

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESCOLA PÚBLICA, LETRAMENTO E CIDADANIA

Orientadora: Dra Patrícia Piozzi

Autora: Maria Auxiliadora de Oliveira Nogueira de Sá

**Campinas/SP
2009**

© by Maria Auxiliadora de Oliveira Nogueira de Sá, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sá, Maria Auxiliadora de Oliveira Nogueira de.
Sa11e Escola pública, letramento e cidadania / Maria Auxiliadora de Oliveira
Nogueira de Sá. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Patrizia Piozzi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Letramento. 2. Cidadania. 3. Desigualdades
socioeducacionais. 4. Educação pública. 5. Direitos sociais. I. Piozzi, Patrizia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-041/BFE

Título em inglês : State education, literacy and citizenship

Keywords: Literacy ; Citizenship ; Inequalities social educational; Public education; Social rights

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Patrizia Piozzi (Orientadora)

Prof. Dr. Ivan Russef

Profª. Drª. Eloisa de Mattos Höfling

Profª. Drª. Débora Mazza

Prof. Dr. Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes

Data da defesa: 27/02/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : nogueirades@bol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Educação pública, letramento e cidadania

Autor: Maria Auxiliadora de Oliveira Nogueira de Sá
Orientadora: Patrícia Piozzi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Auxiliadora de Oliveira Nogueira de Sá e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2009

Assinatura: Patrícia Piozzi

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Erdoğan
Patrícia Piozzi
[Assinatura]

2009

Agradecimentos

À Universidade Estadual de Campinas, pelo caráter verdadeiramente democrático da oportunidade a mim oferecida, de inserção nos estudos que envolvem a escola pública, como espaço de democratização do conhecimento.

À professora orientadora, Dra. Patrizia Piozzi, meu reconhecimento e carinho, pelo exemplo de profissionalismo, disponibilidade, rigor e ternura incansáveis, presentes todos os momentos na trajetória deste trabalho. Certamente seu exemplo constitui referência para toda a minha vida.

Aos professores, Dr. Ivan Russef e Dra. Eloísa de Mattos Hofling, pela preciosa contribuição e incentivo à minha formação.

Aos meus pais, Maria José e Antônio (*in memoriam*) pelos princípios de honestidade, perseverança e otimismo, tão fortemente enraizados em mim. Ao meu pai, especialmente, que com sua presença forte e ativa me ensinou, mais que tudo, a alegria de viver. Saudades...

Às minhas irmãs Franciscanas Filhas da Divina Providência, por me proporcionarem o recolhimento necessário aos estudos, cercada de cuidado, alegria e carinho imensos. Minha gratidão eterna por fazerem parte da minha vida de forma tão marcante, tornando-a, certamente, mais feliz. Paz e Bem!

Aos professores da FTS (Faculdade Taboão da Serra), pela formação que me propiciou esta, que ora concluo, especialmente à professora Dra. Márcia Jacomini, com respeito e admiração.

E, finalmente, à minha família, que aceitou com paciência minha ausência nestes anos dedicados a mim mesma e ao que mais gosto: aprender. Ao meu marido, Waldir, e filhos, Netinho, Carolina, Marcela e Fernando: “[...] sem amor, eu nada seria...”

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir as questões que envolvem o letramento e suas implicações na prática efetiva da cidadania.

Recorrendo aos ideais franceses, originados em fase pré-revolucionária, procuramos evidenciar aspectos subjacentes à prática cidadã no âmbito das relações sociais, bem como a importância do letramento como condição, ou não, para a atuação consciente dos indivíduos na vida social; analisar a evolução da educação pública brasileira em termos quantitativos e qualitativos, e seu alcance no que diz respeito ao objetivo máximo da ação educativa escolar: formar para o exercício consciente da cidadania.

Palavras-chave: Cidadania; Escola Pública; Letramento; Desigualdade; Direitos Sociais

Abstract

This dissertation contemplates questions about literacy and its implications on the effective citizenship practice.

Based on french ideals, originated in the pre revolutionary period, this text puts in evidence the underlying aspects related to the citizenship practice in the social relations scope, as well the literacy importance, as a condition, or not, to a conscientious performance of the individuals in their social lives; this text also analyses the Brazilian public education evolution in its qualitative and quantitative terms, and its range in respect to the maximum objective of the school educative action: to form with sights to the conscientious exercise of the citizenship.

Keywords: Literacy; Citizenship; Inequalities social educational; Public education; Social rights

Sumário

Apresentação.....	1
1. O ideal de cidadania das Luzes.....	5
2. No Brasil: evolução da instrução pública (imbricações entre políticas e ideais de cidadania).....	23
3. Letramento.....	65
3.1 Fins e meios do letramento.....	69
3.2 Sobre o analfabetismo.....	72
3.3 Sobre a dimensão social do letramento.....	75
4. Intersecções entre cidadania e letramento.....	93
4.1 Cidadão das Luzes.....	95
4.2 Da educação básica.....	114
Considerações finais.....	129
Referências Bibliográficas.....	133

Apresentação

A preocupação com a transmissão da cultura está vinculada à história do pensamento social. Nossos antepassados, em épocas anteriores à escrita, oralmente e também com o exemplo de suas ações, transferiam o saber acumulado às novas gerações, para que estas o reproduzissem e o ampliassem com suas experiências.

A invenção da escrita, ainda que, durante séculos, fosse domínio exclusivo de uma minoria, trouxe consigo a possibilidade não só do registro de códigos, valores, experiências e práticas, mas também da memória, que, fixada nas letras, passa a ser também tangível, passível de ser revisitada por outros, ampliada, enriquecida, ressignificada, constituindo também princípio para novas descobertas.

Com a escrita, o legado dos antepassados às novas gerações proporciona o contato com idéias, descobertas, experiências e valores de tempos mais remotos. E a possibilidade de esse conhecimento se espriar, atingindo novos povos, se interligando a outros conhecimentos, culminava com sua ampliação infinita, pois a ele anexavam-se novos conhecimentos. Entretanto, o conhecimento ainda constituía-se em privilégio de poucos bem-nascidos que a ele tinham acesso.

Na história ocidental, a preocupação com a transmissão formal do conhecimento às massas, resultante do avanço das concepções de liberdade, igualdade, assim como do progresso científico e moral, que propiciaram a visão de uma sociedade mais democrática, fortaleceu-se também com a invenção da imprensa, esta possibilitando a multiplicação de materiais escritos e a difusão do conhecimento. É deste contexto que emerge o “espírito das Luzes”, marcado pela inquietação com a estrutura social e vinculado ao ideal de uma reforma sociopolítica e econômica, empenhado em combater todas as formas de ignorância que impediam o homem de pensar por si, e, por isso mesmo, representavam opressão e submissão.

A concepção de formação do cidadão, um novo sujeito para uma nova ordem social e política, implica a concepção de uma instância capaz, por excelência, de transmitir o conhecimento, agregando aos indivíduos os mesmos códigos de civilidade, propiciando a todos a possibilidade de participação coletiva rumo à democracia: a escola. A partir de então, a educação será sempre colocada como requisito indispensável à atuação social, ao ideal de cidadania.

A relação entre o conhecimento adquirido na escola e a efetiva prática cidadã constitui elemento de reflexão deste trabalho. Pretendemos discutir alguns aspectos do que os “philosophes” denominaram “Luzes”, referindo-se ao conhecimento e que, nos limites deste, reconhecemos como “letramento”, bem como sua validade na circunscrição do espaço social nos tempos atuais.

No contexto pré-revolucionário francês, o ideal de cidadania inscreve-se tanto pela ruptura com velhos modelos, balizados pela crença cega, quanto na emancipação proporcionada pela difusão do conhecimento, tendo a escola como instrumento essencial a essa reforma. Referendado por teóricos como Diderot e Condorcet, neste século inicia-se um conjunto de transformações que visam a uma renovação da sociedade, em que a participação popular é articulada por meio da difusão do conhecimento, forma pela qual se habilita às novas relações impostas pelo novo modelo sociopolítico e econômico. Hoje, porém, a aquisição do conhecimento parece predominantemente associada ao lugar a ser ocupado na sociedade, ao *status* ou, inversamente, na ausência deste, associada à pobreza e à falta de perspectiva de ascensão social.

Consideramos necessário remontar às origens dos primeiros projetos de uma instrução pública universal emersos na França, século XVIII, para melhor compreender o sentido aí impresso pelo contexto pré-revolucionário, como também as primeiras concepções acerca da escola pública. Esse é o objetivo do Capítulo 1.

A oferta de instrução às massas, desde a chegada dos portugueses, bem como a evolução da escola pública brasileira, são discutidas no Capítulo 2. Numa incursão ainda que breve, buscamos reconstruir alguns vínculos que se instauram entre a disponibilização do conhecimento e a atuação social nos diferentes contextos políticos e

econômicos, evidenciando o vínculo estrutural entre a escola pública e a ideologia dominante, procurando compreender a construção do sentido de cidadania que vai se forjando ao longo da evolução histórica do Brasil. Na evolução de um modelo escolar inicialmente voltado exclusivamente para a formação das elites (que, em última análise, exprime a preocupação em garantir a manutenção de sua prosperidade), para um novo modelo de inclusão das classes populares, sob a forma de um dualismo implícito ou explícito, tendo em vista sua vinculação aos interesses de classe, destacando as lutas pela escola pública, laica, universal e gratuita, que, refletindo os anseios pela democratização da educação, ressignificaram os ideais iluministas.

No Capítulo 3, tratamos das concepções de letramento e suas implicações tanto no aspecto pessoal, como desenvolvimento humano, quanto na dimensão social e política. A alfabetização, como processo que introduz o indivíduo no mundo escrito, possibilita também sua inserção autônoma e crítica ao universo social, munindo-o de ferramentas que possibilitarão suas relações nos diversos âmbitos que compõem a vida em comum. Portanto, na alfabetização, no domínio das técnicas de ler e escrever, se concentra o instrumental necessário à sua interação com o universo letrado que permeia as relações sociais. Além disso, buscamos evidenciar os sentidos do letramento pela importância que lhe é atribuída no contexto da democracia liberal, corroborada pelo progresso das ciências e da tecnologia, que impõe uma reciclagem constante numa era marcada pela informação. Se, por um lado, as demandas sociais, particularmente o mundo do trabalho, exigem o domínio das técnicas de leitura e escrita, por outro, a democratização da educação pública brasileira avançou lentamente, excluindo por longo tempo grande contingente populacional.

As intersecções entre letramento e cidadania são tema de reflexão do Capítulo 4, no qual procuramos, a partir da concepção atual de cidadania, discutir sobre o modelo escolar público atual e o alcance de sua ação, tendo em vista o ideal de formação ética e para a cidadania, que se constitui como a principal meta da ação educativa, presente no artigo 2º da lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Buscamos também refletir sobre alguns aspectos relacionados à incidência da educação

sobre a efetiva prática cidadã, sua valorização crescente pelas demandas do progresso, vinculando-a, portanto, ao mundo do trabalho e ao lugar a ser ocupado na teia produtiva social, discutidos sob a ótica de algumas políticas que visam à inclusão de certos segmentos da população até então com dificuldade de acesso e permanência no sistema educacional. A expansão quantitativa da oferta de educação básica, bem como seus alcances e efeitos na apropriação do conhecimento verificada em alguns estudos e pesquisas estatísticas, também são aspectos sobre os quais procuraremos refletir.

1. O ideal de cidadania das Luzes

Formar o cidadão não é tarefa para um dia. Para contar com eles quando homens, é preciso instruí-los ainda crianças.

Jean-Jacques Rousseau

É no século das Luzes, em clima efervescente de transformações, que o tema educação adquire relevância histórica. No ideário democrático então nascente, o progresso calcado no conhecimento científico e técnico e sua difusão, assim como a concepção da formação do cidadão via esclarecimento, instauram as bases fundamentais da modernidade, muitas das quais perduram até hoje.

O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre o mundo moderno e contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias-guias do primeiro, contém os “incunábulo” do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das Luzes. (Cambi, 1999: 324)

O desenvolvimento de um pensamento político e social progressista, cuja semente histórica já se encontrava em processo de maturação em épocas anteriores, está vinculado à ruptura com o modelo sociopolítico e econômico então vigente, e à necessidade premente de vislumbrar um novo homem, que, livre das amarras impostas pelas desigualdades oriundas do nascimento, cultivasse o espírito público, tornando-se vigilante em prol do bem comum, legitimando-se dessa forma os ideais de emancipação e progresso.

Inspiradores dos ideais desse mesmo pensamento progressista, os “philosophes” se lançam a referendar teoricamente o papel fundamental da difusão do conhecimento no aperfeiçoamento das sociedades, conferindo ao tema educação primazia teórica inédita

não só como forma de superar a desigualdade social originada do nascimento, mas também para a formação de um espírito público, entendido como novo padrão de relações sociais e políticas, baseadas na participação popular em questões de interesse coletivo.

A evolução das técnicas industriais e o capitalismo emergente desempenham papel decisivo tanto na origem quanto na disseminação da ideologia que permeia o discurso da instrução das massas, com foco em uma sociedade livre, objetivando a formação de novos códigos de civilidade mediante novas relações sociais, políticas e econômicas, que implicavam também a formação tanto de trabalhadores quanto de consumidores para os quadros do sistema capitalista. Eis o porquê de tão amplo debate acerca da temática educacional: urgia formar um novo homem social, recurso decisivo para a consolidação do novo Estado-nação.

Em um contexto de reformas estruturais no cenário político-econômico, emerge a consciência da necessidade de operar mudanças no campo social, e a tarefa primordial da educação das massas é justamente essa: operar transformações individuais que, internalizadas, se refletirão em novas formas de se relacionar em sociedade e com a natureza, formas essas pautadas pela autonomia conferida pelo esclarecimento em torno do “universo das coisas e dos homens”. A apropriação do conhecimento é a chave mestra para uma sociedade mais democrática, porque, além de promover a possibilidade de acesso aos diversos ramos do saber, abrindo novas perspectivas e esperanças de inserção social a todas as camadas da população, aceleraria o progresso gerado por esse processo.

O novo homem, liberto das amarras da ignorância e daquelas impostas pela origem, capaz de, sem a ajuda de outrem, “servir-se de si mesmo” em assuntos pessoais ou de interesse coletivo, inauguraria uma era de liberdade, em que as únicas diferenças entre os indivíduos seriam as relativas aos talentos conferidos pela Natureza e ao esforço de cada um. Dessa forma, o propósito perseguido pelos iluministas, de formação ampla do povo por meio da difusão sistemática do conhecimento, insere-se num contexto mais amplo de reforma de uma sociedade rumo à democracia.

Gerada no bojo da oposição ao Antigo Regime, à Igreja e a tudo aquilo que representavam — Absolutismo, privilégios de classe, opressão, dogmatismo —, a idéia de uma educação das massas garantida pelo Estado emerge como recurso decisivo para a superação de uma fase histórica e para a consolidação de uma nova ordem a ser implantada: nos projetos de reforma da educação residia toda a fé na difusão do conhecimento como elemento fundamental desse processo de emancipação política e social.

Nasceu assim, neste século, o modelo estrutural de educação das massas que sobrevive até nossos dias, e em que pesem as adaptações sofridas ao longo dos séculos em função de fatores como evolução tecnológica e mudanças nas relações de trabalho advindas com o modo capitalista de produção, tal modelo ainda conserva sua estrutura e características no que diz respeito à laicidade e à gestão estatal, carregando também o ideal da difusão cultural como elemento de crescimento individual e coletivo.

Colocada assim, no século das Luzes, no centro da vida social, a educação ampla do povo, conseqüência do culto e da crença no poder das luzes da razão instruída, se constituiria numa receita infalível de formação do novo homem que a demanda da nova ordem política e econômica exigia: o cidadão, o homem moderno, ao mesmo tempo autônomo e socializado, ativo na condução dos negócios privados e públicos.

Cambi (1999: 328) sintetiza desta forma o modelo de educação herdado desta fase histórica:

[...] a escola contemporânea, com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII, já envolvendo também aquela confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo que permaneceu durante muito tempo, até ontem (ou, talvez, até hoje), como uma crença sem incertezas da sociedade contemporânea.

O Iluminismo, corrente de idéias inaugurada no século XVIII, pode ser definido como um movimento filosófico e político que, negando o sistema político então vigente, elegeria a educação como pilar de uma nova sociedade, irradiando as luzes do conhecimento, da razão e da liberdade de ação e julgamento, em detrimento de uma mentalidade popular marcada por superstições e receios irracionais e pela obediência cega ao poder constituído.

No cerne do imaginário iluminista residia a fé na razão iluminada, cultuada como instrumento central para o combate à concepção de mundo dominada pelo modelo religioso, autoritário e dogmático:

Sentiram o frêmito da emancipação de um negro e cruel passado, dominado pela superstição, erro, ignorância e tradição. O homem tinha sido enganado, desorientado e oprimido porque não pudera pensar por si mesmo. Vivera uma existência nebulosa. Afinal, o conhecimento científico pusera fim a esta era tenebrosa e trouxera a Ilustração e sua irmã gêmea, a liberdade. (Eby, 1962: 270)

A concepção do papel fundamental do conhecimento no aperfeiçoamento das sociedades e a crença na difusão do conhecimento com vistas à renovação das relações sociais representariam uma ruptura entre o velho modelo e a nova mentalidade, alicerçada na expansão da cultura letrada e com alcance em quase todos os países civilizados, repercutindo, inclusive, no discurso republicano brasileiro, tanto no fim do Império quanto durante toda a Primeira República.

Segundo a crença iluminista, o desenvolvimento das Luzes se configuraria na via pela qual se instauraria uma nova ordem, inaugurando, inclusive, uma nova relação entre Estado e educação: alteando o projeto de instrução ao pressuposto de engrandecimento da nação, à idéia da pátria bem governada e protegida. O espírito esclarecido seria vigilante em prol do bem comum, uma vez que o propósito da formação educacional visava ao aperfeiçoamento da autonomia nos campos social, econômico e político.

[...] a educação se torna cada vez mais nitidamente uma (ou a?) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da “cidade” e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético de sua vida de homem-cidadão. (Cambi, 1999: 326)

O esclarecimento advindo com a apropriação do conhecimento, ao abrir possibilidades de observar e julgar de forma inteligente a realidade, de inferir conclusões e novas leituras do mundo, de discernir engodos de retórica e da narração dogmática dos fatos — típicas da supremacia religiosa de então — torna-se elemento preponderante para a superação do obscurantismo, resultando, portanto, em independência individual, construindo assim uma sociedade mais justa e igualitária.

O ideal de emancipação — consenso entre os “philosophes” —, de formação do cidadão instruído e inserido em uma sociedade em que a equalização de oportunidades se concretizaria via instrução confere à educação um caráter quase sagrado na construção e consolidação de um novo Estado, uma vez que formaria cidadãos da democracia e elegeria o espírito público como verdadeiro dirigente da nova ordem, subentendido este como conjunto de princípios morais e éticos, direitos e deveres que norteariam a vida em sociedade.

Sendo a instrução a referência para nortear os rumos de uma nova sociedade, o movimento enciclopedista, com o intuito de difundir as Luzes, encontra forte aliado no aperfeiçoamento técnico e na expansão progressiva da cultura, propiciados por novos formatos de leitura — jornais, brochuras e literatura popular — e pela diversificação das novas formas do mercado editorial. De fato, a expansão da cultura fortaleceu-se, a literatura iluminista, reverberada pelo apelo à emoção, reiterava o papel dos textos impressos para operar críticas ao sistema sociopolítico vigente e à opressão. A ênfase democratizante em direção à autonomia encontrava no material impresso um instrumento fundamental para atingir um maior número de homens.

A arte da tipografia tinha difundido em tantas partes; ela tinha de tal forma multiplicado os livros; soubera-se proporcioná-los tão bem a todos os graus do conhecimento, de aplicação e até mesmo de fortuna; eles tinham sido moldados com tanta habilidade a todos os gostos, a todos os gêneros de espírito; eles apresentavam uma instrução tão fácil, freqüentemente até mesmo tão agradável; eles tinham aberto tantas portas à verdade que se tornara quase impossível fechar-lhe todas; que não havia mais classe, profissão à qual se pudesse impedi-la de chegar. (Condorcet, 1993: 146)

A intensificação das práticas editoriais permitiu a circulação de novas idéias e, ao garantir um maior acesso do povo à cultura letrada, saberes se irradiam. Nesse contexto, a *Enciclopédia*¹ torna-se um veículo por meio do qual os intelectuais das Luzes, de forma sistematizada, classificam, debatem e divulgam saberes de várias áreas, de forma que estes, entrelaçando-se e interligando-se, constituíssem uma teia de conhecimentos que orientaria o aprendizado e, conseqüentemente, difundiria a cultura como um instrumento fundamental no solapamento do poder político dos reis e de seu aliado: o dogmatismo religioso.

Constituindo-se numa forma concreta de iniciar a difusão da cultura letrada, seu alcance situa-se no âmbito social, onde desempenha o papel educativo de esclarecer mentes até então alienadas do conhecimento, dominadas pela superstição e pelas verdades aceitas como dogma. Segundo Boto (1996: 38):

Opondo-se à ordem escolástica e às prerrogativas da nobreza e do clero, a Enciclopédia estaria em perfeita sintonia com a atmosfera intelectual do século XVIII francês. Por denunciar o obscurantismo imposto pelas

¹ Obra composta de vinte volumes contendo o pensamento e o conhecimento da época. Editada em 1751, “[...] nasce na onda daquela grande preocupação de classificar e atualizar o saber que ocupara todo o Seiscentos e a primeira metade do Setecentos, desde Bacon a Comenius até Leibnitz; ela marca uma virada na história da cultura” (Manacorda, 2006). “A grande Enciclopédia de Diderot e d’Alembert não era simplesmente um compêndio do pensamento político e social progressista, mas do progresso científico e tecnológico” (Hobsbawm, 2001).

pretensas verdades aceitas como dogma e pelo alcance da superstição, o conteúdo programático da obra referencia a si próprio mediante o que supõe serem os emblemas da razão. Sendo assim, a abrangência dos temas tratados leva ao limite as propostas vigentes de um reordenamento social perante códigos outros, que pudessem ser norteados pelas luzes do conhecimento racional.

A questão da instrução das massas está intimamente vinculada à questão política, ao pressuposto engrandecimento da nação; a democracia se viabilizaria mediante o desenvolvimento de virtudes e de códigos de civilidade, necessários aos novos Estados-nação. Essa seria, além de desenvolver talentos distribuídos à espécie humana pela Natureza, uma finalidade da educação. E por isso a necessidade de universalização do processo pedagógico, acrescentando-se ainda novos atributos a essa demanda: um sistema escolar orgânico, racionalizado e centralizado, tutelado pelo poder político.

Assim, uma vez que a temática educacional passa a ser centralizada e discutida sob a lógica da responsabilidade estatal torna-se, a partir de então, permeável à ideologia — um instrumento servindo a interesses, sejam estes de fortalecimento de ideais, sejam de implantação de uma nova mentalidade para uma nova ordem social, política e econômica. Abre-se um debate e surgem, dessa forma, algumas preocupações sobre a viabilidade de instruir ou não todas as camadas da população, inclusive as mais pobres.

Embora houvesse dissonâncias no discurso iluminista, era consenso entre eles que o conhecimento era a chave para a emancipação e o cultivo do espírito público, elementos estes de consolidação da nova sociedade. Os autores discordam quanto aos limites e ao caráter da educação para os diferentes segmentos sociais. Alguns temiam que o esclarecimento pudesse se transformar em fator de desestabilização social; outros, como Diderot, acentuavam o perigo da barbárie e da injustiça residente justamente na relação entre miséria e ignorância, ou seja, na existência da “multidão cega”.

A temática do controle estatal abre leques de idéias e posições polarizadas, ligadas aos que identificam o conhecimento como elemento de conformação social e,

por isso mesmo, deva ser oferecido com parcimônia aos estratos inferiores da sociedade. Em oposição, os ideais mais progressistas defendiam que as Luzes, expandindo-se, culminariam no aperfeiçoamento das sociedades. Sem dúvida, tão amplo e rico debate revela facetas ainda ocultas dos limites e possibilidades da difusão da educação e da concepção desta em termos de universalização: seus alcances e efeitos.

De fato, as idéias defendidas relativas ao caráter messiânico da educação na reedificação da sociedade, o ideal de uma instrução que atingisse gradativamente a sociedade como um todo, estabelecendo uma nova ordem de igualdade, não se apresentaria como um consenso. Logo, o espírito das Luzes manifestaria sua dimensão contraditória e conflitante, visto que alguns intelectuais se mostraram reticentes em atribuir uma instrução de fato às camadas inferiores, temendo que o povo instruído se unisse em torno de revoltas e desordens, tornando-se menos suscetível à manipulação ideológica. Tal temor anuncia algumas características da futura escola: uma vez absorvida pelo Estado, a instância educativa passa a representar e refletir suas pretensões relativas à política, à economia e ao controle social, assumindo a tarefa de incutir ideologias úteis à manutenção de privilégios de classe; e favorecendo, ainda, a conformação social.

Dessa forma, o ideal iluminista esbarra justamente nas intersecções entre a prática política e a educação, que, provida pelo Estado, carregaria o ônus da ideologia dominante, configurando-se, naquele momento histórico, como instrumento de consolidação da nova ordem político-econômica a se instituir. O *letramento*², ou seja, a apropriação da cultura letrada, defendido como direito inerente a todo indivíduo, revela a dependência de instâncias econômicas e políticas; além disso, expressa pelos estreitos limites à sua difusão, a escola pública surge ligada à nova classe dominante.

² O termo *letramento*, utilizado dentro dos limites deste trabalho, tem como definição que melhor atende aos objetivos propostos esta, retirada do *Dicionário de análise do discurso*, de Patrick Charaudeau e Dominique Minaguenau (2002): “Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de ‘aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da ‘orality’”. O termo remete a uma noção ampla de “cultura escrita”, a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita. Estudar o letramento inclui analisar os usos da escrita, a divisão social dos saberes e os valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

Novas bandeiras educacionais sinalizam o debate de questões de cunho prático relativas à tarefa pedagógica, revelando a preocupação, até então inédita, com objetivos, métodos, distribuição de conteúdos, postura docente etc., numa teia de fios que, entrelaçados, estruturariam e norteariam a ciência educacional, atrelando-a à ciência social, visto que lhe caberia a transmissão de valores morais, hábitos de conduta e higiene necessários à formação do cidadão. Nessa esteira de debates não se poupam críticas ao modelo vigente, que, herdeiro da educação jesuítica, era considerado elitista e dogmático.

Refletir sobre o imaginário iluminista remete-nos inevitavelmente a nomes como Rousseau, Diderot e Condorcet, ícones desse contexto, defensores incontestes da educação como pilar de uma sociedade democrática e cujas reflexões permeiam os estudos atuais sobre os fins e os rumos da educação no nosso século.

Nessa perspectiva, deparamo-nos com os postulados de Rousseau, que, embora inserido no contexto iluminista, se opõe a ele em algumas questões. Para Rousseau, por meio da educação seria possível uma reforma do homem e, conseqüentemente, da sociedade. Corrompido pelo meio social, o homem abandonou o caminho da virtude, sufocando sua bondade natural; a recuperação de uma relação mais equilibrada com a natureza e a sociedade seria possível por meios pedagógicos, desde que em ambiente radicalmente diferente da civilização corrupta.

Sua concepção de educação de massas valoriza uma formação menos letrada e científica, centrada na formação ética, moral e cívica. Opõe-se ao otimismo do progresso por considerar que o avanço do mundo artificial, dos bens materiais e simbólicos, a livre competição e as paixões egoístas acirram a competição, atrofiando as virtudes humanas que garantem a solidariedade e a harmonia social. Ao mesmo tempo, critica a pedagogia de sua época por sua severidade, que, segundo ele, sacrificava a infância — uma fase muito peculiar da vida, em que o olhar não pode ser substituído pela razão adulta. Seu ataque contundente ao modelo educacional herdado dos jesuítas, caracterizado pelo dogmatismo, segundo ele autoritário e pedante, além de “intelectualista e livresco”,

lançava luzes sobre a educação da época, criando uma nova concepção do pensamento e da sensibilidade infantis que influenciou enormemente nosso contexto educacional atual.

Que devemos pensar, então, daquela bárbara educação que sacrifica o presente a um futuro incerto, que sobrecarrega a criança de correntes de toda a espécie, e começa por torná-la infeliz, a fim de preparar para ela com grande antecedência, uma suposta felicidade que provavelmente ela jamais desfrutará? Se eu admitisse que a educação é razoável em seu objeto, como poderíamos ver, sem indignação, estas pobres infelizes sujeitas a um jugo insuportável e condenadas, como escravos das galés, a trabalho interminável, sem nenhuma segurança de que tais sacrifícios lhes sejam algum dia úteis. A idade da alegria é passada no meio das lágrimas, castigos, ameaças e escravidão. A vítima é atormentada para o seu bem. (Rousseau, 1995: 44/45)

Em sua obra *Emílio*, Rousseau privilegia o coração em relação à razão, afirmando que a educação deve ser dirigida para a formação do homem, pela e para a prática da virtude, e, regida pela emoção, deve ser um constante estímulo ao amor pela cidade.

É importante ressaltar que, enquanto o foco das atenções dos “philosophes” centrava-se na problemática dos conhecimentos, da laicidade, da universalidade, entre outros, Rousseau desloca-o para a natureza humana, para os processos de amadurecimento, de afetividade e da emoção.

Em *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, Rousseau reafirma sua crença na educação pública como responsável pela formação dos cidadãos, devendo, portanto, ser colocada no plano infra-estrutural de mudanças sociais e políticas, caso contrário, estas não teriam efetividade. Deslocando o eixo teórico da “educação para a formação do homem”, defendida em *Emílio*, para a “formação do cidadão”, sendo esta pública, enfatiza a importância do desenvolvimento da moral, da

ética e do civismo como princípios norteadores da vida em sociedade, como condição ao seu progresso.

Assim, segundo ele, cabe ao Estado a tarefa de prover a correta direção dessa educação, no sentido de formar espíritos devotados à nação, que dessa forma se tornaria um corpo coeso. Seguindo a trilha de seu pensamento, também deve o Estado exercer uma rigorosa vigilância sobre as atividades pedagógicas, cujos conteúdos a ser ministrados deveriam ser regulamentados por lei. Cabe à educação uma função social na construção e manutenção de um mundo ético: cultivar a virtude do cidadão, desenvolvendo práticas sociais em que o bem comum seja respeitado. Em outras palavras, destinada a moldar civicamente indivíduos patriotas, que colocariam a nação acima de quaisquer interesses pessoais, a educação deve privilegiar a dimensão ética na formação do ser humano, tendo como produto final um cidadão virtuoso.

É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até a morte não deve ver nada mais além dela.
(Rousseau, 1982: 36)

Se, para Rousseau, a educação atuaria preventivamente, de forma a tornar coeso o tecido social, coibindo desarmonias pelo desenvolvimento de virtudes e de um espírito cidadão, Diderot enxerga na repressão aos talentos, imposta pelas condições socioeconômicas pré-determinadas, um obstáculo à ampliação do progresso e da justiça social. Assim, uma sociedade fundada sobre pilares democráticos de uma instrução, conferida progressivamente a todos, sem distinção, possibilitaria o desenvolvimento de talentos naturais e asseguraria, por meio da apropriação de saberes acumulados historicamente e, portanto, por meio do esclarecimento, abrir perspectivas concretas de participação autônoma e consciente nas questões econômicas, políticas e culturais. Além disso, segundo ele, aumentariam matematicamente as possibilidades de expansão do

progresso, o que se expressaria em sua forma mais concreta na atuação de todos em prol do bem comum. Portanto, o empenho em prol de uma educação que contemplasse progressivamente a todos culminaria com a edificação de uma sociedade mais justa e feliz.

Em *Plano de uma universidade*, Diderot concretiza sua crença e concebe desta forma os objetivos e meios da educação superior³:

Universidade é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos da nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam no conhecimento elementar de todas as ciências. (Diderot, 2000: 267)

Suas formulações acerca de uma renovação substancial dos conteúdos de ensino, que somente uma diminuta parcela da sociedade de então lograva usufruir, refletem um ideal democrático de instrução que contempla, em seus primeiros estágios, conhecimentos considerados úteis para a vida e para a atuação na sociedade, atingindo a maioria, enquanto o topo dessa instrução, embora aberto a todos, seria de fato atingido por aqueles — uma minoria — dotados de talentos voltados para as artes de “refletir” e meditar. Para os que não se interessassem em alcançar os degraus mais elevados, estes teriam se apropriado de saberes científicos e técnicos já nos primeiros estágios, portanto, estariam habilitados a se conduzir em questões políticas, econômicas e culturais.

Os primeiros cursos, centrados no estudo das ciências da natureza e da moral, não se dirigem ao fortalecimento das habilidades mecânicas e do raciocínio operativo, nem à transmissão de normas de comportamento social; ao contrário, desde o começo, o ensino dos princípios da ciência visa ao esclarecimento

³ A universidade da época englobava os estudos sucessivos após o ensino elementar, incluindo a faculdade das artes, correspondendo, *grosso modo*, ao nosso ensino médio e às faculdades de teologia, medicina e direito, os grandes ramos profissionais que correspondem ao nosso ensino superior.

das leis que governam o “cosmos” físico e moral, tendo em vista não apenas facilitar a vida prática, mas ilustrar, “civilizar” e, ao mesmo tempo, fortalecer a capacidade analítica e crítica. (Piozzi, 2004)

Conferindo importância ao acesso de indivíduos oriundos de condições subalternas à universidade, Diderot justifica matematicamente, utilizando a lei das probabilidades, a necessidade de contemplar indistintamente “todos os filhos da nação”: somente uma educação universal possibilitaria o surgimento de um número maior de sábios e dos consequentes avanços nas ciências, levando-se em consideração que estes seriam mais numerosos entre os estratos populares.

Roberto Romano, em suas análises sobre questões educacionais brasileiras na atualidade, ao defender a necessidade de expandir a cultura letrada, recorre às idéias iluministas, particularmente de Diderot e Condorcet. E ao traçar um paralelo entre o contexto sociopolítico e econômico daquele século e as dificuldades patentes em nosso sistema educacional atual, ressalta o déficit cultural de nossa época, em que prevalece a instrução técnica sobre a científica, reforçando a dominação de uma elite privilegiada sobre as massas ignoras, sem acesso ao juízo crítico. Tais autores, séculos atrás, lutaram por “uma formação ampla do povo, para que ele [povo] pudesse decidir sobre todas as questões de seu interesse, entre as quais a ciência, ocupando seu lugar eminente” (*O caldeirão de Medéia*, 2001, p. 74). Em trabalho anterior (*A tirania do olhar*, 1988, p.35), Romano já explicitava sua crença em um ideário notabilizado séculos atrás, mas ao mesmo tempo tão atual:

Julgo, ainda hoje, que as propostas de Diderot e de Condorcet, a educação do povo soberano, nas ciências e nas artes, para exercer de fato a soberania, é a mais adequada para o Estado democrático de direito.

Ainda, citando Romano, cabe à elite acadêmica “reinventar”

um movimento filosófico, que a exemplo das Luzes, propague a cultura, procurando projetos que se perderam, como é o caso dos enciclopedistas, reorientando-os a partir dos avanços atuais. A educação das massas torna-se um crivo de soberania.

Para tanto, sugere um esforço conjunto entre universidade, setores políticos e sociais, com vistas ao estabelecimento de uma nova lógica na relação entre sábios e povo ignorante.

A crença iluminista na autonomia do indivíduo via instrução, e conseqüentemente na formação de uma sociedade fundada sobre o uso da razão, apoiada na apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, cristaliza-se em Condorcet. Em suas asserções, esse “herdeiro das Luzes” revela sua inabalável fé na perfectibilidade humana, a convicção de que a futura felicidade da humanidade reside na autonomia, oriunda da instrução, da apropriação indistinta dos saberes que possibilitam a todos a compreensão dos mecanismos que governam o mundo.

Suas idéias de um progresso fundado na acumulação de conhecimentos compartilhados pressupõem uma igualdade inédita, conferindo a todos, independentemente da classe social, a possibilidade de, usufruindo dos saberes, atuar em sua realidade de forma consciente, reverberando a tríade formada pelo desenvolvimento da razão/aperfeiçoamento pessoal/progresso social. Os bens culturais a serem partilhados revelam-se em todos os âmbitos do conhecimento humano: as artes, as ciências, enfim, tudo que represente progresso e evolução da humanidade. Em seu otimismo, defende uma educação pública laica, universal e gratuita como forma de garantir a vitória do progresso.

Para Condorcet (1993: 177), apenas a universalização do acesso ao conhecimento pode garantir que o avanço não seja mais utilizado como instrumento de dominação. Seu ideal de igualdade progressiva entre os homens, proporcionada pela instrução, expressa-se cristalinamente em suas palavras:

Esta diferença de luzes, de meios ou de riquezas, até o presente, observada em todos os povos civilizados, entre as diferentes classes que compõem cada um deles; esta desigualdade, que os primeiros progressos da sociedade aumentaram, e por assim dizer produziram, depende da própria civilização ou das imperfeições atuais da arte social? Ela deve enfraquecer-se continuamente para dar lugar a esta igualdade de fato, meta última da arte social, que, diminuindo até mesmo os efeitos da diferença natural das faculdades, só deixa subsistir uma desigualdade útil ao interesse de todos, porque ela favorecerá os progressos da civilização, da instrução e da indústria, sem acarretar nem dependência, nem humilhação, nem miséria; em uma palavra, os homens se aproximarão deste estado onde todos terão as luzes necessárias para se conduzir segundo sua própria razão nos negócios comuns da vida, e mantê-la isenta de prejuízos, para conhecer bem seus direitos e exercê-los segundo sua opinião e sua consciência; onde todos poderão, pelo desenvolvimento de suas faculdades, obter meios seguros de prover as suas necessidades; onde, enfim, a estupidez e a miséria serão apenas acidentes, e não o estado habitual de uma parte da sociedade?

As trevas da ignorância, que acarretam no mínimo a dependência, estão estruturalmente vinculadas à segregação imposta pelos poderosos, à sua capacidade de dominação. Superada esta desigualdade de luzes, que, no momento, são utilizadas como instrumento de dominação, as outras desigualdades reinantes, como as de fortuna ou impostas pela origem, tenderão a diminuir, menos a que é útil a todos, por favorecer o progresso: a diferença dos talentos. O progresso infinito rumo à perfectibilidade permitirá ao homem harmonizar os progressos científico e moral, frutos da arte social. E o conhecimento expandido a todos é condição do novo estágio: o da autonomia da razão, do desenvolvimento da consciência livre e, por fim, da emancipação.

Nessa perspectiva, em sua visão do futuro, todos os indivíduos, democraticamente, compartilham os frutos de suas descobertas e, de posse dos conhecimentos, promovem a multiplicação dos saberes, uma vez que estão aptos a

contribuir para o progresso da humanidade, o que, aumentando em progressão geométrica, culminaria no aperfeiçoamento social.

Para Patrizia Piozzi (2007:720), Condorcet reconhecia em sua época o momento privilegiado no interior da evolução das sociedades, marcado pelo avanço das concepções de liberdade e igualdade, bem como do progresso moral e científico que proporcionavam uma visão de futuro de uma sociedade mais justa. Os meios para a efetivação dessa conquista residiam na divulgação irrestrita dos saberes por sua capacidade de emancipar as massas, tornando-as aptas a se situar na sociedade com dignidade.

Imbuído do otimismo das Luzes sobre o progresso irresistível dos espíritos humanos, Condorcet reconhecia o despertar da “era da razão”, seja no avanço concreto da liberdade e igualdade trazido pelos acontecimentos em curso na América e na França, seja na inovação dos métodos das ciências naturais, que, aplicados ao estudo da história e da sociedade, poderiam erguer a política e a moral sobre a investigação científica, emancipando-as dos que governam movidos pelos interesses e paixões egoístas, apoiando-se na autoridade inquestionável dos dogmas e mitos. No entanto, estas transformações seriam impotentes para livrar os homens do perigo de uma volta às trevas, sob formas novas de domínio e barbárie, se a democratização radical do saber não espriaiasse as luzes sobre as massas populares, tornando efetivos e progressivos os direitos políticos e sociais conquistados pelas revoluções e fixados nas leis.

Em sua proposta de organização do ensino (*Instrução pública e organização do ensino*, 1943⁴), Condorcet confirma sua preocupação em conferir uma instrução que, contemplando a todos indistintamente, possibilitasse a existência somente de

⁴ *Rapport sur l’instruction publique*: relatório apresentado à Convenção Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 1792. O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente, sobre a natureza e os fins da instrução pública, a instrução comum para todas as crianças, a instrução comum para os adultos, a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências. (Manacorda, 2006: 250)

desigualdades baseadas em talentos individuais, reafirmando sua convicção na igualdade por meio de uma instrução universal, organizada de forma que todos desenvolvessem a autonomia necessária a uma vida digna.

A concepção de Condorcet (1943: 5) sobre a educação foi tão abrangente que impulsionou debates sobre sua universalização e laicidade: ao longo dos séculos, essa se tornou uma meta a ser perseguida, ideal máximo de cidadania em nossa era. Os objetivos por ele delimitados em seu famoso *Rapport* influenciaram gerações e encontram-se na pauta de aspirações dos mais diferentes povos, porquanto abrangem todas as dimensões do desenvolvimento humano e social. Conferindo igualdade e equidade numa tônica inédita, por meio de uma educação pública liberta dos credos de ordem religiosa e política, o progresso se tornaria um elemento de união entre os homens.

Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios de proverem as suas necessidades, de conseguirem o seu bem-estar; assegurar a cada um este bem-estar, torná-lo cômico defensor de seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de funções sociais a que tem direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da Natureza; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei — tal deve ser o primeiro objetivo duma instrução nacional e, sob este aspecto, ela é para os Poderes Públicos um dever de justiça.

Laica, única e gratuita em todos os níveis, a instrução pública concebida por Condorcet, tendo o Estado como tutor e promotor da multiplicação de letrados, é justificada simplesmente como direito inalienável pelo princípio da igualdade, projetada de forma que todo indivíduo pudesse desenvolver os talentos herdados da Natureza. A vida em sociedade exigiria uma instrução voltada para o uso da razão e para o desenvolvimento intelectual, portanto, capaz de um conhecimento útil para agir autonomamente nas diversas instâncias sociais. Dessa forma, Condorcet eleva à potência máxima os ideais iluministas: à mesma proporção em que aumentam os letrados,

diminuem as chances de que a superioridade intelectual seja utilizada como elemento de aprofundamento das desigualdades ou como instrumento de dominação.

A atualidade das asserções defendidas por esse herdeiro do Iluminismo torna-se inquestionável:

A superioridade da cultura ou do talento pode submeter os restantes homens a uma dependência particular ou geral.

Evita-se o primeiro perigo tornando universais os conhecimentos necessários à vida comum. Aquele que tem necessidade de recorrer a outro para escrever ou ler uma carta, para fazer cálculo das suas despesas ou das suas receitas, para conhecer a extensão do seu campo ou para o dividir, e para saber o que a lei lhe permite ou proíbe; o que não fala a sua língua de forma que possa exprimir suas idéias, que não escreve de forma que possa ser lido sem aborrecimento, este está necessariamente numa dependência que lhe torna nulo e perigoso o exercício dos direitos de cidadão e lhe reduz a uma quimera humilhante a igualdade ditada pela Natureza e reconhecida por lei. (Idem: 96)

Os homens das Luzes vislumbraram um futuro em que a igualdade, fruto da difusão progressiva do conhecimento historicamente acumulado, emersa do entendimento do mundo (daquilo que é histórico e, portanto, passível de mudanças) e da equalização social.

Assim, há mais de dois séculos, o ideal de cidadania, em sua gênese, logrou povoar o imaginário social, vinculado a uma escola pública capaz de instrumentalizar e capacitar todos os indivíduos, independentemente de sua classe social, raça ou credo religioso, para uma atuação mais qualificada no mundo. E se este permanece até os nossos dias, talvez seja por representar uma possibilidade concreta de se estabelecerem relações sociais mais igualitárias via democratização do conhecimento.

2. No Brasil: evolução da instrução pública

(imbricações entre políticas e ideais de cidadania)

Qual a relação entre a desinformação alienante e a prática efetiva da cidadania? Vimos que os ideais de cidadania propalados no século das Luzes, anteriormente e durante a Revolução Francesa, dizem respeito à atuação consciente dos membros de uma sociedade sobre esta, instrumentalizados pelo esclarecimento advindo da educação. Vigorou nesse século uma fé profunda na “razão iluminada”, ou seja, no esclarecimento conquistado pela apropriação do conhecimento, um instrumento por meio do qual se toma consciência do mundo, da realidade que nos cerca, possibilitando agir sobre ele com mais sabedoria.

E no Brasil? Qual a relação entre a desinformação e a cristalização do profundo fosso que separa as classes sociais, cuja permanência se dá historicamente mediante o monopólio de bens materiais e culturais, estes últimos mantidos com o auxílio de políticas em que a educação das massas é manipulada em favor da manutenção do *status quo*, ou, em outras palavras, a educação utilizada como instrumento de dominação?

Como evoluiu em nosso país, desde a ocupação portuguesa, a educação das massas? Ao longo da nossa história houve políticas educacionais que contribuíram para a emancipação das classes menos favorecidas, equipando-as de forma que, conscientes, pudessem exercer direitos e deveres?

Analisar a trajetória brasileira no que concerne aos movimentos educativos nos coloca diante de variantes e variáveis, de origens internas e externas, que influíram de forma decisiva sobre seus avanços e retrocessos.

Embora refletindo basicamente as condições sociopolíticas e econômicas de cada momento histórico, os movimentos educativos, ligados estruturalmente a tais condições, as influenciam, podendo configurar-se, dependendo de sua natureza, tanto como elemento de conservação social quanto de luta por alargamento de direitos e melhorias quantitativas e/ou qualitativas no sistema educacional. Dessa forma, têm sido utilizados

tanto como “*instrumento de luta pelo poder hegemônico, como de sedimentação do poder constituído*” (Paiva, 1983: 23).

Fatores internos (como lutas pelo poder político entre os grupos que detêm o poder econômico, como a passagem do capitalismo agrário para o capitalismo industrial) e externos (como a repercussão universal dos ideais franceses de cidadania, que conferiram à educação lugar de destaque, como direito de todos, além do progresso tecnológico) contribuíram para que a questão educacional brasileira definisse seus contornos.

Embora houvesse repercussão dos ideais iluministas fundantes da Revolução Francesa no discurso republicano brasileiro, a luta pela difusão da instrução pública só ganharia força no final do século XIX, atrelada à demanda gerada pela industrialização então em processo de consolidação no país. Inicia-se uma fase de valorização da educação como elemento capaz de propiciar desenvolvimento e também de fortalecimento do modelo político-econômico.

Historicamente, conquanto houvesse iniciativas, quase sempre vinculadas ao sistema político vigente, e refletindo basicamente o contexto sociopolítico e econômico, os movimentos educativos brasileiros caracterizam-se por sua atuação praticamente inócua sobre o caráter extremamente elitista e discriminatório do sistema educacional nacional, ainda que, em certos momentos, funcionassem como estratégia de apaziguamento de tensões sociais potencialmente perigosas à ordem vigente. Ao lado de aparentes mudanças permanece um abismo entre as necessidades reais da sociedade e as políticas educacionais, que, sob um viés de interesses e de favorecimento, ignoram e reforçam a profunda desigualdade social entre a dura realidade de indivíduos que dependem de subempregos para sobreviver, e outros de classes média ou abastada, amparados por todo um suporte letrado.

Se no século das Luzes, para filósofos como Diderot e Condorcet, a formação ampla do povo configurava-se como pilar fundamental para uma sociedade democrática e, portanto, mais justa e harmoniosa, tal formação buscada séculos atrás pode ter como correlato atual o termo *letramento*. Apesar dos avanços verificados na universalização

da educação básica brasileira, fruto de uma luta por parte de mentes progressistas que vislumbraram um futuro em que as iniquidades pudessem, por meio de uma formação que contemple a todos indistintamente, senão desaparecer, pelo menos retroceder, diminuindo o abismo existente entre as classes sociais, este parece ser intransponível, e o ideal buscado ainda permanece distante. A popularização da educação veio acompanhada da baixa qualidade, o que não confere a autonomia necessária à vida em sociedade.

Segundo Xavier (1990), a escola que temos é produto da evolução da ordem capitalista e de suas contradições, consubstanciadas a partir do modelo liberal. Sua evolução está intimamente ligada ao poder econômico, que por sua vez incide sobre o poder político, numa trama de interesses materializada na forma de políticas que visam à manutenção de privilégios ou mudanças direcionadas a tais interesses. No entanto, é importante ressaltar que, embora passível de permeabilidade no que tange à ideologia dominante, a educação também se caracteriza pelo poder de promover, ainda que de forma limitada, transformações nas estruturas socioeconômicas, atuando de forma decisiva sobre as sociedades.

Que o sistema educacional estabelecido cumpre uma função relevante de conservação social é algo que não se põe em dúvida; somente através dele se difundem os postulados ideológicos que servem de base à ordem vigente (política, social, econômica) — de forma explícita, através da educação moral e cívica, ou de forma indireta, através do conteúdo dos programas, da natureza dos currículos, dos métodos utilizados —, como a sua própria estrutura serve aos objetivos do sistema social global. Entretanto, reconhece-se que a educação pode também servir aos objetivos de mudança social, tanto àqueles relativos às mudanças dentro das estruturas vigentes, quanto à própria mudança de estruturas numa nação. (Paiva, 1983: 21)

Embora a força impressa pelas instâncias política e econômica quase sempre determine os rumos dos movimentos educacionais, ideais democráticos defendidos por grupos ou indivíduos ao longo da história merecem ser considerados. Uma vez que o embate teórico permite, ao abrir brechas no leque de prioridades de grupos dominantes, exercer pressão sobre estes, mobilizar setores sociais e, com isso, a conquista na ampliação dos direitos sociais básicos, entre eles o da educação. A atuação desses grupos no Brasil promoveu, ainda que de forma lenta, a expansão das ofertas do ensino básico.

Considerando o caráter dinâmico das sociedades, torna-se necessário relembrar, ainda que de forma extremamente resumida, alguns determinantes conjunturais sociopolíticos e econômicos das fases históricas brasileiras, desde a ocupação portuguesa, para melhor compreender o sentido dos movimentos educativos aqui engendrados, uma vez que, historicamente, tais iniciativas, quase sempre atreladas a interesses políticos, refletiam tais conjunturas.

Durante o período colonial a economia assumia uma feição marcadamente agro-exportadora, característica que perdurou por séculos. A formação social escravocrata constituía-se de senhores (latifundiários) e de uma maioria escrava (trabalhadores), dos representantes da Igreja e de administradores portugueses. E em tal formação social a educação formal não tinha importância, a mão-de-obra era composta quase exclusivamente por escravos, e a educação não se constituía em necessidade para o trabalho, tampouco para as atividades sociais. Nas palavras de Vanilda Paiva (1983: 58):

O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal.

Politicamente, a Colônia não tinha autonomia, uma vez que dependia da Metrópole. E a esta também interessava manter aquela isolada culturalmente. A centralização administrativa da Metrópole impedia a instalação de quadros burocráticos para os quais houvesse necessidade de domínio das técnicas de leitura, de escrita ou cálculos, além disso, o perigo que representavam as idéias liberais circulantes na Europa justificavam a ausência de uma educação formal.

Ao contrário, passaram a existir motivos para impedir o desenvolvimento cultural da Colônia. Em meados do século XVIII, as idéias iluministas circulavam pela Europa, chegando a Portugal. Temia-se a influência das idéias liberais européias que, em outros países americanos, começavam a provocar revoltas e desejos de emancipação; o sistema escolar poderia ser veículo dessas idéias. (Idem)

A política educacional brasileira nesse período é, portanto, praticamente inexistente. Administrada e ministrada por jesuítas, assumia um caráter basicamente evangelizador, contribuindo para a consolidação do domínio português. Outra função desempenhada pelos jesuítas consistia em formar as elites, fornecendo quadros dirigentes da administração local, além, evidentemente, dos seminários necessários à difusão da fé e à reprodução dos próprios quadros hierárquicos. Além disso: “*Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação do cristianismo e da cultura européia, ou seja, da ideologia dos colonizadores*” (Freitag, 1986: 47). Constituíram-se, portanto em importantes agentes da autoridade e também da influência cultural européia na Colônia.

Mas essa obra empreendida pelos jesuítas mediante vasto sistema educativo que, elevando-se, devia atingir um esboço de ensino superior, desde o primeiro século colonial, não se apresentava apenas sob esse aspecto, de conquista dos índios a uma nova civilização. Ao mesmo tempo que procuravam, no seu sonho imperialista, substituir por outra a cultura indígena que se desmantelava, diante do assalto vigoroso desses novos agentes de colonização, lançavam-se nos colégios e nas igrejas, a uma tarefa não menos difícil e

complexa, a de restaurar e manter na sua integridade a civilização ibérica que passava por transformações profundas e tendia a dissolver-se na Colônia, sob as poderosas influências, indígenas e africanas, e cuja unidade, por duas vezes, no século XVI e XVII, foi ameaçada por invasões estrangeiras. (Azevedo, 1958: 18)

De 1759, data da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, até a chegada da família real portuguesa, o ensino colonial passa por uma fase de decadência e desorganização. Seus substitutos naturais, também padres, seculares, mestres e capelães, não conseguem dar à educação nem a mesma organização nem o mesmo nível.

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (Romanelli, 2007: 36)

Com a chegada da família real no início do século XIX, surgem as primeiras preocupações com a instrução elementar (ministrada nos próprios domicílios das elites) e com a organização de um sistema de ensino destinado a atender à demanda da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Fundam-se então escolas técnicas, academias, cursos de nível superior, como os de Medicina, Agricultura, Economia, Política, Química e Botânica, além das Academias Militares. Com o intuito de favorecer a cultura são também criadas Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública.

A configuração política nascida com a Independência faz emergir novas preocupações no âmbito da formação educacional, e, apesar de vislumbrada uma nova orientação para a política educacional brasileira, embalada, em parte, pelos ideais

franceses e manifesta nos debates da Constituinte⁵ (dissolvida em 1823), o que resultou foram duas leis: uma que disponibilizava a educação à iniciativa privada, e outra, que “garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, e que, entretanto, não rendeu resultados práticos.

De fato, sentiu-se a necessidade de aumentar a participação dos brasileiros nas atividades do Império, no sentido de fortalecer a sociedade política por meio da instrução elementar; ou seja, a nova burocracia demandava a formação de novos quadros. Entretanto, já que economicamente o país continuava a desempenhar um papel estritamente agrário, assentado sobre uma base trabalhadora de maioria escrava, o poder econômico exercido pelas oligarquias agrárias e a nova, mas não tão nova ordem política, não apresentava grandes estímulos à difusão da educação, nem diferenças substanciais em relação ao período colonial.

Em 1834, um golpe veio solapar as idéias de uma difusão da educação em âmbito nacional: a descentralização do ensino primário.

A descentralização do ensino fundamental, instituída pelo Ato Adicional e mantida pela República, quanto ao ensino primário, atingindo um dos pontos essenciais da estrutura do sistema escolar, não permitiu, durante um século, edificar, sobre a base sólida e larga da educação comum, a super-estrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduzir a distância intelectual entre as camadas sociais inferiores e as elites do país. (Azevedo, 1958: 75)

Tal medida resultou em falta de organização geral e desarticulação, uma vez que, dados os preceitos legais que norteavam o âmbito das competências provinciais e do Governo Geral, determinava-se àquelas as atribuições relativas à educação primária,

⁵ Fechada a Constituinte, duas leis – durante o Primeiro Reinado ocuparam-se do problema da instrução elementar. A Primeira delas, de 20 de outubro de 1823, tornava-a livre, eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada. Em seguida, A Constituição outorgada em 1824 estabelecia – em seu artigo 179, alínea 32 – a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. (Paiva, p. 61)

tanto no que concerne à legislação quanto aos ônus decorrentes da sua implementação e manutenção, ficando os ensinos secundário e superior subordinados ao Governo Central. Tais preceitos, assimilados e internalizados, tanto pela sociedade política quanto pela civil, vigoraram por todo o período imperial e também nas três primeiras décadas do período republicano.

Dessa forma, no final do período imperial, dada a permanência da configuração sociopolítica e econômica, apesar de algumas iniciativas, mas pouco relevantes, a Colônia possuía uma precaríssima instrução popular. São, entretanto, desse período as idéias embrionárias de difusão da educação, bem como de desenvolvimento da nação via educação.

O parecer Rui Barbosa figura como o mais importante documento relativo à educação brasileira desse período. Nesse documento, apresentado em 1882 à Assembléia Geral em nome da Comissão de Instrução, o autor lança-se à defesa da educação pública, reclamando uma política nacional para a mesma. A ignorância popular, justifica ele, está intimamente vinculada à miséria, ao servilismo. Suas idéias liberais buscavam associar a educação à prosperidade e, partindo de um diagnóstico minucioso da realidade educacional brasileira, transformam-se em um novo projeto de reforma, no qual propõe um programa de combate à ignorância popular.

Bastante audaciosas para a época, levando-se em consideração a realidade brasileira no que tange às disposições político-econômicas, as teses do parecer Rui Barbosa representam seguramente um marco na pauta das propostas relativas à educação popular e um exame realista da precariedade brasileira em relação aos “países adiantados”. Entre suas proposições, revelando sua disposição liberal, associada às idéias circulantes dos ideais franceses da Revolução, a laicidade do ensino, a obrigatoriedade entre os 5 e os 15 anos, a organização pedagógica, a formação de professores. Manifestando-se contra o voto do analfabeto (Lei Saraiva, 1880), pela crença na demanda por educação que tal impedimento acarretaria, expõe suas idéias progressistas em termos de difusão da instrução pública, balizadas tanto pela constatação

da precariedade educacional brasileira como pela crença nos benefícios que sua difusão acarretaria.

Seu parecer está na base do movimento em favor da difusão do ensino em termos “realistas”⁶, sua influência sobre a votação da lei Saraiva, na base da difusão do preconceito contra o analfabeto. Por outro lado, as idéias por ele defendidas — muitas das quais já estavam bastante difundidas entre os políticos interessados no problema educacional — estarão presentes em quase todo o desenrolar da história da educação popular no Brasil; o apelo em favor da interferência do governo central para a difusão do ensino elementar, de uma política nacional de educação, da criação de um Fundo para financiamento das atividades educativas. (Paiva, 1983: 77)

De acordo com a Constituição de 1824, as eleições eram indiretas, por meio do voto censitário, ou seja, a renda era condição para a participação no processo político. A reforma eleitoral realizada por meio da Lei Saraiva, datada de 1880, tornava as eleições diretas, o que ampliava a participação; entretanto, a questão da instrução torna-se elemento de elitização, e, vinculada à questão política, passa a ser condição para a inclusão no processo político.

Estabelecia-se pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto. Portanto, a partir de 1882, somente se inscreveria quem dominasse as técnicas de ler e escrever.

À seleção pela renda é então acrescida a seleção pela instrução. Tal mecanismo de exclusão da maioria da população possuía explicações diversas, por exemplo: eliminar a possibilidade de manipulação das classes subalternas, ou, como defendia Rui

⁶ Realismo em educação: expressão utilizada por Vanilda Paiva para designar “a abordagem dos problemas educacionais sem unilateralidade, ou seja, do ponto de vista objetivo, tanto de uma perspectiva interna quanto de uma perspectiva externa; o tratamento das questões educativas sem perder de vista a importância da qualidade do ensino, mas levando também em consideração o papel desempenhado pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, suas consequências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico”.

Barbosa, por favorecer o acréscimo do contingente de instruídos. A ideologia da inferioridade do analfabeto inicia sua trajetória numa época em que mais da metade da população não dominava as práticas de leitura e escrita.

Teve início, portanto, no final do período imperial, a gestação da idéia de educação do povo associada ao progresso de um país que originaria, pela primeira vez, uma política de Estado voltada para a educação.

[...] poderíamos dizer que no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política. Até então a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja. (Freitag, 1980: 48-49)

O final do século XIX, marcado tanto pela mudança do regime de trabalho servil quanto pela mudança de regime político — da Monarquia à República —, não se consubstancia em mudanças reais em termos econômicos e conseqüentemente políticos. O poder econômico continua nas mãos das oligarquias agrárias, ainda que enfraquecidas pela Abolição. Tem início um amplo processo imigratório e surgem novos grupos econômicos, ligados à incipiente industrialização no país, empenhados na defesa dos preceitos liberais.

Com a descentralização imposta pela vitória das idéias federalistas; com a desorganização econômica resultante da abolição do elemento servil, e com as lutas que se seguiram para a consolidação do novo regime, transferiram ao primeiro plano as questões de ordem política e financeira. A educação e a cultura, que só se expandiram nas mais importantes regiões do país, como São Paulo, puderam seguir, sem transformações profundas, as linhas de seu desenvolvimento

tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império. (Azevedo, 1932: 119)

A implantação do regime republicano e a instituição do sistema federativo, que consagrou a autonomia dos poderes estaduais, deram origem também à descentralização do ensino, o que, na prática, significava que

[...] à União cabia a criação e o controle da instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. (Romanelli, 2007: 41)

Essa descentralização, que desobrigava o Governo Federal de uma política que definisse um sistema nacional de educação, gerou iniciativas isoladas por parte dos Estados, sem nenhum elo unificador. Dessa forma, as disparidades regionais verificadas entre estes se deviam, em parte, às dificuldades orçamentárias ou à falta de diretrizes que uniformizassem tanto as ofertas quanto a pretensão de estendê-las fora dos círculos restritos da elite, o que terminaria por reforçar a dualidade educacional, uma extensão dos princípios reinantes na sociedade escravocrata. Assim, uma vez que o desenvolvimento econômico demandava o desenvolvimento educacional, estados da Região Sudeste, por exemplo, impulsionaram a oferta de ensino (também pela demanda gerada pela industrialização).

Até a Primeira Guerra Mundial não são feitos grandes apelos à difusão da educação popular. A intensificação da imigração, a intensa migração interna, bem como a expansão da industrialização, pressionam por uma maior oferta do ensino elementar nos grandes centros urbanos, mais especificamente no eixo centro-sul, principal pólo econômico, onde se concentrava a maioria das indústrias e fazendas de café. Entretanto,

tal aumento não se configura como relevante, ou como movimento realmente mobilizador em prol da educação dos estratos populares da sociedade.

A demanda educacional efetiva que cresceu nas regiões urbanas, em especial no centro econômico administrativo do país, foi atendida pela União que cuidou de ampliar a oferta de ensino da elite, o médio e o superior, para as classes médias em ascensão. Não se verificou, mesmo nesses centros, uma pressão social significativa em favor da formação técnico-científica, apesar do relativo crescimento do parque industrial local, cuja demanda de mão-de-obra era atendida basicamente por imigrantes. (Xavier, 1988: 62)

Além da demanda gerada pelos novos grupos sociais que se originam dos processos de industrialização e urbanização, a difusão da “ilusão liberal de ascensão pela escolarização” constituem elementos importantes no processo crescente de valorização da educação. Entretanto, apesar de o processo de industrialização prosseguir com vigor, principalmente no eixo econômico centro-sul, maiores recebedores de imigrantes e da influência destes na valorização da educação como veículo de mobilidade social, o que explica, em parte, uma maior pressão pela difusão do ensino, fato é que a população brasileira ainda era, nessa época, predominantemente rural. E suas relações com as oligarquias estaduais baseavam-se no paternalismo, de forma que, não sentindo a instrução como necessidade, não havia pressão por sua difusão.

Mesmo as capitais dos Estados, e a maioria de suas cidades, guardavam muitas características rurais e sua administração era dominada pelo poder dos donos da terra, desinteressados pela educação do povo. Para a formação das elites e de parte das classes médias emergentes nos grandes centros urbanos cuidava a União de reformar e ampliar as oportunidades nos níveis médio e superior. (Paiva, 1973: 79)

A primeira Constituição republicana (1891) não contemplou de forma significativa a difusão/ expansão do ensino, e a descentralização do ensino primário permanece, razão pela qual a instrução popular se mantém precária. Com vistas à ampliação eleitoral, apesar de eliminar a seleção pela renda, impressa na Constituição anterior, manteve a seleção pela instrução. Dessa forma, 80% da população mantiveram-se excluídos de qualquer participação política, sem que lhes fossem criadas condições para vencer tal barreira. Às mulheres era vedada a participação em questões políticas, aos ex-escravos também, pois estes se incluíam no rol dos excluídos pela instrução. O preconceito contra o analfabeto é aí corroborado pela crescente valorização da educação como instrumento de ascensão social e como marca de “prestígio”.

Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, o “não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida da seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência. Mas tal idéia se difunde amplamente no país e estará presente em toda a nossa história da educação popular. (Paiva, 1973: 83)

A nova fase do capitalismo, agora industrial, bem como sua expansão, associada ao fim da escravidão, instaura de forma mais plena a idéia de que a diferenciação social se faz pelo esforço, rompendo a idéia de estratificação determinada pela origem. E o próprio processo de industrialização promove transformações no nível econômico que se refletem no nível social: novos padrões culturais, novas expectativas, novas demandas impostas pelo “progresso”...

O tema educação popular volta a figurar no rol das preocupações políticas após a Primeira Guerra Mundial, auxiliado por fatores como o fortalecimento do grupo industrial-urbano, devido ao crescente mercado industrial e à onda de nacionalismo provocada pela guerra. A luta pela democratização do ensino ligava-se fortemente à necessidade de ampliação política do grupo industrial. A ideologia do analfabeto incapaz inicia sua longa trajetória no imaginário popular, e com todos os seus matizes, em face das transformações ocorridas nas relações de produção, permanecerá reforçada pela evolução tecnológica e por outros fatores, que discutiremos mais adiante.

Nagle (1976: 99) afirma que a valorização da educação pode ser “*o mais manifesto resultado das transformações sociais — um inusitado entusiasmo pela educação e marcante otimismo pedagógico*”, promovidos pela crença de que as instituições escolares seriam capazes de impulsionar o progresso e o desenvolvimento do país como se todos os problemas nacionais estivessem relacionados à ignorância do povo.

A partir de então a educação estará sempre colocada numa posição de relevo quando abordamos os problemas nacionais; havíamos alcançado um nível de desenvolvimento das forças produtivas a partir do qual não era possível manter as mesmas condições de instrução popular. Com o crescimento econômico da nação cresciam também as expectativas e a necessidade de difusão do ensino. (Paiva, 1973: 301)

O estreito vínculo entre educação, desenvolvimento econômico e poder político, como faceta da ideologia liberal, também é relacionado por Xavier:

O movimento pela reforma do sistema escolar brasileiro nasceu no momento em que o país empreendia um salto no avanço de suas relações de produção, realizando o estágio final da consolidação do capitalismo nacional, o processo de industrialização. (Xavier, 1988: 161)

Merece, pois, destaque o período que marca o fim da República Velha e o início do Governo Constitucional e do Estado Novo de Getúlio Vargas, pelos rumos que os movimentos educacionais tomam, vinculados à consolidação da ordem capitalista, bem como pela percepção da educação como instrumento de difusão ideológica e, portanto, de sedimentação política, que marcará profundamente a estrutura educacional até os dias atuais.

Ao final da República Velha, a questão social assume proporções preocupantes, conseqüência da crescente urbanização advinda do processo de industrialização: surgem novos grupos sociais, e a luta entre os grupos dominantes pela hegemonia política se acirra.

Aflora a consciência do abismo colossal existente entre uma elite detentora dos meios de produção materiais e culturais e a imensa maioria de um povo completamente inculto e analfabeto. O processo imigratório iniciado décadas antes desempenha papel importante na demanda pela escolarização, em função das expectativas geradas pela possibilidade de ascensão social via instrução, já adquiridas em seus países de origem. A urbanização crescente, e a migração interna, conseqüências do desenvolvimento da industrialização, principalmente em São Paulo, também constituem fatores relevantes nesse processo, uma vez que a demanda de mão-de-obra qualificada e as novas relações sociais e trabalhistas demandavam novas formas de posicionamento. (Paiva, 1973: 95)

No bojo das transformações históricas, permeadas por uma intensa efervescência ideológica, emergem os primeiros “profissionais da educação”⁷ e, conseqüentemente, o tema escolarização adquire relevância, uma vez associado ao progresso da nação. A

⁷ Foram denominados pioneiros os “profissionais da educação” ligados aos princípios da Escola Nova, que formularam o documento *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, conhecido como a expressão do pensamento pedagógico, em que propõem uma renovação do aparato educacional, balizada pela centralização, por um projeto nacional e pela democratização, além de mudanças relativas a conteúdos, objetivos e didática.

conjuntura histórica de então, caracterizada pelo nacionalismo, reivindicava o combate ao grande mal brasileiro, o analfabetismo, tendo em vista a situação humilhante de atraso cultural em relação aos países avançados, incompatível com a época.

As transformações econômicas advindas da ascensão da burguesia industrial-urbana, da modernização da sociedade, da emergência de novos grupos sociais, propiciaram o surgimento de novas formulações e concepções acerca da sociedade como um todo, encontrando o liberalismo, um espaço nas idéias educacionais.

Em meio a esse fervilhar da tomada de consciência das reais condições culturais da população, em parte promovida pelas idéias liberais, ligadas à nova etapa vivenciada pelo capitalismo brasileiro e, consubstanciadas nos ideais importados de uma educação renovada, os primeiros “profissionais”, preocupados em conferir uma identidade à educação brasileira, atuam no sentido de pressionar não só em termos legais de responsabilidade, bem como de renovação propriamente técnica da educação brasileira. De fato, os princípios da “escola nova”⁸, inseridos nesse contexto, exercem pressão por uma renovação educacional. O forte apelo às mudanças, à inovação que representava o progresso, trazia em seu bojo todo um aparato “científico”, amparado pela evolução da psicologia moderna e suas implicações no desenvolvimento humano, até as novas práticas pedagógicas e finalmente a crítica aos métodos tradicionais. Nagle (1976: 242) destaca a relação histórica entre os fundamentos escolanovistas e os princípios da doutrina liberal expressos na década de 1920⁹:

[...] no decênio se encontra um momento histórico da vida brasileira caracterizada por grande efervescência ideológica e inquietação social que refletem ou acusam a existência de desajustamento entre as forças sociais dominantes e as novas forças sociais em emergência; é, justamente nesse momento, que se tenta alterar os

⁸ Os primeiros “profissionais da educação” freqüentemente não possuem formação específica; são autodidatas dispostos a estudar o assunto e dar opiniões que deixam de lado o aspecto político da questão.” (Paiva, 1973:103)

⁹ Movimento de renovação do ensino na primeira metade do século XX, especialmente forte na Europa, Estados Unidos e Brasil. O grande nome desse movimento foi o filósofo e pedagogo John Dewey.

quadros vigentes da sociedade brasileira. A tentativa é de índole nitidamente liberal, pois se pretende eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento social — isto é, o progresso; desenvolvimento de novas relações sociais e de novas orientações intelectuais.

O processo de industrialização, impulsionado pela importação de *know-how* de novas formas de produção, bem como de mão-de-obra oriunda do intenso processo imigratório, e favorecido, em parte, pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial, e também pela crise mundial de 1929, se consolidaria definitivamente. Dessa forma, o progresso tecnológico impunha uma democratização, ainda que restrita, do sistema educacional, não só com vistas à reciclagem e formação de mão-de-obra, mas também pelas exigências do consumo. Em meio a um fervilhar intelectual, em que os princípios liberal-democráticos atuam em defesa de uma nova Constituição e na busca de soluções para a crise social, ocorre a Revolução de 1930.

O fortalecimento do grupo industrial-urbano redundava em mudanças que culminaram com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o que pode ser interpretado como a vitória da burguesia industrial resultante das mudanças ocorridas nas forças produtivas, implicando o surgimento de novas relações sociais e econômicas.

Nesse processo, o Estado-Novo revolucionário, resultado político da transição econômica, transformou-se no principal agente da expansão industrial, desde a aceleração da acumulação de capitais à implementação da infra-estrutura necessária.
(Xavier, 1988: 38)

Vislumbra-se então a possibilidade de utilizar a educação das massas em prol da consolidação da nova ordem política, encontrando terreno mais que fértil no avanço do capitalismo industrial no país. A partir do governo constitucional, do Estado Novo até nossos dias, a educação passa a ser estrategicamente explorada como instrumento político na consolidação de mudanças estruturais. Nesse processo de valorização

crecente, utilizam-se idéias de progresso da nação associadas ao desenvolvimento humano, ideário que emerge do bojo dos preceitos liberais e encaminha a trajetória das inovações educacionais.

O fato é que caminharam lado a lado as mudanças crescentes no âmbito econômico e a adequação da educação nacional à nova ordem; o avanço do capitalismo impôs mudanças nas relações sociais, políticas e culturais, gerando uma nova classe proletária urbana. O crescente número de trabalhadores urbanos se ajusta às novas contingências oriundas dos novos modelos de desenvolvimento, que por sua vez demandam novas formulações em outros aspectos da sociedade, culminando com reestruturações do âmbito educacional. O ideário educacional brasileiro, consubstanciado a partir da emergência do capitalismo industrial, reflete e atende, portanto, às suas exigências, e é com sua consolidação que emergem as primeiras propostas de educação para as massas:

[...] verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente. O que teria representado esse fenômeno? Essa demanda desperta correspondia a uma exigência real apreendida e expressa espontaneamente na valorização da escola pelas classes emergentes e pelos grupos sociais tradicionalmente excluídos desse privilégio? Ou teria se constituído numa mera resposta aos apelos de uma ideologia que se importava, como faceta de um processo que modernizava a vida nacional em todas as suas esferas? (Xavier, 1988: 58)

As idéias oriundas de países de hegemonia liberal a respeito da educação colaboraram para que esta se tornasse uma área técnica. Com o advento da Escola Nova, nascido no âmago do avanço da psicologia e suas implicações sobre a pedagogia, emergem os primeiros profissionais da educação e, conseqüentemente, o fenômeno da tecnificação da área pedagógica. Assumindo uma feição democrática, tais idéias

encontram terreno mais que fértil à sua disseminação, contando com o apoio governamental. Nas palavras de um renovador, Fernando Azevedo, a nova concepção se apoiava nas modernas teorias e técnicas pedagógicas em que não havia lugar para as antigas práticas tradicionalistas, baseadas na memorização e na passividade por parte dos educandos:

A radical transformação de processos em que importou a reforma proveio, pois, da nova finalidade (social, democrática, nacional) atribuída ao sistema de educação e, portanto, da própria filosofia de que se desprende. Não foi uma reforma “de superfície”, de caráter administrativo ou de pura renovação de técnicas, mas uma reforma radical, feita em profundidade, e montada para uma civilização industrial e em que, tomando-se o sentido da vida moderna e das necessidades nacionais, se procurou resolver as questões de técnica em função de uma nova concepção da vida e da cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação. (Azevedo, 1932: 157)

A nova fórmula educacional ou o modernismo pedagógico remete a uma formação estruturada sobre pilares que valorizam a função social da educação escolar, transformando-a numa continuação da educação familiar, uma prática dinâmica que visa formar, inclusive, o espírito de coletividade, importante ao liberalismo, incutindo valores éticos e morais que exaltam o papel da escola como veículo de mobilidade social.

O papel social da Escola Nova, sob a égide da equalização social, torna-se elemento relevante num momento de avanço das relações capitalistas, também em face da crise social iminente, resultante da urbanização crescente, das expectativas dos imigrantes quanto à possibilidade de ascensão social via instrução, corroborada pelo preconceito contra o analfabeto. Dessa forma, circunstâncias econômicas e políticas influenciam profundamente os rumos das políticas educacionais e o pensamento liberal se concretiza mediante o suporte ideológico fornecido pelo pensamento escolanovista.

A modernização do ideário liberal nacional se deu, nesse período, através da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores. (Xavier, 1990: 64)

O eixo central desse pensamento consistia na ampliação da rede escolar e de instituições ligadas ao complexo educacional e à sua otimização, ao mesmo tempo que uma reforma interna substancial, compreendida por novos métodos, nova didática, era amparada pelas modernas concepções de psicologia e ciências ligadas à educação.

A ênfase dada à problemática educacional nesse período deve-se, em grande parte, à atuação desses profissionais, os renovadores, que, embora se empenhassem em uma renovação qualitativa da escola (centrada nos métodos, na qualidade, em uma perspectiva interna), reivindicavam também a democratização do acesso, bem como a responsabilidade da União em todos os níveis, por meio de uma política nacional em favor da educação pública universal, obrigatória, laica e gratuita. Nessa época, em que o analfabetismo atingia 80% das pessoas em uma população em torno de 25 milhões, grande foi sua influência sobre a Constituição de 1934, que tornou obrigatório e gratuito o ensino primário. Além disso, tal cenário contribuiu para que esta se tornasse uma área técnica, para a qual passasse a existir qualificação profissional.

As duas fases do governo Vargas — revolucionário e Estado Novo — apresentam características distintas no âmbito educacional: o primeiro, com ênfase na expansão qualitativa das ofertas de ensino, fase em que os renovadores adquirem prestígio e lançam-se à defesa da escola pública; o segundo, período, em que as divergências não são permitidas e, seguindo uma orientação populista, as decisões relativas à questão educacional são mais políticas do que técnicas, os objetivos são quantitativos (baseados na expansão das unidades escolares), de forma a ampliar o alcance da difusão ideológica e da centralização, sob o espírito característico da ditadura. O favorecimento do grupo

industrial-urbano também faz parte da estratégia desenvolvimentista, que consiste na criação de um sistema paralelo de formação profissional (SENAI e SESI).

Os renovadores, conquanto divergissem entre si no tocante às orientações progressistas ou conservadoras perante a realidade brasileira, permaneciam unidos na concepção de uma nova escola, destinada a criar condições de progresso social e econômico por meio de uma reforma consubstanciada na qualidade.

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção de vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e sentir, e nos sistemas de idéias e conceitos. (Azevedo, 1932:)

No projeto renovador, o debate interno revela ambigüidade entre aspectos progressistas, que pleiteavam a expansão da rede educacional pública, e conservadores, que defendiam uma reforma qualitativa, a priorização da inovação técnica. Partindo da constatação da inexistência de uma diretriz nacional que compreendesse a importância de uma política educacional para o progresso da nação e orientasse seus meios e objetivos com base em estudos desenvolvidos em outros países e experiências vivenciadas no Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e outros estados, o movimento conclama o Estado a assumir a educação como função social e pública, um direito de todo indivíduo.

A educação, na esteira dos problemas nacionais, constitui-se no mais sério de todos, senão a raiz da qual afloram os principais deles. Atrelada ao, e fator condicionante do progresso econômico de uma nação, deveria, segundo o movimento renovador, passar por transformações radicais, à luz das modernas teorias desenvolvidas e aplicadas

em países avançados, tendo em vista o momento por que passava o país, na transição de uma estrutura econômica estritamente agrária para a industrialização. Há que se saudar o progresso, abandonando fórmulas antigas e ultrapassadas, como se depreende do Manifesto.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Azevedo, 1932:)

No Manifesto, defendem a responsabilidade do Estado no sentido de garantir o direito individual que resultaria numa democracia alicerçada na hierarquia das capacidades. Uma escola laica, universal e gratuita que, dada a sua natureza equalizadora, corrigiria possíveis distorções no tecido social, condicionando o progresso da nação ao seu desenvolvimento cultural, à sua capacidade de formar as forças inventivas.

Opondo-se ao tradicionalismo que caracterizava os processos educacionais existentes até então, propõem um novo paradigma, ressignificando a instrução pública por meio de uma nova relação ensino-aprendizagem, uma nova pedagogia balizada por novas concepções sobre a infância. É um novo posicionamento do professor perante a tarefa, não mais de transmitir conhecimentos, mas de fornecer meios para que o educando se desenvolva por si. Uma transformação centrada, antes de tudo, segundo Nagle (1976: 249), na qualidade, numa perspectiva interna.

Em decorrência desse ponto de partida, sofrem transformações radicais o papel do educador, a natureza do programa escolar, a noção de aprendizagem, os métodos e

técnicas de ensinar-aprender, enfim, todo o aspecto interno das instituições escolares. O que importa agora é a realização das potencialidades contidas na personalidade integral da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento, com o que se transforma a própria atmosfera do ambiente escolar.

Entretanto, essa mesma ênfase na perspectiva interna dos sistemas educativos, centrada nas técnicas, ou esse “otimismo pedagógico”¹⁰, priorizando a sua qualidade e de acordo com as tendências modernas em termos de educação, colabora para que esta permaneça com a função primordial de formar as elites, um privilégio de poucos. Embora sua influência tenha sido importante na priorização da questão educacional, na aprovação da obrigatoriedade até os 15 anos, para a profissionalização da carreira do magistério primário, não se vislumbram meios materiais para que a educação de qualidade fosse alicerçada na expansão do sistema, de forma a garantir a escolarização de fato a todas as camadas da população.

Suas propostas puderam ser interpretadas pelo então Estado populista, de forma que justificassem as medidas de seleção acirradas e a criação, por exemplo, de uma escola diferenciada para as camadas populares, redundando em medidas voltadas à formação das elites, camufladas na retórica da “democracia” das chances iguais para todos.

A valorização do enfoque interno da questão educacional (tecnicismo) provocou gradativa redução de um enfoque social mais amplo na consideração do papel da escola.

Os reformadores estavam comprometidos com aspectos puramente técnicos, com ideais puramente educativos, por isso podiam servir a qualquer ordem vigente; desvincula-se o pensamento pedagógico da reflexão sobre a vida social e política. (Paiva, 1973: 106)

¹⁰ O “otimismo pedagógico” caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e a qualidade dos sistemas do ensino ou movimentos educativos.

O descompasso histórico entre políticas e as necessidades reais da maioria da população, bem como a ausência da conjugação das abordagens interna e externa da questão educacional, esta expressa também em seus vínculos com a sociedade, configura-se, nesse momento histórico e a partir dele, de acordo com Nagle (1976:260), na retração das abordagens de conteúdo amplamente social.

Isso quer dizer que ao aperfeiçoamento dos aspectos internos da escola correspondeu uma preocupação cada vez menor com seus fundamentos histórico-sociais — foi esse o preço que, durante muitos anos, teve que ser pago pela distorção técnica que aparece na década de vinte.

Se os renovadores optaram e acreditavam na “neutralidade tecnicista” de suas concepções, são convocados a expressar suas posições ideológicas pelo Estado, então totalitarista. Alguns, até por manterem sua “neutralidade”, apoiaram, ainda que implicitamente, as idéias governistas. Entretanto, outros, como Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, continuaram, ao longo de suas vidas, comprometidos com ideais democráticos.

No plano educativo, a experiência do Distrito Federal foi decisiva: era a primeira vez que se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos. Daí em diante, a face ideológica — tanto em sua perspectiva interna, relativa a métodos e programas, quanto em sua perspectiva externa, relativa ao vínculo com a sociedade — tornou-se mais clara no Brasil e a educação passou a ser não mais um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos postulados fundamentais da ordem vigente, mas também pela transformação da sociedade a partir de novos postulados. (Paiva, 1973: 172)

Do centro dessa concepção forma-se o embrião do chamado dualismo educacional: institui-se o ensino propedêutico (destinado à minoria que assumiria postos de comando) e técnico-profissionalizante de nível médio (que não habilita seus egressos aos cursos superiores) àqueles cujas condições financeiras os obrigassem a trabalhar pela sobrevivência.

E não há dúvida de que o próprio movimento renovador nacional, ao priorizar a educação das elites no seu projeto reconstrucionista, conferia importância secundária à atuação das camadas subalternas na condução do país. O que não deixava de ser um diagnóstico correto na vigência de uma ordem política que as alijava das decisões nacionais e de uma ordem econômica que as marginalizava não apenas enquanto beneficiárias do progresso, mas até mesmo enquanto instrumentos desse progresso. (Xavier, 1988: 168)

Se as classes social e economicamente desfavorecidas pareciam finalmente incluídas no sistema educacional, o que indica uma “democracia”, o fato é que as mudanças ocorridas na instância econômica demandavam maior qualificação e diversidade na força de trabalho. E o Estado, atuando ao encontro de interesses e necessidades das empresas privadas, assume o treinamento da força de trabalho de que necessitam.

Com efeito, ao enfatizar a “qualidade de ensino”, ela (escola nova) deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (Saviani, 1983: 10)

Ao ensino superior só convergiam os mais “capazes”, como, aliás, defenderam os iluministas, respeitando as diferenças naturais. Nessa ótica, criava-se um sistema paralelo destinado às classes trabalhadoras; um “mal necessário”, já que, segundo a ideologia vigente, não se poderia “sacrificar” o ensino daqueles destinados a assumir posições estratégicas na condução do país.

[...] a função básica do ensino superior brasileiro, aquela que seria enunciada enfaticamente pelos pioneiros no seu Manifesto, a de selecionar e preparar os mais capazes, as elites forjadas com força suficiente para influenciar a consciência nacional e a eficiência necessária para conduzir a nação ao seu destino. E acima de tudo, a função real de “formar os profissionais de que a ‘ordem’ efetivamente ‘carecia’, os profissionais liberais”. (Xavier, 1988: 94)

Havia, portanto, coerência entre o discurso liberal e as ações efetivas implementadas na “renovação educacional”: melhor um ensino de qualidade para poucos que uma expansão com déficit de qualidade. Sob essa ótica, o principal redator do Manifesto, em sua principal obra, *A cultura brasileira*, exalta o caráter democrático da Constituição de 1937:

[...] instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias e, sobretudo, dando preponderância, no programa de política escolar ao ensino pré-vocacional e profissional, que se destina “às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado” (art. 129). Sob esse aspecto, a Constituição de 1937, rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país e erigindo à categoria de primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação. (Azevedo, 1958: 194)

E mais adiante, louvando o sistema de parceria entre o Estado e os representantes da nova ordem econômica, medida que instituíra oficialmente o ensino profissionalizante destinado às classes trabalhadoras, utilizando a escola como instrumento de discriminação.

A Constituição de 1937, sem rejeitar os institutos de ensino profissional, mas, ao contrário, estabelecendo como um dever do Estado fundá-los e subsidiar os de iniciativa dos Estados, dos municípios e das associações particulares, inaugura o regime de cooperação entre as indústrias e o Estado, quando estatui (art. 129) que “é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. (Idem, ibidem, p. 95)

O movimento renovador, em que pese sua “flexibilidade” relativa à adaptação dos ideais propalados, servindo de suporte ideológico ao regime vigente, consciente ou inconscientemente, atuou na consolidação da nova ordem capitalista, portanto, de sedimentação do poder de novos grupos econômicos. As promessas revolucionárias redundaram em suporte ideológico para a formação das elites e criação de um sistema paralelo de ensino destinado às classes trabalhadoras.

Se as idéias escolanovistas florescem paralelamente às transformações sociopolíticas e ideológicas, fruto da nova conjuntura econômica e das novas relações sociais que se instauram décadas após a instituição da República, estão também ligadas por fortes elos ao despertar da consciência social, e ainda que por caminhos demarcados pelos princípios da ideologia liberal, também estão ligadas à democratização parcial do aparato educacional brasileiro, atuando, inclusive, como mola propulsora de tais mudanças. Forte foi a sua atuação na formação do ideário nacional educacional, ainda que a valorização da perspectiva interna da questão educacional, ou seja, a sua

tecnificação, contribuiu para que os rumos traçados para a educação das massas a tornassem diferenciada da formação das elites que comandariam o país.

A fase seguinte ao Estado Novo está associada à fragmentação do pacto populista, à pressão exercida pelas massas em prol de políticas distributivistas, em contraste com a pressão pela manutenção dos lucros, acumulação de capital e aprofundamento do processo de industrialização capitalista. (Freitag, 1980: 55).

Após o Estado Novo, o país vivencia uma fase em que a livre existência de forças democráticas propicia a emergência de movimentos populares e a atuação de organizações representativas de vários setores sociais. As eleições eram diretas; entretanto, a alfabetização ainda era condição para o voto. A desigualdade social agravada pelos altos índices de analfabetismo tornava quase impossível a participação das camadas trabalhadoras, o que caracterizava uma democracia relativa.

A reformulação da estrutura educacional do país, prevista na Constituição de 1946, se concretizaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), um período longo de gestação (13 anos), muitos embates no sentido de ampliar o acesso à escola pública e gratuita.

A mobilização de um amplo contingente de pessoas de vários setores sociais aglutinou também renovadores (que durante o Estado Novo, mantiveram-se afastados) e vários setores sociais mais democráticos, revelando consciência e interesse pela realidade educacional do país, em defesa da escola pública, ampliada substancialmente na década de 1940. A defesa originou-se da necessidade de combater um novo projeto (Substitutivo Lacerda), que propunha reduzir a responsabilidade do Estado sobre a escola, desfraldando com rigor a bandeira da liberdade de ensino, da livre iniciativa, ou seja, da privatização, objetivando beneficiar uma minoria restrita, tanto de empresários quanto de afortunados que poderiam arcar com os custos desse tipo de educação.

Os embates ideológicos que mobilizaram as elites intelectuais culminaram com um amplo movimento e, à luz da consciência dos rumos traçados pela proposta tem-se, pela primeira vez na história brasileira, a percepção clara da fragilidade dos sistemas educativos e de seus determinantes contextuais, que produzidos ao sabor da conjuntura política e adequados a formar as elites condutoras, permaneceriam com essa função não fosse uma reforma social.

[...] esse projeto acabou se revelando um salutar impacto na sociedade brasileira da época. Forçou uma tomada de decisão, embora transitória e de conseqüências nada pragmáticas, dos rumos tomados pelo pensamento liberal nacional, ambíguo e polivalente. Os mesmos princípios que deveriam respaldar reivindicações democráticas justificavam soluções elitistas e privatizantes. Os mesmos pressupostos que inspiraram os pioneiros, e que não lograram exorcizá-los do elitismo e do academicismo recalcitrantes da intelectualidade nacional, fundamentaram as reformas “autoritárias” e agora justificavam o “afrontoso” projeto de privatização do sistema educacional brasileiro. E vozes divergentes se fizeram ouvir, através de uma mobilização intelectual sem precedentes na história dos debates educacionais do Brasil, aproximando adversários em torno de ideais comuns. (Xavier, 1988: 140)

A campanha tem como um de seus ápices a publicação do *Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados*, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 189 pessoas, entre as quais, educadores, intelectuais e estudantes.

Desta vez, todavia, o “Manifesto ao Povo e ao Governo”, sem abandonar sua linha de pensamento original, deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de

não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos. (Romanelli, 2007: 179)

Caminham, portanto, novamente lado a lado, a definição dos novos rumos econômicos que se refletem no âmbito político, e estes, por sua vez, se traduziriam no âmbito educacional em reformas. Reformas estas que, reproduzindo as transformações político-econômicas e seus reflexos na sociedade, desembocariam na defesa da privatização do sistema educacional. De fato, ainda que se apregoasse a democracia das chances iguais para todos, e, portanto, a ruptura com o modelo burocrático do Estado Novo, ou seja, a liberdade como faceta da democracia, também carregava em sua ideologia a defesa da livre iniciativa, da não intervenção do Estado na economia, inclusive na questão educacional.

O final dos debates comprova a força impressa pelos detentores do poder econômico, que, submetendo as ações do Estado aos seus interesses, condicionariam novamente as reformas educacionais a bases elitistas e excludentes. A lei nº 4.024/71, resultado dos embates travados, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Enfim, a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em dezembro de 1961, embora tivesse sido objeto de intenso debate, acabou representando uma vitória das forças conservadoras, pois, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abriu caminho para a privatização do ensino, que efetivamente ocorrerá nas décadas seguintes, sobretudo a do ensino superior, de vez que a própria correlação de forças apontava nessa direção. (Buffa e Nosella, 2001: 116)

Apesar do destaque dado à natureza democrática da escola pública, bem como da análise do estado crônico em que se encontrava, a perpetuação do dualismo pedagógico é sancionada. A aprovação da lei nº 4.024/71, frustrando os setores mais progressistas,

garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para com os estabelecimentos oficiais e particulares, o que assegurou que verbas públicas poderiam ser transferidas à rede privada.

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

[...]

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

Para um país que alijava do sistema educacional quase 50% da população em idade escolar, uma vez que os recursos “escassos” não permitiam a ampliação quantitativa da rede, bem como a desqualificação que a caracterizava, entre outros aspectos, a oficialização do privilégio à rede privada, também na forma de recursos, bem como os desdobramentos que tal medida acarretaria, representavam, como assinala Romanelli (2007: 183), “um absurdo”:

Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada da autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

Romanelli também chama a atenção para a fragilidade do direito à educação expresso no artigo 3º:

O direito à educação é assegurado:

I — Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II — Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

O artigo 30 isenta o Estado de responsabilidade com relação ao não cumprimento da obrigatoriedade relativa à oferta de ensino:

Art. 30

Parágrafo único — Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;*
- b) insuficiência de escolas;*
- c) matrículas encerradas;*
- d) doença ou anomalia grave à criança.*

O estado de pobreza de ampla parcela da população, aliada à falta de escolas e à não preocupação em prover instrução a amplos setores sociais, darão continuidade à exclusão das camadas inferiores do processo educativo.

A seletividade do ensino registrada anteriormente perpetua-se, ainda que camuflada, na prática corrente posterior à lei nº 4.024/61. Apesar de figurar como direito de todos e dever do Estado, o fato é que o processo de exclusão se inicia já na oferta de vagas e estende-se por caminhos caracterizados principalmente pela evasão. O acesso e a permanência de alunos oriundos de classes menos favorecidas são dificultados por inúmeras razões, que vão desde currículos inadequados e professores mal qualificados à necessidade daqueles de ajudar a prover o sustento da família ou a distância a ser percorrida até a escola. Porém, a severidade nas avaliações, e conseqüentemente o alto índice de repetência, além da falta de escolas e de oportunidades são comprovados pelo baixo índice desses alunos no final da pirâmide de escolarização e privilégio das classes alta e média.

Vale como corolário que a evasão escolar atinge antes de mais nada os filhos da classe baixa, que em proporções muito pequenas ingressam nas universidades. Na maior parte já são excluídos da escola antes mesmo de nela entrar ou quando ingressam atingem níveis muito baixos. (Freitag, 1980: 65)

Persiste, pois, o descompasso entre as propostas e a realidade brasileira, a visão de uma clientela como se fosse de uma única classe social, leis feitas ignorando a profunda desigualdade social e mais, reforçando o caráter seletivo do sistema educacional. A persistência do dualismo revela o conservadorismo da elite disposta a manter seus privilégios. A luta encetada ao longo de nossa história por grupos minoritários esclarecidos *versus* elite conservadora, em prol de uma massa ignorante de seus direitos e possibilidades, confere à educação brasileira uma transformação lenta e incipiente em termos de democratização.

A relevância do período deve-se também à mobilização de vários setores em prol de uma educação na qual é reintroduzida a reflexão sobre o social e o histórico. É nesse mesmo período, ainda que ultrapassando os limites dos debates acerca da defesa da

escola pública, que ocorrem intensas campanhas de conscientização popular envolvendo diferentes setores da sociedade. Debates em prol da educação como veículo de emancipação e promoção humana, num forte apelo ao questionamento das estruturas sociais. Além disso, pela primeira vez, a partir de uma intensa mobilização, a prática educacional, no seu mais estrito sentido, dá início à teorização sobre a educação especialmente dirigida para as especificidades brasileiras. A reflexão sobre o social, vinculando questões pedagógicas e questões políticas, reflete o interesse pelo conhecimento científico-acadêmico de nossa realidade.

Discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer, e, finalmente, problema da diretividade ou não-diretividade dos métodos, por trás do qual colocava-se a questão da manipulação das massas. (Paiva, 1973: 231)

Entre esses movimentos, destacamos os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Os CPC têm sua origem na União Nacional dos Estudantes (UNE), e, inicialmente, tinham como objetivo levar teatro, cinema, artes plásticas, literatura etc. ao povo; também se dedicaram à alfabetização (Ghiraldelli, 1990: 121).

Os MCP se originaram da iniciativa de estudantes universitários ligada à prefeitura de Recife, para o combate ao analfabetismo, conscientização das massas e elevação do nível cultural do povo, respeitando e estimulando sua capacidade de criação.

A valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de criação funcionavam no MCP, como a própria condição de diálogo entre a intelectualidade e

o povo: partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social. (Paiva, 1973: 237)

O MEB estava diretamente ligado à igreja católica e, mantido pelo Governo Federal, tinha como objetivo principal a alfabetização das populações rurais. À medida que o pensamento social-cristão se reformulou, caminhando para uma forma mais progressista, o MEB foi redefinindo sua linha, e tornando-se, como os CPCs e os MCPs, um amplo movimento que visou buscar a transformação das mentalidades em busca de mudanças sociais efetivadas pelo povo. (Ghiraldelli, 1990: 121)

Tais movimentos espalham-se pelo país, as atividades de alfabetização e cultura popular se intensificam, com respaldo na política populista vigente, que utiliza tais movimentos como instrumento de manipulação, entendidos como possibilidade de expansão do contingente eleitoral, numa época em que praticamente a metade da população brasileira era analfabeta.

Parece-nos que as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60. A política populista, característica deste período, mobilizava as massas, por entender que a cada homem correspondia um voto. Uma vez que para votar era preciso ser alfabetizado, e que no Brasil dessa época havia cerca de 50% de analfabetos, o problema da alfabetização de adultos ganhava o máximo destaque. Mas o populismo não era só manipulação das massas. Era um movimento ambíguo que, ao lado dessa manipulação, conviveu com objetivos de independência nacional e de realização de uma sociedade igualitária. (Buffa, 2001: 117-118)

São também desse período idéias de uma educação voltada para a emancipação. Paulo Freire configura-se como expoente maior desses movimentos de luta em prol da educação como elemento de desalienação, influenciando fortemente o pensamento educacional brasileiro. Educação essa democraticamente conferida “como direito

inalienável, uma prática para a liberdade”. De suas concepções sobre o caráter emancipatório da alfabetização se origina a Pedagogia Libertadora.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seria uma força de mudança e de libertação. A opção por isso teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma “educação” para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou “educação” para o homem-sujeito. (Freire, 2002: 44)

Suas asserções remetem a uma formação para a decisão, para a responsabilidade social e política, atentando para a linha divisória entre os que detêm o saber socialmente construído e os que dele se encontram alijados, representados respectivamente pelas elites e as massas. A conscientização de que a configuração social é fruto de circunstâncias históricas (e, portanto, passível de transformação), tendo como consequência direta a dominação e a sujeição, referendadas pela ideologia do analfabeto incapaz, pode ser desenvolvida por meio da educação, tendo como consequência possível a desalienação, e constituindo-se num dos meios de libertação das idéias dominantes que constituem o instrumento simbólico de dominação.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes”, e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2007: 77)

Para Paulo Freire, a alfabetização é instrumento de conscientização política; não se trata de alfabetização para o exercício do voto, mas para que o educando tome consciência de seu lugar e potencialidades de transformação nas relações sociais. A perspectiva do educador, nesse sentido, supera os limites da defesa da escola pública.

Ainda, segundo ele, a questão do analfabetismo brasileiro deve ser analisada à luz de seus condicionantes políticos e econômicos e, portanto, justifica-se a conscientização das massas e sua inserção em questões políticas, por meio de intensas campanhas de alfabetização. Se a ignorância está na base da justificação e da legitimação do regime, é a educação o instrumento para a liberdade.

É, pois, em meio a esse fervilhar político-ideológico que emerge o aparato repressivo estatal, por meio do golpe de 1964, justamente quando a questão educacional brasileira atinge, na consciência da época, um nível de compreensão de seus limites e possibilidades, propiciado pelos múltiplos debates em torno de seus objetivos e práticas como formadora de indivíduos ativos. Assim, numa mudança política com intuito de preservar a ordem econômica, os canais de diálogo são fechados, acentuam-se a concentração de renda e o arrocho salarial, e ocorre o reaparelhamento dos agentes repressivos por meio de perseguições, cassações, exílios e torturas; os movimentos são dissolvidos, forçando uma hibernação do debate em torno da instrução pública.

Com a implantação da ditadura militar, a questão educacional sofre os efeitos do cerceamento das liberdades, a centralização do poder impõe pesado ônus à democratização do ensino e ao desenvolvimento da cultura. O que se segue é que o já depauperado sistema educacional brasileiro, vítima do revés imposto pela nova situação política, inicia uma fase em que os canais de diálogo e participação, tais como sindicatos e partidos políticos, são obstruídos. As novas políticas pautam-se em

[...] repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e

desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (Ghiraldelli, 1990: 163)

Esse novo Estado, aliado aos novos grupos, que no momento detêm o poder econômico, utilizando-se de todas as instâncias governamentais para a concretização dos objetivos de “desenvolvimento com segurança”, atuará também no sentido de investir na formação de mão-de-obra necessária a esse desenvolvimento, além de coibir a formação intelectual que pudesse criar obstáculos, remodelando o setor educacional a partir de suas bases até a formação universitária. Dessa forma, nessa fase, os processos que englobam acesso, permanência e progressão das camadas menos favorecidas à instrução formal tornam-se reféns de políticas efetivas de contenção de expansão e qualidade.

Ocorre mesmo um total esvaziamento dos aparelhos ideológicos, para que, na medida do possível, desempenhem também, em primeiro lugar, uma função na ordem econômica; aqueles que não conseguem cumprir tal função são alienados de suas tarefas fundamentais (exemplo: os aparelhos jurídicos e os partidos políticos). Os que ainda podem interferir na ordem política e econômica, como poder paralelo ao Estado, são desativados (como associações de classe, sindicatos); os que representam interesses opostos ou que são produtores potenciais de contra-ideologias são vigiados (imprensa, rádio, televisão, teatro, etc.); outros aparelhos exercem tradicionalmente nas sociedades capitalistas uma função primordial no campo da formação das consciências (campo da ideologia), são transformados para atuarem preferencialmente no campo da produção econômica, ganhando, assim, um novo tipo de valorização. Este é o caso da Escola, que, reformada, poderia aumentar sua eficácia, não na direção tradicional, mas em outra. Modificava-se sua função: de instrumento de formação de cabeças, ela passa a instrumento prioritário de preparação de mãos; de instrumento de cultura, a instrumento de produção. (Rodrigues, 1981: 43)

A questão educacional, neste período, entra na pauta de prioridades do Governo, não somente no sentido de viabilizar o projeto “desenvolvimentista”, mas também no sentido de contenção da crise provocada pela valorização da educação e demanda

crecente, principalmente do ensino superior, o que gerava descontentamento por parte da classe estudantil.

A título de modernização e, portanto, de necessidade de reformas que adequassem o aparato educacional brasileiro ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava, são firmados convênios com a USAID (Agency for International Development — AID) para assistência técnica e cooperação dessa agência com a organização do nosso sistema educacional.

As reformas verificadas encontram-se imbricadas e visavam, no seu conjunto, à adequação ao novo projeto nacional, expresso no lema “desenvolvimento com segurança”. Sob essa ótica, a reforma universitária (lei nº 5.540/68) se tornava “necessária” como forma também de conter a demanda do ensino superior, medida que, associada mais tarde à reforma do ensino de primeiro grau, completaria as medidas relativas a essa contenção. A lei nº 5.692/71, por seu caráter ora profissionalizante, “atuaria” no sentido de reter no mercado de trabalho aqueles que porventura precisassem abandonar os estudos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é criado em substituição aos movimentos populares de alfabetização e centros de cultura. Dessa forma, visa à alfabetização funcional, numa ótica bastante diferenciada, pelo seu caráter ideológico, relacionado por Freitag ao ressaltar que a pedagogia utilizada no MOBRAL estava balizada por objetivos contrários à emancipação (1980: 92):

E é também a primeira vez que a alfabetização assume um caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário.

A manutenção, portanto, da configuração social, dos privilégios de classe, bem como a implementação de políticas sociais e educacionais, embasadas em padrões elitistas, demonstram a força dos setores privados. É evidente o favorecimento a esses setores, apresentados tanto sob a forma de contenção pública no setor educacional, que

contribui com a demanda pelo setor privado, quanto de benefícios fiscais, tributários e outros. Assim, expande-se a rede privada, preenchendo lacunas deixadas propositadamente pelo poder público; seus cursos, de qualidade por vezes duvidosa, impõem, é claro, pesados custos à população proveniente dos baixos estratos, que se sacrifica na ânsia de ascender profissionalmente.

A tônica da educação no período ditatorial é seguramente a formação do trabalhador, do operário e não do cidadão, e os efeitos deletérios de suas políticas fazem ecos anos após seu término.

Iniciado o processo de redemocratização, a situação catastrófica da educação brasileira, com altíssimos índices de analfabetismo, caracterizados em parte pela exclusão, evasão e repetência, além da baixa qualidade, culminaram, em fase de redemocratização, após 21 anos de vigência da ditadura, nas lutas em prol da democratização, quando da elaboração da nova Carta Constitucional (que seria promulgada em 1988).

O clima gerado pela redemocratização e a expectativa gerada pela elaboração da nova Constituição, após 21 anos de ditadura, mobiliza inúmeros setores sociais no sentido de indicar propostas para a problemática educacional. A Conferência Brasileira de Educação reuniu, em setembro de 1986, educadores de todas as partes do país para discutir sobre a realidade brasileira e refletir sobre caminhos legais para a solução dos problemas vivenciados então: mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau; cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola; 30% de analfabetos adultos, e um numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica; 22% de professores leigos; precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país; salários aviltados em todos os graus de ensino (Ghiraldelli, 1990: 226).

É elaborado um documento que denuncia a gravidade da situação enumerando os pontos principais a serem abordados na nova Constituição: universalização e

qualidade do ensino, gratuidade escolar, condições de trabalho dos profissionais do magistério, distribuição das verbas públicas (Magaldi e Gondra,2003:23)

Segundo o documento, intitulado Carta de Goiânia, o diagnóstico da situação de então revelava a necessidade de um efetivo compromisso dos poderes públicos no sentido de garantir a democratização real, manifesta na consagração dos princípios de direito de todos os brasileiros à educação.

3. Letramento

Muito se tem discutido acerca do tema letramento. Este termo, recentemente incorporado ao vocabulário educacional, por vincular-se particularmente à alfabetização e às perspectivas de usos sociais de leitura e escrita, parece indissolúvelmente atrelado ao ideal de cidadania, objetivo máximo da educação.

Historicamente, o surgimento da alfabetização das massas está relacionado ao aparecimento dos Estados-nação e ao estabelecimento das sociedades industrializadas, e a partir de então, incorpora-se definitivamente ao ideário educacional de desenvolvimento humano, particularmente relativo à atuação consciente do indivíduo na vida em sociedade, e também ao vocabulário político, como fator fundamental de desenvolvimento socioeconômico de uma nação.

O tema letramento é atualmente objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas, tanto em nível nacional quanto internacional, tendo em vista a repercussão do déficit de apropriação da língua escrita e seus usos sociais verificados, especialmente nas camadas populares. Embora semanticamente vinculado à educação escolar, representa basicamente a capacidade do indivíduo de fazer uso social da leitura e da escrita nas diferentes situações da vida cotidiana.

Não nos deteremos nas particularidades relativas à polêmica causada pela diferenciação entre os termos *alfabetização* e *letramento*; tomaremos como pressuposto que o termo alfabetização está mais associado ao desenvolvimento de competências individuais no uso e prática da lectoescrita, enquanto a idéia de letramento insere-se num contexto mais amplo em que a alfabetização, como introdução ao processo de aquisição do código da linguagem escrita, configura-se como um de seus aspectos:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo

alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever, pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (Soares, 2005: 15)

Em *Educação e letramento*, Mortati (2004) analisa os verbetes *alfabetização e letramento*, entre outros termos afins, em dicionários brasileiros e também em dicionários de termos técnicos, traduzidos no Brasil. A conceituação que melhor exprime nossa concepção de letramento, e portanto atende aos fins propostos nos limites deste trabalho, encontra-se no *Dicionário de análise do discurso* (Patrick Charaudeau e Dominique Minaguenau, (2002:300/1), transcrito a seguir:

TERMO “LETRAMENTO”: *recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele podem-se distinguir três sentidos principais:*

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. É a significação contida nas publicações de vastas pesquisas internacionais, que buscam avaliar o nível de letramento dos países a partir de indicadores comuns. [...]

Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção do êxito” (Hautecoeur, ed. 1997). Essa abordagem tem o mérito do realismo. [...] Parece legítimo, portanto, conceber vários tipos de letramento: um “letramento familiar” (UNESCO, 1995), um “letramento religioso”, ou, ainda, um “letramento digital”.

Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “orality” (ONG, 1982). O termo remete a uma noção ampla de “cultura escrita” a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita. Estudar o letramento inclui analisar os usos da escrita, divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

A opção por tal conceituação explica-se pela ênfase atribuída à capacidade de, além de ler e escrever, *questionar* os materiais escritos. Entendemos que a aquisição da cultura letrada pressupõe habilidades indispensáveis, intrínsecas ao ato de ler, descritas por Magda Soares (2005: 31):

[...] ler, estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir sem som sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi dito, tirando conclusões e fazendo avaliações.

O objetivo deste capítulo é a discussão de alguns aspectos ligados às condições propiciadas pelo letramento, referentes à participação social efetiva de indivíduos que se apropriam das técnicas relativas ao domínio da linguagem escrita, e focalizando a instituição formalmente credenciada a fornecer esse instrumental, principalmente aos estratos populares: a escola, aqui entendida como a instância burocrática educacional,

representada, na sua forma concreta, como instituição que detém os meios de concretização da educação formal.

Também constituem aspectos a ser discutidos no âmbito deste capítulo as relações entre ignorância, entendida como condição decorrente da falha nas oportunidades de interação efetiva e sistemática com determinados elementos culturais em nossa sociedade, e o estigma impingido aos que não tiveram o privilégio de uma educação formal, ou tiveram experiências que redundaram em fracasso. As razões explícitas e implícitas de tal fenômeno, que se estende a boa parte dos brasileiros, e também a forma como se dá sua inserção em uma sociedade em que o pleno domínio das práticas de letramento configura-se como pressuposto de constituição de competências individuais, necessárias e acima de tudo valorizadas (Soares, 2005: 58).

Se durante certo tempo a educação, valorizada como instrumento de ascensão social, configurava-se como um bem a ser deixado pelos pais, hoje, muito mais vinculada à idéia de sobrevivência, remete também à manutenção de um lugar na escala social, numa economia capitalista, em que o desemprego constitui uma ameaça constante.

Se os conceitos de letrado e alfabetizado ainda não se encontram consensualmente definidos, e embora se verifiquem variações também nas estatísticas produzidas pelo censo (IBGE), pela UNESCO e outros, no sentido de avaliar e mensurar os números absolutos e relativos da população analfabeta, o Brasil “produz”, ainda, um contingente enorme desses excluídos — milhões —, e a essa exclusão do saber estão associadas, perversamente, a miséria e a falta de perspectivas¹¹.

Em que pesem os avanços na erradicação do analfabetismo ao longo das últimas décadas, o número é ainda insuportavelmente grande, principalmente se levarmos em consideração que adentramos irreversivelmente na era digital, globalizada, caracterizada

¹¹ Dados da PNAD/IBGE mostram que em 2007 havia 10% de brasileiros analfabetos: cerca de 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, e 21% de analfabetos funcionais, nesse mesmo grupo. Nesse mesmo ano de 2007 havia 4,8 milhões de crianças e adolescentes trabalhando no Brasil, quase um terço (30,5%) das crianças e adolescentes de 15 a 17 anos trabalhando pelo menos 40 horas semanais, e uma em cada cinco delas (19,8%) morava em domicílios com rendimento *per capita* inferior a ¼ do salário mínimo.

por novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, enquanto significativa parcela da população encontra-se alijada de ferramentas básicas de leitura e de interação com o mundo.

Apesar de avanços quantitativos e da universalização do ensino fundamental em termos qualitativos, boa parte da população trabalhadora tem sido sistematicamente excluída do acesso, permanência e aquisição efetiva dos conhecimentos socialmente indispensáveis (déficit qualitativo), principalmente a população juvenil, e justamente no ciclo básico, fase da educação formal em que se deveria, teoricamente, desenvolver competências mínimas de leitura e escrita. À massificação do ensino não corresponde uma elevação significativa da capacidade de promover o raciocínio, a síntese, a compreensão de mensagens escritas e também de se comunicar por meio destas.

Vimos no capítulo anterior que, historicamente, as políticas educacionais no Brasil não promovem efetivamente a educação das massas desde a sua implantação. Ou seja, a oferta de instrução pública destinada às classes subalternas e sua universalização quantitativa não se fizeram acompanhar da perspectiva qualitativa: dessa forma, o elevado número de excluídos, em todas as fases históricas brasileiras, denuncia a dificuldade de promover condições efetivas de apropriação do saber historicamente acumulado, apesar dos avanços das ciências relacionadas à educação.

3.1 Fins e meios do letramento

Constitui-se em fim precípuo e mais amplo do letramento a capacitação do indivíduo nos diversos usos da língua materna escrita e falada, em situações cotidianas também diversas, que vão desde as atividades domésticas e sociais, em ambientes mais restritos ou nos meios acadêmicos, até o acesso a diversos materiais impressos: literários, acadêmicos, científicos etc.

Tal capacitação está relacionada à autonomia intelectual, estado que pressupõe, para além das habilidades de ler e interpretar, a capacidade de analisar e criticar na sua

interação com o mundo. Soares (2005: 33) relaciona alfabetismo com evolução do processo de alfabetização, aí identificado como um correlato do termo letramento.

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente um estado ou condição pessoal, é sobretudo uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

É também um pressuposto que o processo de alfabetizar pura e simples, por se referir à introdução ao processo de aquisição da linguagem escrita, teoricamente se completaria nos primeiros anos no ensino fundamental. A crise verificada no sistema educacional brasileiro é representada tanto pelos altos índices de reprovação, evasão, repetência, no final do século XX, quanto pelas taxas de analfabetismo, alfabetismo funcional¹², e também pelo déficit nas competências mínimas de leitura e escrita, medidos por avaliações nacionais e internacionais como o Pisa (2000), que aponta um déficit em relação a 41 países (*Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA in Dossiê letramento*).

Ferraro (2002) propõe a classificação da população brasileira em quatro níveis de alfabetização, baseando-se na informação dos censos “anos de estudo concluídos com aprovação” (2.000). Seu objetivo neste trabalho específico era, então, mensurar o número e a porcentagem de brasileiros que conseguiram atingir cada um dos níveis de

¹² Alfabetismo funcional: segundo Soares (2005), “é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”.

escolaridade. Consideramos que seus critérios e conclusões atendem à demanda de estudo proposto neste trabalho, pois visam identificar grupos letrados ou não dentro de faixas etárias específicas, relacionando aqueles que, apesar da idade, não se encontram em patamares educacionais previstos na Constituição. Transcrevemos a seguir os dados e conclusões relativos a essa pesquisa, pois ilustram com precisão a profundidade da baixa qualidade de nosso sistema escolar público e sua dificuldade de proporcionar uma formação efetiva à população.

Assim, por meio de pesquisa feita em 2000, fariam parte do “nível 1 de letramento” todos os brasileiros que cursaram de um a três anos de estudos, e que, portanto, teriam, teoricamente, ultrapassado a barreira do analfabetismo absoluto. Nesse nível estariam por volta de 26,9 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais, 21% do total. Tal nível, evidentemente, não garantiria competências mínimas de leitura e escrita.

A quantidade de 43,9 milhões de pessoas de 10 anos ou mais (35,2%) do total situavam-se no “nível 2 de letramento”: entre a conclusão dos quatro primeiros anos da escolarização e seu avanço, por mais dois ou três anos seguintes da educação básica, mas não a sua conclusão definitiva, o que compreende um domínio mínimo de leitura e escrita, denominado pelo autor de “*mínimo operacional*”: “[...] entendido como a competência mínima para operar, na vida cotidiana, com a leitura, a escrita e o cálculo, mesmo antes do ingresso no mercado de trabalho e independentemente da função que cada um(a) venha a exercer”.

O “nível 3 de letramento” representa a realização do mínimo constitucional, isto é, a conclusão da educação básica de oito anos. O número de brasileiros presentes nesse nível compreendia cerca de 107 milhões, de 15 anos ou mais. Segundo o autor, não foi possível o desdobramento dos níveis 3 (conclusão da educação básica) e 4 (conclusão do ensino médio), dessa forma, aí estão agrupados todos que, vencendo a educação básica, teriam, portanto, no mínimo oito anos de estudos. Desses, apenas 1/3 havia conseguido concluir a educação básica (35,8 milhões).

O experimento da classificação da população em níveis de letramento revelou, com toda a crueza, a situação do país no ano de 2000: entre a população de 15 anos ou mais, apenas 1/3 havia atingido o nível 3 de letramento, que não significa nada mais que o mínimo constitucional (8 anos ou mais de estudos concluídos ou o fundamental completo). Os outros 2/3 da população de 15 anos ou mais (cerca de 71 milhões), compreendendo desde os “sem instrução e menos de 1 ano de estudo” até os distribuídos em todas as categorias de 1 a 7 anos de estudo, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação nos próximos anos (ou décadas?). E nem se aprofundou a questão da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” determinado pela Constituição de 1988 em seu art. 208, II (Brasil, 1997) (Ferraro, 2002: 44)

Sob uma perspectiva pedagógica, portanto, alfabetização e letramento são processos que se complementam, visam à inserção do indivíduo na sociedade, munido de “ferramentas” indispensáveis às suas relações com o mundo letrado. Nesses processos encontram-se implícitos os procedimentos didáticos e metodológicos responsáveis pelo produto final objetivado. Este, nem é sempre atingido; muitas vezes, redundando em fracasso, principalmente quando se refere às camadas menos favorecidas da população. O produto final encontra-se semi-acabado ou mal acabado, ou, às vezes, escapa das mãos de seu responsável legal: a escola.

3.2 Sobre o analfabetismo

“[...] o adulto analfabeto é um ser marginal” que não pode estar ao corrente da vida nacional [...] O analfabeto padeceria de “minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os

elementos rudimentares da cultura de nosso tempo".
(Lourenço Filho in Paiva, 1983: 184)

Tal concepção discriminatória poderia muito eficientemente definir o conceito atual sobre a incapacidade atribuída ao analfabeto brasileiro. Entretanto, ela representa a idéia central de uma campanha de alfabetização de adultos em 1947, há, portanto, cerca de 60 anos. Além da incapacidade de gerir-se e aos negócios a ele atribuída, o analfabeto é descrito como pessoa ingênua, privada da capacidade de discernimento, e, portanto, fácil de ser ludibriada.

A ideologia do analfabeto incapaz, como já observado, tem suas origens no contexto político-econômico do final do Império. Note-se que a população analfabeta à época beirava os 90%, e até então a condição de alfabetizado não constituía elemento importante para a participação política, e o determinante, então, situava-se na esfera econômica, dessa forma, o voto censitário desempenhava papel primordial na elitização das decisões políticas. A exclusão por renda é eliminada na reforma eleitoral de 1882, entretanto, surge a proibição ao voto do analfabeto, mantendo-se a elitização: a exclusão da maior parcela da população (pobre), que não teria condições de acesso à cultura letrada.

Rui Barbosa influenciou decisivamente na votação da Lei Saraiva (contrária ao voto do analfabeto), posição justificada pela crença de que tal proibição teria como decorrência um maior interesse pela instrução pública (Paiva, 1983: 77). Isso numa época em que mais da metade da população não dominava as técnicas de leitura e escrita.

A partir de então, o analfabetismo, vinculado a fatores econômicos e políticos, passa a figurar como um dos principais problemas nacionais, relacionando o atraso cultural, expresso nos seus altos índices, ao atraso de uma nação. A crença de que o analfabeto é incapaz perpetua, tanto no imaginário popular quanto nos meios educativos e na mídia, associada à incapacidade, indolência e inferioridade perante os alfabetizados. As concepções políticas de grande parte do povo brasileiro, balizadas pelo nosso berço

escravocrata, estiveram por muito tempo pautadas no coronelismo, no voto de cabresto (persistente ainda em vários recantos do país), e, nesse imaginário, um Estado paternalista, cujos direitos estão muito mais associados à idéia de favores e concessões do que de conquistas.

Embora nem todo analfabeto seja incapaz de formular críticas à estrutura social e vislumbrar transformações nesta, estudos mostram que o desconhecimento, por ausência do acesso à cultura letrada, de certos pressupostos indispensáveis ao entendimento do caráter histórico das sociedades, pode criar uma barreira ao entendimento e questionamento da realidade, revelando na carência cultural um dos fatores associados à carência material.

Basta que se considere a co-ocorrência de outros indicadores de exclusão: altas taxas de analfabetismo, e outros indicadores de exclusão: taxa de repetência, de evasão, de exclusão da escola etc.) ocorrem ao lado de baixas faixas salariais, maiores índices de subnutrição, de mortalidade, de expectativa de vida etc. (Soares, 2005: 56)

De fato, na sociedade atual, a carência cultural liga-se à miséria, à falta de oportunidades de inserção na sociedade, exceto em trabalhos que exijam habilidades puramente mecânicas ou físicas. O binômio ignorância/miséria, à medida que reproduz indivíduos cujo trabalho lhes permite apenas a sobrevivência no seu mais estrito sentido, tem na falta de conhecimento um agravante potente na perpetuação dessa condição, por isso também aparece muitas vezes ligado à marginalidade.

Se a história definiu os papéis de dominador/dominado na relação entre índios, impondo “não só a língua e a história dos conceitos, mas também as formas pelas quais se organiza o poder da palavra, as situações de linguagem e as formas do discurso” (Orlandi, 1990), ela também definiu a relação de dominação e poder entre

letrados e iletrados, e impôs formas de discursos que significam as diferenças da organização social capitalista”. Ao perpetuar a valoração da crença de que o “poder deriva do conhecimento, conhecimento este fornecido pela ciência” (Mey, 1985), a história definiu os papéis a que estão submetidos os analfabetos na sociedade contemporânea: eles representam na sua totalidade apenas a força de trabalho braçal. No sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com sua força física de trabalho. Pode-se assim caracterizar, em termos gerais, o contexto em que se insere o sujeito social analfabeto adulto. E, nessa perspectiva, várias questões se colocam a respeito da relação letrado/não-escolarizado. (Rato, in Kleiman, 2002:267/8)

Se já em período anterior à Abolição, desde a promulgação da Lei Saraiva, saber ler e escrever passa a configurar-se como condição ao exercício cidadão (ainda que como forma de excluir grande parcela da população), hoje, numa sociedade em que o avanço científico e tecnológico foi conquistado, além da evolução das áreas humanas da ciência, como a sociologia e a antropologia, o domínio da cultura letrada torna-se quase um imperativo, uma questão de sobrevivência.

O progresso tecnológico atua como fator primordial no processo crescente de valorização da educação, a demanda social pela educação é, dessa forma, imposta também pela necessidade de se apropriar de instrumentos que viabilizem a inserção numa sociedade gerida pela informação.

3.3 Sobre a dimensão social do letramento

No imaginário popular, a escola ocupou, por longo tempo, um lugar quase sagrado na formação, tanto para o trabalho quanto para a vida, cabendo-lhe fornecer conhecimentos necessários a uma escalada social (àqueles presenteados com os dons da Natureza e dispostos a se empenhar), portanto, o poder de usufruir o respeito e o *status*

conferidos às pessoas letradas. Ocupar um lugar nos bancos escolares povoou o sonho de muitos, tanto que a educação figurava com distinção no rol dos bens a ser deixados pelos pais como herança intransferível, por meio da qual se obteria sucesso na vida.

No Brasil, como em qualquer sociedade de economia capitalista, a educação, principalmente das massas, sempre esteve idealmente associada ao desenvolvimento e à prosperidade, como elemento capaz de contribuir para a diminuição das iniquidades inerentes a uma sociedade estratificada. Uma sociedade aberta, onde, uma vez democratizadas as vias de acesso à educação formal, somente fatores de ordem intelectual impedem muitos de chegar ao topo; a estes se reserva uma educação voltada para as atividades produtivas.

E devido a essa valorização, até bem pouco tempo, os profissionais da educação usufruíam do respeito inerente a essa função (ainda que não tivessem ascendido na escala social). No entanto, viram-na decrescer pouco a pouco, tendo em vista o insucesso verificado a partir da ampliação da rede pública e do ingresso dos setores populares ao ambiente escolar, de cumprir com a função que deles esperavam. O desrespeito com que a instituição escolar e os profissionais da educação vêm sendo tratados revela o grau de insatisfação: o solo antes sagrado agora é alvo de descrédito e até de violência.

E o campo semântico é vasto: repetência, evasão, analfabetismo, alfabetismo funcional, baixo desenvolvimento de habilidades mínimas de leitura e escrita... E isso, apesar das políticas governamentais, que ora contemplam seu aspecto quantitativo, ora qualitativo, por meio de reformas, voltadas a vencer de vez a “chaga do analfabetismo” e melhorar a qualidade do ensino; apesar do progresso científico e tecnológico, do processo de globalização, dos avanços verificados nas ciências educacionais e afins; apesar também da ampliação do acesso à escolarização formal e sua universalização crescente, a escola pública brasileira demonstra incapacidade em fornecer efetivamente uma instrução, ainda que básica, a ampla parcela da população. O ideal buscado há mais de dois séculos pela Ilustração e ao longo de nossa história por mentes progressistas, de

democratização da educação, apesar de todo o progresso científico e técnico, ao adentrarmos o século XXI, se concretiza apenas formalmente, do ponto de vista legal.

A exclusão que a escola faz de alunos oriundos das classes trabalhadoras perpetua-se, sua permanência na base da pirâmide educacional se faz mediante a incapacidade de se apropriar efetivamente dos bens culturais necessários à sua inserção na sociedade. O dualismo, outrora explícito, agora se camufla sob a melhora quantitativa de ofertas de ensino geral, mas permanece na precarização dos programas pedagógicos, formando um exército de semi-analfabetos. (Oliveira, 2007:686).

Na história brasileira ocorre um lento processo de inclusão dos setores populares na apropriação da cultura. Há ausência de uma formação que as habilite a concorrer em condições de igualdade com as classes abastadas em questões sociais, de trabalho, de cultura, e, principalmente, para que, de posse desses instrumentos, atuem de forma autônoma na sociedade.

O fracasso em prover uma formação de fato aos alunos provenientes dos estratos populares remete, portanto, à estratificação social e às contradições inerentes ao modo capitalista de produção, bem como ao papel social da escola dentro do contexto da sociedade de classes.

A mudança ocorrida na educação pública brasileira nas últimas décadas, ainda que tenha explicações para a maioria da população baseadas no senso comum, é ilustrada com o primeiro parágrafo de um artigo de Antônio Góis, publicado em 2007 na *Folha de S. Paulo*, “Perdemos em qualidade”: “Sempre que uma avaliação do ensino escancara o nosso atraso, os saudosistas lamentam o fato lembrando que, no passado, a escola pública era de qualidade”.

O artigo discorre sobre o resultado brasileiro no Pisa (2007), evocando o tempo em que a educação, embora de qualidade, servia somente a uma elite. Menciona a fuga

dessa mesma elite para o ensino privado quando a democratização gradativa trouxe os mais pobres à escola pública. Relaciona também a educação ao desenvolvimento nacional, que, numa economia globalizada, contempla com investimentos os países que têm mão-de-obra mais qualificada. Ressalta que, em economias em grande desenvolvimento, como Japão e Finlândia, a estratégia de equalizar as oportunidades os coloca em primeiro lugar, mesmo quando são comparados apenas a nações mais pobres.

Até bem pouco tempo, o ensino escolar era privilégio de poucos, e mesmo com a demanda e oferta crescentes, continua caracterizado pelo dualismo pedagógico. Só muito recentemente as políticas educacionais brasileiras têm como meta a universalização da educação básica, principalmente do ensino fundamental; entretanto, há muito o que avançar com relação à qualidade.

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, ainda mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado!
(Oliveira, 2007:682)

Logo, a equalização de oportunidades inexistente, a formação desigual não permite que se concorra munido com o mesmo instrumental cultural. As diferenças regionais também configuram elemento de oportunidades desiguais; os estados mais industrializados foram pioneiros em oferta de escolarização, e outros, como os da Região Nordeste, enfrentam até hoje dificuldades na erradicação do analfabetismo.

A ideologia das chances iguais permeia o discurso brasileiro, em que o verdadeiro fator determinante dessa diferença é camuflado sob o conceito basilar liberal: a falta de talentos é alardeada para camuflar a falência da equalização de oportunidades, sob o impacto da origem social. Em crítica a essa concepção liberal de educação, Cunha (1980: 55-56) enumera cinco pontos principais que, segundo ele, colocam por terra tal discurso: 1) oportunidades de atendimento desiguais tanto entre as diversas regiões quanto entre classes sociais; 2) onde o atendimento é amplo, a desigualdade é grande; 3) as aptidões das pessoas não são inatas, estão associadas às condições materiais de vida; 4) educação escolar organizada para “premiar” as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras; 5) razões de ordem “intelectiva” referem-se muito mais a expressões de distinções sociais prévias. Os pobres que ultrapassam essa barreira são exceções.

Atribui-se à escola um poder que ela realmente não possui: corrigir iniquidades de origem externa e, além de tudo, historicamente construídas: as desigualdades sociais e tudo que delas deriva em relação aos dominados. Ao incorporar esse poder, a escola acaba por contribuir para ocultar os reais mecanismos de discriminação, tanto da própria educação quanto de ordem econômica: todos têm liberdade para se educar, mas não têm as mesmas oportunidades, dadas as diferentes condições econômicas e culturais presentes nas classes sociais. A escola carrega a ambigüidade inerente à própria origem, e configura-se como uma de suas facetas o camuflamento que se traduz em dar credibilidade à aparente incapacidade de grande parte da população de subir os degraus da escolarização, vencendo principalmente os desafios da alfabetização.

Estudiosos da escola pública concordam que nosso sistema educacional é discriminatório, estruturando-se como reprodutor das exigências do sistema econômico, e baseando-se exclusivamente na cultura dominante, ao mesmo tempo que, dentro da função social a ela conferida, reafirma, teoricamente, seu papel de equalizadora de oportunidades, imputada àqueles desfavorecidos social e economicamente a responsabilidade pelo próprio fracasso (Soares, 1988: 10-15).

Se legalmente a dualidade inexistente em nosso sistema educacional, sua existência pode ser facilmente verificada quando materializada no contraste entre a qualidade do

ensino básico nas instituições privadas e as da rede pública. O inverso ocorre na educação superior, que tem a sua formação elitizada em universidades públicas, voltadas à formação dos que ocuparão cargos mais importantes e socialmente reconhecidos. Dessa forma, as camadas subalternas enxergam nas faculdades privadas, em processo de proliferação no país e de formação duvidosa, sua chance de ascender profissionalmente. Um dos aspectos mais evidentes dessa educação dualista ocorre no ensino básico, já que o analfabetismo e o analfabetismo funcional, bem como os atrasos verificados na idade/série, são muito mais fortes na rede pública.

A superação da dificuldade de apropriação da língua escrita, bem como os usos que dela decorrem, configuram-se como um dos principais desafios do nosso sistema escolar e devem ser analisados à luz de seus determinantes históricos, sociais e políticos. Para Magda Soares, as relações entre escola, sociedade e cultura podem ser analisadas sob duas vertentes teóricas: a liberal e a emancipatória.

De acordo com o ponto de vista “liberal”, à escola é atribuída uma função democrática de reprodução da cultura; dessa forma, o alfabetismo, estágio da educação que confere habilidades de leitura e escrita, bem como de interpretação, gera uma inserção autônoma e ativa em todos os aspectos da prática social. Nas palavras da autora:

Fica claro que esse conceito liberal, funcional, assume que o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, conseqüências positivas, e apenas positivas: sendo o uso de habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessário para “funcionar” adequadamente na sociedade, participar ativamente dela, e realizar-se pessoalmente; o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania. (Soares, 2005: 35)

Com base nesse conceito, a capacidade atribuída à alfabetização de propiciar melhoria das condições não só pessoais como sociais, opõe-se à concepção de Paulo Freire, que enxerga na alfabetização um instrumento essencialmente político.

Para a segunda vertente, chamada emancipatória ou ideológica (Street), o alfabetismo é concebido como uma atividade política, não neutra, em que as práticas de leitura e escrita, dentro de um contexto mais amplo, adquirem a propriedade de abrir possibilidades de questionamentos ou reforço de valores ou tradições, ou seja, tanto pode servir para acomodar quanto para domesticar:

Street (1984) [...] afirma que é impossível distinguir a leitura e a escrita do conteúdo que se pode ou se deve ler e escrever, segundo convenções e valores sociais e culturais, e das vantagens e desvantagens decorrentes das formas particulares em que a leitura e a escrita são usadas, ou das formas que uma e outra assumem em determinada sociedade e cultura. (in Soares, 2005: p.35)

A função de dominação cultural, como parte das funções desempenhadas pela escola, inicia-se nos primeiros anos de escolarização, num processo em que a classe dominante demonstra sua superioridade, a legitimidade de seu saber. As barreiras surgem já no estágio inicial de aquisição do código lingüístico, ou como afirma Soares:

O capital lingüístico, ao ser formal e intencionalmente transmitido pela escola, único legítimo, único aceito, dada a sua produção e apropriação pela classe dominante, torna-se, pois, uma relação de força simbólica, toda comunicação pedagógica, uma ação de inculcação ideológica da cultura legítima e de imposição da linguagem legítima:

Se a linguagem “legítima” (na verdade, “legitimada”) é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la — para expressar-se ou para compreender — pois

adquirem-na por familiarização, em seu grupo social; já dominam, ou podem vir a dominar, com facilidade, um capital lingüístico que “rende” na escola, isto é, o capital lingüístico escolarmente rentável. Ao contrário, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, não-legítima (a palavra legítima tem, aqui, o significado que lhe atribui Bourdieu: uma linguagem não-legítima é uma linguagem não reconhecida socialmente); por isso, eles não dominam a linguagem da escola, nem para compreender, nem para se expressar: não dispõem do capital lingüístico escolarmente rentável. A não-posse desse capital é uma das principais causas da maior incidência do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares; por outro lado, é, em grande parte, a posse dele que explica as possibilidades de sucesso, na escola, dos alunos pertencentes às classes dominantes. (Soares, 2005: 61-62)

Dessa forma, o que para as crianças das classes dominantes constitui-se em prolongamento da educação e socialização familiar, para as crianças das classes dominadas se constitui em confirmação da inferioridade de seus hábitos culturais perante aquele que é socialmente aceito e premiado como legítimo, dada a dificuldade de negar o que lhe é familiar, internalizar novas formas estranhas de falar, compreender o vocabulário e se apropriar do código lingüístico:

[...] para os filhos dos trabalhadores, a experiência escolar é algo traumatizante. A disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda a sua primeira socialização. O resultado, em termos puramente escolares, é a progressão “natural, esperada, das crianças da classe dominante e das camadas médias através das séries da escola, enquanto que os filhos dos trabalhadores repetem a mesma série várias vezes, abandonam os

estudos e passam a ser confinados em turmas especiais de (ir) recuperação”. (Cunha, 1980: 121-122)

A inserção no mundo letrado de alguns setores da população não se dá de forma natural nem tranqüila, muitas vezes à custa de sofrimento e sentimento de inferioridade. A linguagem formal que domina o universo acadêmico é acessível somente àqueles portadores de habilidades na lectoescrita, e que devem ser desenvolvidas no seio da instituição escolar. Ocorre que parcela significativa da população encontra-se na condição de semi-analfabetismo, em que a prática leitora se faz somente mediante situações de necessidade. Seus filhos não encontram no ambiente doméstico cotidianamente nem material escrito nem exemplos dessa prática, não conferem, portanto, pela própria rotina, importância à leitura — esta não faz parte do seu universo cotidiano.

Trata-se de um círculo vicioso: ao se iniciarem na instrução formal, a rotina escolar torna-se um árduo fardo, aliado ao sentimento de inferioridade causado pelas novas exigências relativas a comportamento, à maneira de se expressar.

E a interrupção desse círculo só se fará mediada pela escola, caso haja, sem desprezo aos valores não dominantes, a combinação entre estes, da cultura popular, do senso comum, e os dominantes, aceitos socialmente, em direção à autonomia.

Evocamos aqui as asserções de Condorcet, notabilizadas há mais de dois séculos, e de Paulo Freire, eminente educador, de um passado não muito distante, ambos defensores incontestes da emancipação que só pode ser promovida pela democratização real do conhecimento:

Aquele que tem necessidade de recorrer a outro para escrever ou para ler uma carta, para fazer o cálculo de suas despesas ou das suas receitas, para conhecer a extensão do seu campo ou para o dividir, e para saber o que a lei lhe permite ou lhe proíbe; o que não fala a sua língua de forma que possa exprimir suas idéias, que não escreve de forma que possa ser lido sem

aborrecimento, este está necessariamente numa dependência que lhe torna nulo e perigoso o exercício de direitos de cidadão e lhe reduz a uma quimera humilhante a igualdade ditada pela Natureza e reconhecida pela lei.

Mas estes mesmos conhecimentos bastam para libertá-lo desta servidão. (Condorcet, 1943: 96)

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes”, que, incapazes de dirigir-se, necessitam de “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”. (Freire, 2002: 113)

“Educação como prática da liberdade”, assim define Paulo Freire o processo de desenvolvimento das habilidades letradas. Em oposição ao modelo “liberal” de educação, em que alfabetismo útil, funcional, destinado à reprodução do “mesmo”, desvenda-se outra possibilidade. Um alfabetismo humanista que, pela primeira vez em nossa história, é reconhecido não como apolítico, como querem muitos, mas com um enorme potencial transformador.

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de intenção, de reivindicação. (Freire, 2002:112)

Sobre este aspecto, a autonomia defendida por Condorcet séculos atrás, necessária à condução da própria vida, manifesta também na expressão escrita de idéias próprias, articula-se aos ideais de Paulo Freire. Para Condorcet, a ignorância impede o

desenvolvimento dos talentos herdados, gerando dependência e humilhação, reduzindo o ser humano a um projeto, porque impede a realização da igualdade conferida pela Natureza, e também aquela impressa nas leis dos homens. Entretanto, o que os diferencia é que para aquele, o letramento se faz necessário como elemento capaz de situar o indivíduo no mundo, possibilitando a tomada de consciência de si mesmo, tendo como ponto de partida o universo do analfabeto, e este como alguém capaz de produzir cultura.

Paulo Freire acentua o caráter dialético da educação, vislumbrando como possibilidade aquela capaz de conduzir à liberdade, à autonomia que deriva da capacidade intransferível de entender, de questionar a estrutura social, pensar criticamente...

Constituem-se bases para essa concepção educativa um enfoque crítico sobre o efeitos da educação na sociedade capitalista, a elaboração da concepção de mundo, bem como da forma e qualidade de interação efetiva entre dominantes, dominados e os elementos subjacentes a essa realidade, sobre a forma como nossos sistemas educacionais respondem às demandas sociais.

Uma possibilidade concreta de, no seio de um processo apropriado historicamente pela elite dominante e utilizado em favor da manutenção do *status quo*, conferir outra direção no educar-se, com a perspectiva da conscientização e da práxis livres de ideologias alienantes.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.
(Freire, 2005: 77)

O que à maioria pode parecer inofensivo, desprovido de ideologias, constitui na verdade um possante instrumento, que efetivamente democratizado, transforma-se em possibilidade de equipar o oprimido, convertendo ingenuidade em consciência crítica,

levando ao reconhecimento do que é social e histórico e, portanto, passível de ser transformado. Esse é um exemplo concreto da outra possibilidade do letramento.

Apesar da crescente universalização do ensino formal, o aspecto dramático nessa fase do capitalismo diz respeito ao processo de aprendizagem, que, desprovido de espírito libertário, visa muito mais a adequação dos indivíduos à ordem social, política e econômica. Desde o letramento, a dualidade estrutural, inscrita na formação de uns para funções intelectuais, e de outros para funções instrumentais, reforça as relações de produção, solapando o caráter emancipatório do letramento e a incorporação de novas dimensões nos processos escolares.

O vínculo entre letramento e situações de trabalho é de fundamental importância para o entendimento do caráter discriminatório de nossa educação, pois, tanto no processo de educação básica quanto no de profissionalização ocorre o privilegiamento de alguns, e o dualismo fica evidente não só pela própria distinção feita aos que ocuparão postos mais elevados, mas também pela forma como isso é feito.

Assim, a relação letramento/ trabalho pode ser facilmente representada pela clara separação entre trabalho intelectual e trabalhos que exigem apenas a força bruta ou atuação meramente mecânica.

Letramento e cidadania vinculam-se fortemente à medida que a educação, cujo ideal é formar homens autônomos, capazes de atividades criativas, articula-se ao contexto capitalista, absorvendo e reproduzindo a estrutura reprodutiva. Assim, o ideal de cidadania plena, uma vez que esta é intrinsecamente vinculada às situações de trabalho, torna-se cada vez mais distante, quando constatamos que baixos salários, precarização, instabilidade, e conseqüentemente baixa qualidade de vida, trabalhos que não exigem inteligência, em funções elementares e repetitivas, exigidas pelas novas tecnologias, estão adequados à realidade atual.

Nesse sentido, o que caracteriza a nossa educação pública é a capacidade de formar um exército cada vez maior de mão-de-obra barata, porque desqualificada.

Sem dúvida, em tempos de processos cada vez mais agressivos de mundialização econômica, de concentração de renda, em que o capital não tem pátria e busca mão-de-obra barata, uma nova forma de se inserir na realidade se faz necessária.

Analisar o contexto atual nos remete à questão das novas relações salariais e sociais que se instauram peremptória e mundialmente como um fenômeno cujas conseqüências se materializam no crescimento do desemprego, precarização e instabilidade das situações de trabalho. O mundo sem fronteiras demanda uma nova forma de se adequar às novas perspectivas do mercado globalizado, em que toda economia nacional torna-se “província da economia global” (Ianni, 2001: 16/7)

Pensar em novas relações de trabalho também nos remete à questão da inserção do indivíduo no contexto social, como cidadão. Castel afirma ser o trabalho o “suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”. Se o trabalho é a “referência dominante, não só economicamente como também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente, fato que se comprova pelas reações daqueles que não o têm” (1998: 24), como viver como cidadão, estando-se à margem, em situação de fragilidade, e que qualidade de vida é possível em condições precarizadas? Trabalho constitui ainda um dos “fundamentos da cidadania na medida em que esta comporta uma dimensão econômica e social, e que é, precisamente nessa dimensão que a sociedade salarial e a democracia se vinculam”.

Sob um viés histórico, a questão do trabalho, como eixo central das relações sociais, apresenta-se atualmente, embora metamorfoseada, segundo Castel, como um pilar bastante abalado pela “vulnerabilidade de massa” e exclusão crescentes, oriundos do modo de produção vigente. Novas legalidades conferem roupagem e sanção jurídica, legalizando os processos de precarização e dessa forma transformam-se também os modos de socialização e integração baseados no trabalho. Com o enfraquecimento das formas de política social e as regulações em torno do trabalho cada vez mais perdendo seu poder de integração, e com o enfraquecimento dos sindicatos, a instabilidade é uma constante.

Se o lugar ocupado na divisão social determina de certa forma a participação nas redes de proteção, que futuro se desenha, levando-se em consideração o crescimento dos excluídos, daqueles que não atuam em nenhum setor da vida social, que nada fazem de socialmente relevante?

A educação transforma-se ao sabor da evolução do capitalismo, os processos pedagógicos visam atender, em cada época, às suas demandas, tanto de consumidores quanto de mão-de-obra. E a concretização do dualismo tem nesse estágio sua confirmação: ocuparão postos de comando aqueles egressos de universidades públicas, antes egressos do ensino privado, que os habilitaram a tais funções (escolas de caráter propedêutico, destinadas a uma minoria).

Vivenciamos a expansão da terceirização aliada às políticas do Estado neoliberal, em que o capital dita as regras do jogo, modelo de Estado mínimo para o trabalhador, enfraquecimento sindical, flexibilização das leis trabalhistas, em que é moderno não ter vínculos, gerando permanente instabilidade. Temos, assim, um Estado subserviente ao mercado econômico, o populismo se mantém por meio de políticas de inserção ou compensatórias (que focalizam determinados grupos, como o bolsa-família), em detrimento daquelas de integração, a que todos têm direito e que garantiriam a efetiva distribuição de renda.

A instabilidade provocada gera angústia, a sensação de estar à deriva, uma vez que o processo de racionalização presente nas atividades sociais é inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo.

O que significa então formar para a cidadania, nesse contexto específico? O avanço tecnológico impõe o domínio de habilidades ao mesmo tempo que substitui homens por máquinas, ou seja, o desemprego e a exclusão crescem na mesma proporção em que se exige o domínio da cultura globalizada.

Nesse contexto, competência vira sinônimo de qualificação, desenvolvimento, de novas capacitações, uma reciclagem contínua, e a escola segue, historicamente, servindo de instrumento ao mercado econômico, camuflando sua relação direta com a ideologia

dominante, na formação de mão-de-obra. O desenvolvimento de “competências”, nascido no âmbito da empresa, é revestido de um verniz ideológico e apresentado como meta a ser alcançada pela formação escolar. Competitividade, trabalho em equipe, metas a serem alcançadas são jargões utilizados pelo vocabulário capitalista, logo apropriados pela educação.

É preciso levar em consideração o triste cenário que se descortina para um enorme contingente de jovens: além de as perspectivas de trabalho não se apresentarem promissoras, tendo em vista a ameaça de colapso que por ora se instala por meio do desemprego em massa, da precariedade, vulnerabilidade e exclusão, outro fator determinante de sua formação mostra-se ineficaz. Com efeito, grande parte de nossos jovens percorrem a educação básica na condição de analfabetos funcionais, representando, assim, presas fáceis, tanto no recrutamento de mão-de-obra barata, quanto submissa e incapaz de encetar uma luta pela conquista ou manutenção de direitos básicos.

“De cada 100 brasileiros de 15 a 19 anos, 72 não estão preparados para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho” (*Folha de S. Paulo*, 29/10/2008). Essa é a constatação de um estudo do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) sobre a qualidade do ensino na América Latina. Sob o Título: “72% dos jovens têm preparação inadequada”, o artigo discorre sobre a má formação educacional brasileira, o que incide diretamente na possibilidade de conseguir um bom emprego. O estudo revela que 43% dos jovens de 15 a 19 anos sequer haviam conseguido concluir o ensino fundamental, e dos 57% que o fizeram, pelo menos a metade teve uma educação de baixa qualidade, haja vista que 50% dos alunos brasileiros que fizeram a prova de leitura do PISA (exame internacional que compara a educação em diferentes países) não passaram do nível 1 de aprendizado, o mais baixo. Além disso, na comparação de 17 países da América Latina, a escolaridade média entre jovens de 25 a 29 anos é de 8,1 anos, o que nos deixa na 14ª posição.

A dualidade de nosso sistema educacional é relacionada por Kuenzer: de um lado, uma educação qualificada, de alto nível, para aqueles que desempenharão funções intelectivas; de outro, a precarização cultural derivada da origem de classe.

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual, e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (Kuenzer, 2007: 1170)

E a elevação dos requisitos educacionais por parte dos empregadores atua como forma de contenção entre as ofertas limitadas de oportunidades de trabalho e uma oferta ilimitada de mão-de-obra, ainda que as tarefas não exijam requisitos técnicos tão elevados. O contingente de reserva é sempre constituído por pessoas de nível educacional inferior. Tal fato torna-se observável ao relacionar as políticas de depauperação do ensino público, o acesso crescente das massas trabalhadoras ao ensino superior, devido às exigências cada vez maiores para o preenchimento de cargos.

[...] o ensino superior, que passou a assumir natureza genérica, não-especializada, e de duração reduzida, sempre que possível, a partir das novas diretrizes curriculares que substituíram os currículos mínimos. Na nova concepção, expandida através do setor privado o ensino de graduação passa a se constituir em terceira etapa da educação básica, ficando postergada para a

pós-graduação e, portanto, mais elitizada, para a formação avançada em ciência e tecnologia e sócio-história. (Idem, ibidem)

Há que se destacar os vínculos que se estabelecem entre conhecimento e trabalho e que incidem sobre a qualidade da atuação na esfera social como um todo, levando-se em consideração a situação de fragilidade que se instaura mediante a precarização das relações de trabalho, atingindo principalmente as classes trabalhadoras, as que efetivamente produzem e que, avançando pouco em termos de educação, encontram-se sem condições de competir por melhores empregos.

Abordamos neste capítulo a questão do letramento, procurando mostrar como, em nosso país, ainda é difícil a superação do caráter excludente e dual da educação, expresso nos ainda muito elevados índices de exclusão e de precária instrução básica, afastando-se do ideal iluminista e humanista de emancipação. No próximo capítulo, discutiremos a questão do letramento sob os efeitos e impactos das inovações trazidas pela LDB (9.394/96), PCNs, e algumas reformas.

4. Intersecções entre cidadania e letramento

A instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político.

Maria Teresa, imperatriz da Áustria

Art. 205. *A educação, dever da família, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Art. 227. *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

Na Constituição brasileira de 1988, a cidadania é definida como um dos princípios básicos da vida, ressaltando que as instituições sociais, entre elas a escola, devem estar comprometidas com a formação cidadã. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) também expressa formalmente em seus objetivos, além do desenvolvimento pleno do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania. O papel da escola é também reafirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1988)¹³ no sentido de garantir que “a Educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania”.

Mas qual o conceito de cidadania inscrito nesses documentos recentes, reflexo das atuais circunstâncias? Vivenciamos um momento histórico em que a educação passa

¹³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica. (MEC)

por um processo cada vez maior de valorização, tendo em vista não somente as novas demandas sociais, mas também como, no imaginário popular, garantia de permanência do *status* social ou possibilidade de mobilidade profissional e até social. Atribui-se à educação os créditos pelo desenvolvimento humano, econômico, social, o aumento ou diminuição da violência, o progresso da nação etc. Embora alguns mitos aí estejam camuflados, balizados pela ideologia liberal, o fato é que o direito de todos à educação formal é garantido em lei, tanto quanto de “concorrer com chances, senão iguais, de maior equidade em todas as instâncias sociais”.

Sua importância na vida social pode ser facilmente verificada na discriminação que é feita sistematicamente aos que dela não usufruíram, ou no *status* e prestígio àqueles que avançaram na escala educacional.

Configura-se numa importante conquista, um importante veículo de democratização e uma possibilidade concreta de propiciar o alargamento do campo de luta das classes subalternas com a apropriação de valores e conhecimentos que usualmente constituem também capital cultural da classe dominante. A educação universal, quando dirigida sob um viés crítico e humanista, abre possibilidades de se tornar instrumento essencial na qualificação das lutas sociais e, portanto, para o enfrentamento dos desafios ora colocados na vida em comum pelas demandas de conquistas inerentes à sociedade estratificada.

Sob essa ótica, os fins da educação se encontram na formação para o exercício da cidadania. Genericamente, associamos cidadania à idéia de nacionalidade ou da posse pelos indivíduos de direitos civis (direito à liberdade, à vida, à propriedade, à igualdade perante a lei), conferidos pelo nascimento em determinado solo, como nação. E também ao direito de participar da vida da sociedade, podendo votar e ser votado, ter direitos políticos. Aliados a estes, encontram-se também os direitos sociais, que garantem a participação nas riquezas da nação: direito à saúde, à educação, ao trabalho etc. Atualmente, o ideal de cidadania está presente tanto no imaginário popular, no que diz respeito à fruição plena dos direitos civis, sociais e políticos, quanto nas reflexões

acadêmicas, constituindo-se objetivo máximo da ação educativa escolar, expresso tanto na Lei Máxima da Nação quanto na Lei Maior da Educação.

O conceito de cidadania não pode ser considerado estanque, e pertencendo à ordem simbólica, reflete valores e significações sociopolíticos e econômicos da sociedade em que se molda. Representando um vínculo do indivíduo com o Estado (é este que define os condicionantes ao seu exercício), a cidadania configura-se, portanto, também como elemento de identificação do indivíduo na sociedade.

A cidadania faz a mediação das relações entre os indivíduos, identificados, “presentificados” como cidadãos frente ao Estado, os que se incluem na ordem dos direitos e deveres; ao fazer isto, também identifica os que estão excluídos desta ordem, os não-cidadãos. Podendo identificar quem pode e quem não pode ser cidadão, o Estado polariza os conflitos que o direito à cidadania acarreta. (Teves, 1993:20)

A evolução das sociedades, bem como o progresso das ciências e técnicas, fazem deste um conceito e uma prática em constante mutação, tanto no tempo quanto no espaço e, evoluindo ao sabor também de determinantes históricos, sua dinâmica, adquire feições próprias nas diferentes sociedades.

Abordaremos, neste capítulo, alguns aspectos que nos parecem relevantes para pensar a cidadania brasileira, forjada a partir de suas condições históricas e inspirada nos ideais modernos franceses concebidos no século das Luzes.

4.1 Cidadão das Luzes

Vimos que, tendo sido gestado historicamente nos embates ideológicos do século XVIII, mais especificamente pela corrente iluminista, o ideal moderno de cidadania refletia em suas origens um projeto de reforma substancial da sociedade, a partir da

formação de um novo homem: o habitante urbano, portador de novos códigos de civilidade, sujeito de novas relações sociais e políticas. E tal reforma, que visava a uma sociedade mais democrática, tinha a educação como principal instrumento para sua efetivação, concepção que se propaga, influenciando de forma bastante decisiva o ideário concernente às relações sociedade/Estado de muitas nações, tanto nesta quanto em épocas posteriores.

O ideal de cidadania vincula-se, dessa forma, tanto à democratização do conhecimento via educação, como ao ideal de democracia, permanecendo durante séculos, até nossos dias, como objetivo máximo de formação do ser humano.

No contexto iluminista, formar o cidadão equivalia a formar um novo homem, rompendo com as amarras da ignorância, alienação, domínio da superstição, rumo a uma nova sociedade. A emancipação intelectual torna-se elemento decisivo na implantação da nova ordem sociopolítica e econômica, e também como fator de desenvolvimento das aptidões intelectuais para o pleno exercício da cidadania.

Tal crença produziu o desenvolvimento de um âmbito educativo posterior aquele ligado à imprensa, à difusão do livro, ao aumento de leitores, à articulação do objeto impresso (desde o livro até revistas e o jornal) e à sua fenomenologia cada vez mais complexa (o livro como ensaio, tratado, panfleto, conto, romance, poema etc.), que veio exercer uma ação disseminada na sociedade: uma ação educativa. (Cambi, 1999: 328)

“Letrar”, ilustrar, significava equipar o indivíduo com conhecimentos imprescindíveis à autonomia em suas relações nas múltiplas esferas sociais.

Condorcet, importante teórico das Luzes, em sua crença profunda nos progressos do espírito humano e na sua perfectibilidade, afirma:

Mas, para que os cidadãos amem as leis, sem deixar de serem inteiramente livres; para que conservem esta independência da razão, sem a qual o ardor pela liberdade é somente uma paixão e não uma virtude — é preciso que conheçam estes princípios da justiça natural, estes direitos essenciais do homem, dos quais as leis não são mais que a razão, o desenvolvimento, ou as aplicações. (Condorcet, 1943:36)

Como vimos no primeiro capítulo, como autêntico herdeiro das Luzes, Condorcet defende a democratização do conhecimento como a chave para uma sociedade mais justa, o espírito público deveria ser representado pelo homem culto. Assim, gradativamente, as desigualdades que nascem da diferença das fortunas diminuiriam; uma vez eliminadas as barreiras às oportunidades iguais, as únicas diferenças deveriam ser as dos talentos individuais. Daí a necessidade de uma educação laica, gratuita em todos os níveis e livre de ideologias, independentemente da esfera política.

Ousamos, dentro dos limites deste trabalho, utilizar a expressão *letramento* para definir o que os “philosophes” das Luzes utilizaram para designar *aquisição da cultura escrita (luzes)*. Se para estes, a posse democrática do saber historicamente construído confere aos indivíduos a possibilidade de concorrer com chances iguais na vida em sociedade, se a liberdade é também fruto da razão esclarecida, acreditamos que isso, em nossos dias, poderia equivaler ao letramento.

É, portanto, no século das Luzes, que a educação, colocada no centro da vida social, adquire relevância histórica, como elemento capaz de contribuir para uma sociedade mais justa. O *letramento*, conferindo racionalidade às subjetividades, teria o poder também de imprimir uma nova ordem à sociedade, uma vez que a liberdade é inseparável do pensamento iluminado.

Em outras palavras, o projeto de edificação de uma nova sociedade vem acoplado às idéias de progresso, civilidade, de formação do sujeito moderno, que tem como instrumento de ação e julgamento a razão cultivada.

Embora ressignificados, tais princípios encontram-se presentes na Carta Constitucional brasileira. Deitando raízes no debate iluminista, a compreensão da educação que forma para a cidadania é definida na Constituição no interior da concepção da democracia liberal. Nesta, o cidadão é portador de todo um aparato comportamental que a vida em sociedade demanda, e também de direitos e deveres, auferindo das liberdades e igualdade asseguradas pelo Estado.

No quadro da democracia liberal, cidadania corresponde ao conjunto das liberdades individuais — os chamados direitos civis de locomoção, pensamento e expressão, integridade física, associação, etc. O advento da democracia social acrescentou, àqueles direitos do indivíduo, os direitos trabalhistas, ou direitos a prestações de natureza social reclamadas ao Estado (educação, saúde, seguridade e previdência). Em ambos os casos o cidadão, nesta concepção, é titular de direitos e liberdades em relação ao Estado e a outros particulares — mas permanece situado fora do âmbito estatal, não assumindo qualquer titularidade quanto a funções públicas. Mantêm-se, assim, a perspectiva do constitucionalismo clássico: direitos do homem e do cidadão são exercidos frente ao Estado, mas não dentro do aparelho estatal. (Benevides, 1994: 8)

Atualmente, muito se discute sobre o tema cidadania. A tal problemática encontram-se subjacentes questões como nacionalidade, direitos e deveres, lugares ocupados pelos indivíduos na sociedade, capacidades individuais, dignidade pessoal, oportunidades, educação como veículo de ascensão social e tantas outras.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1980: 29), os valores que norteiam e vão refletir o modelo de cidadania presente na sociedade brasileira no século XX emergem da concepção liberal, apoiando-se nos princípios da individualidade, liberdade, igualdade, propriedade e democracia. Procuramos resumir aqui tais princípios, bem como os argumentos presentes em seu texto.

Pelo princípio da *individualidade*, cada pessoa deve ser respeitada por possuir atributos e motivações próprios. Seus talentos, motivação e esforços pessoais lhe possibilitarão assumir a posição social que melhor lhe aprouver.

Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social.

O princípio da *liberdade* postula que

a liberdade é condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais, enquanto a não-liberdade é um desrespeito à personalidade de cada um. [...] um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões. (Idem)

Ainda, segundo Cunha, a *propriedade* configura-se como o princípio que garante a posse como direito natural do indivíduo, “[...] e os liberais negam autoridade a qualquer agente político para usurpar seus direitos naturais”.

E o princípio da igualdade garante “a igualdade perante a lei, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Tal posição defende que todos têm, por lei, iguais direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção das leis”.

E, por fim, a *democracia* garante a todos os cidadãos o direito de participarem do governo por meio de representantes.

A democracia liberal é o método de governo que se propõe a assegurar à comunidade nacional que todos os indivíduos se atenham às regras do jogo da

competição política, assim como competem pela riqueza disponível da nação. (Cromwell in Cunha, 1985:33)

É importante ressaltar que cada um dos princípios encontra-se intimamente vinculado a outro, de maneira que, conjugados, representem um conjunto único de significações que norteiam a “liberalidade” na vida em comum. Assim, todo indivíduo, respeitados seus dons e motivações pessoais, que, desenvolvidos democraticamente pela educação formal, independentemente de sua origem ou credo religioso, tem a liberdade de mover-se no âmbito social, auferindo dos direitos civis e políticos, acumulando ou não riquezas que seus talentos lhe proporcionarem. E o Estado democrático é garantia dos seus direitos como cidadão.

No nível dos direitos do cidadão, a cidadania pode ser analisada na relação indivíduo/Estado: no plano individual, cada um é único, enquanto na esfera pública, cada um sendo um cidadão, todos são iguais.

Também sob o aspecto cultural, à medida que a educação estabelece relações com todos os âmbitos sociais, a posse ou não da cultura pode determinar características à atuação do indivíduo, além de ser ou não um fator de orientação na ação de construção de seu lugar na sociedade. Constituindo-se em elemento de transformação da realidade sociopolítica e econômica; o conhecimento pode servir de instrumento para que o indivíduo se integre ou não à sociedade.

Para a corrente liberal, a escola configura-se como principal instrumento de equalização social. E, no imaginário popular, tal perspectiva alimenta o sonho de muitos de ascender socialmente por meio da instrução. Como vimos no Capítulo 3, a educação, principalmente para setores médios e baixos da população, constitui-se para muitos num bem a ser deixado como herança, tal a crença na possibilidade de sucesso profissional conferido por ela.

O ideário liberal sustenta que os únicos instrumentos legítimos de ascensão social seriam o talento e o trabalho. À escola cabe a tarefa de desenvolver talentos e aptidões

individuais, de forma que os indivíduos possam, já que as possibilidades estão franqueadas a todos, ocupar sua posição na sociedade.

A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. (Cunha, 1985: 35)

Como dissemos anteriormente, a cidadania é moldada de acordo com as condições sociopolíticas e econômicas de seu momento histórico. Os determinantes históricos que forjaram o perfil do ideal de cidadão no século XVIII certamente não são os mesmos que nossa demanda histórica atual reflete. Adentramos a era da globalização, da informação, do capital sem pátria, da fusão de grandes grupos econômicos, da riqueza concentrada cada vez mais nas mãos de poucos, da polarização entre esta e a penúria, da flexibilização nas leis de trabalho e o conseqüente aumento do contingente de mão-de-obra reserva, e de tantos outros condicionantes...

A ideologia das chances iguais escamoteia os verdadeiros determinantes histórico-sociais impressos numa sociedade de classes, as profundas desigualdades sociais — de um lado fortunas imensas, de outro, grande contingente da população em situação de quase indigência, atingindo a condição de cidadão atribuída pelas modernas Constituições em todos os países onde vigora a democracia liberal.

No Brasil, o atributo de cidadão, conferido a todos, sem distinção, independentemente da sua condição social ou da sua participação, tanto na fruição de direitos considerados básicos, quanto nas decisões políticas, não tem efetividade, dada essa condição de carência cultural e material de grande parcela da população, verificada tanto nos censos quanto em pesquisas relativas ao domínio de conhecimentos básicos.

Diante dessa situação, a realização efetiva da cidadania depende não apenas do estágio de progresso técnico e científico conquistado pelo país, mas sobretudo da capacidade das camadas populares de criar “comportamentos próprios” e espaços especiais de luta que criem embriões de novas instituições: é o que Maria Vitória Benevides (1994: 9) denomina *cidadania ativa*.

A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos do poder público.

A *cidadania ativa*, portanto, pressupõe espaços de luta, de congregação de indivíduos com finalidades de reflexão e reivindicação. A participação efetiva e autônoma como cidadão implica, *a priori*, a consciência da realidade, vislumbrar possibilidades e limites, congregar idéias e ideais.

Nesse sentido, a educação para a cidadania efetiva-se quando há desenvolvimento do senso crítico que possibilite ao indivíduo, a partir da consciência da realidade, dos mecanismos que a produziram e a mantêm, agir sobre ela com sabedoria, transformando-a. Cidadania construída sobre pilares como a consciência e o binômio conhecimento/ação, ou seja, somente na atuação efetiva a cidadania política teria possibilidade de se concretizar.

Seria possível aferir níveis de consciência política utilizando como critério apenas o domínio da leitura/escrita? Poderiam os fundamentos para o exercício consciente da cidadania se esgotarem nesse domínio?

Entendemos, por um lado, que o domínio da cultura letrada não deve ser critério de diferenciação entre os indivíduos, o que de certa forma legitimaria a ideologia de “quanto mais educação, maior a chance de sucesso, ou mais cidadão”, por outro lado, como evitar que esse mesmo domínio possa ser utilizado a favor do capital dominante,

contribuindo para estabelecer ou manter, por meio da ignorância, o ciclo vicioso da miséria gerando miséria? O universo letrado, aquele relativo às leis, à literatura, às ciências, à tecnologia, enfim, tudo que implica expressão escrita, é parte integrante da vida humana. Queira-se ou não, a marginalização imposta pela ignorância implica impossibilidade de usufruir bens culturais, bem como dependência e servidão, à medida que impossibilita a decodificação do universo das “coisas e dos homens”.

Um dos efeitos da incapacidade de autonomia conferida pelo conhecimento é expressa pela ação cega, e definida como *cidadania passiva*. Recorremos novamente a Benevides: “aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela”.

Dada a pouca participação da sociedade brasileira como um todo em assuntos de interesse coletivo, é necessário lembrar que nossa “acomodação” em termos de atuação política se deve tanto à nossa cultura aristocrata, dos tempos coloniais, dos senhores que distribuía ou não favores, do compadrio, da casa grande e senzala, realidade que perdurou e ainda se faz presente na figura de “coronéis” nos rincões brasileiros, quanto de um passado, não muito distante, de duas ditaduras. A chamada *cidadania passiva*, predominante nestes tempos, traz ainda resquícios ao presente, observáveis na concepção errônea dos direitos como favores e do Estado paternalista, na falta de articulação política que vivenciamos como república democrática. E se, como observa Benevides, só se aprende a votar votando, temos pouca experiência democrática. A educação, nesse sentido, pode atuar positivamente na construção da cidadania política, abrindo o horizonte das mentes, despertando o senso crítico e valorizando o espaço público como espaço de luta pela efetivação dos direitos em todas as esferas.

Se a cultura política independe do conhecimento sistematizado, da frequência obrigatória nos bancos escolares, estando muito mais vinculada ao seu exercício efetivo, a referência a esta, expressa na “formação para o exercício da cidadania”, é tema recorrente nos meios educacionais, tanto que, na Constituição, constitui-se em objetivo da educação escolar.

Alguns aspectos da atual LDB (9.394/96), bem como de alguns mecanismos aí impressos, de alguma forma merecem destaque, porque vieram ao encontro dos anseios e necessidades reais da sociedade em termos de escolarização e formação para a cidadania, expressos em seus fins, pertinentes ao ensino hoje denominado básico.

Nossa opção por focar apenas o nível básico de ensino explica-se pela sua importância no desenvolvimento de competências básicas à aquisição da cultura letrada: o domínio das técnicas da leitura e escrita, que se configuram, no nosso entendimento, como base para o alçar vôos rumo ao letramento e a conseqüente atuação autônoma e consciente.

Buscaremos analisar também algumas estatísticas relativas à situação do país em termos de aferição do analfabetismo e os avanços verificados, tanto na universalização, quanto na qualidade do ensino básico; os efeitos da LDB atual, passados mais de dez anos de sua implementação, associando-os ou não aos possíveis avanços em termos quantitativos e qualitativos da educação nacional.

A crise pela qual passa a educação brasileira está ligada à sua incapacidade histórica em atender de forma pontual às reais necessidades do povo e aos ditames impostos pela evolução tecnológica, pelos desafios da pós-modernidade. Os censos, as estatísticas internas e externas, como veremos adiante, expressam, por um lado, um acesso que ainda não atinge a totalidade da população em seus diferentes níveis e faixas etárias e, por outro, a qualidade deficitária representada pelo analfabetismo e alfabetismo funcional, verificado significativamente em setores da população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inicia-se definindo seus princípios:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno*

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Foi somente na Constituição de 1934, portanto 108 anos após nossa Independência, que se atribuiu pela primeira vez ao governo federal a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. A partir daí os Estados e o Distrito Federal obtiveram autonomia para organizar seus sistemas de ensino e instalar Conselhos Estaduais de Educação. O país passou então a ter um referencial único, um sistema de ensino organizado e subsidiado técnica e (em parte) financeiramente pela União¹⁴. O ensino primário gratuito para todos, inclusive adultos (desde que oferecido pela escola pública), ainda que tardio, representou importante conquista da sociedade nesse período, ainda que atingisse pequena parcela da população.

O cenário sociopolítico e econômico de então era de mudanças: a urbanização crescente, aliada ao processo de industrialização incipiente, constituíram elementos fundamentais à demanda social por escolarização. É importante também ressaltar o papel fundamental dos Pioneiros da Escola Nova nesse processo de incorporação da temática educacional à tutela estatal e o caráter progressista de sua luta pela democratização da instrução pública.

A Constituição de 1946, formulada após o Estado Novo, cria condições para que se oficializasse uma comissão com a finalidade de elaborar documento que regulamentasse a educação brasileira. Nossa primeira LDB tem então um processo difícil de gestação, num contexto de intensas lutas ideológicas entre defensores do ensino público *versus* defensores do ensino privado. O Ministério da Educação e Cultura passa a exercer as atribuições de Poder Público em matéria de Educação. Vem à luz assim a lei nº 4.024/61, aprovada após 13 anos de preparação, trazendo em seu bojo mecanismos de ajuda financeira às escolas privadas, mediante a concessão de bolsas de

¹⁴ Percentual de 10% por parte da União e dos Municípios, e de 20% por parte dos Estados e do Distrito Federal da renda resultante de impostos, objetivando ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (Carneiro, 1988: 19).

estudo, salário-educação e financiamento à construção e reforma de prédios escolares. (Romanelli, 2007)

O termo cidadania não constitui novidade no âmbito dos objetivos impressos na atual LDB. O objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”, já figurava na pauta dos objetivos da lei nº 4.024/61, incorporada posteriormente pela lei nº 5.692/71.

Em que pesem os contextos distintos na formulação dessas leis, a meta educativa escolar situa-se no âmbito da cidadania. E se o exercício desta, expresso na lei nº 4.024/61, refletia princípios liberais vivos na democracia, a lei nº 5.692/71 expressa um ideal de cidadania sob a égide da *ordem e segurança*.

O período compreendido entre 1964/1984, novamente sob um regime ditatorial, é caracterizado pela impermeabilidade a debates ou participação da sociedade civil. A liberdade docente é, nesse período, alvo de restrições, a escola, de vigilância. E nesse contexto emergem as leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, que reestruturam o ensino superior e a educação básica. E nelas, a determinação, no sentido da racionalização do trabalho escolar, na profissionalização compulsória do ensino médio e a reforma do ensino superior (que, em última análise, deveria continuar reservado às elites), a iniciativa privada na área educacional recebe apoio legal e financeiro.

O ensino secundário perderia suas características “humanistas”, ganhando conteúdos de cunho utilitário e prático: “advogava-se publicamente a profissionalização da escola média, com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior” (Ghiraldelli, (1990:168).

Na educação básica ocorre a fusão do ensino primário e do ciclo ginásial para atender crianças de 7 a 14 anos, ampliando-se a obrigatoriedade de 4 para 8 anos (dos 7

aos 14 anos de idade); entretanto, em termos quantitativos, a oferta é precária e agravada por evasão, repetência e altos índices de analfabetismo.

A volta da cidadania é reverberada pelo apelo à democratização real da educação, tendo sua importância reconhecida por amplos setores da sociedade como direito inalienável, gerando um clima de ansiedade e expectativa quando da formulação de novas orientações políticas para a nação. A Constituição de 1988, denominada *Constituição cidadã*, reflete a reconquista das liberdades individuais, da cidadania, ainda que direitos fundamentais não fossem de usufruto da maioria da população. E nela a educação assume *status* de direito inalienável.

Se as leis de um país refletem o contexto sociopolítico e econômico de seu momento histórico, não é diferente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB tem suas características moldadas na circunscrição do cenário do momento de sua elaboração, expressas pelo confronto de forças político-ideológicas atuantes nesse cenário.

A conjuntura política que brota do seio dos postulados econômicos vigentes tem fortes implicações na dinâmica da implementação das políticas educacionais. De fato, passam a representar uma forma de, a partir dos processos que envolvem a evolução científica e tecnológica, adequar a educação às novas demandas impostas pelo novo cenário, criando novos trabalhadores, adaptados às tecnologias então nascentes.

Dessa forma, ainda nesse clima de participação democrática, surgem idéias embrionárias de uma nova LDB, em consonância com os novos ditames impressos pela Carta de 1988, uma nova formulação normativa relativa à educação, necessária às possibilidades que a nova realidade política descortinava.

[...] ela foi a única que nasceu no seio do Poder Legislativo. Não foi iniciada, como suas antecessoras, no Poder Executivo. Isso a tornou, pelo menos original e propiciou uma ampla participação da sociedade civil e do próprio governo nas longas e difíceis discussões

que permearam sua tortuosa tramitação no Legislativo Federal. (Gracindo, 2008: 227)

Tendo sido elaborada na transição do regime ditatorial para a democracia, reflete, portanto, os anseios pela democratização da escola pública, num clima efervescente, em que muitos setores sociais e políticos manifestaram suas posições. De fato, apostou-se muito na capacidade de setores progressistas (embalados pelo ideal de uma educação pública universal e de qualidade) de avançar significativamente, ampliando o direito à educação, de forma que contemplasse as camadas populares excluídas, seja no que diz respeito ao acesso, permanência, qualidade e, também, enfocando a educação como uma das prioridades na agenda política, como uma questão urgente.

Toda política educacional exigida pelas novas demandas políticas e sociais, como também pelas velhas, relativas ao déficit educacional crônico vigente em nossa sociedade, as normas de natureza estruturais e prescritivas, a reforma, enfim, de todo um sistema que não atendia aos ditames impostos pela nova configuração política, as demandas de universalização e qualidade, e também os desafios do progresso tecnológico constituíram-se em objeto de discussão e embates ideológicos na elaboração da nova lei educacional. Para Carneiro (2001: 16):

Com o advento da Lei 9.394/96, renasce a esperança de superação da cultura das ações educativas concorrentes, inaugurando-se um novo desenho de medidas de natureza estruturais inafastáveis, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação do professor, atualização dos conteúdos e inovação metodológica e, por fim, encorpamento de sistemas de ensino dinamicamente articulados. Tudo isto supõe relações intergovernamentais robustas, definidoras de um novo padrão de responsabilidades na formulação e implementação de políticas para a educação.

E assim, depois de incontáveis discussões e de um processo de elaboração também prolongado, a lei nº 9.394/96 é implementada. Para Antônio Joaquim Severino (2008: 70), os itens que compõem sua estrutura podem ser resumidos desta forma:

Feita de nove títulos e de 92 artigos, a lei inicia-se pela conceituação da educação (art. 1º), coloca os princípios e fins da educação nacional (arts. 2º-7º), descreve sua organização (arts. 8º-20), define seus níveis e modalidades, quais sejam, a educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional, a educação superior e a educação especial (arts. 21-60), aborda a seguir a condição dos profissionais da educação (arts. 61-67), estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos financeiros alocados para a educação (arts. 68-77) e estipula as disposições gerais e as transitórias para a aplicação da lei.

A LDB define, pois, as bases gerais da educação brasileira. Além dela são necessárias regulamentações em caráter de leis complementares que subsidiarão alguns dispositivos nela contidos, sendo que alguns antecederam a promulgação da Lei propriamente dita.

Nessa reforma, a descentralização ocorreu na forma de divisão de funções e de recursos entre as três instâncias de poder, impressa na lei que criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério). Fica definido o percentual de recursos estaduais e municipais que compunham o fundo, bem como as responsabilidades relativas à oferta, manutenção e controle do ensino fundamental das diferentes jurisdições. (Krawczyk, 2008)

Entre essas medidas regulamentadoras destaca-se o Plano Nacional de Educação. O PNE (Plano Nacional de Educação, Brasília, MEC, 2000) teve como objetivo dotar o sistema de diretrizes e metas para orientar e balizar as políticas educacionais do país. Uma de suas prioridades foi a promoção da qualidade da educação, tendo como pano de fundo a formação de professores, o desenvolvimento e a plena utilização das novas tecnologias educacionais, o estabelecimento de metas referentes à gestão e ao financiamento, a promoção da melhoria da infra-estrutura, o investimento em sistemas de informação e avaliação (como o sistema de avaliação da educação básica), o envolvimento da comunidade na promoção da qualidade, a criação de padrões mínimos nacionais, de infra-estrutura e a distribuição de livros didáticos.

Comentaremos, a seguir, alguns títulos da lei, analisando alguns aspectos concernentes às expectativas geradas desde sua gestação por amplos setores da sociedade, no âmbito das orientações embasadas pelo objetivo máximo, a efetiva formação para a cidadania. Tais orientações implicam políticas ligadas tanto ao aspecto quantitativo, o que em outras palavras significa sua universalização, quanto qualitativo, ou seja, pautado na capacidade de atingir satisfatoriamente aqueles que dela usufruem.

No “Título I — Da Educação”¹⁵, a idéia de Educação transcende o espaço meramente escolar, perpassando toda a sociedade como ambiente de formação. Assim, a formação integral se efetivará mediante a articulação entre escola, mundo do trabalho, práticas sociais, manifestações e movimentos culturais. Dessa forma, o processo formativo envolve os diferentes ambientes onde se travam as relações sociais: na família, na escola, no trabalho, nas organizações sociais.

Comentando um texto de sua autoria (*LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, 1997), sobre um estudo comparativo da atual LDB e as leis educacionais

¹⁵ Título I – Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

que a antecederam em contexto de ditadura, Brzezinski (2008) reitera sua convicção de que a mesma, em sua interpretação, dada ao Título I, art. 1º, §§ 1º e 2º, representa um avanço.

Avanço particularmente no que tange à concepção de educação veiculada pela nova LDB. Essa concepção ampliou a perspectiva para a organização da educação escolar que deveria, segundo a LDB, cumprir papel essencial na aquisição de conhecimentos. A educação escolar deveria também ser requisito necessário para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho. Desta forma, por meio da educação escolar o homem estaria se construindo nas relações sociais, à medida que se tornaria sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação dos condicionamentos socioeconômicos-culturais que lhe determinam a ação.

Reitera também a autora, que não credita à educação a capacidade de mudar uma sociedade, entretanto, “o acesso a ela e o sucesso dela, podem sim libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe”.

Reconhece, pois, que numa sociedade estratificada o conhecimento pode conferir capacidade de escolha consciente e certa igualdade a todos os cidadãos, o que não significa que todo indivíduo esclarecido pautasse suas ações na racionalidade, ou que, a partir dessas condições de educação, os problemas inerentes ao convívio humano em sociedade sejam eliminados.

No “Título II — Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, dado o seu caráter obrigatório, a responsabilidade é da família e do Estado. Em sendo a finalidade da Educação pautada na articulação entre desenvolvimento cognitivo, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o âmbito educacional é ampliado,

abrangendo todas as instâncias da sociedade. A formação efetiva implica conjugar conhecimento à prática das relações sociais e ao mundo do trabalho.

No art 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I.** igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II.** liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III.** pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV.** respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V.** coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI.** gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII.** valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VIII.** gestão democrática do ensino público na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX.** garantia de padrão de qualidade;
- X.** valorização da experiência extra-escolar;
- XII.** vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tais princípios refletem se não o compromisso, a disposição constitucional de valorização, tanto do aspecto quantitativo quanto do aspecto qualitativo, de forma que, ainda que gradativamente, o acesso, a permanência e a qualidade sejam garantidos a toda a população.

Em um país como o Brasil, de dimensões continentais, além das dificuldades decorrentes da sua diversidade geográfica, ocorrem outras de ordem histórica, configurando-se em uma multiplicidade de realidades socioeconômicas distintas que não podem ser ignoradas. Dessa forma, diante das contradições decorrentes dessas condições, materializadas no desenvolvimento socioeconômico distinto das várias regiões, princípios como da gratuidade ou da garantia de padrão de qualidade tornam-se metas a ser alcançadas por meio de pesados investimentos, tanto em infra-estrutura quanto em recursos humanos.

Título III

Do direito à educação e do dever de educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

- I.** ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II.** progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III.** atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV.** atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V.** acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI.** oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII.** oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,

garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII. atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX. padrões mínimos de qualidade de ensino. Definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Da educação básica

A educação considerada básica na LDB abrange a formação do indivíduo de 0 (zero) ano até o final do ensino médio, sendo constituída por três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil passa a ter como finalidade “promover o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico intelectual e social” (art. 29). Dessa forma, tal etapa assume caráter pedagógico com objetivos específicos da faixa etária.

O ensino fundamental passa agora a ser obrigatório e extensivo também aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, com 9 anos de duração, iniciando-se aos 6 anos. O PNE estabelece como prioridade para esse nível de ensino a universalização do atendimento escolar, com a garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola.

O ensino médio, com duração mínima de três anos, conclui o ciclo básico. Nesse nível se concentram questões como o acesso limitado (ainda que em gradativa expansão) e a defasagem idade/série. A priorização do ensino médio é também considerada um avanço rumo à democratização da educação (Pereira e Teixeira, 2008).

Considerando que a promulgação da atual LDB representa o resultado de discussões pelos setores sociais atuantes numa democracia, em que pese o comprometimento implícito com a iniciativa privada, apresenta, sem dúvida, aspectos democratizantes, e que representam alargamentos de direitos, ainda que tímidos, haja vista nosso atraso histórico relativo à instrução pública. A visão unificada da educação básica, a ampliação de sua obrigatoriedade, para todos (inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria ou dela foram excluídos), a atenção dispensada à educação pré-escolar, bem como a ênfase ao caráter educativo desse nível de ensino (“promover o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [art. 29]), configuram também importantes conquistas.

O direito de acesso ao ensino fundamental de uma parcela considerável da população, em sua maioria constituída de trabalhadores de baixa qualificação profissional, desempregados e pessoas socialmente marginalizadas, que formam a imensa massa de analfabetos e excluídos do sistema educacional, representa uma conquista democrática e denota uma nova compreensão do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária e justa. (Pereira e Teixeira, 2008: 108)

Entretanto, para Severino (2008), a lei é perpassada pelo crivo ideológico, o resultado possível situa-se, para o grupo expropriado de seus direitos elementares, na fronteira da utopia, uma vez que o grupo dominante, na defesa de seus interesses, utilizando-se de recursos retóricos embasados pela ideologia, faz parecer uma conquista legítima, o que na verdade não é; as reais carências educacionais da sociedade não são efetivamente contempladas.

Enquanto formulações universais, esses princípios, em teoria, não podem ser questionados. O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. De um lado, porque sabemos muito bem que as condições sócio-históricas do Brasil não oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possa usufruir das mediações concretas desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto,

os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. Eles são afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para sua realização.

Segundo ele, a retórica disfarça posições ideológicas que, embasadas por preceitos legais, não representam compromisso real de concretização daqueles princípios, afirmações sim, sem, entretanto, o respaldo dos meios necessários à sua efetivação.

Outra questão pertinente à discussão em torno da valorização da escola pública diz respeito à tênue linha que separa o público e o privado, que em nosso país aparece claramente na concessão não só de privilégios, mas também de recursos à iniciativa privada (Dourado, 2001: 291), e que deveriam constituir aportes a iniciativas realmente relevantes em termos não somente de oferta como também de qualidade do ensino ministrado à maioria da população brasileira.

[...] a questão do repasse de verbas públicas a instituições privadas continua envolta na penumbra de ambigüidade que sempre obscurece a política de utilização dos recursos financeiros de origem pública no custeio da educação. (Severino, 2008: 73)

Decorridos mais de dez anos da implantação da atual LDB, modificam-se as perspectivas com relação à temática da educação pública. O recente processo de democratização da educação, bem como pressão em torno de seu aspecto qualitativo, verificados, entre outros fatores, pela demanda maior por escolarização, propiciada em parte pela necessidade de maior qualificação para o mundo do trabalho, pela exposição na mídia de pesquisas e estatísticas e a pressão exercida pelo baixo desempenho de estudantes brasileiros em avaliações internacionais, ou, também, pela necessidade de inserção digital, insere a questão da qualidade da educação no foco das políticas atuais.

Tem início, a partir da década de 1990, uma reforma educacional relativa, especialmente, à educação básica, expressa por uma nova organização, que se

caracteriza, principalmente, pela municipalização do ensino fundamental (por meio da lei que criou o FUNDEF), da implantação dos PCN, de um sistema de avaliação institucional, bem como da modernização e utilização do sistema de estatísticas educacionais (Krawczyk, 2008: 52).

Aliados a estas, diversas outras ações e programas evidenciam o foco direcionado à democratização do acesso e permanência, buscando também sua melhoria, pautados pela racionalização, eficiência e controle da qualidade.

Na década atual, várias políticas, programas e ações foram realizados pelo governo federal, após a aprovação de um PNE sob a ótica gerencial e patrimonial. É oportuno destacar, contudo, que grande parte das políticas educacionais foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (Dourado, 2007: 928)

Em que pese a crescente universalização da educação básica, ainda se constituem em desafios a universalização da conclusão desta, bem como a questão da qualidade.

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro lado, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. (Dourado, 2002:940)

Em artigo veiculado no jornal *Folha de S. Paulo* (25/09/2005), intitulado “Uma visão sistêmica da educação”, o atual ministro da Educação, Fernando Haddad, discorre sobre princípios que considera da maior relevância e que embasam a atual política

educacional. Enumera o que, no seu entender, contribuiu para a situação em que se encontra o ensino brasileiro.

Segundo ele, cultivou-se ao longo do tempo *uma visão fragmentada da educação*, em que os ciclos, sem elos de continuidade entre si, foram sistematicamente analisados e assistidos pelo Estado como unidades isoladas, estanques, com fins em si próprios. Em decorrência estabeleceram-se oposições entre os mesmos que produziram efeitos negativos à educação como um todo:

1º entre a educação básica e a educação superior: a falta de recursos levou à priorização da primeira (educação básica). “Sem que a União aumentasse o investimento na educação básica, o argumento serviu de pretexto para asfixiar o sistema federal de educação superior, cujo custeio ficou reduzido a 50% em dez anos, e inviabilizar a expansão da rede.” O resultado pode ser resumido em escassez de professores de ensino médio, comprometendo gradativamente esse ciclo, o que também gerou desmotivação nos alunos;

2º entre ensino fundamental, educação infantil e ensino médio. A queda no desempenho do ensino fundamental deve-se a, além da ampliação no atendimento, verificada anos antes, em detrimento dos outros ciclos, o anterior (educação infantil) e o posterior (ensino médio). Essa priorização gerou descompasso: “Sendo a educação infantil e o ensino médio, respectivamente, o esteio e o horizonte do ensino fundamental, sem eles este não avança”.

3º a terceira oposição remete-se ao ensino médio e profissional. Vedada a oferta de ensino médio articulado à educação profissional, e proibida a expansão do sistema federal de educação profissional, afastou-se uma parcela de jovens que poderiam ser atraídos a essa modalidade. Ressalta que apenas 35% dos jovens de 15 a 17 anos encontram-se matriculados no ensino médio, “foi um erro desprezar o apelo da educação profissional para mantê-los na escola”.

Em 4º lugar, as ações de alfabetização, que fora da alçada do MEC, promovidas por campanhas desarticuladas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), combatiam o

analfabetismo e não o analfabetismo funcional. “Além disso, perdia-se de vista a elevada dívida educacional com grupos sociais historicamente fragilizados.”

Ainda de acordo com o Ministro, o esforço empreendido nessa gestão, a partir de uma *visão sistêmica*, se dá no sentido de superar tais antagonismos, orientando as ações em torno de reformas na educação básica (compreendidos seus três níveis), educação superior, educação profissional e educação continuada. A ampliação do aporte financeiro a universidades federais, que implica também a criação ou futura consolidação de novos pólos universitários públicos, regulação das isenções fiscais constitucionais às instituições privadas (o que implicou em 112 mil bolsas de estudo do PROUNI¹⁶) e ampliação do FIES¹⁷. E, finalizando, diz o ministro, a reforma da educação continuada logrou articular “a integração do programa de alfabetização com a EJA (Educação de Jovens e Adultos) das séries iniciais do ensino fundamental, permitindo ao alfabetizando alcançar o mínimo de quatro anos de escolaridade”.

O impacto de alguns programas e ações recentes ainda não pode ser equacionado, entretanto, ainda que a meta de universalização do ensino básico tenha sido parcialmente alcançada, ainda há milhões de brasileiros com dificuldade de acesso à instrução. Outros grandes desafios são, além do acesso, também garantir condições de permanência e êxito.

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a viabilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (Oliveira, 2007: 686)

¹⁶ O PROUNI foi concebido pela equipe do MEC e previa a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas.

¹⁷ Programa de Financiamento Estudantil – FIES é destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Pelos dados estatísticos, em 2007 havia 10% de brasileiros analfabetos, cerca de 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais e 21% de analfabetos funcionais, neste mesmo grupo (IBGE/PNAD, 2007)¹⁸.

Os dados desta pesquisa revelam tanto avanços quanto as dificuldades tradicionais da questão educacional, importantes para o acompanhamento da dinâmica das transformações ocorridas no período, bem como no delineamento de estratégias de correção necessárias.

Os dados do gráfico 1 expõem a evolução do processo um tanto difícil e retardado de erradicação (ainda incompleto) do analfabetismo e avanço nos índices de melhoria do nível de instrução da população.

Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas 1992 - 2007

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos ou mais														
Brasil	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8	11,6	11,4	11,1	10,4	10,0
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-Oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Localização														
Urbano Metropolitano	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3
Raça ou Cor														
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,1
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1
Faixa Etária														
15 a 17 anos	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
18 a 24 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
30 a 39 anos	12,0	11,6	11,0	10,2	10,3	10,1	9,6	9,0	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
40 anos +	29,2	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19,0	17,9	17,2

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

OBS: 1 A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

2 Raça negra é composta de pretos e pardos.

3 A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

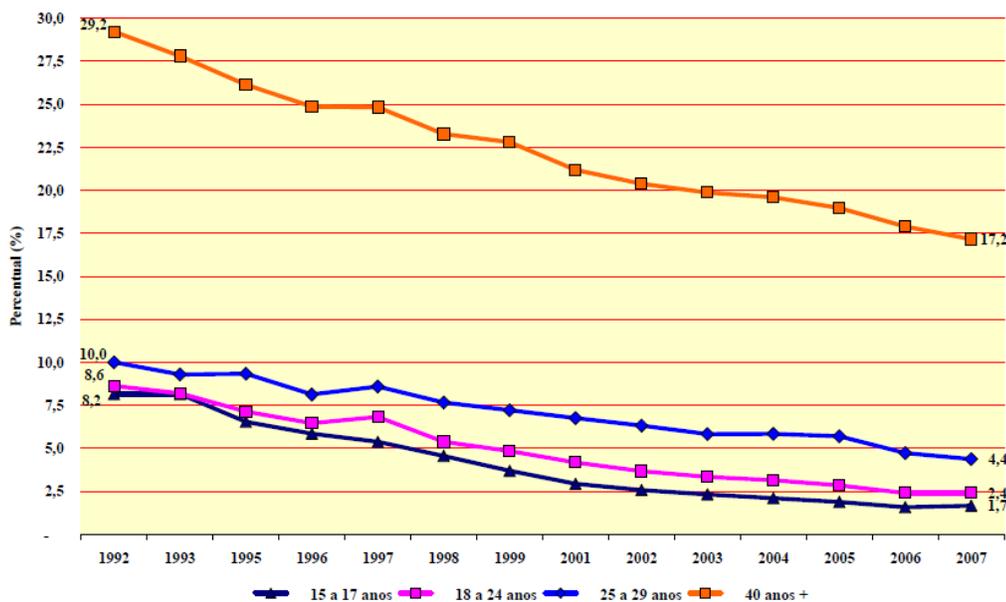
¹⁸ Na PNAD, por definição, uma pessoa alfabetizada é aquela que responde que sabe ler e escrever e escrever pelo menos um bilhete no idioma que conhece.

De 2006 para 2007, a taxa de analfabetismo passou de 10,4% para 10,0% da população com 15 anos ou mais de idade, o que representava cerca de 14,1 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Houve avanços significativos nos últimos 15 anos, no Nordeste, houve a maior redução: de 32,7% e, 1992, para 19,9%. Apesar dessa redução significativa, o Nordeste registra ainda a maior taxa dentre todas as regiões (19,9%), seguido pela região Norte com 10,8%. As menores taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foram observadas no Sudeste (5,7%) e na Região Sul (5,4%). Em 1992 essas duas regiões tinham taxas de 10,9% e 10,2%, respectivamente. Na Região Norte Urbana esse indicador foi de 8,4 % e na Região Centro-Oeste, 8,1%, contra 13,1% e 14,5%, nesta ordem, em 1992.

Além disso, 90% dos analfabetos têm mais de 25 anos, o que indica que a erradicação não será conquistada em imediatamente, tendo em vista que o processo de universalização (na faixa de 97%) se mantém mais ou menos estável desde 2003.



**Taxa de analfabetismo por faixa etária
1992 - 2007**



Percentagem de indivíduos analfabetos de um determinado grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo.

Em 2007 havia no Brasil 50,2 milhões de jovens de 15 a 29 anos (26,4% da população). Note-se que no gráfico 2, a faixa etária que menos recuou em termos de analfabetismo nestes 15 últimos anos foi da população de 40 anos ou mais, de 29,2% para 17,2%. Para a população de 15 a 17 anos e 18 a 24 anos, os percentuais de 1,7% e 2,4%, respectivamente, ainda podem ser considerados altos, numa população de jovens (15 a 24 anos).

Número médio de anos de estudo segundo categorias selecionadas 1992 – 2007

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos ou mais														
Brasil	5,2	5,3	5,5	5,7	5,8	5,9	6,1	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,2	7,3
Norte	5,4	5,3	5,5	5,6	5,7	5,8	6,1	6,3	6,5	6,6	6,2	6,4	6,6	6,8
Nordeste	3,8	4,0	4,1	4,3	4,3	4,5	4,6	4,9	5,1	5,3	5,5	5,7	5,9	6,0
Sudeste	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,2	7,4	7,5	7,6	7,8	8,0
Sul	5,6	5,7	5,9	6,1	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,2	7,3	7,5	7,6
Centro-Oeste	5,4	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,2	6,5	6,8	6,9	7,1	7,2	7,4	7,5
Localização														
Urbano Metropolitano	6,6	6,7	6,9	7,1	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8	8,0	8,1	8,2	8,5	8,5
Rural	2,6	2,8	2,9	3,1	3,1	3,3	3,4	3,4	3,6	3,8	4,0	4,2	4,3	4,5
Raça ou Cor														
Branca	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,2
Negra	4,0	4,1	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,4
Faixa Etária														
10 a 14 anos	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6	3,9	4,0	4,1	4,1	4,1	4,2	4,1
15 a 17 anos	5,0	5,1	5,4	5,6	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2
18 a 24 anos	6,2	6,3	6,6	6,7	6,9	7,2	7,4	7,9	8,1	8,4	8,6	8,8	9,0	9,1
25 a 29 anos	6,5	6,6	6,7	6,8	6,9	7,0	7,2	7,5	7,7	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9
30 anos +	4,6	4,8	5,0	5,1	5,2	5,4	5,4	5,7	5,9	6,0	6,1	6,2	6,4	6,5

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Nota: ¹ A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Neste gráfico podemos observar os avanços no quesito *anos de estudo por idade*. O aumento progressivo sugere avanços no que diz respeito à permanência, o que não significa anos concluídos com sucesso. A obrigação Constitucional de oferecer oito anos de estudo fundamental a todos [*considerada ainda insuficiente, diante dos 11 anos*

considerados mínimos para que a força de trabalho de uma economia a ponha em situação de competir no mercado internacional (Folha de S. Paulo, 16/10/2008)], ainda não foi atingida, a média nacional é de 7,3 e, apesar de se aproximar da meta, avança lentamente. O menor índice registrado é da Região Nordeste (6,0), mas com aumento de mais de 4 pontos percentuais; há 15 anos era de 3,8. Para a faixa etária compreendida entre 10 e 14 anos, considerando que aos dez anos, teoricamente, se deveria estar completando a primeira fase do ensino fundamental, 4,1 anos de estudo é considerado baixo, levando-se em conta que os 8 anos do ensino fundamental se completariam aos 14.

O número de anos de estudo verificado na população de 30 anos ou mais, apesar do aumento relevante, reflete a situação de dificuldades maiores de acesso e/ou permanência, possivelmente anteriores aos verificados na pesquisa, dada a ascendência progressiva (de 4,6 para 6,5).

Segundo o IBGE/PNAD, de 2006 para 2007, o número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade passou de 6,3 para 6,9 anos. Nos grupos de idade mais avançada, esse número era bem menor do que entre as pessoas mais jovens. Em 2007, nas faixas etárias de 18 ou 19 anos, o número médio de anos de estudo foi de 8,8 anos, de 20 a 24 anos de idade, 9,3 anos, e no grupo de 25 a 29 anos, 8,9 anos de estudo. Já entre as pessoas de 50 a 59 anos, o número médio de anos de estudo foi de 6,1 e no grupo de 60 anos ou mais, 3,9.

Outro grande desafio é a disparidade regional. Estados da Região Nordeste detêm 20% da população analfabeta do país, mas sofreu um considerável declínio: era de 29,4% em 1997.

A escolarização desigual vem atrelada ao índice de desenvolvimento socioeconômico, na Região Nordeste também se concentram as maiores disparidades sociais do país, como, 53,4% de jovens que estão na pobreza e também, em números absolutos, o maior contingente de crianças e adolescentes trabalhadores (1,8 milhão).

Em 2007, a população ocupada mostrou maior escolarização do que em 2006. Para as pessoas ocupadas sem instrução e com menos de um ano de estudo e para as parcelas com de 1 a 3 anos e de 4 a 7 anos de estudo, houve reduções (-1,5%, -2,4% e 4,2%), respectivamente. Já a população ocupada com 8 a 10 anos de estudo cresceu e, 5,4%, e aquela com 11 anos ou mais de estudo registrou aumento de 5,9%. Também no Nordeste se verifica o menor número médio de anos de estudo: 6,0 para a população de 15 anos ou mais. (em 1997 era de 4,3).

O gráfico a seguir mostra a taxa de escolarização, por faixas etárias.

Taxa de freqüência líquida, segundo as faixas etárias – Brasil 1992 – 2007

Nível/Modalidade de Ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Educação Infantil (0 a 6 anos)	13,8	14,8	25,1	25,1	26,6	27,0	28,2	31,2	32,7	33,8	35,6	36,1	37,9	36,4
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	81,3	82,9	85,4	86,5	88,5	90,9	92,3	93,1	93,7	93,8	93,8	94,4	94,8	94,6
Ensino Médio (15 a 17 anos)	18,2	18,9	22,1	24,1	26,6	29,9	32,7	36,9	40,7	43,1	44,4	45,3	47,4	48,0
Ensino Superior (18 a 24 anos)	4,6	4,8	5,8	5,8	6,2	6,8	7,4	8,9	9,7	10,6	10,5	11,2	12,4	13,0

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Notas: ¹ A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a freqüência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

Em todo o país, dos 56,3 milhões de estudantes de 4 anos ou mais, 7,9% estavam cursando o ensino pré-escolar (maternal, jardim-de-infância etc.); 63%, o ensino fundamental e alfabetização; 16,6% o ensino médio e 10,9% o ensino superior. Em relação a 2006, o número de estudantes no ensino superior cresceu 4,3 e em relação a 2005, a taxa de crescimento foi de 13,2%. O ensino médio, por outro lado, teve ligeira queda, em relação a 2006. Note-se que apenas 30,9% da população com idades entre 18 e 24 anos são atendidas pela rede escolar.

Taxa de escolarização, segundo as faixas etárias – Brasil 1992 – 2007

Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
0 a 3 anos	7,6	7,4	8,07	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,5	17,1
4 a 6 anos	35,8	38,5	53,5	53,8	56,31	57,9	60,2	65,6	67,0	68,4	70,5	72,0	76,0	77,6
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,02	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,7	97,6
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,28	76,5	78,5	81,1	81,5	82,4	81,9	81,7	82,2	82,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,40	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Nota: ¹ A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

O atendimento à educação infantil verificou um aumento substancial, ainda que insuficiente, menos da metade da demanda (de 13,8% em 1992 para 36,4 % em 2007).

No gráfico, podemos também observar o crescimento da taxa bruta de escolarização no ensino fundamental, a quase universalização para a população de 7 a 14 anos e o aumento ainda deficiente, mas com ascendência expressiva da população de 15 a 17 anos atendida no ensino médio (de 18,2% para 48%), mas que também não abrange nem 50% da população nessa faixa etária.

Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias – Brasil 1992 – 2007

Nível/Modalidade de Ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Educação Infantil (0 a 6 anos)	13,8	14,8	25,1	25,1	26,6	27,0	28,2	31,2	32,7	33,8	35,6	36,1	37,9	36,4
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	81,3	82,9	85,4	86,5	88,5	90,9	92,3	93,1	93,7	93,8	93,8	94,4	94,8	94,6
Ensino Médio (15 a 17 anos)	18,2	18,9	22,1	24,1	26,6	29,9	32,7	36,9	40,7	43,1	44,4	45,3	47,4	48,0
Ensino Superior (18 a 24 anos)	4,6	4,8	5,8	5,8	6,2	6,8	7,4	8,9	9,7	10,6	10,5	11,2	12,4	13,0

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Notas: ¹ A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

Galgando patamares mais altos da pirâmide educacional, depara-se, entretanto, com o chamado funil (iniciado no ensino médio): apenas 13% dos brasileiros com idades entre 18 e 24 anos dão início à formação universitária. Uma explicação para esse baixo índice, além do difícil acesso pelas camadas trabalhadoras e, portanto, fora do sistema educacional, pode estar no fato de grande parcela dessa população estar cursando etapas anteriores da educação básica em idade atrasada. O não ingresso pode ser observado no *gráfico anos de estudo*, em que a população de 30 anos ou mais aparece com apenas 6,5.

O atendimento público à formação universitária é insuficiente. A LDB credita esta etapa de formação à capacidade individual, como se houvesse vagas em universidades públicas para todos que se dispõem à formação acadêmica.

Ainda segundo dados do PNAD, a rede pública responde por 79,2% dos que freqüentavam a escola (2007), sendo 87,9%, no ensino fundamental e classe de alfabetização, 86,2%, no ensino médio, 74,1% no maternal e jardim-de-infância. A obrigatoriedade constitucional leva à grande absorção de estudantes pela rede pública, entretanto, isso não ocorre no nível superior, onde a rede particular responde por 76,0% dos estudantes nesse nível de ensino. Entre 2006 e 2007, o contingente de estudantes do ensino de nível superior, na rede particular passou de 4,4 milhões para 4,7 milhões e, na rede pública de ensino, de 1,4 milhão para 1,5 milhão de alunos.

Neste caso, programas como o PROUNI, FIES, têm possibilitado a uma grande parcela de egressos do ensino médio o ingresso em instituições privadas de ensino. Finalmente, o ingresso das classes trabalhadoras às universidades é facilitado, ainda que haja necessidade de pagar por isso. Se, por um lado, o acesso em si já representa um avanço rumo à democratização, entre 2006 e 2007, o acesso ao ensino superior público contemplou ínfimos 25,9% da demanda neste nível, a rede privada responde atualmente por praticamente 75% do contingente.

E, sem dúvida, o país avançou, em relação há 15 anos, em termos de acesso (de forma mais acentuada no ensino fundamental), a inclusão ainda que parcial de enormes contingentes vem acontecendo de forma gradativa. Avanços como a inclusão do ensino

infantil na educação considerada básica e a obrigatoriedade do ensino médio configuram importantes conquistas, ainda que tardias.

No entanto, o fato de um contingente cada vez maior ter acesso ao ensino superior não significa a superação histórica do dualismo, ele permanece na diferenciação qualitativa entre ensino público e ensino privado, ainda que tenha migrado do ensino médio para o superior, ante a obrigatoriedade recente do mesmo. Assim, o acesso desses milhões de brasileiros à educação superior (embalados pela ilusão de mobilidade social), não significa democratização, nem real acesso ao conhecimento, é na qualidade que a exclusão se faz presente, e nela a perpetuação da precarização cultural derivada da origem de classe: uns se preparam para o desempenho de funções intelectuais, outros, para funções instrumentais.

Procuramos neste capítulo, em coerência com o restante do trabalho, analisar alguns aspectos das transformações dos últimos anos, levando em consideração a LDB, alguns de seus resultados auferidos, por um lado, nos gráficos de pesquisa estatística, e, por outro, na bibliografia recente. Estes dados, mais uma vez, indicam a dimensão dialética da educação, que, servindo ao capital, também configura um espaço social, que, por meio das contradições inerentes ao seu processo, incorpora novas dimensões vindas dos movimentos intelectuais e sociais em defesa de uma escola pública democrática e de uma educação emancipatória, representa um importante espaço de instrumentalização das classes populares na luta pelo alargamento dos direitos.

Considerações finais

O déficit cultural e material verificado em uma fração significativa da população brasileira, bem como o estado de analfabetismo absoluto vivenciado ainda por alguns milhões, são importantes indicadores sociais, herdeiros persistentes de uma cultura fundada sobre bases oligárquicas, e portanto, excludentes. No presente estudo, foi possível refletir sobre as condições históricas, de ordem social, política e econômica, atuantes na produção da situação, em que, aliada à carência material, a carência cultural configura elemento importante na manutenção do *status quo*.

A gênese da valorização da educação como instrumento de emancipação remonta aos ideais fundantes da Revolução Francesa, ressoando em inúmeras nações. Embora sua influência tenha feito ecos no discurso político brasileiro, aqui, a difusão da cultura ocorreu de forma parcimoniosa e lenta, só ganhando força no século passado, em suas primeiras décadas, com os primeiros profissionais da educação e o movimento pioneiro da escola nova, evoluindo lentamente e adentrando o século XXI com altos índices de analfabetismo: nosso sistema educacional, ao longo da história, caracterizou-se como elitista e excludente. Analisar a trajetória brasileira no que concerne à educação pública nos remete invariavelmente aos vínculos existentes entre esta e o sistema econômico, sua permeabilidade à ideologia dominante. O dualismo pedagógico histórico, outrora explícito, encontra-se hoje manifesto na oposição entre a qualidade do ensino da escola pública e o da rede privada, camuflado sob a ideologia liberal de ascensão pelo mérito, que transfere imperceptivelmente o ônus pelo fracasso na aquisição do conhecimento, principalmente nas camadas inferiores, à capacidade de cada um. Dessa forma, o maior acesso à educação formal não significa democratização efetiva do conhecimento, a exclusão se faz de outra forma, agora, no interior da escola: na qualidade de um ensino que não ensina o suficiente. A escola pública, tal como se configura atualmente não oferece condições para que os indivíduos desenvolvam habilidades que possibilitem a aquisição da cultura letrada.

No interior do ideário das Luzes, a difusão do conhecimento proporcionaria uma maior equidade nas relações sociais: uma vez que o instrumento de dominação simbólica presente no saber deixasse de existir, a submissão e humilhação diminuiriam, razão pela qual, vislumbraram uma sociedade mais feliz e justa. Nesta ótica, o conhecimento emancipa, confere autonomia, dignidade. O progresso das ciências e das artes contribuiu para que a necessidade de democratizar o saber socialmente cultivado se tornasse mais forte: no mundo pós-moderno a informação, o conhecimento é obtido basicamente por meio da palavra escrita e é com ela que se dá a inserção no mundo das leis, da cultura, do entretenimento, e outros. É o domínio da leitura e escrita que possibilita a participação nos diferentes âmbitos sociais e determina a qualidade de nossa inserção num mundo permeado pela linguagem escrita.

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de liberdade. (Saviani, 2006: 55)

A questão do letramento tem seus vínculos forjados na gênese da concepção de cidadania, objetivo máximo da educação, impresso em documentos oficiais como a Constituição. A cidadania efetiva, no seu sentido mais amplo envolve a participação criativa e crítica na construção da sociedade e isso demanda o conhecimento, escolhas feitas por meio da razão esclarecida. A capacidade de um iletrado inserir-se na sociedade é limitada, a desinformação gera estagnação, conformismo, incapacidade de lutar por direitos... Talvez por isso seja, na maioria das vezes, acompanhada pela miséria, e por

outra carência: a que está relacionada às próprias expectativas de vida, assim como de sua comunidade, seu país.

É necessário ressaltar, porém, que o letramento, apesar de imprescindível à clareza de idéias para se imprimir uma nova relação com a realidade em que se vive, não garante o exercício pleno da cidadania. Outros fatores, de ordem social, política, econômica e cultural incidem sobre nossa atuação social, como por exemplo, a falta de uma cultura política na qual, atribuindo uma característica assistencialista ao Estado, assume-se uma postura de acomodação, em detrimento de lutas pela conquista de direitos. Vivemos num meio com profundas desigualdades sociais, em que o poder favorece uma certa fragilidade em nossos direitos. O exercício pleno da cidadania demanda compreensão por parte dos indivíduos, da produção e reprodução de sua existência e de uma atuação efetiva pela conquista ou alargamento de direitos. Dessa forma, a educação constitui instrumento mais viável para a efetivação da cidadania, e a escola pública, o lugar por excelência para adquiri-la.

E, finalizando, o homem esclarecido, letrado, ilustrado, se submeteria passivamente à condição de dominação imposta pela classe social? Ou às contingências impostas pela falta de perspectivas, como a pobreza material?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

AZEVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo, 1932.

_____. *A cultura brasileira*. 3. ed. vol. III. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e democracia. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, nº 33, 1994.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. Educação e Sociedade, vol. 24. Campinas, 2003.

BRZEZINSKI, Iria (org.) et al. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick; MINAGUENAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

CONDORCET. *Instrução pública e organização do ensino*. Porto: Educação Nacional, 1943.

_____. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.

_____. *Rapport sur l'instruction publique*. In: BACKZIO, B. (org). *Une éducation pour la démocratie*. Genebra: Droz, 2000. p. 181-258. Trad. Port. Instrução pública e organização do ensino. Porto: Educação Nacional, 1943.

CORTELLA, Mário Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê letramento. Campinas: CEDES, 2002.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FÁVERO, Osmar. (org) *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERRARO, Alceu Ravello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil*. Educação e Sociedade, vol. 23, n. 81

FERREIRA, Naura S. C. F.; AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Estado, escola e sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania, uma questão para a educação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990

HOBBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD/2007.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Da dualidade assumida à dualidade negada*. . Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100

KRAWCZYK, Nora Rut. *A reforma educacional da América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade*. Caderno Temático de Formação I. SME. São Paulo: 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (nº 9.394/96).

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1989.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, 1984.

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

MOLINA, Olga. *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo, EPU, 1992.

MORTATI, Maria do Rosário L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na 1ª República*. São Paulo: E.P.U., 1976.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, nº 100, 2007.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica: o que permanece e o que muda. In: *LDB: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOZZI, Patrícia. *Os arquitetos da ordem anárquica: de Rousseau a Proudhon e Bakunin*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”. *Educação e Sociedade*, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através de textos*. 8. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

RATTO, Ivani. *Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto*. In *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, 1982.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEVES, Nilda. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1989.

XAVIER, M. E. *Capitalismo e educação*. São Paulo: PUC, 1988.