande questão posta na atualidade para o debate sobre o desenvolvimento é a sustentabilidade.

Se não é tarefa fácil discutir o desenvolvimento, mais complexo ainda é realizar esse debate qualificando o desenvolvimento como sustentável. Tomando como referência a exaustiva discussão feita num consistente estudo sobre desigualdades regionais e desenvolvimento sustentável relativo ao Vale do Jequitinhonha, em Minas

Gerais (MATOS, 1999), será esboçado a seguir o que se apresenta como desenvolvimento regional sustentável. Essa é uma discussão importante, porque parte-se aqui também do pressuposto de que as novas gerações precisam necessariamente incorporar essa importante dimensão do desenvolvimento.

A reflexão sobre os problemas do desenvolvimento implica necessariamente voltar às origens do capitalismo e ao debate estabelecido em torno da ciência e da racionalidade modernas, isto é, implica retomar as questões relativas ao projeto civilizatório da modernidade. Em linhas bastante gerais, pode-se dizer que, a partir do século XVII, foi crescente o entendimento de que a ciência deve estar a serviço do domínio humano sobre a natureza, e que razão e ciência, planejamento e cálculo, empreendedorismo e bom uso da liberdade comporiam os pilares de uma fé inabalável no progresso da humanidade.

Essa concepção ganhou fôlego nos séculos XVIII e XIX, passando a ser severamente questionada, sobretudo a partir de meados do século XX, quando foi se tornando cada vez mais claro que a um espantoso crescimento do capitalismo global não necessariamente correspondeu o desenvolvimento humano desejado. A esse respeito, parece não haver dúvida acerca do que seja o crescimento, isto é, em termos econômicos, o mesmo é a “expansão da renda bruta que uma dada e determinada economia pode gerar”. No contexto do capitalismo, é a “maior produção de mercadorias e uma maior circulação de capital” (MATOS, 1999, p. 2-25).

Não há o mesmo consenso, entretanto, quando o termo do debate é o desenvolvimento. Por muito tempo, pensou-se nele como um componente de natureza político-social voltado para a distribuição de benefícios no contexto do capitalismo. No entanto, desde o século XIX, três correntes pelo menos (liberalismo, malthusianismo e marxismo) travam intenso debate na tentativa tanto de esclarecer a questão quanto de imprimir um novo rumo ao processo.

Como vimos anteriormente, o liberalismo consiste na defesa da livre iniciativa, do indivíduo empreendedor e da livre concorrência, o que permitiu a “liberação” do indivíduo, condição necessária à existência do próprio capitalismo. Para os liberais, eram inesgotáveis não só os recursos naturais como as formas de explorar e dominar a natureza. Mãos à obra, portanto, porque o mundo deve ser conquistado.

Os malthusianos, pelo contrário, se apegam à incompatibilidade entre recursos naturais e pressão demográfica. Como se sabe, Thomas Malthus, economista inglês que viveu no final do século XVIII e início do século XIX, formulou uma teoria extremamente pessimista em relação ao futuro. Segundo ele, enquanto a população crescia de forma geométrica (2, 4, 8, 16...), os meios de subsistência cresciam de forma aritmética (1, 2, 3, 4...). O resultado seria a catástrofe inevitável no futuro, caso não se encontrasse uma forma de diminuir o ritmo de crescimento demográfico.

Os marxistas, por seu turno, contestam a própria lógica de organização do capitalismo. A exploração desenfreada dos recursos naturais e a apropriação privada por um décimo da população era a exata condição de exclusão dos outros nove décimos. Para Marx, o capitalismo pôs em curso um ritmo frenético de exploração, mobilizando forças ocultas e transformando o mundo. Era, porém, como um feiticeiro cujo feitiço voltaria contra ele próprio.

Como resultado de um longo debate, que não vem ao caso recuperar aqui, tem sido amplamente adotada, mesmo não sendo consensual, a terminologia construída pela ONU em 1990, isto é, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esse índice se baseia na definição de desenvolvimento como “um processo de ampliação do campo de oportunidades oferecidas à população de um país” (MATOS, 1999, p. 2-11) e adota vários indicadores econômicos e sociais, como renda *per capita*, expectativa de vida ao nascer, acesso às políticas de saúde, grau de escolaridade etc.

Segundo Ralfo Matos, autor do texto de referência aqui utilizado, o conceito de desenvolvimento sustentável, também entendido como ecodesenvolvimento, começou a ser disseminado a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, em 1972. Essa Conferência foi caracterizada pelo debate sobre a

necessidade de se estabelecer mecanismos de proteção ambiental para correção de problemas decorrentes do desenvolvimento econômico, e reverter a intensidade do crescimento demográfico com vistas a se atingir uma população estável, o que evidencia o peso das concepções malthusianas (MATOS, 1999, p. 2-12).

Se se manifestava claramente uma posição de culpabilização dos pobres pelos problemas do desenvolvimento, a Conferência pelo menos teve o mérito de chamar a atenção para os problemas ambientais decorrentes de um modo de produção acostumado a não ver limites nos seus empreendimentos. A partir daí, vários foram os momentos em que os problemas do desenvolvimento foram discutidos em eventos de caráter internacional e vários foram os trabalhos que chamaram a atenção para os efeitos globais do modelo de crescimento adotado. Dentre esses, destaca-se, segundo Matos, o Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – popularmente conhecido como Relatório Brundtland – de 1987, que dissemina, definitivamente, o conceito de desenvolvimento sustentável. Citando outros autores, Matos afirma que:

a favorável acolhida ao Relatório Brundtland dá ao conceito de desenvolvimento sustentável um reconhecimento que o conceito de ecodesenvolvimento nunca teve, mas outorgou-lhe também um caráter polissêmico, em função da atração simultânea de economistas, planejadores em desenvolvimento, agências internacionais, acadêmicos, ambientalistas, ONGs, políticos e público em geral (VIOLA; LEIS citado por MATOS, 1999, p. 2-12).

Em outras palavras, isso significa dizer que todo o mundo começou a compartilhar das idéias propostas para o desenvolvimento sustentável, ainda que, claro, na prática, as coisas continuassem como antes. A idéia central do Relatório Brundtland é a de que o desenvolvimento sustentável é a tentativa de harmonizar o desenvolvimento econômico e social com a proteção do meio ambiente. Citado por Matos, diz o Relatório:

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades. Ele contém dois conceitos-chave:

- o conceito de necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade;
- a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (citado por MATOS, 1999, p. 2-13).

Dentre as medidas a serem adotadas pelos governos estavam: a limitação do crescimento demográfico; a garantia da alimentação; a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas; o desenvolvimento de tecnologias que admitem o uso de fontes energéticas renováveis; o aumento da produção industrial nos países subdesenvolvidos a partir de tecnologias ecologicamente adaptadas; o controle do vertiginoso processo de urbanização e integração entre o campo e cidades menores; a satisfação das necessidades básicas da população. Essas medidas deveriam ser adotadas em função do entendimento de que o desenvolvimento sustentável pressupõe a garantia de que os pobres possam ter acesso a “condições de vida seguras e duradouras, que minimizem a degradação dos recursos materiais e do meio ambiente, a desestruturação cultural e a instabilidade social” (MATOS, 1999, p. 2-14).

Em consonância com essas medidas citadas, as estratégias de planejamento devem levar em conta cinco dimensões de sustentabilidade, ou seja, quais são as dimensões que embasam o desenvolvimento sustentável? Quais são os princípios norteadores das estratégias de planejamento fundadas na perspectiva de promoção do desenvolvimento sustentável? Citando Sachs (1993), Matos indica cinco dessas dimensões, quais sejam:

- sustentabilidade social: diz respeito à maior equidade na distribuição de bens e renda, reduzindo a diferença entre padrões de vida de ricos e pobres;
- sustentabilidade econômica: diz respeito à eficiência econômica, avaliada em termos macrossociais, pressupondo alocação e gerenciamento eficiente de recursos, além de constantes investimentos públicos e privados;

- sustentabilidade ecológica: diz respeito ao conjunto de medidas adotadas para reduzir o consumo de recursos não-renováveis, diminuir o volume de resíduos e de poluição, aumentar a capacidade de recuperação ambiental, definir normas de proteção do ambiente, intensificar pesquisas de novas tecnologias etc.
- sustentabilidade espacial: diz respeito à obtenção de uma configuração rural-urbana mais equilibrada e melhor distribuição territorial dos assentamentos humanos e das atividades econômicas;
- sustentabilidade cultural: diz respeito à promoção socioeconômica de modo a preservar a identidade cultural, com soluções específicas para o local, o ecossistema, a cultura e o território (MATOS, 1999, p. 2-16).

Finalmente, deve-se considerar que estratégias de planejamento colocam em ação determinadas formas de gerenciamento ambiental, o que implica considerar graus diferenciados de intervenção e controle das relações entre homem e natureza. Citando Colby (1990), Matos identifica cinco *paradigmas* que têm orientado essas estratégias de planejamento e intervenção, ao longo do tempo: economia de fronteira, proteção ambiental, gerenciamento de recursos, ecodesenvolvimento e ecologia radical.

Segundo ele, o paradigma da *economia de fronteira* tem forte cunho antropocêntrico, corresponde à experiência histórica de evolução do capitalismo nos países industrializados e baseia-se na noção de progresso e na idéia de um crescimento econômico infinito, pelo uso ilimitado dos recursos naturais. Em contraposição a esse paradigma, está o último citado, *ecologia radical*, que se baseia em conceitos como biorregião, democracia entre as espécies, restrição ao crescimento demográfico e urbano, retorno à natureza etc. Se é criticado por um certo saudosismo e por ser arredo à incorporação dos avanços tecnológicos, políticos ou comportamentais da sociedade urbano-industrial, o paradigma da ecologia radical tem a virtude de “trazer à tona uma outra ética na relação com a natureza, ao mesmo tempo em que resgata a visão do todo e não da fragmentação”.

Os outros três paradigmas, diz o autor, “correspondem a uma progressiva incorporação da dimensão ambiental nas esferas da produção e da gestão dos recursos”. O paradigma identificado como *proteção ambiental* tem caráter “eminente remediativo” e tem, dentre suas propostas, a de introduzir mecanismos de controle das atividades poluentes. O outro, denominado *gerenciamento de recursos*, “já considera a existência de certo grau de interdependência entre Ecologia e Economia estabelecendo princípios como poluidor-pagador, ou ainda, as avaliações de impacto ambiental como estratégias importantes de gerenciamento

ambiental”. Finalmente, o paradigma considerado desejável é o denominado *ecodesenvolvimento*, que

busca uma redefinição de papéis nas esferas pública e privada. Tem caráter preventivo, considera, simultaneamente, mudanças globais e a necessidade de uma tecnologia que incorpore critérios sociais, econômicos e ecológicos. Trata-se do paradigma que corresponderia mais de perto à noção de desenvolvimento sustentável que se pretendeu discutir (MATOS, 1999, p. 2-24).

Em suma, os planos e programas de Desenvolvimento Regional Sustentável devem considerar as especificidades da formação histórica de cada região, sua diversificada configuração interna, a caracterização socioeconômica e cultural, seu quadro natural e humano. A integração e o desenvolvimento regional incorporam exigências associadas à melhoria da qualidade de vida, à qualificação do trabalho, ao desenvolvimento científico e tecnológico, e, principalmente, ao respeito à diversidade cultural e espacial, conferindo legitimidade à busca de equidade social. O desenvolvimento regional sustentável pressupõe a sustentabilidade ambiental, com uso racional dos recursos naturais e a gestão dos recursos hídricos e dos ecossistemas para o benefício das presentes e futuras gerações. Ele precisa ser economicamente viável, socialmente justo e ecologicamente correto. Esse é o desafio posto para todos nós.

AUTO-AVALIAÇÃO

Questão 1:

Aponte os principais elementos que permitem diferenciar crescimento e desenvolvimento.

Questão 2:

Pesquise em fontes diversas (textos, IBGE, internet) e aponte os principais indicadores de desenvolvimento do seu município.

Questão 3:

Aponte e explicita três ações que, como professor, você poderá desenvolver com seus alunos visando promover o desenvolvimento sustentável.

Questão 4:

Assinale a afirmação que NÃO corresponde ao que está no texto:

- A () Em sociedades isoladas e rurais, o ritmo das mudanças é, geralmente, mais lento que em sociedades urbanas.
- B () Enquanto o crescimento tem uma dimensão qualitativa, o desenvolvimento tem uma dimensão quantitativa.
- C () Os elementos de natureza simbólica tendem a mudar mais lentamente que os de natureza material.
- D () Os educadores vivem a tensão entre o desejo de mudança social e o de preservação da cultura local.

Questão 5:

Sustentando-se nas informações do texto, assinale a alternativa INCORRETA:

- A () O PIB é o indicador geral da quantidade de todos os bens, produtos e serviços de uma localidade.
- B () O desenvolvimento sustentável é aquele que se sustenta na exploração ilimitada dos recursos naturais.
- C () O IDH é um indicador geral de desenvolvimento humano, que considera a qualidade de vida, a distribuição da renda e o acesso a bens e serviços.
- D () O lema do desenvolvimento sustentável é que ele seja economicamente viável, socialmente justo e ecologicamente correto.

Considerações finais

Nessas duas disciplinas cursadas sob o título Sociologia da Escola, temos tentado mostrar as relações entre escola e sociedade, evidenciando o fato de que aquela não é uma bolha isolada desta. Pelo contrário, a escola está inserida nas relações sociais e é perpassada por relações de poder da mesma maneira que a sociedade mais ampla. Mesmo quando há consenso em torno da necessidade de mudança, por mais que seus agentes estejam imbuídos de uma vontade construtiva, essa vontade está sempre sendo confrontada com outros interesses, no contexto dessas relações de poder.

Em diversos momentos, analisamos como a escola moderna se constituiu como espaço ao qual se atribuiu grande poder de reconstrução social. Em outros momentos, evidenciamos as críticas que a denunciaram e demonstraram sua fragilidade diante das pesadas estruturas da sociedade. Em outras fases, ainda, tentamos mostrar que a escola, como parte da sociedade, é uma instituição que produz e reproduz ao mesmo tempo. Ela reproduz determinados elementos da cultura e, com ela, também a ideologia dominante e a sociedade de classes. Mas produz também a crítica sobre si mesma e sobre a sociedade como um todo.

Vamos explicitar um pouco melhor essa questão. A partir do século XVIII, houve uma crença crescente na idéia de progresso material e moral da sociedade. O progresso material estaria assentado na indústria. O progresso moral seria de responsabilidade da escola, cuja tarefa era romper com a marginalidade e promover a reconstrução social por meio da educação. O iluminismo e o positivismo, cada um a seu tempo e a seu modo, foram as vertentes de pensamento que mais vigor imprimiram nessa perspectiva.

Ao entusiasmo suscitado por esses projetos construtivos, porém, sucedeu um profundo desapontamento com relação à capacidade humana de construir o futuro tão sonhado. As duas grandes guerras mundiais, as crises do capitalismo e do socialismo, os totalitarismos, o distanciamento cada vez maior entre ricos e pobres, tudo isso jogou por terra os ideais de “ordem e progresso” e a crença na possibilidade de aperfeiçoamento moral do homem. Essa mudança de perspectiva afetou drasticamente a expectativa que se tinha da escola.

Esse desapontamento teve importantes repercussões na visualização das possibilidades de transformação social, e é isso que nos interessa aqui. Duas implicações podem ser destacadas: por um lado, a visualização das possibilidades de transformação foi deslocada da

escola para outros espaços de luta, os movimentos sociais. Por outro lado, tratou-se de encontrar um equilíbrio entre uma visão encantadoramente otimista, que via a escola como portadora de todas as possibilidades, e uma visão muito pessimista, que via a escola como uma entidade que não tinha possibilidade nenhuma.

Vamos dizer isso em outras palavras. Se a escola passou a ser vista como espaço de reprodução das desigualdades que deveria combater, as transformações sociais deveriam ser produzidas por meio de lutas travadas fora dela, isto é, nos sindicatos, nos partidos, nas associações de classe, nas organizações comunitárias etc. Como resultado dessas lutas, a própria escola poderia sofrer alguma mudança, reordenando-se em seu curso interno e reorientando, por conseqüência, sua função social.

Essa tem sido uma característica das análises das relações escola/sociedade nos nossos dias. Percebemos que, ao mesmo tempo em que foi diminuindo a expectativa de que a escola funcionaria como meio de reconstrução social, foram emergindo novos espaços de participação política que agregavam novos interesses por transformação da sociedade. A esses espaços de agregação de interesses no âmbito da sociedade civil se dá o nome de movimentos sociais e movimentos políticos, todos eles com muita pressão para que a própria escola seja modificada.

Sabemos, claro, que isso não é tarefa fácil. A educação já foi vista como o mecanismo de reconstrução das relações sociais em crise. Já foi denunciada como mecanismo de reprodução de todas as relações de desigualdade econômica, social e cultural do capitalismo. É necessário chegar-se a uma posição mais equilibrada. A educação não pode fazer tudo, porque ela está limitada por fatores da estrutura social. Mas ela pode fazer alguma coisa e é isso que motiva os profissionais do ensino a continuarem na luta. Porque não é vontade de mudar o que falta.

É nesse mesmo sentido que nos apontam as palavras de uma das maiores autoridades em educação no Brasil, o Professor Dermeval Saviani. Num pequeno livro chamado *Escola e democracia*, lido em todos os cursos de formação de professores do país, ele nos sugere uma pedagogia revolucionária. Diz ele:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de

influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1991, p. 75).

Então, vejamos. Saviani sugere uma pedagogia revolucionária. Para ser revolucionária, ela tem que ser crítica. Para ser crítica, ela tem que se nutrir de conteúdo, porque a crítica sem conteúdo é como palavras ao vento, não se sustenta. Não se trata, simplesmente, de ver ingenuamente a educação como o fator responsável pela solução de todos os nossos problemas. Se a própria escola vive seus dramas, grande parte deles decorre de fatores extra-escolares, isto é, problemas ligados à estrutura da sociedade em que se situa a escola. Mas não se trata, também, de ver a escola como um lugar passivo, apenas “correia de transmissão” dos interesses dominantes na sociedade.

Faz sentido, portanto, a crítica dos teóricos da reprodução (os “crítico-reprodutivistas” de quem fala Saviani) que denunciaram a escola e seus mecanismos de reprodução das desigualdades que deveria combater. Porém, ela é uma crítica de natureza *macro*, estrutural, global, isto é, é uma crítica à própria estrutura da sociedade capitalista e suas desigualdades de classes. Saviani está sugerindo que, para além dessa estrutura que supostamente determinaria as práticas pedagógicas, existe a ação pedagógica orientada, planejada, coerente, articulada, reflexiva e consistente que envolve professores e alunos num projeto coletivo de produção do novo e construção de novas relações sociais na escola e na sociedade.

É a esses aspectos de natureza *micro* que a Sociologia da Educação recente tem dado muita atenção. Sem se descuidar das relações estruturais, ela analisa como se estabelecem as relações cotidianas entre professores e alunos, o ambiente interno à escola, as salas de aulas, os fatores motivacionais que definem trajetórias escolares diversas etc. Em outras palavras, pode-se dizer que a problemática central da análise sociológica em educação, hoje, consiste em verificar a relação entre escola, sociedade e cultura, com toda a ampla variedade de significados que essa cultura representa, como vimos na Sociologia da Escola I. Compreender essas relações é fundamental a todos os professores que desejam efetivamente se constituir como mediadores da cultura na escola, afirmando-se crescentemente no esforço de elevar seus estudantes para além das condições de sua origem sociocultural.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BAUDELOT, Christian. A Sociologia da Educação: para quê? *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École capitaliste en France*. Paris: Gallimard, 1975.

BERNSTEIN, Henry. Desenvolvimento e subdesenvolvimento. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (Org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOTTOMORE, Tom. Diferenciação social. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (Org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BROOKOVER, Wilbur B. Educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luís. *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da Educação*. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

CAVALLI, Alessandro. Mobilidade social. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UNB, 1993. 2 v.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luís. *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da Educação*. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, FJP. *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pelo tribunal da inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARX, Karl. *A questão judaica*. São Paulo: Editora Moraes, [s. d.].

MATOS, Ralfo (Coord.). *Reestruturação sócio-espacial e desenvolvimento regional do Vale do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: Laboratório de Estudos Territoriais – Leste: IGC/UFMG, 1999/2000. 3 v. Relatório de Pesquisa.

MILLER, David. Igualdade e desigualdade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (Org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

MILLS, C. Wright. Educação e classe social. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luís. *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da Educação*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. *História da ciência no cinema*. Belo Horizonte: Argentum, 2005.

PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAYNE, Geoff. Mobilidade social. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (Org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, João Valdir A. *Sociedade, cultura, educação e escola: uma leitura introdutória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, João Valdir A. *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora da UNB, 1991.

ANEXO 1

INSTITUTO DE SP INVENTA PLÁSTICO BIODEGRADÁVEL

Uma pesquisa do Instituto de Química de São Carlos (IQSC), ligado à Universidade de São Paulo (USP), produziu plástico biodegradável a partir do amido de mandioca, obtendo os chamados amidos termoplásticos (TPS). O estudo, realizado pela química Eliângela Teixeira, também mostrou a viabilidade do uso de resíduos da industrialização do amido para produzir termoplástico reforçado com fibras celulósicas. Os plásticos com amido poderão ser aplicados principalmente na indústria de embalagens.

“As fibras fazem parte naturalmente da constituição dos resíduos, compostos por cerca de 82,5% de amido residual e 17,5% de fibras celulósicas”, informa a pesquisadora. “Dessa forma, pode-se ter um aproveitamento do amido para a formação da fase matriz (termoplástica) e das fibras celulósicas capazes de promover reforço mecânico aos TPS.”

Os amidos termoplásticos podem ser obtidos via estado fundido (temperaturas de 120°C a 160°C) na presença de plasticizante e cisalhamento. “Essa metodologia é bastante usada no processamento de plásticos de origem petroquímica”, explica Eliângela. “Os grânulos de amido são rompidos, há perda da cristalinidade granular e uma fase contínua é então obtida, com o material podendo ser moldado a quente.”

De acordo com a química, os amidos termoplásticos apresentam um grande potencial de aplicações, especialmente no setor de embalagens. “Como essa área emprega um grande volume de plásticos de origem petroquímica, os TPS podem contribuir para melhorar o gerenciamento do lixo e reduzir o impacto ambiental dos plásticos não-biodegradáveis.” O material também pode ser usado na confecção de tubos de plantio para o setor agrícola.

NANOFIBRAS

Os resultados dos testes com o amido estão na tese de doutorado de Eliângela, orientada pelo professor Antônio Aprígio da Silva Curvelo, do IQSC. Outra linha de pesquisa do estudo foi direcionada para a obtenção de nanofibras de celulose, a partir das microfibras contidas no resíduo, para aumentar a resistência dos amidos termoplásticos. “As nanofibras, por apresentarem dimensões extremamente pequenas, também podem gerar efeitos significativos de reforço mecânico ao TPS”, explica Eliângela. “Entretanto, esse efeito é fortemente dependente do plasticizante que é empregado para a obtenção do TPS.”

A pesquisadora testou também o uso direto da raiz de mandioca para a obtenção de termoplásticos. “Foi possível a obtenção de um filme plástico diretamente do tubérculo”, destaca. “Entretanto a particularidade desse tipo de material é que os açúcares naturalmente presentes na raiz (principalmente glicose e sacarose) também atuaram como plasticizante do amido.”

Segundo Eliângela, os açúcares da raiz devem ser computados na formulação, pois influenciaram consideravelmente no desempenho mecânico do TPS final. “No fim do processo de produção, foram obtidos materiais de maior flexibilidade e, no entanto, de menor resistência à ação mecânica”, disse ela.

ÁRABES ERGUEM PRIMEIRA CIDADE SUSTENTÁVEL

Projeto foi idealizado por arquitetos da Grã-Bretanha, em parceria com uma empresa de energia do Oriente Médio, e será executado perto de Abu Dhabi, nos Emirados Árabes

Uma firma de arquitetos da Grã-Bretanha, a Foster and Partners, e representantes de uma empresa de energia árabe, a Masdar Initiative, apresentaram aos participantes de um congresso em Abu Dhabi, segunda-feira à noite, detalhes da primeira cidade sustentável do mundo, a ser construída nos Emirados Árabes. Nela, garantem seus idealizadores, não haverá emissões de carbono nem qualquer tipo de desperdício. A energia será totalmente renovável.

Batizada de Masdar (expressão que em árabe quer dizer “a fonte”), a cidade ecológica ocupará uma área do deserto com 6 quilômetros quadrados, abrigará 50 mil habitantes e terá 1,5 mil estabelecimentos comerciais. Se o projeto for executado dentro do prazo, em janeiro do ano que vem os primeiros moradores começarão a chegar e a ocupar suas casas.

REVOLUÇÃO

As ruas de Masdar foram projetadas de modo a estimular caminhadas e manter os moradores entretidos com algo que descanse a vista. O arquiteto Norman Foster, fundador e diretor da empresa, disse na conferência que a cidade vai abrigar a maior fonte de energia fotoelétrica (conversão direta da energia solar em energia elétrica) do mundo. E mais: 99% do lixo produzido pelos moradores será reciclado – parte transformada em adubo para produção de legumes e verduras.

Outra novidade é o transporte público. Não haverá carros. De acordo com o planejamento urbano elaborado pelos arquitetos da Foster and Partners, nenhum pedestre terá que andar mais de 200 metros para ter acesso ao transporte público. Além disso, a maioria das ruas terá apenas 3 metros de largura por 70 de comprimento para facilitar a passagem do ar e incentivar a caminhada.

CENÁRIOS Masdar, que promete estabelecer padrões para as cidades sustentáveis do futuro, segundo informa comunicado distribuído em Abu Dhabi pela Foster and Partners, foi idealizada com o pensamento dos arquitetos voltado para as últimas observações e recomendações do Conselho Mundial de Energia. No relatório que a entidade divulgou em novembro, em Roma, é sugerido que as reservas de energia do mundo precisarão ser dobradas até 2050, para atendimento da demanda.

O documento, que tem o título de *Decidindo o futuro: cenários das políticas de energia para 2050*, antecipa quatro cenários diferentes sobre o futuro dos sistemas mundiais de energia e faz recomendações com base em três categorias: acesso (energia moderna e acessível para todos), disponibilidade (energia confiável e segura) e aceitação (cumprimento de objetivos sociais e ambientais).

O relatório foi elaborado com base em 20 oficinas realizadas em cinco regiões: África, Ásia, América do Norte, América Latina e Caribe e Europa. O estudo diz que “apesar de cada região apresentar diferentes prioridades no desenvolvimento de fontes e serviços de energia, é preciso que todas trabalhem em cooperação para atingir com sucesso as três categorias”. O principal desafio dos governos, segundo o Conselho Mundial de Energia, será transferir os recursos dos locais em que são produzidos para os lugares que mais precisam deles.

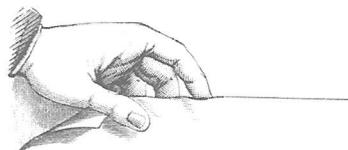
NOVA YORK A mais cosmopolita das cidades do mundo já deu início ao ambicioso projeto de reduzir em 30%, até 2030, suas emissões de gases que causam o efeito estufa. A primeira mudança simbólica seus moradores notaram no fim do ano, nas luzes da famosa árvore de Natal do edifício Rockefeller Center, que ganhou lâmpadas que economizam energia. Na ponte do Brooklin, também estão sendo substituídas, a um custo de US\$ 500 mil (cerca de R\$ 900 mil).

Como esse tipo de iluminação dura três vezes mais que as lâmpadas tradicionais, espera-se que a cidade economize dinheiro no longo prazo. Nova York está se tornando “verde” – esta é a mensagem que o bilionário e prefeito Michael Bloomberg fez circular no ano-novo, depois de lembrar aos moradores que a cidade responde por nada menos do que 1% das emissões de carbono nos Estados Unidos.

Fonte: Árabes erguem primeira cidade sustentável. *Estado de Minas*, Minas Gerais, p. 18, 23 jan. 2008.

Sobre o autor

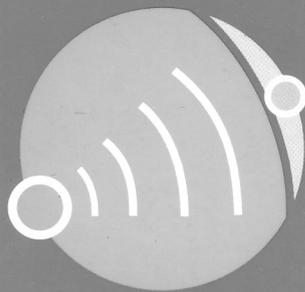
João Valdir Alves de Souza é doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP (2000), professor de Sociologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG e pós-doutorando no Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) da Universidade de Brasília (UNB).



Para obter mais
informações sobre
outros títulos da
EDITORA UFMG,
visite o site

www.editora.ufmg.br

A presente edição foi composta pela Editora UFMG e impressa pela Imprensa Universitária, em sistema offset, papel offset 90g (miolo) e cartão supremo 250g (capa), em abril de 2009.



CENTRO DE APOIO
À EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA UFMG

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Secretaria de Educação a Distância
Ministério da Educação

