

# Sociologia da Experiência Escolar: História, Atores, Imaginários

## 2 A escola para todos



### Um início de conversa

Se no tema 1 começamos a procurar maneiras de pensar na experiência escolar considerando os processos de transformações profundas e de longa duração para desnaturalizar o modo de ser, fazer e funcionar da escola, neste segundo tema deslocaremos o nível de análise, passando daquele mais geral e abstrato para experiências históricas concretas. Dessa forma, no tópico 1 examinaremos o contexto de vinculação entre educação e direito social, isto é, a maneira pela qual se tornou legítima e desejável a ideia de uma educação pública e estatal. Também refletiremos sobre o duplo objetivo da educação pública, visando à consolidação da democracia e a igualdade de oportunidades de competição no mercado de trabalho. No tópico 2, retomaremos o histórico da constituição do sistema escolar no Brasil e, finalmente, no tópico 3, examinaremos o papel desempenhado pela população e pelos movimentos sociais no processo de expansão escolar em São Paulo, bem como os significados que a educação assume para as classes populares.

## TÓPICO 1 A escola como direito à igualdade na cidadania

Neste tópico retomaremos, em alguma medida, algumas discussões realizadas no módulo 3 (Introdução à Ciência Política), especialmente no que se refere às teorias que procuram explicar o aparecimento de direitos relacionados à ideia de cidadania e de um Estado de bem-estar.



<sup>1</sup> Trata-se de conferência proferida em 1949 por T. H. Marshall por ocasião de homenagem ao economista inglês Alfred Marshall (1842-1924). Próximo da tradição de pensamento liberal-utilitária, Alfred Marshall teve entre seus alunos John Maynard Keynes.

Um dos textos clássicos a respeito desse tema é o de Thomas Humphrey Marshall, **“Cidadania e classe social”**<sup>1</sup>. Em sua conferência, T. H. Marshall dedica-se a refletir a partir de um ensaio escrito por Alfred Marshall, em 1837, sobre o futuro das classes trabalhadoras. Nesse texto, A. Marshall propôs enfrentar o problema da igualdade social não da perspectiva socialista (por ele recusada com veemência), mas da perspectiva liberal,

tentando, portanto, conciliar a igualdade no grau de “cavaleirismo”, isto é, de acesso a certo nível de cultura e conforto, as desigualdades provenientes de uma estrutura social heterogênea. Sociólogo falando numa faculdade de economistas, T. H. Marshall identifica que, nesse ensaio, A. Marshall teria formulado um problema que o levou para bem próximo do campo da Sociologia: A. Marshall estaria propondo examinar as novas dinâmicas entre classes, bem como os novos padrões de civilização surgidos com o desenvolvimento industrial.

T. H. Marshall identifica, então, uma hipótese sociológica que estaria subjacente ao ensaio: [Alfred Marshall] Postula que há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade – ou, como eu diria, de cidadania – a qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. (MARSHALL, 1978, p. 61)

Igualdade de direitos convivendo com desigualdade de posições econômicas e ocupacionais: tal tensão estará presente especialmente no processo de constituição dos direitos sociais. Em sua análise, T. H. Marshall toma a história da Inglaterra para sugerir que os direitos associados à ideia de cidadania não se desenvolveram todos ao mesmo tempo (ver quadro 1).

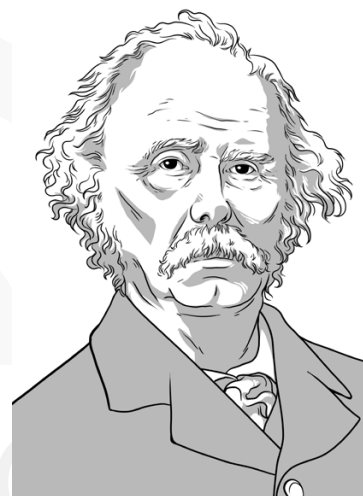


Figura 2.1 Alfred Marshall / Fonte: CEPA

Direitos	Século	Direitos	Instituições
Civis	XVIII	Liberdade individual: de ir e vir, liberdade de imprensa, de pensamento e fé, direito à propriedade, a estabelecer contratos válidos e à justiça.	Tribunais de justiça
Políticos	XIX	Direito de participar no exercício do poder político, como membro ou eleitor.	Parlamento e conselhos do governo local
Sociais	XX	Direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar na herança social, de acordo com o padrão prevalente.	Sistema educacional e serviços sociais

Quadro 1: Histórico da evolução dos direitos associados à cidadania. / Fonte: Elaborado a partir de MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: \_\_\_\_\_. Cidadania, classe e status social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 57-114.

Apesar de Marshall ter sido criticado por comentadores que entendem que tal periodização levaria em conta apenas a experiência inglesa e sugeriria uma espécie de “etapização” do desenvolvimento da cidadania, o objetivo do autor parece ser apenas o de sublinhar que a cidadania é um eixo de disputas e que, por isso mesmo, não aparece como projeto “pronto e acabado”, mas está historicamente relacionada com aquilo que cada sociedade nacional comporta, devido às suas características e sua dinâmica de funcionamento.

O trabalho de T. H. Marshall sugere ainda que, na experiência da Inglaterra, a educação das crianças foi um dos primeiros direitos sociais a ganhar legitimidade. É bem cedo, portanto, que a educação – pública, gratuita e laica, para utilizar os adjetivos que lhe eram apostos no século XVIII, **na França**<sup>2</sup> – se afirma como algo que deveria ser garantido a todos os membros de uma determinada sociedade nacional. Como afirma Marshall:



<sup>2</sup> Cf. LOPES, 2008.

[...] A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. [...] O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o *direito do cidadão adulto ter sido educado*. [...] a educação é um *pré-requisito necessário da liberdade civil*. (MARSHALL, 1978, p. 73, grifo nosso)

Como comentamos no tópico 1 do tema anterior, vemos aqui a vinculação que se estabelece, no momento mesmo de institucionalização da universalidade da escola básica, entre a instrução formal e a capacidade para a participação cidadã. Ao mesmo tempo, a educação pública terá também o importante papel de impedir que os talentos e dons naturais de indivíduos se percam por sua falta de acesso à cultura geral. Desse modo, a instrução pública funciona para cancelar as desigualdades naturais, por meio da oferta de oportunidades iguais.

O direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; *o direito igual de ser reconhecido como desigual*. [...] (MARSHALL, 1978, p. 101)

Vemos como se articulam nesse momento algumas ideias que nos são familiares, uma vez que participam dessa experiência escolar que estamos pensando aqui: a ideia de que, para participar dos processos políticos e democráticos, é preciso o mínimo de instrução formal; a ideia de que o acesso a uma escola comum permite a cada um expressar seus talentos e aptidões e, por conseguinte, a ideia de que o desempenho escolar pode, legitimamente, ser a base para as posições que serão alcançadas pelos cidadãos na estrutura ocupacional.

T. H. Marshall, em sua conferência, chama a atenção para essa espécie de armadilha que poderia advir da universalização efetiva do direito à educação básica:

Não vejo sinal algum de afrouxamento dos laços que unem a educação à ocupação. Ao contrário, eles parecem fortalecer-se cada vez mais. [...] *Quanto mais arraigada a convicção de que a educação é capaz de peneirar o material humano em seus primeiros anos de vida, tanto maior a mobilidade verificada nesses anos e, conseqüentemente, tanto maior a limitação a partir de então*. (MARSHALL, 1978, p. 100-101, grifo nosso)

Ainda que as relações entre instrução formal/educação profissional e posição na estrutura ocupacional no Brasil sejam mais frouxas, os diversos estudos de mobilidade apontam para a importância da escolarização na conquista dos melhores postos de trabalho. Tratando da emergência dos direitos, em especial os sociais, e dos processos de ampliação da experiência de cidadania, T. H. Marshall não deixa de notar esse paradoxo criado pela introdução de uma **igualdade de oferta de educação básica**<sup>3</sup>. Sua observação é bastante precisa:

A conclusão importante que segue para minha linha de raciocínio é que, por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social. Não há razão alguma para deplorar isto, mas se deve ter consciência de suas consequências. O *status* adquirido por meio da educação acompanha o indivíduo por toda a vida com o rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus justos direitos. (MARSHALL, 1978, p. 102)



<sup>3</sup> Ainda que se trate de **começar** pela educação básica: o próprio autor sugere que, gradativamente, a oferta de educação deveria ser ampliada de modo a garantir a universalidade nos níveis seguintes, de acordo com a capacidade de financiamento do Estado.

<sup>4</sup> “[...] Todavia, os direitos sociais são distintivos pelo fato de, comumente, não permitirem ao indivíduo decidir se deve ou não tirar proveito de suas vantagens. Como a regulamentação legislativa das condições de trabalho para mulheres e crianças, o seguro compulsório contra acidentes na indústria, e medidas de bem-estar semelhantes, o direito a uma educação básica não se distingue do dever de frequentar a escola [...]”. (BENDIX, 1996, p. 122)

Acompanhamos aqui tão seguidamente o argumento de T. H. Marshall porque ele nos ajuda a sublinhar esse ponto contra intuitivo: de fato, **o direito à educação – e seu corolário, a obrigatoriedade da educação para as crianças**<sup>4</sup> – apoia-se sobre o princípio de igualdade na cidadania. No entanto, o mesmo direito à educação funciona como fator de uma nova estratificação social, cuja legitimidade é mais adequada aos tempos modernos: o desempenho durante a trajetória escolar aparece como resultante de talentos e aptidões individuais, com consequências duradouras sobre os destinos sociais dos indivíduos.

## Ampliando o conhecimento

Para um balanço sobre as transformações recentes nas experiências de cidadania, você poderá consultar:

- LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 59, p. 75-93, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

Para uma discussão sobre a efetivação do direito à educação na América Latina, consulte:

- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

## TÓPICO 2 A escola pública no Brasil

Apesar de clássico e ainda atual para a definição dos contornos do que entendemos por cidadania, desde que foi escrito, no final dos anos 1940, outras análises desenvolveram ou criticaram o trabalho de T. H. Marshall. Como já afirmado, uma das principais críticas refere-se ao fato de ele ter tomado a experiência da Inglaterra para apontar as “três gerações” de direitos que teriam se sucedido desde o século XVIII: o autor teria, portanto, transformado em geral uma experiência histórica particular, além de ter proposto um modelo “evolucionário”.

Não entraremos aqui no mérito de tais críticas, pois – mais ou menos justas – funcionaram para ampliar nosso conhecimento sobre a estruturação e o desenvolvimento dos Estados de proteção social. Gostaríamos apenas de chamar a atenção para dois autores que contribuem para passarmos a analisar mais de perto a situação brasileira no que se refere à cidadania.

O primeiro autor, Gosta Esping-Andersen, procurando explicar a emergência dos Estados de bem-estar com referência à configuração de forças que está na origem da instauração dos primeiros direitos de cidadania em diferentes contextos nacionais, esclarece que há diferentes padrões de bem-estar, o que se relaciona menos à capacidade de financiamento das políticas sociais e mais, justamente, às forças que estão na origem das demandas e sua capacidade de impor seus temas na agenda social. Segundo o autor, haveria, portanto, ao menos três padrões de proteção: o liberal, o meritocrático ou conservador, e o social-democrata. Cada um desses padrões coloca em diferentes relações as instituições do Estado – Mercado – Família (ESPING-ANDERSEN, 1991).



Figura 2.2 Gosta Esping-Andersen  
/ Fonte: CEPA



O padrão liberal, como o nome indica, estabelece-se em contextos em que as ideias liberais têm maior peso e limitam a expansão dos direitos, em especial, os sociais: trata-se, conforme a análise do autor, de contextos em que o Estado se responsabiliza por prover serviços apenas para aquela parcela da população que não consegue satisfazer as próprias necessidades no mercado ou por meio de mecanismos privados. Os indivíduos, nesses Estados, são dependentes do mercado, em mais de um sentido: por serem obrigados a vender sua força de trabalho, devido à falta de mecanismos de seguridade, e por terem de comprar os serviços, mesmo os de saúde ou previdência. Trata-se de sociedades bastante desiguais, estratificadas pelo poder econômico dos indivíduos e sua capacidade diferenciada de acesso a bens e serviços.

O padrão meritocrático ou conservador, como o nome indica, refere-se aos Estados que, a despeito de prover serviços, como educação, saúde, previdência etc., não têm preocupações redistributivas: seja por limitações legais ou pela qualidade dos serviços oferecidos, tais Estados possibilitam a convivência dos serviços públicos e do mercado, de maneira que também se trata de sociedades desiguais, em que o acesso a bens e serviços vincula-se diretamente com a posição ocupacional e os recursos que ela permite ao indivíduo acumular (daí a ideia de um padrão meritocrático).

Finalmente, o padrão social-democrata, que se realiza somente em um número bastante limitado de países, é aquele que tem por efeito um alto grau de **desmercadorização**, isto é, aquele em que o grau de proteção social e a qualidade dos serviços públicos limitam a presença do mercado, possibilitando aos indivíduos que não tenham de se lançar ao mercado para satisfazer suas necessidades básicas, como as de educação ou saúde. Ao prover um serviço de boa qualidade a todos os seus cidadãos, o Estado atua como um redistribuidor, equalizando as relações entre os cidadãos e diminuindo as desigualdades na medida em que, não importa a posição ocupacional ou o salário nominal, os cidadãos terão o acesso garantido a certos bens e serviços.

Nos anos 1930, geralmente tomados como marco para a introdução dos direitos sociais no Brasil, o padrão de bem-estar brasileiro aproxima-se do **meritocrático**<sup>5</sup>. Não à toa, examinando as proteções e serviços, bem como os mecanismos de financiamento das políticas sociais, Wanderley Guilherme dos Santos falará em “cidadania regulada” e na carteira de trabalho como “certidão de nascimento cívico” (SANTOS, 1979). O período da ditadura militar, no qual houve uma **expansão expressiva da cobertura das políticas sociais**<sup>6</sup>, introduziu novas lógicas institucionais, aumentando o papel do mercado e nos aproximando do padrão liberal – a despeito da universalização que possibilitou.

Todo esse contexto faz-se necessário para melhor aquilatar os limites e os desafios propostos para a educação pública no Brasil, pois o padrão de proteção social conforma uma experiência de cidadania específica: no início, o acesso aos direitos sociais, como a saúde e a previdência, fazia-se pela mediação da carteira de trabalho assinada, o que, sem dúvida, é fator complicador num contexto em que a formalização das relações salariais sempre encontrou limites. Por um longo período, o acesso a direitos básicos de cidadania social eram considerados um



Figura 2.3 Wanderley Guilherme dos Santos / Fonte: CEPA

privilegio, alcançando apenas aqueles que, por sorte ou **“mérito”**<sup>7</sup>, conseguissem se vincular ao mercado de trabalho formal. Desde 1988, têm sido realizadas reformas e tem havido expansão dos serviços públicos, em todos os setores, em direção à sua universalização. Porém, devido às lógicas institucionais introduzidas no período militar, é possível afirmar que tal expansão se faz contraditoriamente, pois o acesso à escola está sendo ampliado ao mesmo tempo em que se ampliam as desigualdades escolares.

Como ocorre em outros setores das políticas sociais brasileiras, o esforço de estruturação de um sistema nacional de educação só encontra solo fértil, isto é, um lugar na agenda capaz de superar as limitações impostas pela compreensão do funcionamento federalista, no final dos anos 1910, início dos anos 1920. É apenas em 1918, por exemplo, que o governo federal começa a subvencionar “[...] escolas primárias nos estados, com o objetivo de nacionalizar esse grau escolar” (NAGLE, 2009, p. 152).



<sup>5</sup> Partindo de T. H. Marshall, José Murilo Carvalho irá afirmar que, no Brasil, inverteu-se a ordem na introdução dos direitos de cidadania: primeiro vieram os sociais, depois os políticos e ainda estaríamos envolvidos em garantir a universalidade dos direitos civis. Ver CARVALHO, 2008.

<sup>6</sup> Ver DRAIBE, 1994.

<sup>7</sup> “Mérito” é aqui colocado entre aspas devido ao reconhecimento dos mecanismos de reprodução social que operam na distribuição das oportunidades. Tais mecanismos, especialmente escolares, serão melhor estudados no tema 3.

Num contexto de mobilização de intelectuais e associações para discussão da importância do combate ao analfabetismo, o governo federal encontrou as condições para superar os limites impostos pelos dispositivos na Constituição de 1891, os quais eram entendidos como impossibilidade deste nível em legislar sobre determinados assuntos. Apesar disso, obstáculos, como as desigualdades entre os estados e a falta de recursos, inclusive humanos, para a realização efetiva da expansão do ensino primário em nível nacional, adiaram por mais algumas décadas um esforço mais consistente na direção da universalização da escola primária, como sugerem os dados abaixo, compilados por Romanelli.

Anos	População	Matrículas	%
1920	30.635.605	1.033.421	3,4
1940	41.236.315	3.068.269	7,4
1950	51.944.397	4.366.792	8,4
1960	70.119.071	7.458.002	10,6
1970	94.501.554	13.906.484	14,7

Tabela 1: Evolução nas matrículas em nível primário (1920 - 1970). / Fonte: A partir de Otaíza O. Romanelli, citado por BEISIEGEL, 1986, p. 384.

A despeito dos limites dos dados, a tabela nos dá uma boa ideia tanto do desafio da inclusão de amplos contingentes da população na escola, quanto do acelerado ritmo de crescimento populacional, que ampliou esse desafio na medida em que conferiu à tarefa de expansão da escola básica dimensões monumentais.

Conforme a análise de Beisiegel (1986), desde 1930, o sistema escolar passou por mudanças profundas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, na direção inequívoca da ampliação da democratização do efetivo direito à educação. Tal movimento se dá de duas formas:

1. pela criação de vagas, começando da educação básica, depois atingindo também o que hoje chamamos de ensino fundamental 2 e médio (já ao menos desde a década de 1970, em decorrência da demanda que se cria justamente pela democratização do acesso no nível anterior) e, mais recentemente, o ensino superior; e
2. pelas reformas estruturais que, progressivamente, eliminaram tanto os entraves seletivos entre os níveis de ensino fundamental e médio quanto os diferentes tipos de ensino médio, que impediam muitas vezes o acesso ao ensino superior na medida em que geravam **certificados sem equivalência**<sup>8</sup>.

A partir dos anos 1980, além da democratização do acesso, houve incremento na preocupação com a qualidade e com a democratização da permanência dos alunos, evitando assim as altas taxas de evasão e da chamada “distorção série-idade”, que **desmotiva os alunos a concluírem o ensino**<sup>9</sup>. Além de programas como o da merenda escolar, do transporte escolar, da provisão de uniformes e materiais escolares (todos entendidos aqui como parte de uma política de apoio à permanência na escola), programas como o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério



<sup>8</sup> Ver Beisiegel, 1986, p. 382.

<sup>9</sup> Vale notar que as explicações sobre o fracasso escolar variaram ao longo do tempo, desde a hipótese da “carência nutricional”, passando pela “carência cultural”, que afirmava que a dificuldade encontrada pelas crianças das classes populares na escola se devia à sua parca familiaridade com os elementos da cultura erudita, até o reconhecimento de mecanismos escolares que transformam a diferença cultural desses alunos em relação aos saberes escolares, notas baixas e repetências. Para uma revisão da bibliografia sobre o fracasso escolar desde os anos 1990, ver Angelucci; Kalmus; Paparelli; Patto (2004).

(Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ao lado de esforços de normalização curricular e avaliação, têm contribuído, desde os anos 2000, para o enfrentamento dos desafios educacionais brasileiros.

No entanto, análises mais recentes dos dados educacionais sugerem que, ao esforço de expansão de vagas e universalização do acesso, seguem-se novos desafios, pois persistem as dificuldades para manter as classes populares em uma escola incapaz de atender às suas necessidades – se foi alcançada alguma democratização no acesso, são justamente os alunos de famílias mais pobres os que “vão ficando ao longo do caminho”; apenas uma pequena parcela dessa população chega ao final do processo de escolarização, a despeito das pressões de mercado para o incremento da escolarização básica (IPEA, 2006, p.140 e ss.).



Não se trata, é claro, de negar a importância histórica da universalização da educação básica, mas de compreender de que modo essa novidade recria os mecanismos de produção e reprodução da desigualdade, isto é, compreender seus possíveis significados sociológicos e políticos. Como afirma Oliveira:

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. [...] 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, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. (OLIVEIRA, 2007, p. 682)

## Ampliando o conhecimento

Para conhecer melhor a história da educação no Brasil, vale a pena visitar a página do Arquivo do Estado de São Paulo, na seção Memória da Educação, disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Lá, você encontrará documentos e fotografias que permitem acompanhar o desenvolvimento da instrução pública paulista.



## TÓPICO 3 “A ilusão fecunda”: movimentos sociais e direito à educação

Nos tópicos anteriores, que abordaram a vinculação que se estabelece entre educação e cidadania, sublinhamos o desenvolvimento dessa relação no nível da institucionalização do Estado, isto é, tratamos do aparecimento da educação pública como problema legítimo e de seus desdobramentos no âmbito da administração pública. O objetivo foi ressaltar as ambiguidades e contradições do projeto ao mesmo tempo igualitário e fundador de novas e legítimas desigualdades, relacionadas ao processo escolar. Cabe agora, então, abordar o tema das relações entre cidadania e educação sob outro prisma: o da **mobilização popular para a efetivação do direito à educação**<sup>10</sup>.

Em sua pesquisa, realizada em final dos anos 1950, em que procurou refletir sobre o lugar ocupado pela escola pública na dinâmica da mudança social que então se operava, Luiz Pereira apanhava com exatidão o aumento de demanda pelo acesso à escola, provocado tanto pelas contradições na ressocialização das famílias rurais no espaço urbano – “[...] dado que a cultura urbana é uma cultura letrada” (1976, p. 34) – quanto pela pressão do mercado de trabalho, na medida em que os novos padrões de industrialização, em seu esforço de modernização dos meios de produção e das relações de trabalho, demandavam trabalhadores qualificados. Nesse mesmo processo de valorização da educação formal, escolar, Luiz Pereira também observa as contradições geradas pelo tipo de escola pública oferecida aos alunos, em especial em bairros operários, periféricos: valorizando as modernas relações burocráticas/impessoais, o autor mostra os limites da experiência de cidadania como privilégio, na medida em que as famílias deixavam de se sentir simplesmente agradecidas pelo ensino gratuito e passavam a demandar, ainda que timidamente, um tratamento mais justo e igualitário – que os professores tratassem bem os filhos, que não “perdessem tempo” de aula no café, que o ensino fosse “forte”... todos esses temas já apareciam na etnografia realizada por Luiz Pereira entre 1958 e 1959.

A mobilização popular pela expansão do ensino público, contudo, tem uma história ainda mais antiga. Sposito (1992), por exemplo, olhando para as relações que se estabelecem entre representantes do poder legislativo e setores populares, narra a importância do jogo democrático – no intervalo entre 1945 e 1960 – para a rápida expansão do ensino primário e secundário: é o compromisso estabelecido com interesses eleitorais que, a despeito das limitações legais e formais, torna possível a construção de novos prédios e/ou a ampliação do número de turmas, a fim de atender às necessidades de uma população desejosa de incrementar a escolaridade de seus filhos.

Já no final dos anos 1950, Luiz Pereira vai mostrar o declínio da experiência de “cidadania regulada”, na medida em que ações que hoje chamaríamos de controle social já começavam a se esboçar nas regiões metropolitanas: conversas com o diretor, com as serventes (que, mais próximas da população local, eram vistas como a interlocução possível, à diferença de professores, em geral oriundos de outros bairros e pouco interessados em conhecer a realidade dos alunos e famílias) e até mesmo a denúncia em uma rádio local, medida de efetiva pressão pela transformação das relações entre escola e comunidade escolar.



<sup>10</sup> Utilizamos aqui “mobilização popular” ao invés de “movimentos sociais” devido principalmente às características da ação política que caracterizou o primeiro movimento de intensa expansão da escola pública no estado de São Paulo. Ver SPOSITO, 1992.

Luiz Pereira aponta ainda que a percepção da má qualidade da educação não demoraria a entrar claramente na consciência dos pais. O esforço para manter os filhos na escola, afinal, era realizado na esperança da mobilidade ascendente intergeracional: chegados na cidade analfabetos ou com pouca escolarização, os pais experimentaram claramente os limites da ascensão – sem ter preparo para ocupar postos qualificados, estavam fadados a circular por postos de trabalho na base da produção; seus filhos, no entanto, poderiam realizar o sonho da mobilidade ocupacional, sem custos demasiados para as famílias, pois o estatuto do menor assalariado e a existência das escolas mantidas pela indústria (Sesi e Senai) garantiriam as condições da sonhada qualificação. O problema, porém, era que a escola pública não preparava os alunos para terem condições de passar no exame dessas escolas – a opção, então, era cursar o ensino técnico que, por sua organização de tempo integral, inviabilizava a conciliação dos estudos e do trabalho.

Marília Sposito, em pesquisa sobre os movimentos sociais a partir dos anos 1980, mostra a luta pela educação num contexto mais específico, de redemocratização e de maior visibilidade dos movimentos sociais (SPOSITO, 2010). Muito se fala das mobilizações de classe ou operárias, mas é também importante resgatar a imensa importância que as mulheres tiveram na mobilização e organização da luta: clubes de mães, movimento do custo de vida, luta por creches etc. A aprendizagem democrática nas lutas que modificaram o sentido da cidadania no país e a participação das mulheres trouxeram novos temas para a agenda, de modo que a democratização da escola, a abertura de vagas, a melhoria dos prédios, a expansão do ensino supletivo passaram a integrar os passivos da dívida social.

Em sua pesquisa, Marília Sposito também flagra as contradições da expansão escolar mal planejada, realizada ao sabor das vontades políticas e capacidades de negociação de setores da população: apesar da valorização da frequência à escola e do diploma, muitos pais reconheciam a má qualidade da educação oferecida e, ao relatarem o fracasso dos filhos na escola, oscilavam entre a explicação pela natureza – “ele não tinha a cabeça boa para os estudos” – e o reconhecimento dos limites da escola para receber alunos oriundos das classes populares – “mas também, as professoras gritavam com ele, diziam que era burro...” – ou, ainda, a falta de condições de ensino-aprendizagem, pois “na escola não tinha nem lousa”. Antes de se dever a qualquer déficit cultural das famílias, a desvalorização da escola, em grande medida, deve-se a essas experiências concretas de subcidadania vividas pelas famílias no contato com a escola e pelos alunos, dentro da escola.

Nos últimos vinte anos, de intensas transformações na estrutura do Estado e nas dinâmicas de relação entre Estado e sociedade, a educação continua sendo tema de muitas discussões e muito defendida, ainda que novas contradições tenham se somado a essas que comentamos acima: as mudanças no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva, a emergência de novos indicadores de desenvolvimento, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Tudo isso modifica as relações da educação escolar, deslocando o problema do tema da cidadania e da igualdade de oportunidades para os problemas do crescimento e do desenvolvimento de uma nação (Cf. DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 192).

Mas a mobilização popular em torno da educação escolar mostra claramente sua importância para a efetivação dos direitos de igualdade na cidadania e sua valorização por parte das classes populares. A despeito de todas as contradições e de todas as excessivas demandas desconstruídas que são feitas em relação à escola pública, ela ainda carrega parte das possibilidades que estavam inscritas em seu projeto, ao mesmo tempo voltado para a criação de um “homem novo” e para a valorização das aptidões e habilidades individuais, para além da origem social. O problema está, justamente, em garantir

efetivamente uma **escola para todos**, não apenas no sentido quantitativo de um sistema que tenha cobertura universal, mas no sentido qualitativo, de um sistema em que as diferenças encontrem lugar: uma escola, enfim, **justa**<sup>11</sup>.



<sup>11</sup> Conforme um dos tópicos do tema 4.

## Ampliando o conhecimento

O artigo de Alba Zaluar, “Desafios para o ensino básico na visão dos vulneráveis” (*Sociologias*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 228-249, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/6972>>. Acesso em: 10 out. 2011), oferece uma interessante perspectiva sobre as limitações e as possibilidades da escola, vista pelo sentido que adquire na experiência de cidadania das classes populares.

Para refletir sobre as contradições do sistema escolar brasileiro, vale a pena assistir ao documentário de João Jardim, *Pro dia nascer feliz* (BRASIL, 2006. Disponível em: <<http://youtu.be/74jokEl7RQ4>>).

## Bibliografia

- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. O Brasil republicano. São Paulo: Difel, 1986. v. 4. p. 382-416.
- BENDIX, R. Transformações das sociedades europeias ocidentais desde o século XVIII. In: \_\_\_\_\_. *Construção nacional e cidadania*. Estudos de nossa ordem social em mudança. Trad. M. A. L. de Barros. São Paulo: Edusp, 1996. p. 91-138.
- BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p.735-762, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nas classes populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- DRAIBE, S. M. As políticas sociais no regime militar brasileiro: 1964-84. In: SOARES, G. A. D.; D'ARAÚJO, M. C. (Org.). *21 anos de regime militar*. Balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do *welfare-state*. *Lua Nova*, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

- IPEA. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: TAFNER, P. (Ed.). *Brasil: estado de uma nação*. Brasília: IPEA, 2006. p. 120-228.
- MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: \_\_\_\_\_. *Cidadania, classe e status social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 57-114.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. Crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Campos, 1979.
- SPOSITO, M. *O povo vai à escola*. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A ilusão fecunda*. A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 2010.

RedeFor