



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUCAS FORLEVISI DE MELLO

**A escola para os pobres no Brasil:
entre o social e o educacional**

CAMPINAS
2021

LUCAS FORLEVISI DE MELLO

A escola para os pobres no Brasil: entre o social e o educacional.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: PROF. DR. LUCIANO PEREIRA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO LUCAS FORLEVISI DE MELLO, E ORIENTADA PELO
PROF. DR. LUCIANO PEREIRA.

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M489e Mello, Lucas Forlevisi de, 1988-
A escola para os pobres no Brasil : entre o social e o educacional / Lucas Forlevisi de Mello. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Luciano Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas públicas - Brasil. 2. Pobres - Educação. 3. Políticas públicas. 4. Educação e Estado. 5. Direito à educação. I. Pereira, Luciano, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School for the poor in Brazil : between social and educational

Palavras-chave em inglês:

Public schools - Brazil

Poor - Education

Public policy

Education and State

Right to education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Luciano Pereira [Orientador]

Eveline Bertino Algebaile

Nora Rut Krawczyk

Data de defesa: 23-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0001-7083-6688>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8128230754747567>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A ESCOLA PARA OS POBRES NO BRASIL:
ENTRE O SOCIAL E O EDUCACIONAL.**

Autor: Lucas Forlevisi de Mello

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Luciano Pereira

Profa. Dra. Eveline Bertino Algebaile

Profa. Dra. Nora Rut Krawczyk

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**CAMPINAS
2021**

Com as bênçãos do encontro...À minha avó Clarice,
generosa e a expressão mais pura do amor, que
conheço. Cuidou de mim. Me fez acreditar nos
sonhos e saber que *tudo passa!*

AGRADECIMENTOS

À Talissa por me encorajar e fazer entender que o amor é o melhor combustível. Também por tolerar a ideia de que a sala de casa poderia ser um escritório. Pela imensa ajuda com a discussão dos temas e formatação do trabalho.

À Julia, inspiração e motivação dos meus dias. Menina do mundo e dos meus olhos.

Ao Gabriel, pela grata surpresa da existência e amor.

Ao meu melhor amigo, meu irmão Raul, por sempre ser sempre.

À minha mãe Zezé, pelo coração sem tamanho e por partilhar a educação.

À minha sobrinha Alice (quase filha), por me fazer amar e sorrir.

À minha prima Carolina, por torcer e compartilhar as idas e vindas do mundo.

Ao Henrique, irmão mais novo e fonte de tranquilidade e integridade.

À minha sogra Esmeralda Bertagne, pelas mãos da sempre ajuda.

Ao meu pai Márcio e minhas irmãs (e também alunas!), Isabela e Flávia.

Às minhas tias Márcia e Marisa e ao meu tio Pedro, pelo carinho de sempre.

Aos amigos Gabriel e Debora, que gentis, compartilham as aflições da vida política e do agora.

Aos companheiros e amigos, Paulo Malerba, Pedro Nolasco, Sérgio Bianchini e Rosaura Almeida, motivadores de um mundo mais justo.

Aos amigos da graduação na UNICAMP, Gabi Serpa, Frantz Deus, André Fiorelli, Livan Chiroma, Jhonatan Julião, Rafaela Cotomacci e Milena Brentini, por compartilharem as alegrias e desesperos da universidade.

Ao meu amigo professor Felipe Andrade, por ser a referência de afeto e intelecto.

Aos irmãos de luz, que quando o peito chorou e as ideias entristeceram, me abraçaram à racionalidade.

À amiga Dra. Danielle Tega, quem primeiro leu o rascunho deste trabalho e com sua generosidade e inteligência, abriu caminhos e possibilidades para a escrita.

Aos meus alunos, motivadores atentos dos meus caminhos.

Às minhas diretoras Francislaine Mendes e Domênica Martinez, pela sempre generosidade e importante ajuda para que eu conciliasse a rotina das aulas e a dedicação ao mestrado.

Às professoras Dra. Nora Krawczyk e Dra. Eveline Algebaile, pelo rigor acadêmico e solidariedade na leitura, correção e participação nas bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa MoSoA - Movimentos Sociais Auto-Gestão e Agroecologia, da FE-UNICAMP, que com solidariedade e respeito, permitiram as trocas de leituras, críticas e contribuições.

Aos amigos das bibliotecas do IFCH e da FE.

Aos funcionários da Biblioteca Nelson Foot em Jundiaí, dedicados a ajudar (onde tantas horas passei!).

Finalmente, ao professor Dr. Luciano Pereira, meu orientador, generoso com os percalços da vida e com o trabalho acadêmico. Me permitiu criar, contribuindo com possibilidades, correções e despertando direcionamentos.

À escola brasileira e seus alunos pobres.

RESUMO

A escola pública no Brasil é fruto de diferentes dinâmicas de conflitos, que estabelecem as próprias noções de brasilidade que são impostas à formação nacional. Os dilemas inerentes aos embates dos processos educativos *versus* as esperadas soluções sociais para superação das desigualdades, adentram a escola enquanto forma e política pública, levantando o debate sobre o papel que a escola pública deve desempenhar; bem como as expectativas que são levantadas por diferentes agentes sociais para com a função da escola, na sociabilidade e no próprio processo da coesão social. Para tanto, busca-se entender os caminhos histórico-sociais que demarcaram a formação da escola pública no Brasil, enquanto uma instituição que tornou-se fundamentalmente mecanismo educativo para os pobres brasileiros. Ao longo da própria história da organização política brasileira, mas fundamentalmente pós-ditadura civil-militar e estabelecimento da Constituição Federal de 1988, o direito à educação é estabelecido como um horizonte que embora dialogue com pressões políticas internas por um país mais democrático, também é fruto do local que o Brasil é colocado na divisão internacional do trabalho e no próprio capitalismo global. Torna-se fundamental o amplo processo de reflexão sobre como as dinâmicas de inclusão educativa, são continuamente ressignificadas ante os desenhos sociais de manutenção de locais de prestígio ou subordinação social, onde o entendimento das políticas públicas educacionais vai além da letra da lei, delimitando e desenhando trajetórias sociais, sempre ancoradas nas próprias pré-disposições que o indivíduo herda de sua condição de classe, gênero e raça. O entendimento de como a escola pública brasileira se tornou para pobres é o próprio entendimento dos limitadores sociais da coesão nacional.

Palavras-chave: Escola Pública Brasileira; Pobres; Política Pública; Política Educacional; Coesão Social-Brasil.

ABSTRACT

The public school in Brazil is the result of different dynamics of conflicts that establish the very notions of brazilianess that are imposed on the national formation. The inherent dilemmas in the clashes of educational processes versus the expected social solutions to overcome inequalities, enter the school as a form and public policy, raising the debate on the role that the public school should play; as well as the expectations raised by different social agents for the function of the school, in sociability and in the process of social cohesion itself. To this end, we seek to understand the historical-social paths that have marked the formation of public schools in Brazil, as an institution that has become fundamentally an educational mechanism for the brazilian poor. Throughout the history of the Brazilian political organization itself, but fundamentally post-civil-military dictatorship and establishment of the Federal Constitution of 1988, the right to education is established as a horizon that although dialogue with internal political pressures for a more democratic country, is also fruit of the place that Brazil is placed in the international division of labor and in global capitalism itself. The broad process of reflection on how the dynamics of educational inclusion are continuously re-signified before the social designs of prestigious places maintenance or social subordination becomes fundamental, where the understanding of educational public policies goes beyond the letter of the law, delimiting and drawing social trajectories, always anchored in the own pre-dispositions that the individual inherits from his condition of class, gender and race. The understanding of how the Brazilian public school became for the poor is the very understanding of the social limitations of national cohesion.

Keywords: Brazilian Public School; Poor; Public Policy; Educational Policy; Social Cohesion- Brazil.

RESUMEN

La escuela pública en Brasil es fruto de diferentes dinámicas de conflictos, que establecen las propias nociones de brasilidad que se imponen a la formación nacional. Los dilemas inherentes a los embates de los procesos educativos frente a las esperadas soluciones sociales para superar las desigualdades, se adentran en la escuela como forma y política pública, suscitando el debate sobre el papel que debe desempeñar la escuela pública; así como las expectativas que despiertan los diferentes agentes sociales en relación con la función de la escuela, la sociabilidad y el propio proceso de la cohesión social. Para ello, se busca entender los caminos histórico-sociales que demarcaron la formación de la escuela pública en Brasil, mientras que una institución que se convirtió fundamentalmente en mecanismo educativo para los pobres brasileños. A lo largo de la propia historia de la organización política brasileña, pero fundamentalmente post-dictadura civil-militar y establecimiento de la Constitución Federal de 1988, el derecho a la educación se establece como un horizonte que aunque dialogue con presiones políticas internas por un país más democrático, también es fruto del lugar que Brasil es colocado en la división internacional del trabajo y en el propio capitalismo global. Se hace fundamental el amplio proceso de reflexión sobre cómo las dinámicas de inclusión educativa, son continuamente resignificadas ante los diseños sociales de mantenimiento de lugares de prestigio o subordinación social, donde el entendimiento de las políticas públicas educativas va más allá de la letra de la ley, delimitando y dibujando trayectorias sociales, siempre ancladas en las propias predisposiciones que el individuo hereda de su condición de clase, género y raza. El entendimiento de cómo la escuela pública brasileña se ha convertido para los pobres es el propio entendimiento de los limitadores sociales de la cohesión nacional.

Palabras clave: Escuela Pública Brasileña; Pobres; Política Pública; Política Educativa; Cohesión Social- Brasil.

SUMÁRIO

Introdução	12
Cap. I - O pobre pela pobreza.	19
1.1 A descortinagem do pobre	19
1.2 Projetos para o pobre	34
1.3 Racionalização da pobreza	48
Cap. II - Cidadão específico.	55
2.1 O aluno pobre	55
Cap. III - Escola Pública e Gestão dos Pobres	67
3.1 O sequestro do direito	67
3.2 Padrão de escola versus padrão de coesão social	84
3.3 Braços pobres para a ditadura	90
3.3.1 A multidão de desfilados da escola	94
3.4 Educação mínima para uma nova cidadania	101
Cap IV - Escola comum: alternativa máxima.	105
4.1 O problema do neoliberalismo.	105
4.2 O comum na cena da escola	109
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	116

Introdução

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 a presença distante das estrelas!

Das Utopias, Mario Quintana.

Comecei esta pesquisa quando ainda não tinha ciência de fazê-la. Ainda na graduação, apaixonei-me pelo processo de *desnaturalização social*. Li o *Amor pela arte*, de Bourdieu e Darbel; entendi que o *dom da natureza*, era na verdade, as dinâmicas de poder que organizam a *distinção* entre os indivíduos. Através de uma atividade de curso, visitei a fábrica ocupada *Flaskô*, na cidade de Sumaré-SP; entendi então, que “as formas de organização social são tão possíveis, quanto possíveis forem as necessidades de se organizar”.

Na escola pública, inquietei-me com o “natural”.

...

Quando iniciei as primeiras linhas deste trabalho, os temas relacionados à pobreza e desigualdade educacional, pareciam já periféricos dentre as grandes questões da nação. Hora ou outra, surgia algum estudo que retomava sua urgência, o Brasil era um país com recente histórico positivo de combate às desigualdades pelas políticas públicas.

De repente, a crise política se agrava como consequência do golpe jurídico-parlamentar de 2016, acentuando os já históricos processos de desigualdade e pobreza em todo o país. No ano de conclusão da pesquisa (2021), o mundo está afetado por uma pandemia, de forma que todos os resquícios de combate às desigualdades são postos à prova, descortinando as fragilidades da nossa coesão social, estabelecida historicamente em espaços de privilégio.

A pesquisa ganha o rumo do diálogo e entendimento também do agora. A escola para os pobres amplia seu processo de exclusão, colocando para fora do processo educativo, milhares de brasileiros. Coube a mim nas linhas que seguem,

manter os eixos fundamentais do trabalho, mas com a preocupação de não abnegar o presente.

O Brasil de 2020 abre um leque de diálogo íntimo com a tradição brasileira de reprodução das desigualdades, de forma que no momento que aqui escrevo, 81,9% dos alunos da educação básica deixaram de frequentar a escola, isso significa 39 milhões de pessoas¹.

A escola tornou-se digital em um país deficiente de inclusão tecnológica em suas bases de sociabilidade. No momento em que a escola precisou ser digital, ela ainda abrigava grandes vulnerabilidades tecnológicas. O que fez com que mais de 6 milhões de alunos sequer conseguissem acessar as atividades da nova modalidade de ensino e aprendizagem.²

Diante desse cenário, tentarei desenhar a escola pública para os pobres no Brasil, em um momento em que os pobres sequer estão na escola.

Seja nas épocas ou durante a atual pandemia, a definição de quem estará na escola segue lógicas de projetos políticos. A insuficiência de acesso ao direito à educação é diluída no tecido social, de forma que a escola se apresenta de modo diferente em diferentes espaços da nação, e a escola propriamente pública tende majoritariamente ao atendimento das camadas mais pobres. Fato este, que reforça a perspectiva, da grande pergunta motivadora deste trabalho: Como a escola pública brasileira se tornou para pobres?

O objetivo geral da pesquisa é o entendimento das estruturas sociais da pobreza no interior da escola pública brasileira, através da ação estatal. Procura-se mobilizar noções de acesso ao direito à educação. Para tanto, utiliza-se análise bibliográfica sobre a literatura do campo das desigualdades inerentes à sociedade brasileira e à própria educação.

A literatura brasileira sobre escola pública e desigualdade é vasta, portanto, atento-me a recortes cuidadosamente escolhidos, que baseiam-se na busca por respostas aos questionamentos que motivam o trabalho. É certo que muitos outros caminhos poderiam ser tomados, mas esses são caminhos tomados por um esforço

¹ Dados informados pelo relatório da UNESCO em parceria com a Fundação Carlos Chagas, coletados até o mês de maio de 2020.

² Dados divulgados pelo IPEA em setembro de 2020.

de extensa e curiosa leitura, motivada pela ânsia de entendimento dos processos que levaram a escola pública ao atual momento.

Durante nosso processo histórico, diversos autores propuseram pensar o Brasil a partir das nossas próprias lentes, Caio Prado Júnior, por exemplo, em *Formação do Brasil Contemporâneo*, inicia o capítulo Organização Social, com o seguinte trecho:

Naturalmente, o que antes de mais nada, e acima de tudo, caracteriza a sociedade brasileira de princípios do século XIX é a escravidão. Em todo lugar onde encontramos tal instituição, aqui como alhures, nenhuma outra levou-lhe a palma na influência que exerce, no papel que representa em todos os setores da vida social (2011, p. 285).

Caio Prado Júnior nos convida a olhar a dinâmica social, a partir da escravidão como elemento maior de organização, distinguindo-a de outros países, o que nos permite refinar a analítica dos nossos problemas, sobretudo, pela perspectiva exclusivamente brasileira. No ponto de vista do autor, temos um elemento organizador e de arranjo. Eis o desafio aqui colocado, entender os caminhos das desigualdades e reprodução das desigualdades na escola brasileira, pela contextualização da maquinaria de desigualdades do próprio Brasil; buscando entender a forma com que nos organizamos na e pela escola. O que não exclui a crucial necessidade de abranger o pensamento além do país, mas fundamenta nossa leitura pelo nosso chão, aprofundando a discussão que pretende-se ser chave: *uma reflexão do nosso padrão de coesão social versus padrão de escola*. Ou seja, como as formas de organização da vida social e da escola pública dialogam e se movimentam na sociedade brasileira.

Para realizar tal trabalho, a questão metodológica é desafiadora, no sentido da busca de ferramentas que permitam com seriedade, estabelecer a pesquisa no patamar desejado. O método de análise sociológica é sempre fruto de intensos debates sobre sua razoabilidade, brechas, contemplações e aplicações. A escolha, então, foi pelo esforço de inspirar a pesquisa pela *sociologia histórico-comparativa*³, o que não significa a aplicação do método, mas um horizonte a ser perseguido em

³ Ver: SKOCPOL & MISKOLCI (1984) sobre a utilização da imaginação histórica nas atividades do fazer sociológico e MENICUCCI (1998) sobre o problema do método nas ciências sociais, bem como as críticas direcionadas a sociologia histórico-comparativa.

um texto de escolha ensaística e que guarde ao mesmo tempo o rigor da pesquisa científica.

Conforme, enfatiza Menicucci (1998):

(...) Neste sentido, menos do que uma convergência entre sociologia e história, as possibilidades mais frutíferas se situariam na junção entre teoria e narração em um projeto unificado de explicação. (p.37)

Desta forma, delineando o campo de estudos, no decorrer do texto, algumas ideias centrais, podem dividir-se nos seguintes grandes temas:

- 1) Relação entre Estado e Pobres.
- 2) Relação entre padrão de coesão social e padrão de escola.
- 3) Desenho das escolas para os pobres no Brasil.

A motivação é o entendimento da escola para os pobres no Brasil, pensada pelas nossas lentes e pelos reflexos que sofremos do processo de gestão dos pobres no mundo, de forma que nossos problemas internos estão diametralmente atrelados ao papel do país no sistema internacional dominante.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo inicial da pesquisa, *A descortinagem do pobre*, busco o desenvolvimento das noções de pobre e pobreza, mediante a análise de perspectivas de entes estatais e de como autores do pensamento sociológico trabalham com os temas. Trata-se de uma busca pelo diálogo entre Estado e pobre, recorrendo ao clássico de George Simmel, “El pobre”, e à tradição do pensamento brasileiro sociológico. Analiso um processo de diferenciação das ideias de pobre e pobreza, das tratativas estatais para com o pobre e para com a pobreza, bem como os limites sociais que estiveram colocados na ideia da adjetivação do pobre.

Dizer que é pobre no Brasil, representa se colocar em espaços sociais de subalternidade ao longo das épocas; esses espaços não são rígidos e estão em constante conflito, por isso a noção de pobre também sofre alterações de ordem simbólica. O objetivo dessa primeira parte da pesquisa é construir as bases teórico-sociológicas para a análise do pobre no decorrer do texto.

Posteriormente, em *Projetos para o pobre*, busca-se refletir em nossa história recente, com recorte inicial da Constituição Federal de 1988 (anos iniciais da Nova

República), mas resgatando debates educacionais de construção da educação brasileira, os principais projetos advindos do Estado para o estabelecimento da educação para os pobres e, por fim, apresentar projetos que pretendiam-se emancipatórios, como os CIEP's comandados pelo educador Darcy Ribeiro. Há um esforço de entendimento dos limites da relação Estado/pobres, mesmo que aqueles que comandem os Estados estejam alinhados às frentes emancipatórias da pobreza.

Terminando o primeiro capítulo, em *Racionalização da pobreza*, procuro articular as noções desenvolvidas nos textos anteriores, de forma que uma vez conceituados pobre, pobreza, aluno pobre e introduzidos os principais projetos empenhados a esses sujeitos sociais; a análise se volta para as formas de internalização da escola pública para os pobres, a fim de tornar-se prática social. Há um trabalho de cunho intelectual e ideológico na sociedade para que as posições sociais sejam não apenas aceitas, mas internalizadas através de mecanismos de responsabilização do indivíduo tendo em vista a mobilidade social, o que faz com que os padrões de pobreza desenhados para o pobre, amparem-se no plano ideológico constituído para a não-mobilidade efetiva, uma vez que a possibilidade e o exemplo da exceção, explicam a regra. No caso da escola pública, o fracasso vira regra e responsabiliza o indivíduo, apresentando exemplos de alunos em situação similar que romperam sua posição de classe. Analiso a ideologia neoliberal como articuladora do desencadeamento das internalização do fracasso, da aceitação individualizada do lugar social e da elaboração da escola para os pobres. Neste subcapítulo, analiso a *nova cidadania*, que prevê a migração da ideia de sujeito de direitos para consumidor.

No segundo capítulo, *Cidadão Específico*, procuro apresentar e discutir as formas de conduta do Estado brasileiro em relação a cidadão específico: o aluno pobre. Apresento o ambiente social em que o aluno pobre está colocado e quais são suas vulnerabilidades de acesso à cidadania, que são ímpares e particulares, devido ao fato do aluno pobre abrigar, em meu entendimento, três principais eixos de reprodução do seu lugar, a saber, sua condição de classe, sua condição de criança e sua relação de política pública com o Estado. Se para as classes sociais desfavorecidas a garantia de direitos sociais é duramente conquistada em conflitos contínuos, para as crianças pobres esses direitos são ainda mais duramente

conquistados. A proposta de oferecimento do Estado de uma *educação mínima* cria força e traz o debate central no embate e equilíbrio da escola que pretende-se assistencial, diante da desigualdade que assola o Brasil.

Em *O Sequestro do Direito*, são debatidas e apresentadas, movimentações políticas que levaram ao desenho institucional de escola que temos na atualidade, enfatizando o alinhamento do governo FHC aos ideários propagados pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, especialmente nas políticas educacionais.

Em *O Padrão de Escola versus Padrão de Coesão Social*, é enfatizado o percurso de lugares sociais no Brasil, diante da ideia de como políticas educacionais desenham as limitações da escola destinadas aos pobres, estabelecendo processos de gestão e controle simbólico de mobilidades sociais na austeridade ao direito pleno à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Em *Braços pobres para a ditadura*, recorre-se à principal política educacional desenvolvida pela ditadura civil-militar, a Lei 5.692/1971, para aprofundar o debate sobre os esforços estatais ao longo das épocas na manutenção da coesão nacional e das desigualdades, de forma que é potencializada a *Multidão de desfilados da escola*, que longe de estarem excluídos, são parte das bases de sustentação e reprodução dos lugares sociais brasileiros. São refletidos os mecanismos práticos estatais e da coesão social para apropriação ou não do direito à educação, bem como a forma com que o direito é reposicionado na dinâmica social.

Todo o movimento cria bases argumentativas para as possibilidades da *educação mínima* trabalhar com rearranjos das relações entre indivíduo e direito, com estabelecimento de uma *Educação mínima para uma nova cidadania* o movimento conceitual da ideia de cidadania abre diálogo com a prática imposta pelo neoliberalismo, sobretudo, aos países do capitalismo periférico, como é o caso do Brasil.

Por fim, o quarto capítulo, *Escola Comum: alternativa máxima*, faz o esforço de desmistificar a ideia dos pobres enquanto agentes passivos seja do Estado ou da lógica majoritária e vigente, refletindo sobre a dimensão do *Problema do Neoliberalismo*, e mobilizando autores da *teoria do comum*, como ferramentas de reposicionamento do papel político dos indivíduos. Há, aqui, uma alternativa ao debate dicotômico, isto é, Estado ou mercado, como únicas possibilidades de

organização. A lógica estatista não necessariamente leva à construção da coisa pública, a ação política pode ser vista como mecanismo também gerencial das rotinas de organização social. São mobilizadas as ideias de entendimento da escola como *bem-comum*, de forma que torna-se factível em, *O Comum entra em cena na escola*, a possibilidade de caminhos que estejam além das rotinas, tradicionalmente, apresentadas como as únicas possíveis. São levantados alguns dos trabalhos de Elinor Ostrom, Antonio Negri, Michael Hardt, Pierre Dardot e Christian Laval para a condução do debate em torno da sociedade e da escola destinada aos pobres.

Cap. I - O pobre pela pobreza.

1.1 A descortinagem do pobre

Para pensarmos aquilo que nomeio durante o trabalho como “a escola para os pobres”, um dos caminhos possíveis é expor a discussão das concepções de pobre, pobreza, bem como, a forma com que esses conceitos relacionam-se com a *escola*. Entendendo a escola, como a escola pública brasileira, uma instituição social destinada ao ensino coletivo da nação, configurada pela disputa política e pela dinâmica social do seu tempo. Penso a escola, como o espaço da contradição de um povo, como representação política, como um aparelho ideológico, como um espaço de transformação, como reprodutora das mazelas e desigualdades sociais; articulando diversos autores, mas estabelecendo-a fundamentalmente como o *espaço do aprender e ensinar* de um determinado momento histórico.

Ao usar a instituição escola pública brasileira, é comum também que se atribua debates de que a dificuldade em pensar a escola de maneira unitária carrega as dimensões de desigualdades e diferenças que abrigam-se dentro da escola pública, entretanto, quando utilizo “escola pública brasileira”, no singular, refiro-me ao conjunto de diversidades ideológicas, econômicas e sociais, que encontram-se referenciadas. Ou seja, é ponto pacífico o debate referente às várias faces e formas da escola pública no Brasil, que segue as mais diversas lógicas de diferenciação e na diferença compõe o todo. Analiso a escola pública brasileira, e embora recorra ao processo histórico, estou pensando fundamentalmente a partir das lentes do Brasil atual, com suas particularidades e desafios, que serão trabalhados dentro dos limites da discussão que se desenvolverá .

Dessa forma, também proponho que seja pacífico, o pensamento da noção de que o singular não reduz, mas é agregador de uma ideia geral de escola, assim, a nomenclatura “escola pública brasileira”, remete ao conjunto de escolas que a formam. É verdade que trabalhando apenas com o processo histórico da escola brasileira, tivemos diversas vertentes teóricas e metodológicas em sua construção, que dialogam com seus momentos de divisão de forças sociais. Também é verdade que a divergência dentro dessas vertentes, pode se dar na forma, no movimento do

currículo ou do conteúdo, na estruturação pedagógica e encontra amparo maior no que movimenta todas essas concepções: a ideia geral da escola enquanto o *espaço do aprender e ensinar*.

A escola pública brasileira é entendida neste trabalho como o espaço do aprender e ensinar “público”. O que transmite a ideia do aprender pertencente a uma comunidade, um povo. De forma que o desenho social se dá na relação desse povo com seu aprender, que não procura esvaziar suas contradições, mas fazer dela um motor de análise e reprodução de práticas sociais.⁴

Segundo Boto (2015):

“A escola pública constitui uma instância de socialização que, como tal, transmite formas de agir, de sentir e de compreender o mundo. Em seu interior, crianças e jovens são preparados para ocupar a esfera pública. A escola é a instituição do letramento, mas é também, por meio dela, que se fala da nação, do país e dos impérios às crianças”. (p. 309-310)

Logo a função da escola pública está além de um exercício benéfico do Estado para com os cidadãos, no sentido de se caracterizar apenas por sua gratuidade, antes concentra-se enquanto importante vetor distributivo da própria ideia de cidadania. Através da escola pública as sociedades ocidentais, sobretudo após séculos XIX e XX, podem também ser entendidas em seus esforços de construção e institucionalização de sistemas de ensino.⁵

Pensar a escola pública brasileira é, então, pensar a relação dos homens e mulheres com o público, que também não é rígida, mas estabelecida pelos embalos históricos. Sobretudo, as relações dos homens e mulheres pobres com o público miram um cenário de correlação, de interdependência que busca justificativas de reprodução da existência. Ou seja, a relação com o público carrega a dialética da vida social.

Ao longo da história, convencionou-se atribuir ao público a representação do Estado no oferecimento das suas políticas; o serviço público. De forma que a ideia de público e de serviço público, acabaram por se tornarem sinônimos no imaginário

⁴ Ver FRANCO, 2015.

⁵ “A escola pública inscreve-se no coração de uma pedagogia de Estado cujo propósito histórico foi a fabricação de consensos sociais, especialmente estruturados à luz de parâmetros de racionalização/ocidentalização de costumes. A mesma escola que uniformiza a língua e as formas de tratamento apresenta-se como formadora da cidadania.” (Boto, 2015 p. 310).

popular. Mas no direito brasileiro, por exemplo, o público é categorizado em três principais frentes: *bens de uso comum do povo*, onde são compreendidas as praças, rios, mares etc.; *bens de uso especial*, prédios públicos, carros oficiais, equipamentos etc. e *bens dominicais*, de propriedade por direito da administração pública, como prédios desocupados. Um sistema que não é rígido e passível de alternâncias de categorias, mediante a realidade do interesse público colocada no momento (Meirelles, 2016). O fato é que há institucionalização do que é público por parte dos Estados, e internalização da relação com o público pelos cidadãos através da figura do Estado.

O Estado cumpre diferentes papéis e abordagens ao longo da história enquanto agente do “público” e ente de soberania social. Mas fundamentalmente na atualidade as forças globais do capitalismo, tornaram o Estado menos soberano, de forma que sua soberania passa a ser partilhada pelo processo da globalização. O que torna ainda mais explícita as suas contradições e incapacidades de atendimento às demandas da maior parte da população (CASTELLS, 1999, p.159-160). No jogo daquilo que Castells (1999), chama de “Estados-rede”, essa configuração de Estado, apresenta tendência a ser cada vez mais contraditória, uma vez que as próprias redes econômicas, políticas e sociais mundiais, reproduzem as lógicas de contradição do capitalismo.

As lógicas de contradição do capitalismo, materializam-se nos “Estados-redes” através da ferramenta das políticas públicas, que não diferentemente, estão em disputa dentro do Estado, dialogando constantemente com os interesses internos e externos, de forma que direitos e valores democráticos, são relativizados com frequência (CASTELLS, 1999, p.159-160).

Nogueira (2015), ao buscar uma definição para o Estado na atualidade, que dialoga com as proposições de Castells, o define da seguinte forma:

“O Estado tornou-se um ente que administra e governa, pratica políticas públicas, cuida do planejamento global, regula a economia capitalista e garante poder dos grandes proprietários, mas que também atende a parte das reivindicações e necessidades sociais. Se por um lado, organiza e reproduz o domínio da classe dominante, permitindo-lhe dar prosseguimento à apropriação do excedente, por outro lado é forçado a dirigir os dominados e a buscar seu consentimento, com o que se expõe ao jogo político e, quando for o caso, à competição eleitoral, às pressões da democracia e ao controle social” (p.332)

O que leva a análise do Estado na atualidade aos horizontes da contradição e da disputa de narrativas e formas de se estabelecer. E, quando o recorte analítico é feito na especificidade da relação do sujeito social pobre com o ente organizador das políticas públicas que atingem sua vida, a complexidade se intensifica ao ponto de embaralhar papéis sociais.

Nesse sentido, a literatura ficcional é muito rica para nos exemplificar o argumento. Em seu ensaio de 1946, “Como morrem os pobres”, George Orwell descreve sua estadia em hospitais que tratavam pobres. Ao longo do ensaio, narra a relação entre o poder público e aqueles despossuídos, que ao chegarem ao hospital ganhavam um número, que via de regra acompanhava o indivíduo até sua morte oriunda da doença, também ocasionada por maus tratos hospitalares. Em certo trecho, o autor destaca que apenas as doenças que estavam em pesquisa, traziam privilégios de atendimento aos pacientes e que os então estudantes de medicina e futuros médicos, aprendiam o ofício na carne do pobre. O argumento do texto passa a ideia de que acessam o Estado (hospital), somente os indivíduos que não têm outra opção, pois o passaporte para o pior parece certo.

Há na narrativa de Orwell, o desenho de uma relação social entre o Estado e os pobres, de inclusão para satisfação de determinadas demandas, não necessariamente de prestação de atendimentos e seguridades sociais, mas como o treinamento de futuros médicos, por exemplo.

Sobre o histórico desse tratamento na literatura, Orwell relembra:

Era possível coletar uma farta literatura de horror do século XIX ligada a médicos e hospitais. Pensem no pobre Jorge III, em sua senilidade, gritando por misericórdia ao ver seu cirurgião chegando para “sangrá-lo até que desmaie”! Pensem na conversa de Bob Sawyer e Benjamin Allen, que sem dúvida não são paródias, ou nos hospitais de campo de A derrocada, de Émile Zola, e Guerra e paz, de Tolstói, ou na descrição chocante de uma amputação em White-jacket, de Melville! Até mesmo os nomes dados aos médicos na ficção inglesa do século XIX — *Slasher*, *Carver*, *Sawyer*, *Fillgrave* e assim por diante — e o apelido genérico de “serra-ossos” são tão sinistros quanto cômicos (ORWELL, 2011, p. 18).

Nos cabe aqui uma reflexão: - Seria a narrativa de Orwell, a tratativa comum dos Estados com os pobres? E quem são esses sujeitos socialmente tratados com desprezo ou funcionalidade social inferior? O quê significa dizer que alguém é pobre? O mesmo acontece no Brasil?

Tozoni-Reis, em *Infância, escola e pobreza* (2002), diz o quanto a literatura é rica em mostrar-nos o panorama dos desvalidos ao longo da história. A literatura nos apresenta a história daqueles que cuja a própria história é negada de ser contada, por pertencerem a parcelas sociais consideradas “não dignas” de um processo de representação. Se apresentamos Orwell em sua exposição da tratativa com os pobres, também é possível citar grandes nomes brasileiros que nos são fontes para a história do pobre, sempre escamoteada. A autora cita brasileiros que trabalham sobre apresentação da pobreza brasileira em seus escritos: José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Oswald de Andrade, Ranulpho Prata, Lauro Palhano e Zélia Gattai⁶. Nomes que trabalharam o que e como era ser pobre no Brasil da época que relataram. Tal como aqui recorreu-se a Orwell, se torna possível citar diversos autores nacionais que através da literatura nos conta a história do pobre brasileiro e de sua relação com nosso Estado. A narrativa de Canudos, por exemplo, seria uma das possibilidades de desenho social que aqui percorro.⁷

Mas, afastando-se do exercício historiográfico-literário e categorizando a ideia de pobre nas matrizes sociológicas, no campo do pensamento liberal por exemplo, pobre é aquele que apresenta dificuldades em suprir as suas próprias necessidades, por limitações de ordem física/intelectual ou por dificuldades de sucesso no processo de competição. Na construção de uma sociedade na qual a ideia do indivíduo é o eixo organizador, cada qual deve suprir suas demandas de sobrevivência e produção social, de forma que consiga sua auto-inclusão e a garantia da “sociabilidade vencedora”.⁸

Existem muitas formas de categorizar quem é o pobre; os recortes podem se dar ante a classe social, a renda, acesso ao consumo e à cultura, na vulnerabilidade social ou até mesmo em perspectivas de *habitus*⁹.

⁶ Ver: TOZZONI-REIS (2002) *Capítulo I: A realidade contada pela ficção*.

⁷ “Toda a gente se adaptara à situação. O espetáculo diário da morte dera-lhe a desfeocupação da vida. Os antigos lutadores andavam, por fim, pelo acampamento inteiro, de extrema direita à extrema esquerda, sem as primitivas cautelas. (...) Calejara-os a luta. (...) Os espetáculos sombrios da Favela (...). (CUNHA, 2009. p. 478-479).

⁸ Para aprofundamento sobre as perspectivas liberais de pobre e pobreza no Brasil, recomendo a leitura de Roberto Campos, especialmente, em: *Guia para os Perplexos*. Ed. Nórdica (1988) e seu artigo *O liberalismo e a pobreza*, publicado na Folha de SP em 1º de janeiro de 1996.

⁹ Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores, e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de

O interesse imediato limita-se à busca da noção de pobre e de pobreza, que os Estados têm com os membros das variadas sociedades. Se no imaginário popular o pobre é o despossuído de bens materiais, quem é o pobre para o Estado, pensando aqui, o Estado brasileiro atual?

É corriqueiro nos depararmos com ocasiões onde a classificação de “pobre” em textos esteja solta, sem que haja uma definição clara do que se entende pelo conceito. Diversas literaturas relacionadas ao mundo da educação e da sociologia, quando tratam da temática do pobre, costumam usar apenas a ideia de *pobreza* ou de *indivíduo em situação de pobreza*¹⁰. A palavra *pobre* parece soar pejorativa em alguns contextos. Mas ora, o que é o indivíduo que está em situação de pobreza, senão o pobre? É preciso amadurecermos a ideia, na perspectiva de que o tom pejorativo carrega a construção social da marginalização do que significa ser pobre ao longo das épocas.

É certo que pobre não é uma qualidade inerente ao indivíduo, mas é certo também que o exercício social da pobreza se dá pela figura do pobre.

Em seu texto *Pobreza, Sentido!*, Luiz Carlos Freitas, atribui as perspectivas de construção de escolas militarizadas, no Brasil de 2019, ao atendimento dos pobres. No início do texto afirma: "A definição de escolas candidatas a serem militarizadas em Brasília, por exemplo, é feita em base ao IDEB, IDH e mapa da violência. Ou seja, é coisa destinada a pobre" (p. 01).

A noção de pobreza aqui apresentada está intimamente ligada às definições de pobreza elaboradas pelos órgãos governamentais e/ou de análise dos Estados. No caso do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), a métrica é realizada mediante três fatores: renda, saúde e educação, onde recortes estatísticos categorizam cada elemento. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação

um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (Setton, 2002, p. 61).

¹⁰ Ver, por exemplo: SPRANDEL, Marcia Anita. A pobreza no paraíso tropical. Interpretações e discursos sobre o Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. Ou ainda, SILVA, Dalva Maria de Oliveira. A arte de viver: riqueza e pobreza no médio Jequitinhonha- Minas Gerais de 1970-1990. São Paulo: EDUC, 2007, p.19-41, p. 161- 242.

Básica) é medido pelo fluxo escolar e os resultados (desempenhos) das avaliações oficiais. Já o Mapa da Violência tem como base das suas análises a ocorrência dos homicídios realizados por arma de fogo no período de análise. Ou seja, entende-se que para Freitas, esses fatores parecem suficientes para categorizar uma ideia de *pobre* pelo Estado. Mas ainda assim, seu texto utiliza *pobreza* no título e não *pobre*, o que demonstra um esforço no entendimento da ideia de pobreza como um plano de ação social superior ao pobre enquanto indivíduo, algo que aglutina a situação social do pobre; a pobreza. Fica nítido o receio na apresentação da ideia de pobre.

A liberdade do campo literário ficcional parece maior para o uso do termo, visto que o compromisso está basicamente na lógica da narrativa da estória, que embora muitas vezes nos apresenta a realidade de um momento, está ancorada na ideia do não-real. No campo científico brasileiro é correto dizer que a superação do estigma que aqui proponho no uso do termo, não é algo tão fácil visto as realidades sociais apresentadas nos momentos em que os estudos eram produzidos. Se trabalho aqui com a ideia de pobre como o sujeito da pobreza, no Brasil tal termo atribui condições históricas do que representa ser o pobre brasileiro, em um exercício intelectual que tende a fugir do estereótipo para entender e ressignificar o esse sujeito social. E é importante frisar que as ressignificações quando trabalham a ideia de pobre, buscam amparo em pobres organizados e com diálogo com a posição destes no capitalismo brasileiro. Temos então as ideias de pobreza, periferia, proletários, “exército industrial de reserva” etc. (REGO & PINZANI, 2014, p. 23).

A sociologia brasileira trabalhou de forma muito rica a ideia do “pobre brasileiro”, sem necessariamente nomeá-lo como “pobre”, em decorrência de diferentes períodos históricos e do que significou o termo nesses períodos.

Por exemplo, Antonio Candido em *Os parceiros do Rio Bonito*, 1954, ao analisar o processo de industrialização dado entre os pobres do interior do Estado de São Paulo, os chamou de *caipiras*, defendendo a condição caipira como o elemento cultural das cidades circunvizinhas a Bofete (local de sua pesquisa). Antonio Candido escreveu sobre os pobres do interior paulista, mas enaltece o termo *caipira* e para explicitar a condição de pobre, traz a narrativa do modo de vida

dos caipiras e de suas condições econômicas/sociais. Movimento riquíssimo por trabalhar com a heterogeneidade dos pobres brasileiros.¹¹

Já Milton Santos, em *A Pobreza Urbana*, 1978, quando discute o panorama das divisões sociais da cidade em seus arranjos excludentes, utiliza em seu primeiro capítulo em esforço intelectual de definição da ideia de pobreza, pensando os mecanismos de categorização de diálogo com a ideia de pobre, mencionando o termo pobre em raros momentos e atrelando-o a interpretações terceiras.¹²

Florestan Fernandes, em *A Revolução Burguesa no Brasil*, 1975, em seu primeiro capítulo, *Questões Preliminares de Importância Interpretativa*, antes de iniciar sua discussão sobre o processo de revolução burguesa brasileira, categoriza o “burguês”, de que irá descrever, o burguês brasileiro, que muito pouco ou quase nada têm em comum com o burguês clássico da literatura e do ideário eurocêntrico. Faz um exercício explicativo e expositivo do sujeito social que tratará. E, quando aborda a escola para os pobres, em *Educação e Sociedade no Brasil*, remete ao termo *popular*. Florestan tratava da escola para os pobres, mas guardava o cuidado de usar a ideia de *educação popular* em um movimento que parecia ser não só de análise sociológica, mas de preocupação e defesa de uma proposta de escola pública brasileira. Dialogava também enquanto uma das lideranças da *Campanha de Defesa da Escola Pública*.¹³

Para Walquiria Leão Rego e Alessandro Pinzani, em *Vozes do Bolsa Família* (2014), é comum que atribua-se aos pobres adjetivos da sua condição de pobreza: “marginal”, “preguiçoso”, “vagabundo”, “perigoso” etc., em um exercício de apresentação da condição como obra de deficiências pessoais; estabelecidas fundamentalmente no âmbito do caráter e da forma com que o indivíduo entende-se ante os demais. Por contrapartida, também há uma motivação das classes

¹¹ “Analisar as populações rurais por meio de números referentes à mobilidade, produção, área das propriedades, posição no quadro nacional sobre estes vastos aspectos, é tarefa excelente, cabível sobretudo ao demógrafo e ao economista. O sociólogo, porém, que a pretexto de buscar o geral fareja por toda a parte a parte do humano, no que tem de próprio a cada lugar, em cada momento, não pode satisfazer-se neste nível. Desce então ao pormenor, buscando na sua riqueza e singularidade, um corretivo a visão pelas médias; daí o apego ao qualitativo, cujo o estudo sistemático foi empreendido sobretudo pelos especialistas em sociedades primitivas.” (CANDIDO, 1964. p. 24)

¹² Citando Sidney e Beatrice Webb (1911): “(...) Os pobres, por essa definição, seriam “aqueles que têm um poder de compra mais reduzido que o considerado normal para o ambiente em que vivem”.” (SANTOS, 1976. p. 17).

¹³ Ver: FERNANDES (1966) p. 343

dominantes ou mais abastadas pelo “cumprimento do papel de pobre”; ou seja, ao mesmo tempo que são excluídos precisam ter compromisso com a sociedade que lhes exclui (p.40). Daí novamente, o cuidado com o uso do termo “pobre”, pode acompanhar o pacote social da marginalização¹⁴.

Na sociologia não-brasileira, o argumento se reforça com Georg Simmel em *El pobre* (1907), ao pensar o pobre em sua relação com o Estado e com a dinâmica estatal de políticas públicas para ele voltadas. REGO & PINZANI, vão trabalhar com Simmel para partirem suas definições de quem é o pobre brasileiro.

(...) O pobre é, em suma, considerado mero objeto de políticas públicas, não sujeito da política, sujeito político propriamente dito - e isso representa uma forma de perda de autonomia (...) (REGO & PINZANI, 2014. p. 35-36).

Aprofundemos essa perspectiva.

Simmel defende que o conceito de pobreza ou de pobre pode ser atribuído a uma ideia de exclusão social, mas a ideia de “excluído” como categoria direta da pobreza seria falha para classificar o pobre em uma sociedade, pois para o autor o pobre ocupa um lugar bem estruturado e vive pelo Estado. O pobre, para Simmel, é um sujeito social e pode ser comparado ao estrangeiro da sua época, que está dentro de uma sociedade mas não necessariamente faz parte dela ou reproduz nela as dinâmicas limitadas da sociabilidade. Trata-se da ideia do pobre que cumpre o papel da pobreza, ou seja, servir a sociedade nas práticas que intensificam a pobreza, com a figura do pobre e sua prática de vida institucionalizada no Estado. A função de diferenciação dos termos *pobre* e *pobreza* remete a um exercício da própria concepção estatal em *tratar o sensível como o abstrato*:

Al considerarse la ayuda al pobre como una obligación abstracta del Estado (proceso verificado en Inglaterra ya en 1834 y en Alemania desde mediados de siglo XIX), la asistencia cambia de naturaleza con arreglo a esta forma de centralización. (...) se convierte en un recurso técnico que permite lograr una mayor efectividad en la acción (...) (SIMMEL, 2014, p. 47).

¹⁴ “(...) Atribui-se impunemente a “eles” identidades negativas como se fossem dados da natureza: os pobres são assim, fazem isso ou aquilo, sentem as coisas de tal maneira. A diferença situacional para a mentalidade preconceituosa constitui razão suficiente para a fala estandardizada sobre o outro.(...)” REGO & PINZANI, 2014. p. 207.

Assim, a questão do pobre vista pelo Estado como abstrato, permite um gerenciamento técnico dos processos de pobreza, criando-se, inclusive, estruturas governamentais para gestão dos pobres e da concepção de pobreza que carrega. Há aqui, um esvaziamento da noção de pobre enquanto indivíduo por parte dos entes estatais e um fortalecimento moral da noção de responsabilização da pobreza pelo indivíduo. Significa dizer que ao Estado a pobreza abarca uma categoria que será subsidiada mediante a condição de pobre que os indivíduos carregam, o Estado trata a pobreza enquanto categoria política.

O pobre passa a fazer parte dos processos de sociabilidade enquanto ator das desigualdades, abrigando-se em espaços sociais específicos para sua condição de pobre que abarca postos do desprestígio social, no mundo do trabalho, da vivência social, da nacionalidade etc.

Em nossos dias, por exemplo, verificamos uma realidade não muito distante da narrada por Simmel, uma vez que se determinados Estados vendem a ideia do incômodo social que a imigração causa, mas na prática sobrevivem com a mão de obra e são dependentes da mão de obra imigrante¹⁵, por essência pobre, quando pensadas na figura clássica do imigrante que ao deixar sua sociabilidade, encontra-se em uma sociedade da qual domina poucos símbolos de vivência social.

Para Georg Simmel o pobre tem uma relação com o Estado perto da ideia de “falência social”, que é algo maior que a falência econômica por não tratar apenas de renda, uma vez que o indivíduo a partir das suas próprias condições financeiras não é capaz de suprir suas necessidades, encontra no Estado o serviço que precisa, é acolhido mediante as dinâmicas e regras que não estão sob seu controle e que servem como base reprodutora do desenho social de que faz parte. O que não significa dizer que a condição de pobre está atrelada ao indivíduo, mas é no indivíduo que ela transmuta sua imagem mais potente de responsabilização e incômodo social. O que aproxima o entendimento da vulnerabilidade social, como combustível das políticas de auxílio direcionadas, que apresentam um conglomerado de interesses que não limitam-se ao sujeito assistido, mas a dinâmica do todo-social colocado.

¹⁵ De acordo com o The Intercept, no ano de 2018, havia 25 milhões de trabalhadores imigrantes nos EUA. Nas áreas , esses trabalhadores representavam 75% da mão de obra ativa.

A dinâmica está embutida de princípios morais da sociedade, que entendem a garantia de direitos perto dos pressupostos de um *sistema de trocas*, a *dádiva*, que trabalha Marcel Mauss¹⁶. Cria-se no interior do Estado, algo que chamamos de direito, para pressupormos a exigência da sua aplicabilidade ao indivíduo, mas que carregado de esferas sociais morais, configura-se no processo de trocas sociais, não isento de interesses, entre todos os agentes sociais participantes. Está desenhado o estatuto da reciprocidade social, alimentado em sua face maior, com o argumento de combate à vulnerabilidade e auxílio aos pobres. Na dádiva todos ganham em simbologias nem sempre iguais, na pobreza, as simbologias mais explícitas denotam a realidade de que alguns ganham mais que outros. Há na definição de pobre de Simmel, um esforço em extrapolar as conceituações corriqueiras do que é ser pobre e entender o sistema social de referências que desenharam essa figura social.

Como já introduzido, algumas categorias comuns de definição do pobre estão atreladas a conceitos ou ideários sociais chaves de encaixotamento. Basicamente as vertentes da noção de quem é esse sujeito social, seguem via de regra seis principais recortes: como a ideia de classe social (grupo na divisão do trabalho), as ideias de *renda* (acesso aos bens de consumo), *espaço social* (posição e prestígio que ocupa na sociedade), *habitus* (forma formatação de vida ante a realidade que enfrenta), *sobrevivência liberal* (capacidade de auto-sustento) e *dependência* (recorrer ao terceiro ou Estado para garantia do *mínimo social*). Esses conceitos estão sempre em ponta de análises dos autores aqui trabalhados, acabando se interligando.

As políticas de Estado normalmente tomam por base na classificação dos pobres as noções de renda, para delimitar de maneira mais objetiva e numérica esse sujeito social que posteriormente será analisado pelas noções de *espaço social*, *sobrevivência social* e *dependência* (eis aqui o mecanismo de tornar o sensível em abstrato). Talvez o mais famoso programa de assistência direta ao pobre no Estado brasileiro atual seja o *Bolsa Família*. Este programa classifica para concessão de benefício algo que chama de *famílias extremamente pobres* e *famílias*

¹⁶ Ver, MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva (2002).

pobres, e estabelece critérios de renda máxima por pessoa em determinada família, para que esteja apta ao recebimento.¹⁷

A população alvo do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza.

As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. (CAIXA, 2019).

Ou seja, para o Estado brasileiro, o pobre está dividido em duas categorias: a de extremamente pobre, que é o indivíduo que recebe até R\$89,00 e o pobre que tem renda até R\$178,00. A partir desse recorte, o Estado intervém na possibilidade de acesso ao programa de transferência de renda, que tem mais alguns condicionantes de cunho social, como a correta vacinação das crianças, a frequência à escola dos filhos, a regularidade dos dados pessoais e etc. No caso daqueles que são apenas pobres, além dos condicionantes de renda, sociais, há também a necessidade de formação familiar estabelecida por indivíduos de maior vulnerabilidade social, como grávidas e crianças. O Estado brasileiro tem como primeiro parâmetro a renda para então categorizar os indivíduos em outras frentes que atestarão que são pobres, e portanto aptos ao resguardo social.

Na relação entre o pobre e o Estado, há uma condição de assistência que beira aquilo que Simmel chama de *caráter objetivo da assistência*¹⁸ que perpassa a ideia de garantias mínimas que unicamente evitem a *miséria física*, ou seja, a degradação orgânica e completa do corpo. Assistência para unicamente não morrer.

A relação da assistência estatal com o pobre, se dá então, não com todos os pobres, mas necessariamente com aqueles cuja ação social depende do *mínimo social*. O mínimo social ao longo das épocas é compartilhado e socializado por diferentes agentes, como através da construção moral religiosa, que em dado momento atribuiu à igreja a obrigação de satisfazer as necessidades dos

¹⁷ Sobre o balanço de dez anos do Programa Bolsa Família ver: CAMPELLO & NERI, 2013.

¹⁸ (...) *El contenido de estas acciones es, en efecto, el que cabe presuponer, sin ningún género de duda, de cada individuo. Y de ahí, también, el segundo fundamento de esta actitud colectiva: la asistencia mínima al pobre tiene un carácter objetivo. Con certeza casi unánime, cabe el mínimo material necesario para evitar la miseria física de un individuo. Todo lo que exceda ese mínimo, todo socorro encaminado positivamente a elevar el nivel social, requiere criterio menos claros y depende, tanto cualitativa como cuantitativamente, de estimaciones subjetivas.*(SIMMEL, p.59, 2014)

extremamente pobres, em um momento em que os estados nacionais nasciam ou não tinham essa preocupação. Os séculos XVIII, XIX e XX travaram debates sobre as responsabilidades do Estado-Nação e das perspectivas de tratativas com os pobres e diversas outras vulnerabilidades foram questionadas.¹⁹ Se de um lado a justificação da fé estava no auxílio aos necessitados, de outro, o auxílio começa surgir como a figura de *direito* de um cidadão²⁰. Que extrapola a relação de benevolência para com os pobres, de forma que a obrigação transmuta-se apenas do universo da moralidade e passa a abrigar-se dentro do conceito de tratamento legal.

Simmel, chama a atenção de que essa tratativa segue a lógica dos interesses coletivos sociais, que via de regra estabelecem auxílios aos pobres de forma que não estejam descontentes ao ponto de construírem fissuras revolucionárias na sociedade, mas também não estejam aptos para superarem através do suporte, sua condição de pobre. Essas esferas de ajuda e assistências sociais organizam então a maquinaria do Estado, de forma que todas as relações sociais passam pelos pressupostos das tratativas com os pobres, se a falência física é evitada pelo Estado, outras áreas como a educação também recebem atenção, mas uma atenção que esteja limitada a lógica da manutenção da ordem social e dos interesses coletivos dessa ordem. Em uma relação não desinteressada, mas posta nas relações de troca. *“Con la educación obligatoria, el Estado exige del individuo que aprenda un mínimo, pero deja a su arbitrio el aprende más o incluso “demasiado”.* (SIMMEL, 2014, p. 61).

A categorização do pobre é vista pelo Estado, na complexidade dos arranjos sociais que estão instaurados em determinado momento histórico. Se a definição

¹⁹ Ver a crítica de Maria Cecília Spina Forjaz, em *Globalização e Crise do Estado Nacional*. Jun. 2000.

²⁰ Sobre o debate da construção dos direitos e da relação sobre as funções do Estado e da igreja, Norberto Bobbio relembra: *“Num dos muitos documentos contra-revolucionários de Pio VI, contemporâneo dos eventos, chama-se de “direito monstruoso” o direito de liberdade de pensamento e de imprensa, “deduzido da igualdade e da liberdade de todos os homens”, e se comenta: “Não se pode imaginar nada mais insensato do que estabelecer uma tal igualdade e uma tal liberdade entre nós.” Cerca de dois séculos depois, numa mensagem ao secretário das Nações Unidas por ocasião do trigésimo aniversário da Declaração Universal, João Paulo II aproveitava a oportunidade para demonstrar “o seu constante interesse e solicitude ‘pelos direitos humanos fundamentais, cuja expressão encontramos claramente formulada na mensagem do próprio Evangelho’”.* Que melhor prova poderíamos ter do caminho vitorioso realizado por aquele texto em sua secular história? No final desse caminho, parece agora ter ocorrido, para além dos insensatos e estéreis facciosismos, a reconciliação do pensamento cristão com uma das mais altas expressões do pensamento racionalista e laico”. (BOBBIO, 2004).

liberal diz que pobre é o indivíduo que não é capaz de satisfazer suas necessidades através do seu próprio esforço, Simmel apresenta que ser pobre está ancorado no coletivo, a capacidade individual é reflexo desse coletivo e não o contrário. Portanto, mediante os mais diversos contextos sociais, com suas especificidades e necessidades o pobre é o indivíduo que em uma classe social ímpar apresenta dificuldades de satisfazer as necessidades dessa classe social.²¹

Para Simmel, o pobre não é devidamente apresentado na sociedade, de forma que seja fruto de uma teia de relações que o levam a tal condição; a própria geração da pobreza. O Estado ao lidar com a situação, personaliza a condição de pobre e não problematiza a pobreza, porque essa, rotineiramente é combustível da dinâmica social.

A pobreza não se define por si mesma, sem a figura do sujeito pobre, em uma busca da ideia de que a definição se daria pela reação social e não pela essência. O pobre por si ganha função social, não em sua condição, mas em sua relação com o conjunto social e com a dinâmica da sociabilidade de ser pobre, onde ao encontro das vulnerabilidades, estabelece-se na ideia de pobreza. E a pobreza é o que Simmel chama de *constelação sociológica*²², ou seja, o agrupamento de indivíduos que permitem uma desnaturalização social para análises de cunho interpretativo, mas o conceito de pobreza não atribui as características e particularidade do que é ser pobre. “(...) Desde un punto de vista sociológico, es pobre únicamente aquel cuya necesidad acaba siendo asistida.” (SIMMEL, p. 84. 2014).

Por fim, limito aqui a perspectiva teórica de *pobre* que uso no trabalho, quando analiso o aluno pobre, escola dos pobres etc. penso no sujeito social assistido pelo Estado em sua condição de pobreza (Ressaltando que nem todos os assistidos são pobres, há variabilidade em setores de assistência, como no saneamento, todos são assistidos. Ou ainda, nem todos os pobres são assistidos, como os miseráveis, por exemplo).

Uma vez que aqui nosso objeto de estudos intercala-se entre a instituição escola pública e os pobres no Brasil, é correto dizer também que ela não abriga apenas pobres, mas é certo que os pobres estão massivamente nela e a formam

²¹ Ver nota 46, p. 46.

²² “(...) hay individuos cuya posición social es la de ser tan sólo pobres, pobres y nada más(...)”. (SIMMEL, p.83. 2014)

enquanto instituição do Estado e braço da coesão social, como será abordado mais à frente.

O sujeito social da escola pública brasileira hoje (pensando o Brasil pós 1988), é o aluno pobre.

Entender a escola para os pobres no Brasil abarca a ideia do entendimento da relação do Estado brasileiro com seus pobres no setor educacional.

1.2 Projetos para o pobre

Nas escolas públicas, para as quais as elites já não querem pagar impostos, estão relegados os que estão na base da distribuição da renda (...) (CARVALHO, 2018, p. 183)²³

Para pensarmos a educação dos brasileiros, vale lembrar que a educação no Brasil, ganha um caráter de massa ou de atendimento a uma grande parcela dos brasileiros, somente nas últimas três décadas do *século XX*. Ou seja, nem sempre a escola pública brasileira foi uma escola majoritariamente formada pelos pobres, embora em alguns momentos históricos ela tenha sido pensada exclusivamente para os pobres.²⁴

Até o ano de 1933, por exemplo, as matrículas gerais eram de 2.238.773 alunos, em 1998, já eram de 44.708.589, o que solidifica-se pelo trabalho de redução dos obstáculos de origens geográficas, financeiras, culturais e sociais para a prática da universalização. Levando-nos a entender que o fato extrapola o crescimento demográfico e se dá, sobretudo, pela alteração do projeto educacional nacional que, desde da consolidação do Brasil enquanto nação independente, não tinha perspectiva ou força de estabelecimento de uma educação em grande alcance. Houve o amadurecimento no debate relacionado aos limitadores que a origem social traz aos indivíduos e como a escola, que pretende-se universal, trata esses limitadores (BRASIL, 2003, p. 106).

Realizando um exercício cronológico sobre nosso processo educacional em um quadro comparativo de interesses estabelecidos, Demerval Saviani em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, enumera 8 períodos de pensamentos de construções pedagógicas e de projetos educacionais no Brasil. Ao analisarmos os

²³ Sobre os governos de centro-esquerda dos últimos 25 anos, Laura Carvalho cita considerações de Mark Blyth, da Universidade Brown: “(...) deixaram de prover o “ abraço caloroso da social-democracia”. Em vez da solidariedade com a classe trabalhadora, teriam adotado políticas de exclusão e policiamento da população mais pobre em nome da segurança dos mais ricos em suas vizinhanças e escolas particulares. Nas escolas públicas, para as quais as elites já não querem pagar impostos, estão relegados os que estão na base da distribuição de renda. Após vinte anos de exclusão, o discurso de que a globalização acabaria compensando a todos igualmente teria perdido a eficácia, o que causou a revolta da classe trabalhadora. (...) (CARVALHO, Laura. A Valsa Brasileira. P. 182-183)

²⁴ Ver: VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Rev. Bras. Educ. vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

períodos temos a dimensão dos interesses e perspectivas histórico-sociais presentes, que podem determinar a relação do Estado com os pobres na educação. Sobre os períodos explica:

1º período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; 4º período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova. 5º período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista. 6º período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; 7º período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas; 8º período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. Que rumo tomarão as ideias pedagógicas no Brasil? (SAVIANI, 2014, p. 14).

Muitas vertentes de pensamento sobre a escola foram e são produzidas no Brasil. Entretanto, dentre as mais conhecidas considerações na atualidade, sobre os processos de construção de políticas públicas de educação no Brasil está a do brasileiro Darcy Ribeiro, quando afirma que os *problemas relacionados à educação no país, são oriundos não de um problema, mas de um projeto*. A afirmação carrega o entendimento de um projeto educacional fincado na dependência do nosso projeto de nação. Na visão de Darcy Ribeiro, há tentáculos na arquitetura de precarização que delineiam nossos rumos, baseados nos processos de formação da nossa elite; da nossa estratificação social. Vejamos o pensamento do educador de forma mais aprofundada.²⁵

No de 1988, Darcy Ribeiro foi o convidado do programa da TV Cultura, Roda Viva. Em tom alarmante, o professor confessa: “Fiz uma escola para o menino pobre”. Ribeiro referia-se aos anos de 1983-1987, quando foi secretário de educação e vice-governador de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, e protagonizaram a rede de construção de escolas públicas, denominada CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), que tratavam-se de escolas que previam atendimento escolar atrelado ao social.²⁶ A perspectiva daquele governo, era de uma educação que

²⁵ Ver: RIBEIRO, 2015, p. 209.

²⁶ Para conhecimento dos CIEP's, ver: Estud. av. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991

excedesse as esferas do aprender, configurando-se como uma rede de proteção à criança pobre, uma vez que o Estado tinha papel de responsabilização crucial em atender as vulnerabilidades apresentadas pelos indivíduos. Para o educador também agente político público, cabia o sonho de uma escola que era também ferramenta de equidade social, fato que o fez lutar institucionalmente pela ideia. São comuns discursos de Darcy Ribeiro que enfatizam o que é o Estado e quais são suas responsabilidades institucionais no aprimoramento da democracia e da consolidação de uma “solução” para o *caso brasileiro*²⁷, que via de regra, passaria necessariamente pela educação.

Darcy Ribeiro, que em articulação com o governo FHC, elaboraria mais tarde, enquanto senador, a atual LDB 9394/96, que contrapôs diversos movimentos educacionais (como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e as discussões públicas realizadas, desde 1988, que dariam corpo ao projeto de LDB apresentado pelo então senador Jorge Hage) para estabelecer e redesenhar uma proposta de papel efetivo do Estado brasileiro na construção das políticas públicas educacionais. Se os movimentos educacionais construíam um projeto de lei que passava pelo crivo da sociedade civil, a preocupação do criador do CIEP era de um controle estatal preponderante na construção das políticas públicas. Era claro de quem era a obrigação com a educação brasileira, na dimensão da elaboração e da execução; do Estado²⁸. Darcy Ribeiro se esforçou pela ideia.

Sobre o processo, Algebaile (2009), destaca:

Essa tentativa de “ajustar a lei à realidade”, a recusa de seu sentido de antecipação e impulsionamento de novas realidades, expunha absoluto descrédito em relação à possibilidade de que a administração pública brasileira, nos diferentes níveis de governo, atuasse conforme determinações legais mais avançadas. Parecia haver o reconhecimento de que as forças conservadoras que ocupavam o Estado eram praticamente incontroláveis, exigindo maior realismo na formulação das políticas públicas. Esse excessivo “realismo”, que chega a beirar perigosamente o conformismo, acabou ampliando a visibilidade sobre a força e a vitalidade de certo modo de produção da escola brasileira. A discussão gerada em torno disso expôs aspectos importantes dos limites da expansão dos mínimos educacionais” (...) (p. 119).

²⁷ Ver:: RIBEIRO, Teoria do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978.

²⁸ Ver a visão de Estado brasileiro em: RIBEIRO, 2015, p. 209.

Há aqui, no entendimento do então senador, a preocupação de que haja uma reforma de fato na educação brasileira, sem destruição do sistema vigente, mas adequação e reestruturação de pontos a serem melhorados. Percebe-se uma tendência forte da ideia de processo, de etapas a serem conquistadas no pensamento de Darcy Ribeiro²⁹. Ribeiro, parecia temer que acontecesse o que Fernando de Azevedo chama atenção em *n'A Cultura Brasileira*, que aconteceu com a expulsão dos jesuítas do Brasil por Marquês de Pombal, que ao invés de reformar o sistema até então construído, tratou por destruí-lo para criação de um novo³⁰, que poderia excluir ainda mais os pobres da escola.

Demerval Saviani, ao discutir esse período histórico, da Reforma Pombalina, por exemplo, nos chama atenção para o quanto as ideias dominantes de figuras como Luiz Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches, bebiam nas concepções escolares de Bernard Mandeville (1670-1733) e de sua visão de educação para os pobres, que representavam um distanciamento absoluto do processo educacional e de escolarização, onde o argumento central era de que a organização social necessitava de pobres fora da escola, para garantia de sua correta reprodução³¹.

(...) Provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville, quando afirmou que, *em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos*” (MANDEVILLE, 1982, p. 190 em SAVIANI, 2014, p 102)

²⁹ No Programa televisivo “Jô Onze e Meia”, do SBT, em 1995, Darcy Ribeiro em entrevista, interrompe o apresentador que já se despedia, para esclarecer a polêmica referente a aprovação da nova LDB. Diz que o projeto que estava em curso, já construído há 7 anos na Câmara Federal, se aprovado, “congelaria a educação no país”, o que devido a baixa qualidade do nosso ensino seria péssimo. Portanto ele propõe um novo projeto que seja capaz de reconfigurar e que seja “enxuto”, aproveitando novas aparelhagens educacionais e a estrutura já montada, para avançar. Enfatiza: *Tem muita gente aí dizendo que quero acabar com a escola pública, ora, quem gosta da escola pública sou eu mesmo. É mentira que quero inclusive cobrar as universidades públicas (...)*”.

³⁰ “(...) em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”. (AZEVEDO, 1971, p.547)

³¹ “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não querará ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar” (SANCHES, 1922, p. 111)

Não era de fato perfil do senador, propôr alterações bruscas, antes fazia a leitura da política nacional baseado nas pressões internacionais³² que sofria o Brasil para a continuidade da dependência capitalista.

O avanço do neoliberalismo enquanto mecanismo ideológico o preocupava, sobretudo, pela diminuição de políticas públicas organizadas pelo Estado; que para o autor, era o grande responsável pela equidade social na sociedade brasileira, que abatida pela pobreza, tinha no Estado a garantia mínima da sobrevivência mais digna. Motivo que o levava a trabalhar pelo aumento da influência estatal. Vemos aqui, a defesa de uma reforma dentro do Estado, que passaria a construir-se e delimitar suas políticas econômicas, em duas vertentes fundamentais: políticas assistenciais e educativas.

Para o trabalhista Darcy Ribeiro, o Estado era responsável por prestar assistência social ao nosso povo, para o educador Darcy Ribeiro, a escola, era o principal lugar de encontro entre a população e as mãos estatais; de forma que seu esforço dialogava com a ideia de que nesse encontro, o histórico de violência do Brasil com seu povo não fosse reproduzido. Para educar era necessário fornecer assistência social.

Em crítica a “LDB Darcy Ribeiro”, Saviani (2014) diz que o que permaneceu, na verdade, foram os resquícios das concepções produtivistas da educação, que entendiam a ênfase na *qualidade social da educação*, que beberam inspirações nos debates realizados, no Brasil, na segunda metade dos anos 1960 e que tinham por inspiração as perspectivas da teoria do capital humano de Theodore Schultz.

Nora Krawczyk (2000) é enfática ao dizer que o que estava em jogo eram modelos distintos de educação. Embora a Constituição Federal tenha sido aprovada em 1988, a LDB só foi aprovada em 1996, traçando um amplo campo de debates e disputas. Baseada em Paul Singer (1996), Krawczyk (2005), lembra que tratavam-se de modelos civis democráticos (construídos pelos movimentos sociais alinhados à educação) *versus* modelos produtivistas (alinhados à proposta política dos anos 1990).

Há um abismo no entendimento dos motivos que levaram Darcy Ribeiro a alinhar-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso e, assim, fortalecer e

³² Sobre as pressões internacionais, ver p. 23.

trabalhar pela aprovação de uma LDB que contrariava percepções dos principais intelectuais e militantes da educação, no Brasil. Existe a tentativa de abertura de um diálogo com setores avessos a um amplo processo de transformação educacional para garantia de conquistas mínimas.

Mas o fato era que a leitura política de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola dava conta da ideia de que para superar as mazelas sociais da pobreza, era preciso penetrar o Estado, uma vez dentro, era necessário corroer as estruturas de poder excludentes, construindo perspectivas emancipatórias para os pobres. Parte do pensamento de que só é possível alcançar a democracia através da educação. Para tanto, na abertura do “Livros dos CIEP’s”, obra que conta a trajetória de construção de grandes centros educacionais que atrelava a assistência social a educação, Brizola enfatiza:

“O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, essa realidade social injusta, desumana e impatriótica. Essas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer o dia todo no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família”. (BRIZOLA, 1986, p.6)

No caso do Governador Leonel Brizola, já anos antes, quando governador do Rio Grande do Sul (1959-1963), construiu uma grande rede de alfabetização e educação média no estado, totalizando a inauguração de 6032 novas unidades de ensino, abriu 688.209 matrículas e contratou 42.153 professores. Houve uma imensa capilarização educacional, através de novas escolas, muitas vezes construídas para atendimento de uma demanda específica de alunado, nos lugares mais afastados da capital. Essas escolas são conhecidas ainda hoje por “Brizoletas”; uma referência ao legado deixado. É possível verificarmos tanto nos projetos do Rio Grande do Sul como do Rio de Janeiro, a especificidade da preocupação de construção de uma escola para os pobres que abarcasse o atendimento de vulnerabilidades específicas.

Os dois momentos protagonizaram algumas das principais iniciativas sobre a obrigação do Estado para com seus pobres no Brasil, se pensarmos que conseguiram sair da perspectiva discursiva abrindo caminho para o estabelecimento

prático, com a tomada política de parcela do poder e as contradições inerentes ao exercício do poder em nossa democracia. Significa dizer que o debate sobre a escola no Brasil, sobretudo da sua relação com as camadas populares, foi intenso nas épocas, mas a prática das ideias nem sempre ganhou âncora política, problema que os pedetistas minimizavam por serem eles pensadores e executores do modelo educacional que acreditavam no momento em que estavam no poder. Vimos aqui talvez um dos poucos momentos em que aqueles que pensavam o projeto, tinham também o capital político de execução. Assim, dentro da perspectiva que acreditavam que deveria ser a escola dos pobres, a fizeram.

A discussão sobre como deve ser a escola no Brasil rasgou as épocas, desenhando legados de determinados períodos e instituindo avanços ou retrocessos dentro das perspectivas histórico-pedagógicas aqui trabalhadas. Na relação entre escola e assistência social como mecanismo de equidade, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola não foram os primeiros a pensar. O PCB (Partido Comunista Brasileiro) criado em 1922 e no mesmo ano já colocado na ilegalidade, através do grupo que criou para influenciar legalmente o Estado com eleições de representantes, o BOC (Bloco Operário-Camponês), defendia quatro frentes principais para as políticas educacionais brasileiras dentre elas destaco aqui: *ajuda econômica às crianças pobres*, que entendia-se por auxílio a viabilidade dos estudos como itens pessoais, transporte, alimentação e livros (SAVIANI, 2014).

Ou depois ainda nos anos 1930 quando através da concepção da Escola Nova, Fernando de Azevedo enfatiza a necessidade de uma escola de *educação física, moral e cívica*, que trabalhasse com os alunos as perspectivas dos hábitos higiênicos, das noções de saúde etc. de forma que os aparelhos escolares teriam profissionais das devidas áreas, para garantirem educação completa aos brasileiros, educação até então chamada de popular, que subentendia-se no momento a vertente da sociedade brasileira baseada no trabalho e na indústria. (SAVIANI, 2014, p. 212).

Ou seja, os processos sociais de miserabilidade no Brasil são tamanhos, que a todo momento debate-se uma educação atrelada à mecanismos sociais como ferramenta de transformação da realidade, fomentando processos singulares de

contradições entre a solução e a reprodução dos nossos problemas. Como lembra Eveline Algebaile, em *Para Compreender a pobreza no Brasil*:

(...) a política social, nas sociedades capitalistas, longe de ser uma instância neutra voltada ao bem-estar e à igualdade social, é um campo de intensas contradições e conflitos de interesses, marcado pela permanente tensão entre interesses públicos e privados, entre lutas por direitos coletivos e o uso instrumental do Estado a favor de uma ordem econômica que produz e reproduz continuamente as desigualdades sociais e a pobreza (Algebaile, 2009, p. 74).

A escola pública brasileira navega na dubiedade do social e educacional em uma espécie de maquinaria que tem se mostrado pouco eficaz na resolução das desigualdades.

Mas, o fato é que trinta anos depois da última LDB, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola e grande parte da esquerda crítica às contradições da lei ou das execuções de governo, já não estão entre nós, e seus projetos educacionais também não estão em vigência³³ como pensaram e deixaram. Todavia, seus diagnósticos poderiam ser reproduzidos? Darcy Ribeiro apresentava sérias críticas a forma de condução e priorização da educação em nosso país, que tinha um eixo analítico central: o fruto da construção da nossa elite, que denominava *escravagista*³⁴. Mas quais são os papéis desempenhados pela nossa elite na construção da educação atual? A elite tem pensado uma educação para os pobres? Alguém no país pensa a educação dos pobres?

Laura Carvalho, , cuja citação abre este subcapítulo, analisa como um projeto elitista trouxe frutos para a efetivação do projeto de precarização da nossa sociedade e da escola pública, mediante a desconstrução orçamentária. A autora lembra que a vinculação de recursos tributários para a área da educação pública estabelece obrigações claras ao Estado já na Constituição de 1934, trata-se de uma forma de garantia de processos básicos de direitos aos cidadãos. A Constituição Federal de 1988, estabelece minimamente 18% dos recursos arrecadados para a

³³ Sobre a análise dos CIEP's 15 anos depois, ver: CAVALIERE, Ana Maria. Por onde caminham os CIEP's. Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

³⁴ "Elite é aquele corpo seleto de pessoas que maior influência exercem na organização e na conduta da sociedade. ela é formada por dois corpos principais: o patronato, que tira seu poderio da propriedade e exploração de empresas produtivas e de bancos; e o patriarcado, formado pelos que mandam através do desempenho de cargos, como os políticos, os juizes, os generais, os tecnocratas, os administradores, os bispos, os principais jornalistas e tantos outros." (RIBEIRO, 2015)

manutenção do ensino brasileiro. O debate referente aos investimentos em educação e a qualidade orçamentária do setor educativo defronta-se com a proposta educacional do governo vigente; talvez aí estivesse o esforço de Darcy Ribeiro, isto é, transformar a educação em uma política de Estado capaz de atravessar as sucessões governamentais; algo que ainda é construído.³⁵ O confronto se intensifica entre uma lógica estatal e orçamentária de fortalecimento da educação *versus* dinâmicas de alternativas que não passem pela hegemonia de responsabilização do Estado para com a educação.

A relação entre projeto político vigente e modelo de educação é dicotômica, inter-relacionada. Se para alguns a desconstrução da educação pública pode parecer um desastre, para outros estão abertas as janelas das oportunidades de negócios educacionais.

Marcel Crahay (2000) nos chama à atenção, que dentre as tantas variedades de desigualdades educacionais, três delas nos ajudam fundamentalmente na leitura do plano geral: *a igualdade de acesso, a igualdade de tratamento e a igualdade de resultados*³⁶. O que nos leva a reflexão dos nossos atrasos educacionais, uma vez que no Brasil o acesso é limitado pela dinâmica da vida social desigual, que abre diferentes caminhos de vulnerabilidades, o tratamento despendido está na engrenagem da própria concepção de pobreza (pensando aqui as perspectivas de projeto *versus* aluno) e, os resultados, marcam-se na maquiagem das avaliações oficiais. Uma vez um indivíduo esteja colocado em um rincão brasileiro, com o oferecimento de uma educação aquém das metrópoles, os resultados são naturalizados pela realidade social factível. O *mínimo social*³⁷, ainda que não atingido, vira regra e mensura.

Vemos então, que forma-se no Estado brasileiro um tripé de relações, de forma que há enxugamento ou aumento de oferecimento de ensino baseados no *acesso, tratamento e conhecimento*, conforme a ordem social direciona para

³⁵ Ver; AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

³⁶ Cadernos Cenpec. São Paulo: v.3 n.1. p.9-40. jun. 2013.

³⁷ Ver: 2.1 A educação mínima no Brasil. ALGEBAILLE, 2009, p.96.

manutenção do formato da relação aluno-Estado, de forma que o impacto seja não profundo, mas aparentemente civilizatório e de manutenção das desigualdades.

A maquinaria da escola no Brasil dá conta de esticar ou encurtar os braços do acesso, tratamento e conhecimento, conforme configuram-se os oferecimentos das garantias mínimas, que não alteram o todo mas a parte. Portanto, as práticas emancipatórias mais ousadas, de agentes sociais que ocupam espaços de poder nos governos, tendem a pontualidade do período que esses ocupam as esferas do poder.

Em um pequeno recuo histórico, por exemplo, no que diz respeito à educação enquanto uma prática de combate a essas desigualdades, o debate, sobretudo no século XX, se intensificou em diversos momentos no Brasil. Anísio Teixeira ao discutir o projeto da *Escola Nova* vai estabelecer a escola como a maior das ferramentas de transformação e equilíbrio da renda no Brasil. Em 1957, lança o livro *Educação não é Privilégio* e em 1968 *Educação é um Direito*, ambas as obras ambientam em qual universo teórico o educador caminhava já desde dos anos 30, quando ao assumir a então Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a transforma em Departamento de Educação e posteriormente em Secretaria de Educação e Cultura. Teixeira entendia a desigualdade do Brasil e os empecilhos sociais criados para a consolidação de uma educação pública, como o movimento rotineiro das nossas elites, que perpetuam a desigualdade como reprodução de existência (SAVIANI, 2014).

Ainda de acordo com Saviani (2014), no “Manifesto” de 1934, movimento posterior ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação” de 1932, Paschoal Leme, desacreditado com a construção de projetos educacionais populares, que sempre esbarravam nos interesses da nossa elite, considera que “Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga... belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato” (p. 274).

Ou ainda, poderíamos lembrar da resistência da Igreja Católica nos anos de 1950 para consolidação da escola pública que carregasse o laicismo e fosse universal. Havia a preocupação de que com a escola pública não existissem outros formatos escolares no país, como as categorias do ensino privado, que naquele momento já batiam às portas do Congresso Nacional, para regulamentar a atividade

privada de ensino, no que ficou conhecido em 1958 como Substitutivo Lacerda, em referência ao deputado Carlos Lacerda que apresentou a proposta³⁸. Há desde tempos, um debate muito forte sobre a educação pública *versus* a privada, em chaves que estão diretamente relacionadas ao modelo de sociedade que se pretende, e até onde se pode compôr na superação das desigualdades.

O movimento da sociedade brasileira está então em conflito, o que significa dizer que as ideias sociais seguem ciclos, não há uma estabilidade ou hegemonia de determinado projeto, mas uma constante luta pela narrativa, forma e expectativas. Poderia-se dizer então, atentamente, que em todas (ou na maioria) das sociedades essa disputa acontece, mas chamo atenção para a especificidade do caso brasileiro, para nosso processo de formação e sobretudo para o processo de formação da nossa educação. Se é verdade que uma sociedade é construída por disputas, também é verdade que as disputas da sociedade brasileira seguem ciclos conflituosos de ideias, que tendem a uma temporalidade pequena, visto nosso ainda andante processo de formação nacional. A respeito da especificidade da nossa formação, Joaquim Nabuco, já havia frisado que um dos nossos maiores erros era copiar instituições que nasceram em uma sociedade para outra³⁹, ou seja, estamos sempre olhando para fora, o que esvazia a solidez do debate nacional e da consolidação dos projetos. A educação brasileira está nesse cenário de interesses externos que se contrapõem aos interesses nacionais.

Diante disso, algo muito interessante é a forma com que os movimentos nacionais ligados à pluralidade educacional posicionam-se. A rigidez do embate social da educação que o Brasil quer vai sendo quebrada mediante alianças entre os mais vulneráveis e aqueles que ocupam postos de comando, onde são possíveis o desenho de políticas públicas com caráter popular. Ressignificando aqui, inclusive, o termo “popular”, que se até o início do século XX carregava uma significância atrelada a educação destinada aos desalentados e um tanto quanto pejorativo, à partir dos anos 1960, por influência da JUC (Juventude Católica), movimentos ligados às ideias de Paulo Freire e a nomeada “teologia da libertação”, com inspiração da Escola Nova, a ideia de *escola popular*, passa ganhar um sentido de

³⁸Sobre o debate, ver: SAVIANI, 2014, p. 284-293.

³⁹ Sobre Joaquim nabuco ver: CARDOSO, 213, p.52.

modelo educacional emancipatório para os pobres e não definidor de lugar social de prestígio. Cria-se uma nova frente de discussão da escola no Brasil, que atribuía elementos das construções escolares históricas, aderindo a realidade atual e propondo o desafio de superação das desigualdades, pela valorização da cultura popular, seus ritos e práticas⁴⁰. A igreja que neste momento defende a escola pública avançada, até o fim do século XIX temia os *horrorosos reflexos* da Revolução Francesa ao Brasil, como a extinção da 'religião nas escolas'. O Brasil está como um terreno sempre aberto para disputas (CURY, 2001, p. 94).

O que instiga o debate do pensar qual a função social da escola no Brasil e como ela altera-se mediante as disputas da própria sociedade. Fato que pode permitir o traçar de um desenho institucional nas épocas, de qual cidadão a escola dos pobres pretende formar; e se há relação entre o processo formativo e a construção da nacionalidade brasileira que se pretende.

Crahay (2013), mostra o esforço que a escola republicana francesa, através de figuras como Jules Ferry, despendeu na utilização do modelo de escola⁴¹ para estabelecimento da *coesão social*. Resta-nos saber se há no Brasil a busca de tal coesão, como se comporta a reprodução do conflito, e se o conflito passa a ser elemento integrante da coesão social.

O cenário brasileiro nos leva pensar uma íntima relação entre os processos educacionais do povo, com as motivações dos lugares sociais dominantes e do lugar que o Brasil deve ocupar no processo capitalista mundial. Torna-se factível, a ideia de uma impossível dissociação da construção da nossa escola com as demandas da construção nacional, de forma que os movimentos que em percalços momentâneos tentam propor modelos educacionais não alinhados com a governabilidade imperante, sofrem sufocamento social, ao ponto de não conseguirem minimamente alterar as estruturas da educação brasileira.

⁴⁰ Ver: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.

⁴¹ Não podemos conceber a finalidade da escola num vazio sociológico. A sociedade – ou, mais precisamente, seus grupos dominantes – exige que a escola produza um tipo de indivíduo adaptado a suas estruturas e a seus modos de funcionamento. Ao assumir essa tarefa, a escola participa da socialização das crianças. Com efeito, ela lhes transmite crenças, valores, normas, saberes e *savoir-faire* próprios da sociedade na qual se insere. (CRAHAY, 2013, p. 10)

O projeto da escola do pobre no Brasil ganha formas e caricaturas que estejam alinhadas à nossa coesão social, quando há um ponto de ruptura nos sistemas institucionais, estabelecendo parcelas do poder para indivíduos que não estejam alinhados ao todo-social dominante, abrem-se desacordos e desarranjos em nossos conflitos e em nossa coesão, que as elites tratam por resolver rapidamente, ante o desequilíbrio de *acesso, tratamento ou conhecimento*. Significa dizer que há um pacto social fincado nos processos de desigualdades internas, uma vez que essas desigualdade ficam latentes ao ponto de causarem quaisquer alterações no imaginário popular, o desequilíbrio reajusta as desigualdades. Quando questiona-se socialmente o acesso, há garantia de acesso em detrimento do *tratamento* ou do *conhecimento*, e assim sucessivamente.

Uma vez que a alteração das desigualdades é apresentada para a sociedade, que via de regra estabeleceu-se em uma pressão por quebra da dinâmica de coesão, a forma do discurso social é institucionalizada como um avanço na equidade, onde o mínimo social, passa ser inclusive reduzido, enxugado e vendido como avanço de oportunidades. A desigualdade inicia, então, um processo de mascarar e dar como vencido determinado problema, em um jogo que começa traçar novas rotas de exploração para manutenção do lugar do Brasil, dos pobres e da escola dos pobres brasileiros.

Uma proposta, um projeto de educação radical⁴², não pode encontrar amparo social apenas dentro da escola, historicamente comprova-se o fato. O agente da educação está na escola, mas está fundamentalmente alocado na sociedade, em um projeto nacional. O projeto nacional pode ser de uma escola emancipatória das mazelas que os pobres enfrentam, ou reproduzidor destas. Ganha peso crucial a força política que está estabelecida nas instituições de mando, o imaginário ideológico popular e o lugar de estabelecimento do país no mundo.

Se as instituições de mando são capazes de executar políticas públicas educacionais, o conflito dentro dessas instituições podem da mesma forma, apresentar-se como justificadores de um suposto processo democrático e de

⁴² Pensando o termo em sua etimologia. Projeto educacional radical para os pobres, seria a indissociação entre o enfrentamento político do modelos de sociedade vigentes, na busca de um modelo equitativo e as práticas educacionais que saem do Estado e da sociedade para o estabelecimento desse modelo.

equilíbrio de forças, o verniz representativo pode dar conta da exposição da pluralidade de ideias, mas a execução das políticas, ao atendimento aos interesses dominantes na sociedade.

O Estado Brasileiro enfrenta enquanto Estado, nas mais diversas áreas do setor público, e especificamente na educação, a dificuldade em um alinhamento de projeto que perpassasse os governos e se mantenha enquanto pilar direcionador das ações da área. Alguns poderiam atribuir a instabilidade das políticas públicas brasileiras à própria instabilidade da nossa formação nacional e democrática. Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, por exemplo, explicita o quão difícil é o estabelecimento da democracia burguesa à sociedade *escravocrata*, fundada no *patriarcalismo e personalismo*, e continua dizendo que - *a democracia no Brasil, sempre foi um mal-entendido* (HOLANDA, 1995).

Ora, se a especificidade da nossa sociedade, segundo Holanda, não atribui com facilidade os valores democráticos burgueses, as políticas públicas encontrarão entraves de processo, execução e estabilidade. Durante muito tempo entendeu-se política pública na chave apenas das esferas de ordens econômicas⁴³, atribuir noções de políticas sociais ou dos ditos *estados de bem-estar-social*, ficou como algo distante do nosso horizonte de organização interna.

O histórico de violência⁴⁴ de fundação e estabelecimento do nosso Estado fortificou a violência interna, o autoritarismo e o conflito no cerne das nossas relações, portanto, no cerne daquilo que entendemos por educação e por educação para os pobres. Não à toa o conflito organiza nossa educação até o momento, há dificuldade de um projeto nacional duradouro, o que nos leva ao questionamento: *a educação no Brasil, é também um mal-entendido?*

⁴³ Sobre o tema ver: BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. (Org.). Políticas Públicas e Gestão. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1- 10.

⁴⁴ Sobre a violência enquanto processo organizativo brasileiro, ver o cap. 6 Violência, de *Sobre o Autoritarismo Brasileiro* (2019) de Lilia Schwarcz.

1.3 Racionalização da pobreza

Parece-nos corriqueira a imagem da escola pública cuja as características de ensino, aprendizagem, estrutura e projeto pedagógico estejam sempre associadas aos processos de demonização social, com a ideia de que o público e comum é ruim.

Mediante fatores de justificação, ideias de vulnerabilidade ocasionadas pelo ruim, fortalecem-se como uma espécie de “muleta social”, que explica o lugar que é ocupado mediante o que é oferecido; ou seja, é praticamente certa no senso comum, a ideia de que o indivíduo que ocupa um lugar na escola pública, dificilmente ocupará postos de prestígio no interior da sociedade, visto que precisaria exceder a regra, para alcançar tal feito. E, aqui, entram e fortalecem-se discursos de responsabilização individual, que carregam a ideia de que o ruim pode ser superado pelo esforço pessoal e pela “vontade”.

A exceção é então vendida como regra de possibilidade, minimizando o primeiro senso comum da escola ruim, e fortalecendo o segundo, pertencente à dinâmica do esforço pessoal. Temos então uma ampla campanha do “*se tu queres, tu consegues*”. Significa dizer, que se por um lado, a escola pública brasileira, abriga o imaginário popular como o lugar dos desprestigiados, é possível também afirmar que esse lugar é ainda visto, como um espaço onde os melhores e mais esforçados podem angariar alguma mobilidade; lógica secundária que parece subverter a primária, no espalhamento da ideologia de uma racionalidade, que Dardot e Laval, vão trabalhar em “*A nova razão do mundo - Ensaio sobre a sociedade neoliberal*”⁴⁵. O livro carrega a ideia de que as ações de cunho coletivo

⁴⁵ (...) Esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de privatização da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado das escolhas individuais. O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte. A doença, o desemprego, a pobreza, o fracasso escolar e a exclusão são vistos como consequências de cálculo errados. A problemática da saúde, da educação, do emprego e da velhice confluem numa visão

estão cada vez mais esvaziadas de sentido, por a lógica de estabelecimento do indivíduo enquanto agente da sua própria história ante o sistema econômico de competição, ter criado raízes que perpassam toda a vida social, inclusive a escola. Os autores nos chamam a atenção para o desenvolver de matrizes de pensamento ancoradas na ampla responsabilização do sujeito em detrimento das estruturas.

É possível listar centenas de exemplos de alunos dos rincões mais afastados do Brasil, que mediante o empenho superaram suas realidades. Premiados por medalhas das olimpíadas nacionais que aferem a capacidade de mobilização de determinados campos do conhecimento, os alunos exceções na estrutura escolar, viram a regra para o conjunto dos estudantes. E, de outro lado, temos uma racionalização no interior da escola, bons profissionais costumam fazer muito com pouco. Está dado o desenho: educandos esforçados superam as deficiências da estrutura educacional e bons educadores superam a ausência de condições adequadas para o exercício da educação. Enquanto a ideia é vendida, o Estado e os agentes construtores dos processos políticos, mantêm-se catalisados pelo conforto desse modelo de racionalidade.

Constrói-se então aquilo que Demerval Saviani, chamou de *moralismo pedagógico na “educação do caráter”*:

(...) esse tipo de educação põe toda a ênfase na vontade; a força de vontade, como se diz, ou o “querer é poder” que se cristalizou em dito popular. Tal Educação fundamenta-se na realidade do aspecto pessoal, porém, ao superestimá-la, acaba por negá-la. Com efeito, geralmente o seu resultado foi não o caráter forte, bem formado, a vontade férrea como se pretendia, mas a deformação do caráter, cuja consequência tem sido a consciência de culpa e o complexo de inferioridade (SAVIANI, 2012, p. 46).

A roupagem da responsabilização, da moralidade individual, que ganha coro no coletivo, na prática, estabelece-se diretamente como a reprodução do fracasso, diante dos processos de insucesso, que engendram a trajetória escolar, sobretudo, dos mais pobres, no interior da estrutura da escola pública brasileira. O autor nos chama atenção para a presença de uma espécie de “estrutura educacional”, entendida pelas composições organizacionais da educação no país, mas enfatiza,

contábil do capital que cada indivíduo acumularia e geraria ao longo da vida. As dificuldades da existência, a desgraça, a doença e a miséria são fracassos dessa gestão, por falta de previsão, prudência, seguro contra riscos. Daí o trabalho “pedagógico” (...) p.230.

que não há no Brasil um “sistema educacional”, que seria compreendido pela construção de uma *ação sistematizadora*⁴⁶; uma espécie de teia, elaborada e refletida que disponibilizasse dentro da estrutura, o sistema de ação comum. Fato que fortifica-se na construção das políticas públicas de educação, que esvaziadas de uma *ação sistematizadora*, utilizam-se equivocadamente da noção de sistema para referirem-se a estrutura, que via de regra carregam interesses não genuinamente ligados aos interesses da escola pública brasileira, mas rotineiramente expressos na dinâmica especulativa de grupos sociais, como por exemplo, empresários e precursores do ensino privado.

A elaboração das diretrizes educacionais brasileiras passa dessa forma, pelo atendimento de interesses exteriores à escola pública, que ao invés de constituírem-se como mecanismos de transformação e aprimoramento da realidade brasileira e da sua escola, acabam por reproduzir e espelhar processos sociais que se dão no interior da sociedade para o interior da estrutura escolar, desajustando o avanço de determinadas camadas sociais⁴⁷ na trajetória educativa.

A ausência do sistema educacional, acarreta na falta de sequência de horizonte para elaboração de um projeto vindouro, não suscetível apenas às dinâmicas da luta política de determinado tempo histórico, mas que seja necessariamente, um projeto nacional que encare a educação como eixo de desenvolvimento e soberania. Se a educação enquanto campo de ideias está em disputa, há aqui falta de um sistema organizacional da própria disputa.

Byung-Chul Han, filósofo coreano, em *Sociedade do Cansaço*, aprofunda a ideia dos processos de responsabilização do indivíduo criados no atual modelo de racionalização, de forma que em diálogo com as ideias de *sociedades disciplinares* para a *biopolítica* (desenvolvidas por Michel Foucault), propõe que hoje vivemos na *sociedade do resultado*, onde o enfoque de organização social não mais está apenas dado por instituições disciplinadoras em seus órgãos e *redes de poder* (hospitais, asilos, presídios, quartéis, fábricas), mas constroem-se na lógica de resultados das academias fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers, e, ousa aqui incluir, também nas escolas. A escola disciplinadora

⁴⁶ Ver: SAVIANI, 2012, p. 68.

⁴⁷ Ver: FONTOURA, 1968. p14

dá lugar para a escola do desempenho e resultado, a disciplina confunde-se com o autoritarismo e se esvazia de significado diante do novo arranjo de pensamento e de prática de vida social que se coloca. Vemos então um novo desenho, a preponderância da disciplina é complementada (ou até mesmo substituída) pela internalização do desempenho como fim em si mesmo, na categorização daquilo que é considerado sucesso. Se Foucault nos mostrou a transição dada pela queda do absolutismo e da forma de poder soberano para o poder disciplinar, Han, substitui a disciplina pelo resultado, inversão da negatividade pela positividade, da proibição pela motivação, acompanhando o próprio desenvolvimento teórico foucaultiano de biopolítica.⁴⁸ O exercício propõe, então, a quebra de processos de lógicas opressivas que estão exteriores ao indivíduo, criando configuração social onde o sujeito é opressor de si, diante da racionalização do desempenho enquanto prática de vida. Se com Foucault a ideia do poder em rede é presente, com Han o poder do *indivíduo do resultado*, ganha preponderância. Frente de análise que pode nos ajudar no entendimento dos motivos que levam os sujeitos, mesmo diante de fatores políticos escolares, deveras evidentes, atribuírem o insucesso de uma estrutura coletiva ao campo do eu particular.

A dimensão da responsabilidade individual acha coro também no vigoroso consenso formado na sociedade brasileira, de uma escola enquanto reflexo de reprodução da ineficiência de um Estado “incapaz” de gerir os problemas e oferecer um serviço de qualidade para seus cidadãos. A visão social construída sobre o seio da escola pública carrega uma espécie de moralidade de valorização simbólica, que esbarra sempre com a efetivação da importância de como “a escola deveria ser” e raramente oferece ferramentas argumentativas de construção da escola do agora. Se em parte a escola carrega a dimensão simbólica da importância dos estudos como mecanismo de mobilidade social, ela também estabelece bases sólidas do lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade mediante os limitadores de mobilidade constitutivos da própria dinâmica do sistema escolar brasileiro, constituindo em muitos momentos descréditos sociais.⁴⁹

⁴⁸ Ver: HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Capítulo 2: Além da Sociedade Disciplinar - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

⁴⁹ No ano de 2005 o INEP realizou pesquisa em território nacional, intitulada “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais.”

As considerações sociais brasileiras dão conta de corroborar o argumento aqui desenvolvido, da percepção da escola como o reflexo do Estado ruim que dá errado e, portanto, precisa de transformações drásticas que dialoguem com tradições autoritárias⁵⁰.

Mas vale lembrar que se por um lado há apelo para tradições autoritárias, por outro há humanização nos discursos relacionados aos caminhos da escola e sua função social agregadora, dentro dos ambientes que transitam os próprios agentes de sua precarização.

Configura-se uma tática protagonizada pelos agentes do neoliberalismo mundial e no caso da escola pública, vale ressaltar o papel central do Banco Mundial, creditar a ideia de que a inclusão escolar está diretamente relacionada aos processos de aprendizagem. Significa dizer que a chave para a aprendizagem está na inclusão, o que leva o desenho do neoliberalismo a pressionar, sobretudo países pobres e em desenvolvimento, a partir dos anos de 1990, a acelerarem seus processos de ampliação de oferecimento do ensino. A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, define algumas diretrizes para desenvolvimento da educação que caminham nessa linha, o discurso de uma escola humanista ampara as bases para as políticas econômicas neoliberais nos diversos países carregadas da noção de “aprendizagem mínima”. O artigo 1 do texto resultante da conferência dá a linha de construção do projeto educacional quando intitula-se por: *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Com o decorrer das políticas iniciadas no período, ficou evidente a ideia de que as satisfações das necessidades básicas, era algo relacionado às necessidades básicas do modelo de desenvolvimento econômico proposto para os países e não propriamente às necessidades básicas das pessoas. A concepção de aprendizagem ganha força em detrimento da ideia de ensino, o que traça o caminho onde o indivíduo precisa ser possuidor de aprendizagens mínimas (leia-se aqui: alfabetização e cálculos básicos) para que possa exercer sua função de agente desenvolvedor do sistema econômico pretendido, obedecendo as regras de lugares

⁵⁰ “(...) Sem uma teoria educacional será impossível uma atividade educativa intencional comum. Com efeito, o homem comum, imerso no cotidiano, é incapaz de ultrapassar o domínio do prático-utilitário para perceber as implicações e consequências da sua própria atividade prática. (...) (SAVIANI, 2012, p. 77)

sociais pré-estabelecidos. O ensino, que supõe uma matriz completa de formação, é sufocado pela noção de aprendizagem, atrás do discurso humanista de inclusão estabelecem-se configurações de rebaixamento da trajetória escolar; com o oferecimento de uma escola limitada; a escola do mínimo e da inclusão social.

No Brasil, o desenho de expansão da escola pública brasileira não foi diferente, o Plano Decenal Educação Para Todos que previa no período de 1993-2003 alterar os atuais índices de acesso ao sistema educacional buscando *satisfazer necessidades básicas de aprendizagem*, foi alinhado na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Nova Delhi, na Índia, em 1993, reunião que contou com os nove países do dito Terceiro Mundo⁵¹ mais populosos e em desenvolvimento e aconteceu sob patrocínio (ou tutela) da UNICEF e Banco Mundial. Na conferência, os países concordaram com a tese comum de que a *sociedade da informação* exigia conhecimentos básicos para a manutenção da sociabilidade imposta pela saturação de informações. Há um tratado claro de um modelo específico de escola a ser fomentado, a visão humanista da oportunidade para todos não trabalhou especificamente modelos e padrões de qualidade mínimos na inclusão. Se, na propositura, havia o conceito de equidade, na prática as políticas desenharam duas escolas: a escola da inclusão social e a escola do conhecimento. Aqui estabelece-se um recorte muito claro de acesso mediante a classe social (Libâneo, 2012).

O programa de inclusão escolar, democratização do ensino, humanização da aprendizagem, cria referências de inclusão sociais mínimas em processos de rebaixamento do ensino destinadas às populações marginalizadas da sociedade; os pobres. Estão dadas as bases de um processo de desenvolvimento econômico global com raízes profundas em políticas de ideologia neoliberal.

Pautar-se pelas noções de *necessidades mínimas* significa, na prática, expandir matrizes de financiamento e construção de uma estrutura educacional que pretenda-se “excluir na inclusão”. A dinâmica de marginalização social continua demasiadamente presente, e determinadas parcelas sociais conseguem acessar apenas um espaço escolar que carregue a lógica do mínimo. A educação perde seu

⁵¹ Participaram da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos em Nova Delhi - Índia, os seguintes países: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia.

significado enquanto processo formativo que carregue a completude da vida social, limitando-se a ideia de aprendizagens básicas. O básico para os pobres. A pobreza racionalizada.

Cap. II - Cidadão específico.

2.1 O aluno pobre

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. (C. F. BRASIL, 1988).

A criança pobre no Brasil, quando escolarizada, tem endereço; a escola pública.

Uma vez conceituado o que chamamos de pobre, pobreza, escola dos pobres, e processo de racionalização das dinâmicas brasileiras de desigualdade, aprofundaremos o debate na figura desse sujeito social específico e particular; o aluno pobre.

O aluno pobre é a junção de duas facetas sociais ancoradas em nossos processos de desigualdade: a condição de aluno de escola pública e a subalternidade social da classe a que pertence.

É este um pobre que estabelece no Estado sua relação de acesso ao conhecimento formal e legitimado na sociedade. Um sujeito social que reflete e reproduz as dinâmicas do poder e dos campos de distribuição de direitos no Estado brasileiro.

Fincarei a discussão sobre um direito específico do alunado; o direito à educação.

Ora, como visto anteriormente, a concepção de educação enquanto direito de todos é um processo histórico de divergência que ganha apenas no acirramento do conflito seu estabelecimento, com um apelo no imaginário popular ainda muito instável no que diz respeito a garantia de qualidade, individualiza suas características sociais, estabelecendo ao aluno pobre a responsabilização pela sua trajetória⁵².

⁵² Sobre a agenda mundial de responsabilização dos pobres pela sua trajetória e condição de pobreza, ver: MARANHÃO, Tatiana de Amorim. Amartya Sen e a responsabilização dos pobres na agenda internacional. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2016, pp. 13-26.

Se a educação como direito, pressiona o Estado pela inclusão da sua população nas esferas educacionais, os espaços escolares de acesso livre e que pretendem-se universalizáveis rearranjam suas posições hierárquicas, a fim de manter quadros sociais de forma que a inclusão garanta a exclusão. A perversidade educacional ganha ares mais sofisticados, na qual não é simples enxergar as condições desiguais como antes (está dentro ou fora da escola), precisa-se aprofundar a analítica social para entender como a grande massa da população dentro da garantia do Estado, continua diariamente sabotada em seu direito. A sabotagem simbólica e de ordem espiritual, por trabalhar com as dimensões íntimas do indivíduo, configura-se como a institucionalidade revelada do ataque àqueles que estão nas bases sociais; os pobres, aqui, o aluno pobre.

O aluno pobre tem nas particularidades de sua condição existencial, três principais eixos centrais para sua privação à educação de qualidade, sendo eles: *sua condição infanto-juvenil, sua condição de classe e sua condição de projeção social.*

Enquanto cidadão, a condição do aluno é de criança ou adolescente o que representa no Brasil, ser um indivíduo com menores direitos ou direitos mais duramente conquistados.

Entre os clássicos das definições de cidadania, destaca-se a de Marshall, o conceito abrange a ideia do indivíduo que seja capaz de viver com civilidade tendo garantido seus direitos civis, direitos políticos e direitos sociais⁵³. O equilíbrio desses três direitos são responsáveis pela garantia da liberdade individual, da participação do exercício do poder e do conforto econômico (ainda que mínimo) de bem-estar social. Construções de cidadania que demoram a chegar no bojo da infância e da juventude com suas devidas especificidades ao longo das épocas. Se a garantia de direitos e cidadania para os pobres é deveras embaraçosa, as vulnerabilidades dos grupos dentro da pobreza, criam novos empecilhos sociais e de restrição à garantia de direitos. Com as crianças e jovens a condição de pobreza alastra-se ganhando necessidades equitativas.

⁵³ Para aprofundar no tema ver: T. H. Marshall, *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.

Vale lembrar que apenas no ano de 1953, através da Declaração Universal dos Direitos da Criança, da UNICEF (ONU), tratou-se do estabelecimento dos direitos da criança como prioritários e da ideia de *sujeito de direitos*.

A criança enquanto sujeito de direitos significa revolucionar a visão de infância, uma vez que atribui obrigações sociais aos agentes estatais, aos adultos e aos próprios Estados, para garantirem mecanismos de equidade no reconhecimento de vulnerabilidades específicas da criança. Marcílio (1998), em “A lenta Construção dos Direitos da Criança Brasileira - Séc. XX”, ao discutir nosso penoso processo de estabelecimento de direitos às crianças, destaca o seguinte trecho do documento publicado pela Unicef, *A Infância dos Países em Desenvolvimento*, em 1964, que enfatiza o movimento mundial que se tinha na segunda metade do século XX:

A Convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1), cujos ‘melhores interesses’ devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seus pontos de vista (artigo 12) e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7), tem o direito de brincar (artigo 31) e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34) [...]”.

É possível verificarmos que sobretudo no pós Segunda Guerra Mundial até idos anos 1960, houve no mundo importantes movimentos de estabelecimento de uma visão mais crítica quanto a garantia de direitos humanos e por contrapartida das leituras de vulnerabilidades entre os humanos, como o debate acerca dos direitos infantis e infanto-juvenis ao redor do mundo.

No caso do Brasil, fomos signatários dos principais acordos mundialmente estabelecidos para garantia de condições de cidadania para as crianças⁵⁴. Sobretudo ao fim da década de 1980 e início da década de 1990 tivemos alcance de importantes garantias jurídicas, previstas na Comissão Nacional da Criança e Constituinte, em nossa Constituição Federal (1988), no ECA - Estatuto da criança e do Adolescente, assinado em 1990, no Conselho Nacional dos Direitos da Criança, em 1991, e no surgimento de muitos movimentos sociais que buscavam garantias

⁵⁴ Ver, MARCILIO p. 47-50. 1998.

para menores e questionavam a omissão do Estado para com os brasileiros. A Igreja Católica, por exemplo, tem papel fundamental nesse momento, com a Pastoral do Menor⁵⁵, que em 1987 lança a Campanha da Fraternidade “Quem acolhe o menor a mim acolhe” (em referência a um suposto direcionamento de Jesus Cristo); trazendo luz ao debate social brasileiro sobre a tratativa com seus menores e realizando o debate moral dos cuidados despendidos pelos fiéis e pela sociedade brasileira aos meninos e meninas pobres do Brasil .

Entretanto, mediante todo o movimento de 80/90, hoje, passados quase 40 anos, ainda guardamos índices alarmantes na garantia de direitos de nossas crianças e adolescentes. No ano de 2016, tínhamos cerca de 68 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos de idade, 81,7% estavam em área urbana e 18,3% em área rural, parte dessas, inseridas em um contexto de miserabilidade de 55 milhões de pessoas situadas na pobreza e 18 milhões em extrema pobreza⁵⁶.

Contrariando quaisquer expectativas otimistas de alteração na dinâmica social brasileira e garantia de direitos, no ano de 2017, a pobreza piora no Brasil.

Conforme análise dos dados do ano de 2017 em um recorte etário, é possível visualizar quem estão entre os pobres mais vulneráveis; crianças de até 14 anos aparecem com índices consideráveis, conforme enfatiza o relatório do IBGE, *Síntese de Indicadores Sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2018*:

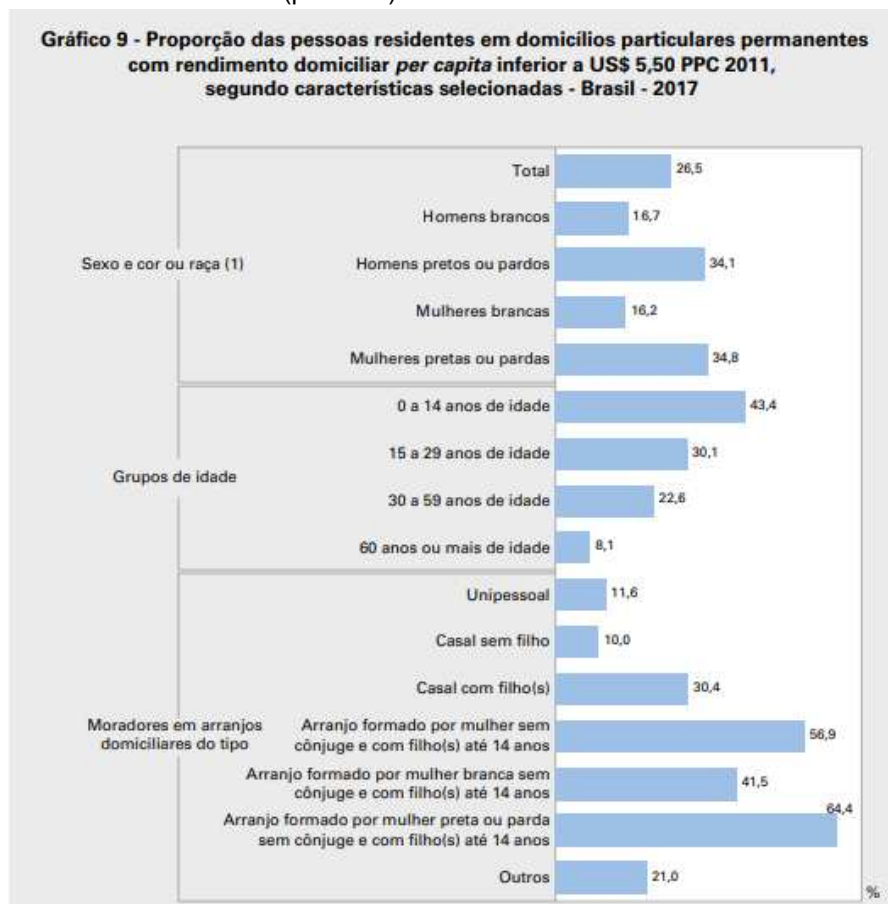
Em complemento, recortes de grupos específicos podem identificar perfis mais vulneráveis. Como dito, a população abaixo da linha de US\$ 5,50 PPC representava 26,5% da população em 2017, uma incidência que cresce significativamente segundo alguns recortes demográficos. Um dos grupos vulneráveis são pessoas que moram em domicílios formados por arranjos cujo responsável é mulher sem cônjuge com filhos de até 14 anos de idade (56,9%), e se o responsável desse tipo de domicílio (monoparental com filhos) é mulher preta ou parda, a incidência de pobreza sobe ainda mais, a 64,4%. Da mesma forma, a pobreza atinge mais as crianças e adolescentes de até 14 anos de idade (43,4%) e a homens e mulheres pretos ou pardos (Gráfico 9)”. (IBGE, 2018, p. 60)

⁵⁵ Ver: JR LANCELOTTI - São Paulo–SP: Revista São Paulo em Perspectiva, 1(1):37-39, abr./jun. 1987.

⁵⁶ Pobreza = Pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a meio salário-mínimo. Extrema Pobreza = Pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a um quarto de salário-mínimo.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015.

Imagem 01: Vulnerabilidade Infantil (pobreza).



Fonte: IBGE, 2019.

A criança pobre no Brasil está então em um grau de vulnerabilidade social tamanho, que enquanto cidadão caminha em uma linha tênue entre a garantia de conquistas sociais históricas e a rápida desconstrução dessas garantias uma vez que sua condição de criança, quando atrelada a condição de classe, tem seus processos de dinâmica social acentuados pela precarização imposta.

O aluno pobre ocupa na hierarquia social uma posição de classe subalterna o que amplifica suas representações sociais de desigualdade. Ora, se a cidadania apresenta-se instável pela posição infanto-juvenil que traz ao aluno as dimensões de sua condição de “cidadão de menores direitos”, tal condição tem suas raízes na figura de membro pertencente a uma classe popular. Temos então, um aluno infanto-juvenil pobre estabelecido em uma classe social já marginalizada e que tem no interior de sua classe novos processos e desenhos de marginalização.

O que nos leva entender que os processos que afetam os direitos infanto-juvenis no Brasil estão intimamente atrelados a dimensão econômica que o indivíduo faz parte e aos processos simbólicos do que significa ser pobre no Brasil criando categorias que apresentam-se na atualidade devastadoras para a garantia da sociabilidade digna. A junção entre *ser infanto-juvenil, brasileiro e pobre* representa praticamente um passaporte ao descrédito social.

O relatório da Oxfam Brasil de 2018, “*País Estagnado - Um retrato das desigualdades brasileiras*”, dá conta de dados que nos informam que a desigualdade de renda no Brasil só é menor que os índices do Catar (pequeno país da península árabe), esse processo de concentração de renda encontra no aluno pobre, gatilhos de reprodução de sua condição social.

Na condição de classe, o aluno pobre encontra o desenho social de três principais contatos com o Estado, que reproduzem sua condição: *o contato com a saúde pública; com a escola pública e com o mundo do trabalho.*

Há o contato do indivíduo com aquilo que pode ser interpretado por *precário estatal*, a matriz de serviços oferecidos pelo Estado ao cidadão, que caminha descolada da garantia de acessos aos direitos da cidadania, antes disso, encontra, na precariedade do oferecimento, a reprodução dos processos que desconstroem a busca pela equidade social. O precário estatal é a ação anestesiante oferecida pelos Estados para inibir processos de questionamentos da ordem social, trabalha na ideologização da responsabilidade individual, da desobrigação estatal e da lógica que põe em diálogo mútuo e equivalente a ideia de favor com a de direito social. O indivíduo que acessa o precário estatal, tem no acesso, a reprodução do seu lugar social de fracasso, e, portanto de submissão.

O precário estatal é o *modus operandi* do Estado neoliberal com seus pobres. Uma vez que os indivíduos questionam os serviços que recebem pela ideia de não-obedecimento a garantia de direitos, o Estado criminaliza o questionamento, logo, o precário estatal é ancorado no regime jurídico do neoliberalismo; na responsabilização do indivíduo.

Assim, no acesso à saúde, a mulher enfrenta as dinâmicas destinadas a sua classe para conceber seu filho. Os processos de violência sejam simbólicas ou

físicas são então o passaporte do indivíduo para sua sociabilidade⁵⁷. Posteriormente, a criança acessa a educação pública, finalmente pode ter uma relação mais imediata e consciente com o Estado, essa relação via de regra é marcada pelo conflito e também pela violência física e simbólica de um modelo educacional oferecido, de forma que as condições de ensino são insuficientes para superação da sua condição de classe. Finalmente, no mundo do trabalho, o ciclo social completa-se, o trabalho precário vira regra de acesso ao indivíduo que passou pelos processos sociais anteriores. O trabalho⁵⁸ abriga sua precariedade nas posições de empregabilidade subalternas e consideradas socialmente desprestigiadas que carreguem ataque à ideia de *trabalho decente*⁵⁹, mas também fundamentalmente no destino ao “não-trabalho”, ao desemprego. O desemprego desenha o fim do insucesso social destinado às camadas populares; aos pobres. Estar desempregado significa completar o ciclo de instabilidade social do pobre na estrutura; o desempregado está colocado na posição social de limitação de direitos, uma vez que o direito ao trabalho é chave e porta de entrada para a garantia de diversos outros direitos sociais.

Essa vertente, também, auxilia na compreensão dos sentidos do desemprego na sociedade contemporânea. O trabalho, conforme analisado anteriormente, pode representar o exercício de cidadania, de liberdade e, portanto, de autonomia. O desemprego, por sua vez, possui o sentido de “prisão”, de dependência, principalmente financeira, de expropriação dos direitos e deveres. Mais uma vez, explicita-se a característica “transitória” da sociedade brasileira apresentada por DaMatta (1990): a mobilização da pessoa e do indivíduo. FREITAS & MARQUES (2007)

⁵⁷ Ver Wolff, Leila Regina; Waldow, Vera Regina. **Violência consentida: mulheres em trabalho de parto e parto**. Saúde e Sociedade Set 2008, Volume 17 Nº 3 Páginas 138 - 151.

⁵⁸ “Na sociedade contemporânea, no entanto, observa-se um redirecionamento do papel do trabalho. No contexto da democracia e da cidadania, o trabalho assalariado parece não garantir para o trabalhador sua autonomia, seus direitos. A flexibilização das relações de trabalho instaura um sentimento de insegurança, em grande parte, reforçado pela individualização, na construção e valorização das próprias condições de empregabilidade. O discurso, na contemporaneidade, incita cada trabalhador a diferenciar-se para, como isso, promover-se e sair do interior de uma imensa massa de comuns”. (Marque & Freitas. o&s - v.14 - n.41 - Abril/Junho - 2007)

⁵⁹ A Organização Internacional do Trabalho, classifica desde o ano de 1999 como trabalho decente aquele que: “ (...) é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT:

1. o respeito aos direitos no trabalho, especialmente aqueles definidos como fundamentais (liberdade sindical, direito de negociação coletiva, eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação e erradicação de todas as formas de trabalho forçado e trabalho infantil); 2. a promoção do emprego produtivo e de qualidade; 3. a ampliação da proteção social; 4. e o fortalecimento do diálogo social.” (OIT, 1999). Disponível em: << <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>>> Acesso em: 07/08/2019).

O nascimento, o desenvolvimento e a vida adulta do pobre dentro da sociedade brasileira é embutida de marcas e sinais sociais, os quais configuram não apenas limitadores para a garantia de direitos, mas sobretudo, percepções simbólicas do imaginário social sobre esse indivíduo. Ou seja, ao ser marcado socialmente pelo processo da pobreza o direcionamento do caminho social é vinculado ao descrédito em todas as etapas da sociabilidade.

No caso da escola, a projeção social estabelecida ao aluno pobre é a do *vir a ser* e no caso de ser infante-juvenil e de classe não abastada, este *vir a ser* significa descrédito social e *antecipação simbólica da falência*.

Ou seja, o desenho social pré-concebido ao aluno pobre no Estado brasileiro, dialoga com perspectivas de descrédito social que estabelecem a precarização do processo de escolarização do macro ao micro. O aluno pobre está inserido em um Estado que moralmente valoriza os processos educativos, mas propõe e estabelece políticas públicas não capazes de redimensionar o acesso e a inclusão em uma educação de qualidade. Se as políticas públicas são as diretrizes do processo de falência, é na base social que o alunado tem contato imediato com o projeto a ele destinado.

Por exemplo, Maria Teresa Gonzaga Alves da UFMG realizou estudo em parceria com a UNESCO no ano de 2018, capaz de estabelecer uma relação de causa-efeito, entre o rendimento escolar dos alunos *versus* a estrutura escolar disponibilizada. Analisando o Censo Escolar e os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dos anos de 2013, 2015 e 2017, foi possível diagnosticar que uma vez que as escolas atendam aos padrões de garantia estrutural mínimos para o aprendizado, que entende-se aqui por estruturas básicas como banheiros e bibliotecas, os alunos alcançam graus de desempenho escolar acadêmico superiores. Reforçando a ideia do sucesso educacional como conjunto de fatores.

Os cruzamentos do nosso modelo de desigualdade dão conta do desenho social da escola brasileira, que não descola-se do nosso processo de desigualdade geral.⁶⁰ É possível analisar, nos estudos, a forma como as desigualdades regionais

⁶⁰ “A melhoria da infraestrutura das escolas é uma das metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, que aconteceu na cidade de Incheon, Coreia do Sul. Líderes mundiais, representantes de mais de uma

brasileiras são reproduzidas nas desigualdades estruturais das nossas escolas públicas. O que nos leva a reafirmação de que o pobre na escola faz parte de um projeto que tem na escola um dos seus braços, mas que é dinamicamente maior por encontrar laços nas diversas esferas sociais de reprodução da pobreza, desmontando o argumento do protagonismo individual ante ondas sistêmicas de precarização do público.

Em contrapartida, a posição da reprodução das desigualdades pela escola precária, há também o uso assistencial do espaço escolar pelo Estado Brasileiro como solucionador global. Se em algumas escolas, há degradação em todos os sentidos do termo, em outras o Estado utiliza-se da escola para criar um *micro-Estado*, onde supostamente cumpriria suas obrigações com a coisa pública e traria amparo aos pobres, novamente desconfigurando o papel escolar.

Algebaile (2009), em *Escola Pública e Pobreza no Brasil - a ampliação para menos*, nos mostra quão complexa é a relação entre pobreza e Estado, desenhando ao longo da história brasileira, aquilo que chama de *ampliação para menos*. O Estado inclui os pobres na escola numericamente, mas compromete os processos daquilo que seria considerado como educação de qualidade. Para a autora, a escola vira um *posto avançado* do Estado, onde a gana pela resolução das desigualdades sociais, ganha amparo de amenização e pacificação na função exercida pela escola, que via de regra não se limita à educação, abarcando perspectivas de saúde pública, assistência social e resolução da desigualdade pela escola. O que:

(...) a lenta expansão da oferta no nível mais elementar do ensino aparece implicada como o “robustecimento” da escola, ou seja, com uma expansão da esfera escolar que, no entanto, implica perdas incalculáveis em termos do direito à educação e de outros direitos sociais. Essa expansão da esfera escolar decorre da permanente migração de “tarefas” para a escola (...) (ALGEBAILLE. 2009, p. 26).

Uma vez os processos sociais desenhados de forma que o impacto aos alunos sejam elementares ao ponto de inviabilizar as *funções da escola*, políticas

centena de países, inclusive o Brasil, e de organismos multilaterais e bilaterais assumiram, nesse encontro, o compromisso com os 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estimularão a ação para os próximos anos em áreas como: a erradicação da pobreza e da fome, a garantia da saúde, da educação e do trabalho, a igualdade de gênero, o desenvolvimento sustentável, entre outros (UNESCO, 2015).” Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil. – Brasília : UNESCO, 2019. p. 122.

públicas adentram a escola na perspectiva resolutive pontual das deficiências sociais. Há o uso da escola como uma espécie de mecanismo de apaziguar as desigualdades, uma vez que as respostas do Estado para com os problemas sociais não se dão no todo-social, mas em uma parcela específica do encontro entre poder público e cidadão, que é a escola. Dentro do espaço escolar público, há a benevolência estatal, do cuidado e da garantia da cidadania.

A escola que chega aos pobres então é uma *escola à brasileira*, que não parece apresentar um ciclo de projeto de precarização, refletido, pensado, mas que segue uma dinâmica histórica de subordinação às nossas instituições, que criam a escola dos pobres; resultado dos conflitos sociais existentes entre projetos e resultados práticos desses projetos.

Sobre a ideia de escola brasileira, advinda da ideia de *escola à brasileira*:

“É nesse contexto de problematizações que se pode reconhecer uma “escola brasileira” sem, com isso, postular uma unicidade de forma. Seu sentido de conjunto, nesse caso, não é definido simplesmente por sua condição jurídico-institucional - relativa ao fato de situar-se em território brasileiro e de constituir-se conforme as normas legais do país -, mas, principalmente, pela especificidade de traços comuns, complementaridades e contradições que demarcam tanto sua estrutura organizacional interna quanto sua situação e sua forma de presença no contexto da vida social do país e, portanto, num conjunto de relações mais amplas. São traços que permitem agregar, sem homogenizar, instituições escolares diversas e aspectos diversos que participam de sua constituição, reconhecendo entre eles conexões dotadas de especificidade histórica”. (ALGEBAILLE, 2009, p 46.)

Há, então, uma dissociação entre as noções de *escola de qualidade e sociedade equitativa*. Ora, uma escola de qualidade tal qual algumas fundações e/ou ONGs constroem ao longo das periferias brasileiras apresentam uma casca social de qualidade, mas que entra em choque com a realidade social das desigualdades postas nos grupos sociais que a acessam. Significa dizer que há aqui um novo processo de justificação dos processos meritocráticos, uma vez que a escola (decente, com professores e equipamentos) está instalada, atribui-se a ideia de que os problemas relacionados à educação foram resolvidos e portanto, os indivíduos estão aptos para enfrentarem a concorrência social. O que na prática é falacioso e volta a punir o pobre por ser pobre, de forma que a escola decente preencheu

apenas uma das lacunas da garantia da educação de qualidade⁶¹. A perspectiva adotada aparenta a ideia de que basta incluir alunos com garantias mínimas de estrutura escolar para que os problemas educacionais estejam resolvidos.

Voltando a Algebaile (2009), por exemplo, a inclusão escolar no Brasil está longe de significar garantia de direito à educação, trata-se de uma conjuntura política que impõe determinados padrões de sociabilidade, atrelados a ideia do processo de modernização. O moderno é educado, portanto, é necessário que as instituições garantam a inclusão educacional, de forma que o país atinja as perspectivas de modernização que não são dadas pelo próprio país, mas que seguem o fluxo da universalização de concepções modernizantes que carreguem a ideia do moderno como crucial para a expansão democrática. Logo, um país democrático tem na educação seu eixo de desenvolvimento da modernidade. A expansão escolar ganha, então, sobretudo nos anos de 1990, um caráter fortemente marcado pelo ideário de superação do atraso que desapega-se de visões restritas ao ensino para firmar-se no crescimento da *escola à brasileira*.

Fato que nos faz pensar que se com Darcy Ribeiro (como vimos no início do texto), a escola que abarcava a assistência social era a escola que alcançava sua completude, com Algebaile, grande parte dos problemas da escola estão justamente no exercício de funções que não dizem respeito ao aprender e ensinar, dentro das escolas no Brasil.

O certo é que, no Brasil, o modelo de escola, que se torna o *posto avançado do Estado* e que tenha na sua construção as tarefas sociais como proposta de desenvolvimento, se dá como insuficiente para o diálogo com nossas necessidades de ensino e aprendizagem. O que não desqualifica as tentativas nem pretende estereotipá-las, mas sim nos leva pensar na construção de projetos educacionais que abriguem em suas estruturas, processos de diálogos resolutivos da nossa ordem social. Afinal, o debate em torno da escola que pretende-se para o Brasil não é passível de ser desvinculado do país que almejamos e construímos em determinado tempo histórico.

⁶¹ Sobre o processo de entrada de agentes externos na educação pública para a garantia de uma suposta maior qualidade". Ver o debate realizado por Nora Krawczyk a respeito do ensino médio em: Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014 Disponível em : << <http://www.cedes.unicamp.br/>>>.

Em nosso tempo, quem tem dado as cartas de como a escola deve ser, não necessariamente tem uma atuação ativa na escola pública, mas participa de grupos satélites ao público, que direcionam políticas públicas, desenvolvem e implantam projetos em uma esfera “extra- Estado”, dentro do próprio Estado. Marina Avelar, em seu artigo *O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais* do livro *A educação contra a barbárie*, nos mostra um pouco desse debate quando enfatiza o esvaziamento popular na construção das políticas públicas do Brasil atual. Segundo a autora, estamos reféns de *edubusiness*, que uma vez que elaboram as políticas educacionais, favorecem seus grupos de interesses reproduzem grandes fissuras na própria democracia. A ausência de participação popular não gerará políticas de cunho popular. A ausência de pobres nos processos decisórios gerará certamente a construção de políticas descoladas das lentes e dos problemas da maioria do povo brasileiro. Eis aqui um problema colocado: o problema da educação é também o problema da democracia brasileira e novamente do que entendemos por cidadania.

Os processos de mercantilização vão apresentar-se como a construção da socialização de uma nova cidadania que dialogue com o leque de relações não mais do sujeito de direitos, estabelecida como eixo da ideia de cidadania, mas em um consumidor, consumidor esse que tem uma relação de consumo com o Estado em detrimento ao direito (KRAWCZYK, 2005).

Com a noção de garantia de direitos apagada, está colocada na ideia de que a criança pobre, enquanto aluno da escola pública, , esteja submetida à narrativa de se tornar consumidor.

Cap. III - Escola Pública e Gestão dos Pobres

3.1 O sequestro do direito

A relação entre educação e pobreza segue a complexidade da própria ordem social, não é linear, antes ancora-se na dinâmica dos processos de desigualdade globais.

Seria um equívoco de partida, a tentativa de entendimento de construção da *escola para os pobres*, sem o entendimento ou a interpretação da construção da própria sociedade geradora desses indivíduos.

Iniciamos então a reflexão sobre os processos escolares e de escolarização para os pobres no Brasil, sem a pretensão de descolá-los da realidade extra-escolar, procurando um constante exercício de interação entre escola e sociedade. Tal interação estende-se em quatro principais perspectivas analíticas: *educativa, econômica, cultural e política* (YANNOULAS; SOARES 2010). Tais perspectivas, formam eixos indissociáveis, ao passo que para falar de educação pública, precisamos discutir a própria matéria da coisa pública, do entendimento do que é o público e quais são os caminhos tomados mediante concepções políticas, culturais e econômicas. Que, no limite, apresentam a própria ideia geral de Estado e de como deve estabelecer-se ou ser gerido.

Sobre educação, usa-se aqui a ideia de educação formal, pois é bem verdade que o processo educativo e a educação acontecessem em diferentes momentos em também diferentes espaços sociais. Dessa forma, discutimos a educação formal, via de regra estabelecida em um espaço institucional: a escola.

Ao pensar a educação, a instituição escolar, o processo de escolarização para os pobres pelo Estado e os motivos que levaram ao desenho da especificidade de um modelo educacional exclusivo para pobres, Yannoulas (2012), diz:

“A educação formal é visualizada assim como parte de uma complexa trama que, na tessitura da relação Estado/sociedade, reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados),

e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças).” (p. 343)

A escola para os pobres, no Brasil, apresenta-se como um *fio de condução cultural, econômica, política e finalmente educativa*. Cumpre papéis sociais de ordem de condução e gestão da parcela maior das crianças e adolescentes brasileiros.⁶² No ensino básico, por exemplo, que compreende crianças entre 6 e 14 anos, os dados dão conta de um processo de quase universalização, com 99,2 % de escolarização, o que representa mais de 26,5 milhões de alunos.⁶³

Logo, pensar a escola pública brasileira, significa pensar toda a complexidade da gestão de um território continental e de uma população gigantesca. Por isso, há análise que busca-se pautar pelo macro, sobretudo, pelo macro empregado pelo Estado; que são suas políticas públicas.

Via de regra uma política pública estabelece-se para que o Estado tenha gerência ou determinada ação sobre certo *circuito social*. Aqui, o interesse se dá na composição entre a ação estatal, a escola e a pobreza.

Toda política pública é uma tentativa de agir sobre um domínio problemático da sociedade com a finalidade de adaptá-lo, conservá-lo ou transformá-lo. Os atores que dela participam sempre agem orientados por certas representações relativas à natureza do problema, das soluções e das consequências da sua própria ação”. (GIOVANNI, 2015, p.34).

Buscamos, então, um vínculo entre as vertentes das políticas públicas (ação estatal), a escola e a pobreza, chegando ao campo de estudos da REP. A chamada REP (Relação entre Educação e Pobreza). Esse campo de estudos tem feito significativo esforço no sentido de não promover as lógicas de massificação das políticas públicas, como mecanismos resolutivos para a desigualdade de acesso dos pobres ao processo educacional. Antes, há um trabalho intenso em pensar o direito à educação em sua amplitude de disputas de interesses, e como um ganho histórico-social, que embora tenha no Estado sua concretude, forja-se nas mobilizações da própria conquista de direitos das sociedade de passagem do século XIX para o XX.

⁶² No Censo Escolar de 2018, 73,5% dos alunos do Ensino Básico estavam na escola pública.

⁶³ Ver Censo Escolar - Censo da Educação Básica - 2018.

Dentre esses direitos, destacam-se as feministas igualitaristas, que expõem o direito de emancipação, os trabalhadores buscam a mobilidade social e as teorias funcionalistas sociais, trazem as perspectivas dos processos de integração social como forma de arranjo e coesão⁶⁴ (YANNOULAS, 2009). Ou seja, o direito à educação entra em um circuito de garantia de direitos das próprias sociedades, de forma que abriga contradições, conflitos, avanços e retrocessos.

Cabe aos Estados consolidá-los à partir das demandas da própria dinâmica social, e aqui, está um ponto chave na discussão, no sentido de que o direito à educação cria em momentos da história, concepções divergentes, e ao Estado brasileiro é colocada a tarefa ancorar os anseios, mediante o jogo de correlação de forças do momento⁶⁵.

Em outras palavras, há ressignificações do Estado na implementação de políticas públicas de educação a partir das demandas da sociedade civil e dos movimentos de busca por direitos; como também esses próprios movimentos organizam-se em processos de ocupação do aparato institucional para dar rumos.

O fato é que na particularidade do caso brasileiro, o acesso ao direito, instaura-se como uma demanda contínua. Nossa formação nacional de um modelo educacional público que tivesse a maior parte da população enquanto objetivo é tardia, até mesmo quando comparada a outros países do continente e da América Latina⁶⁶. Há traços regionais de expansão das desigualdades educacionais, que guardam na dimensão da territorialidade a própria dinâmica da sociedade brasileira. No processo histórico-social, tais dinâmicas tendem a reproduzir, também na educação, o “lugar” no qual o indivíduo está colocado no próprio Brasil.

A história da educação brasileira guarda vácuos de políticas públicas educacionais inclusivas, que desenham de alguma forma nosso atual momento. Se durante o Império e anos iniciais da República a ideia de educação pública para

⁶⁴ “(...) consideramos que o sistema educacional está tensionado pela lógica capitalista de reprodução de privilégios e que o direito à educação é permeado por interesses distintos e contraditórios” (YANNOULAS. p. 15, 2009).

⁶⁵ Ver: SILVA, M. Abadia. Educadores e educandos: tempos históricos (2008), para conhecimento do processo de expansão e criação da educação formal no Brasil. O autor retrata dados referentes aos públicos atendidos durante a história.

⁶⁶ Ver: KRAWCZYK e ROSAR. Diferenças da Homogeneidade: Elementos para estudo da política educacional em alguns países da América Latina. Educ. Soc. vol.22 no.75 Campinas Aug. 2001.

todos, sequer era concebida, ao ser finalmente concebida, não garantiu o acesso ao direito pleno. Sobre esse histórico da educação pública, por exemplo Duarte (2009), chama atenção para alguns desses vácuos educacionais ao enfatizar que:

Foram quase cem anos sem a construção de uma única escola pública no Brasil (MONLEVADE, 2008). Enquanto nos países europeus centrais e na parte norte do continente americano os sistemas educacionais públicos se ampliavam e se tornavam complexos, a política pública educacional brasileira caracterizava-se pela boa vontade de professores leigos, sem espaço, sem material, apenas com um conjunto de alunos e um teto. No começo da República, tínhamos uma oferta educacional precária para menos de 10% da população e adentramos o século 20 com mais de 65% da população adulta analfabeta (MEC, 2003). Na década de 1930, ao custo da redução de jornada em sala de aula para tempo parcial, da improvisação e da desvalorização salarial do professor, alcançou-se cobertura que, nos anos 50, ultrapassou 50% das crianças em idade escolar (sete a 11 anos na época) (MEC, 2003). Entre idas e vindas, ingressamos no século 21 com uma cobertura quase universal, mas ainda com muitos problemas, destacando-se aqui: baixo salário dos professores, formação inicial ainda inadequada, ausência de horário remunerado para planejamento e trabalho coletivo, turmas superlotadas, espaços precarizados e ausência de material didático diversificado (INEP, 2001)” (p. 73).

O Brasil, enquanto nação estabelecida no conflito, transfere seus conflitos também para construção das suas políticas políticas de forma que a ideia de direitos caminha sempre em uma linha tênue entre a garantia, o acesso e a perda; processo de um ciclo contínuo e muito vezes com etapas atropeladas e interrompidas antes da própria conclusão. O que quer dizer que a ideia de um projeto educacional nacional vai ganhar coro e força política quando durante a história é capaz de alinhar-se ao projeto do plano hegemônico no momento.

Se Duarte (2009) narra acima os entraves de uma continuidade programática capaz de trazer a educação para estabelecer-se como um dos pilares de um projeto amplo, é fundamental procurarmos respostas para as condições que levam a garantia de direitos estarem regulados pela dinâmica social brasileira. O que nos leva ao não equilíbrio de uma garantia de acesso atrelada a padrões equitativos? O que faz com que a universalização da educação no Brasil esteja acompanhada da precariedade estrutural?

As pistas são muitas, mas o fortalecimento do embalo de pensamento nacional do que caracteriza o direito, bem como o que significa a figura do sujeito de direitos, contribuem com a proliferação e aceitação da não-garantia plena pelo nosso

imaginário popular. Se a escola universal está colocada, há uma questão que ancora-se mais na tradição da benevolência do que do entendimento completo de uma obrigação estatal para com os brasileiros. Aí, o direito precário é aceito pelas massas.

Buarque de Holanda nos chama atenção a esse prisma nacional de pensamento, onde a vida social brasileira cria lógicas de organização não facilmente adaptáveis a ideia de Estado, e portanto, de quebra da concepção de acesso aos direitos via compadrio. O público e o privado embaralham-se, mas o elemento doméstico tende a prevalecer⁶⁷.

O acesso, a garantia e a permanência dos direitos estão então, em linha síncrona com as divisões sociais de poder do Estado brasileiro.

A escola pública brasileira desenha em sua prática, processo pedagógico que cria distanciamento das realidades culturais dos alunos, ancoradas nas esferas de poder dominantes no Estado. A escola passa a desenhar linguagens e bagagem de conhecimentos não íntima aos arcabouços culturais dos alunos, distanciando-se de proposituras de aprendizagem dialógica e aproximando-se do caráter de gestão das nossas crianças pobres. Uma vez que aquilo que está no centro, não é o processo de ensino e aprendizagem, mas a dinâmica de gerenciamento dos indivíduos naquele espaço estatal.⁶⁸

A gestão das crianças pobres concebem uma ideia de pobreza que está anterior ao próprio processo escolar, fazendo com que o descrédito pedagógico impute à escola, algo que possui relação íntima com as vulnerabilidades de origem social. Significa dizer que o aluno pobre ocupa no espaço escolar a matriz de desigualdades que advém da sua condição de classe (YANNOULAS, 2013).

A escola ocupa na vida desses brasileiros o lugar de gerência das suas posições sociais. De um lado, cobra a adaptação cultural de uma classe da qual não fazem parte, e de outro, oferece artifícios ou suporte sociais para que essa cultura seja internalizada. É o que Yannoulas (2013) enfatiza, ao especificar que cabe ao

⁶⁷ “O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família” (HOLANDA, p.97. 2014).

⁶⁸ Ver: A distinção: crítica social do julgamento. BOURDIEU, 2007.

estudante pobre ser enxergado pela escola através das suas carências sociais anteriores, criando estigmas que o acompanharão durante sua vida escolar.

Patto (2010) realiza uma revisão de literatura nacional e estrangeira sobre o fracasso escolar e afirma: os fatores intraescolares tornaram-se alvo frequente das pesquisas sobre fracasso escolar, e haveria certa convergência nas conclusões dessas pesquisas, que apontam para a inadequação da escola à realidade da “nova clientela”. Os princípios norteadores localizados por Patto na literatura sobre o fracasso escolar seriam: 1) as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida; 2) a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o corpo docente tende a agir tendo em mente o aluno ideal; e 3) os docentes não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos alunos pobres. (YANNOULAS, 2013, p. 51).

O desenho da escola pública brasileira caminha em direção da ideia de um processo mais “gerencial” das crianças, da vida das crianças, do espelhamento cultural das condições sociais. Uma vez que o “fracasso” escolar já esteja na conta da própria rotina da escola, no que diz respeito à prática dos entes escolares, tal fracasso já está internalizado, de forma que há uma espécie de “consciência do não vai dar certo”. E a ideia de não dar certo carrega em si matrizes de origem simbólicas do modelo daquilo que é considerado sucesso, é sempre uma referência daquilo que é o certo; o conhecimento valorizado pela classe social que não é a da criança.⁶⁹

⁶⁹ “Conhecendo a relação que, pelo fato da lógica da transmissão do capital cultural e do funcionamento do sistema escolar, estabelece-se entre o capital cultural herdado da família e o capital escolar, seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar (nem, por maior força de razão, à educação propriamente artística - quase inexistente, como pode ser constatado com toda a evidência- que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada entre a competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe e torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural herdado pela família). Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e intransponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar. De fato, a tendência da disposição culta para a generalização é apenas a condição permissiva do esforço de apropriação cultural que está inscrita como uma exigência objetiva na filiação à burguesia e, deste modo, nos títulos que abrem acesso aos direitos e deveres da burguesia (...).” (BOURDIEU, 2013, p.27)

Sobre o tema, em “Educação e Sociedade no Brasil”, Florestan Fernandes enfatiza:

As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo ôco, que convinha ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado. Desse ângulo, elas aparecem como uma anomalia, em franca contradição com as correntes inovadoras da vida social e com o estilo de vida imperante pelo menos no chamado Brasil moderno.

Essa conclusão aponta, frontalmente, para o dever que se propõe a todo cidadão brasileiro como uma obrigação cívica primordial. A inexistência da educação popular está na raiz dos males com que nos defrontamos e que nos revelamos impotentes para resolver (FERNANDES, 1966, p. 353)

No caso do que é certo em nosso processo educativo, está estabelecido o “sucesso” que fornece à escola particular, a capacidade de aprovação em vestibulares, as habilidades desenvolvidas na cultura que se pretende internalizar. Mais valorizada será a escola que mais facilmente atribui a sua rotina a dinamicidade do cumprimento cultural que se pretende. Uma vez que a escola pública, pelos diversos motivos, apresenta dificuldades em cumprir essas expectativas do sucesso, coloca-se como outra função na sociedade, a função de gestão das crianças pobres. Tal papel, parece estar oculto nos debates e discussões que proveem nossas políticas e modelos educacionais. Mas apenas, parece.

A ressignificação da escola para os pobres guarda corpo na dimensão da própria construção de políticas públicas de gestão dos pobres brasileiros. Anteriormente trabalhamos alguns aspectos da pobreza ancorados em nossos programas sociais e de transferência de renda, pois bem, tais programas apresentam como condicionantes, inclusive, o acesso à escola. Algebaile (2009), chama a atenção para o fato do lugar secundário que a escola passa ocupar então no Brasil.

A escola é acessada por parte considerável dos brasileiros a partir da garantia de inclusão aos programas sociais; condicionantes que traçam uma relação íntima entre escola pública e pobreza, de forma que na sociedade em que a desigualdade é a marca da divisão social, a escola pública pode ganhar o discurso simbólico de transformação ou daquilo que Oliveira (2000), chamou de “elevador

social”. Mas na prática estabeleceu-se enquanto espaço físico de encontro de gestão entre o Estado brasileiro e aqueles que apresentam vulnerabilidades sociais.

“Para Oliveira e Duarte (2005), o quadro reformista do Estado brasileiro no final do século passado não foi apenas uma forma dos programas sociais, mas um investimento maciço na alteração do modelo de proteção social (daquele via trabalho para aquele via transferência de renda), com a consequente implantação de um novo padrão de regulação social. Assim, a expansão da educação básica está relacionada à utilização das escolas públicas para a intervenção do Estado, visando promover a empregabilidade futura dos novos cidadãos, ou quando essa não é uma alternativa possível em vistas da sociedade dual, visando compensar situações de injustiça econômica que poderiam levar à desintegração social. Nessa segunda situação, trata-se paradoxalmente de expansão educacional por meio da extrema negação da educação pública e de qualidade para as majorias, pois a educação formal para os pobres foi transformada em condição de acesso a uma renda mínima” (YANNOULAS, 2013, p. 44)

Uma nova roupagem é então empregada a escola e ao processo escolar, onde os focos das preocupações alteram-se, na organização de um arranjo escolar motivado por aquilo que não está na escola, e sim fora dela, que são os objetivos atribuídos pelos programas de assistência social. Diante disso, podemos falar em uma espécie de “novo pacto” entre Estado (escola) e os cidadão brasileiros, onde a garantia da troca social é o motivador da frequência escolar.

O “novo pacto” prevê o lugar do aluno ancorado nos interesses estatais de organização do próprio Estado, em um leque que extrapola a escola e propõe a escola como fio condutor de políticas públicas, dentro daquilo que Algebaile (2009), chamou de “posto avançado do Estado”; onde categorias de resolução de problemas extra-escolares, pretendem-se resolver dentro do espaço escolar. O que não significa entender o papel da política pública como uma rede que pode expandir diversas esferas sociais e integrá-las, mas motiva a análise da desconfiguração do próprio direito à educação de qualidade⁷⁰.

⁷⁰ Entendendo aqui a ideia de educação de qualidade, pelo mesmo viés Mancebo, (2009) trata em *Escola e Favela*: “Antes de tudo, cabe salientar a ques estamos nos referindo quando falamos em educação de qualidade. Trata-se de considerar as possibilidades que a educação engendra, isto é, a qualidade aqui é abordada no sentido de formar para a cidadania, de fomentar a mobilidade e justiça social, e a inclusão no mercado de forma menos desigual possível. Uma educação de qualidade nesse caso, exigiria, para além de uma infraestrutura escolar e de docentes qualificados, a capacitação de todos os educandos em igualdades de condições, assim como a incorporação da diversidade cultural ao currículo e à prática educacional (...)”. (Mancebo, p. 177, 2009).

O papel da escola para os pobres, enquanto mecanismo de gestão das crianças pobres, ganha naturalização dentro do Estado brasileiro, de forma a criar até mesmo uma narrativa de uma educação progressista e humanista, que tenha no cerne de sua concepção os processos resolutivos sociais. A escola ganha a face da *inclusão*, como sua principal razão de estabelecimento social. E essa inclusão tem caracteres próprios do jogo de correlações de força social, como nos mostra Libâneo (2010), ao atrelar a derrocada da escola pública brasileira ao próprio alinhamento do Estado brasileiro às políticas internacionais do neoliberalismo. Como uma espécie de “desculpa palatável”, a escola da inclusão, ganha força enquanto modelo de escola pública a ser seguido, criando duas vertentes escolares que se farão presentes nos próximos trinta anos: a escola do acolhimento social *versus* a escola do conhecimento:

Em face desses problemas (a lista cobre apenas uma parcela deles), tem surgido uma variedade de propostas sobre as funções da escola, várias delas freqüentemente antagônicas. Em alguns estados, escolas e professores pedem o retorno da escola “tradicional”. Enquanto isso, setores do empresariado do ensino criaram e vendem para estados e prefeituras os “sistemas de ensino” (ensino em pacotes didáticos). Persiste entre muitos “gestores” da educação a ideia de uma escola centrada na gestão com foco ou na eficiência ou na democratização das relações internas (como solução para melhorar a aprendizagem dos alunos). E, nas políticas oficiais, surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino, posição em que se inclui o autor deste texto.

Estas duas últimas posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres, voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças (...). (LIBÂNEO, 2010, p. 03)

Vê-se o quanto as diferenças sociais que imperam na sociedade, ganham concretude ante uma clara divisão daquilo que deve ser considerada como a educação disponibilizada para os pobres e a educação oferecida para parcelas das camadas médias e a totalidade das camadas altas. De forma, que direcionamentos dicotômicos são tomados, onde o remédio parece uma pílula bem composta, mas em seu linear, concebe e articula as velhas e rígidas limitações de classe do Estado brasileiro.

Libâneo (2010), lembra que é estabelecido, embora haja traços anteriores, sobretudo na década de 1990 (auge de acentuação do neoliberalismo brasileiro⁷¹), uma sistemática de adequação às políticas públicas de educação brasileira, aos padrões sugeridos pela Declaração Mundial da Educação Para Todos (1990), patrocinada pelo Banco Mundial, e, portanto, pelo ideário societário que defende.

É comum na Declaração Mundial da Educação Para Todos (1990), as ideias de termos que atrelam o formato de educação pretendido às perspectivas de organização desse formato, ou seja, a ideia de uma educação para os pobres se faz essencialmente presente. O arranjo institucional se coloca então, na limitação de lugar social que o indivíduo faz parte, criando na garantia a redução do direito, ou sua não-completude. No artigo 2º, a Declaração diz: “2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.” (UNICEF, 1990)

O ponto de partida tem o “mínimo” como forma de condução, de garantia e de acesso na aprendizagem. E aprendizagem aqui, ganha um caráter simbólico de um conjunto de habilidades mínimas para a sobrevivência na sociedade que se pretendia desenhar⁷². Havia uma expectativa de sociedade a ser alcançada, com interesses não diretamente ligados à educação, mas que tinha na educação uma ferramenta crucial para estabelecimento.

⁷¹ “ Com efeito, como já tentei demonstrar em outros trabalhos, a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o empreendedor, o consumidor.” (GENTILI, P. 1996, p. 5)

⁷² “ARTIGO 1 - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.” (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990)

Dessa forma, quando se fala em mínimo nesse período, abarcamos as proporções do seu significado, na calamidade social e sobretudo educacional que o Brasil estava inserido nos anos 1990. Carvalho (2001), nos lembra que em 1997, já no avanço do neoliberalismo no país, ainda 37% da população com mais de 15 anos se mantinha analfabeta funcional⁷³. O que significa que até mesmo agendas desenvolvidas para países do capitalismo dependente, tinham dificuldade de se estabelecerem, tamanho era o atraso aqui diagnosticado. E que segundo o relatório do Banco Mundial de 1989, era o país mais desigual do planeta, com índice GINI de 0,6, e 54% da sua população formada por pobres, usando como métrica o critério de 70 dólares mínimos para a sobrevivência, estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (CARVALHO, 2001).

Todo o cenário de regramento educacional dialogava com as pressões externas para a próxima reprodução das matrizes econômicas/ sociais requeridas e que submetiam o Brasil ao seu lugar de submissão na geopolítica. Índices absurdamente alarmantes de desigualdade social, capitanearam para a escola brasileira sua necessidade de ser um vetor transmissor da política que se pretendia. Vale lembrarmos o que significava tal política. O Brasil dos anos 1990, recém saído de um processo ditatorial, teve uma fissura democrática com o impeachment de Fernando Collor de Mello e abria as portas para o modelo político neoliberal que ganharia força com a eleição do sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Tivemos ainda no que diz respeito propriamente aos rumos da educação, um fato crucial que foi a LDB de 1996, em um processo de responsabilização e consolidação do pacto federativo educacional previsto na Constituição Federal de 1988. Com um apelo forte aos processos de descentralização da própria gestão do sistema educacional brasileiro. Com peso claro em algumas etapas do ensino, sobretudo no que dizia respeito ao processo de universalização do ensino fundamental, como um dos pilares sociais.

Mas uma ideia geral se apresentava sobre a educação que deveria ser estabelecida no Brasil, muito ligada ao próprio modelo de Brasil pretendido. Uma educação que tinha um diálogo íntimo com os seus próprios limites de oferecimento, e os interesses desses limites, de forma que “educar o trabalhador para aquele

⁷³ CARVALHO. p. 208; 2001.

momento histórico”; foi um discurso que não só ganhou força como se efetivou em políticas públicas educacionais.

Uma gama de autores vai chamar esse período brasileiro de “período das contrarreformas”, onde as perspectivas de organização estatal, dialogavam com a agenda imposta pelos países ricos aos países pobres, com ascensão de modelos econômicos de diminuição do Estado. De forma que nossas decisões internas direcionaram-se por interesses externos ao próprio interesse nacional.

Sobre o momento, Barbosa (2017), enfatiza:

A educação não passou ilesa neste contexto de contrarreformas. A partir de então, as políticas passaram a exigir da educação o retorno dos investimentos aplicados, o que, em outras palavras, significava produtividade e eficiência – entendida pelos neoliberais como qualidade. Pensada por meio da relação “custo-benefício”, a educação básica ganhou centralidade no Brasil e no mundo, com foco no ensino fundamental, devido à necessidade de “[...] oferecer um mínimo de conteúdo à grande parte da população que se vê excluída do emprego formal e regulamentado, possibilitando às pessoas procurarem ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo” (OLIVEIRA, 2001, p. 112). Concebida pelo viés operacional, a educação básica foi deixando de ser pensada como condição para a cidadania participativa e passando a ser valorizada como meio de os indivíduos garantirem a existência material imediata. (p. 41)

A educação entra de maneira muito categórica no entendimento do que significa ser *sujeito de direito* dentro do próprio exercício de cidadania que se desenhava, e, de alguma forma, se contrapunha às propostas educacionais referendadas na Constituição de 1988 ou, ao menos, traçava um caminho diferente para alcance das perspectivas dos constituintes. O cidadão dos anos 1990 proposto, sobretudo pelo governo FHC, não tinha consonância com a proposta de cidadania de pouco tempo antes; de 1988. Logo, o aluno enquanto a materialização do próprio direito, também, na visão do projeto de Estado imperante, não era o aluno que previa nossa constituição. Parece haver um choque de projeto de país nesse momento, onde o avanço da *Constituição Cidadã*, tinha barreiras estabelecidas na própria ação política dos governantes⁷⁴.

⁷⁴ Sobre as dimensões do direito à educação *versus* o estabelecimento deste direito na Constituição Federal, ver a dissertação de mestrado de Erick Saddi Arnesen: Educação e Cidadania na Constituição Federal de 1988. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2010.

De alguma forma parece neste momento, haver uma retomada de uma educação que claramente estabelece lugares sociais, tais como previa-se já no Brasil do anos 1930 com intensidade de um modelo profissionalizante para os pobres e acadêmico para os ricos (MANCIBO, 2009).

Muitas hipóteses podem ser levantadas para tal ação do Estado, dentre elas a própria dificuldade de superação dos momentos de autoritarismo vividos, e portanto, de conceber a educação na democracia, como a *educação para o próprio exercício da cidadania e do fortalecimento democrático*. O fato é que, há aqui, um fortalecimento educacional às avessas, com políticas não diretamente alinhadas aos interesses brasileiros, mas que buscam um processo de humanização dos nossos problemas educacionais, que dialoga com o que já escreveu Florestan Fernandes, no idos anos de 1960, com organização de objetivos claros e diretivos enquanto modelo de sociedade:

O que se busca, em primeiro lugar, é conformismo diante do *statu quo*, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o meio em que vive e a época que faz parte. Em segundo lugar, as conotações extremamente radicais dessas ideologias, expressas nas ânsias de reforma educacional dos próprios educadores, dão ênfase ao afã de “fazer a revolução nas escolas”, para que “a revolução não se faça nas ruas (FERNANDES, 1966, p. 352).

O discurso de inclusão pela educação ganhou coro, sem propriamente uma garantia de qualidade educacional, a medida que o afã de um pacto societário que trabalhasse de um lado atendendo os interesses internacionais sobre o Brasil, e de outro, estabelecendo pontes mínimas de cumprimento do pacto da constituição e da garantia daquilo que Carvalho (2006), lembrado por Macedo (2009), chama da crença de que a “cidadania havia caído na boca do povo”; portanto seria uma concepção já estabelecida no imaginário popular.

Acreditou-se por parcela, sobretudo, da elite brasileira (convenientemente) que o neoliberalismo ao mesmo tempo que combatia as desigualdades drásticas, garantiria as estruturas de funcionamento e organização do Brasil⁷⁵. De forma que o

⁷⁵ Ver: Sallum & Goulart, 2015.

aceno à cidadania, poderia também produzir novos modelos de cidadania na reprodução histórica da própria estratificação brasileira.

A aposta das parcelas da elite brasileira e do próprio governo FHC, pareciam estar certas quando empenharam-se em tal modelo para garantia de seus privilégios, porque afinal de contas, embora o discurso da cidadania propagado pela Constituição de 1988, estivesse muito bem alinhado nos ambientes intelectualizados e nos movimentos organizados, na bases sociais do “cidadão comum”, a falta de experiência cidadã era tamanha, que pouco se sabia a respeito, de forma que a experiência já se mostrava positiva quando comparada ao trágicos anos finais da ditadura militar.

É aquilo que Jessé Souza (2018), mostra ao discutir o quanto os processos do exercício da cidadania, entram em cena nas estruturas sociais apenas quando estão colocadas no imaginário social, de tal forma, que não seja permitido outros caminho a sociedade, senão o de seguir tal “moral cidadã”: “Para que haja eficácia legal da regra de igualdade, é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada” (SOUZA, 2018, p.239)

A cidadania mal identificada em seu conjunto de direitos bem como a qualidade desses direitos e até onde eles poderiam ir, encontrava-se estabelecida em um governo de aceleração de diminuição do Estado e aumento das perspectivas da vida privada como diretriz da vida social, dialogando com as agendas internacionais do local do Brasil enquanto capitalismo dependente⁷⁶.

A agenda de desestatização estabeleceu uma dicotomia nas ações do próprio Estado, de forma que tornara-se incongruente as garantias dos direitos da cidadania e o modelo neoliberal de diminuição do aparato estatal, tornando-se evidente em diversos setores, inclusive na educação a efetivação do chamado Estado mínimo:

⁷⁶ “Destaca-se que marcaram as mudanças dos países periféricos em geral para ter acesso ao novo ciclo de internacionalização de capital a Rodada Uruguai (1986 a 1994), que resultou posteriormente na criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), a cartilha do Consenso de Washington e a renegociação da dívida externa por meio do Plano Brady, além do Mercosul. Sobre a OMC, ver Campos (2009). Sobre o Consenso de Washington, ver Batista (1994). Em relação ao Plano Brady, ver Batista Jr.; Rangel (1994). Sobre o Mercosul, ver Sarti (2001). (Rodrigues & Jurgensfeld , p.03; 2017)

Com o aumento da dependência e da vulnerabilidade externas do país, escancaradas pelo Plano Real, o governo brasileiro acirrou o processo de privatização, tido também como funcional para o equilíbrio fiscal. O governo tentava com os leilões de desestatização recompor as reservas cambiais a fim de manter o real valorizado. A melhora do perfil da dívida pública, o discurso da modernização do parque produtivo e dos excessos da participação do Estado na economia eram evocados para justificar as privatizações. Tratou-se da defesa do Estado mínimo e do mercado livre (Rodrigues & Jurgensfeld, 2017, p.6).

Inicia-se no governo Collor, passando pelo governo Itamar e finalmente se consolidando no governo FHC, o processo de duradoura desnacionalização de setores estratégicos para a fundamentação de políticas públicas no Brasil. Setores como de petróleo, gás, mineração e infraestrutura estatal tiveram incentivos fiscais de venda para facilitação da apropriação pela iniciativa privada. Sob a regência da MP 841, de janeiro de 1995, do governo FHC, foi criado o CMD (Conselho Nacional de Desestatização); que mantinha como principal tarefa o processo de agilidade na diminuição do Estado⁷⁷. O desenho institucional se dava na venda do patrimônio nacional, na desindustrialização, e abertura dos processos de financeirização da economia brasileira.

Estava dado o *novo pacto escolar*, diante do tripé *econômico, social e político*, do que seria o Brasil que se propunha; e, por conseguinte, do que seria a escola pública dirigida pelo Estado brasileiro para os pobres.

Em muitos momentos, houve pobres na escola por haver pobreza no próprio Brasil, mas sobretudo na década de 1990, fica mais claro um projeto de uma *escola para os pobres* que dialogasse com as próprias demandas do projeto político de lugar social do estudante pobre.

Durante grande parte do século XX, o foco das políticas públicas foi o “desenvolvimento econômico”, ainda que isso ferisse a justiça social (Kerstenetzky, 2008). A partir da década de 1980, a meta principal da política econômica foi estabilizar a economia, tendo em vista que a hiperinflação dificultava qualquer planejamento econômico. Com o plano Real e a estabilização da inflação, a atenção voltou-se ao combate da pobreza e da desigualdade de renda (Neri, 2006). Nas últimas décadas, emergiu o consenso de “inaceitabilidade” da desigualdade, seja por suas consequências econômicas, seja pelo embasamento da justiça social (Barros; Henriques; Mendonça, 2000). Nesse sentido, vários setores da sociedade identificaram a educação como prioritária para o combate às desigualdades (Reis, 2000). (FILHO & KIRSCHBAUM, 2015, p. 110)

⁷⁷ Ver: Rodrigues&Jurgensfeld; pág. 19. 2017.

Trata-se daquilo que Muzzeti (1999), chama de “paradigma entre o consenso e o conflito”.⁷⁸ A escola vai ao longo do processo social e das alterações desse processo, sofrendo elasticidades que a fazem dialogar e adaptar-se às ideias hegemônicas do momento histórico.

Há nos anos de 1990, uma espécie de consolidação de projeto de escola, que dialogava com a demanda social estabelecida ao Brasil até então, e que viria tensionar o espaço que o país deveria ocupar na corrida pela *inclusão social mínima* ante a garantia de condições de *direitos regulados*. Com um recorte e um impacto muito estabelecido na ideia do papel da educação como ferramenta social de desenvolvimento em outras áreas, como a própria dinâmica do mundo do trabalho e da renda dos trabalhadores.

A necessidade de qualificação escolar em frentes específicas do avanço da tecnologia do mundo trabalho, concebeu alterações educacionais de atendimento dessas demandas, de forma que as desigualdades extremas ganhassem roupagem de um combate estabelecido pelo viés educativo.

Caminhou no imaginário social dos anos 1990 (sobretudo dos dirigentes políticos em exercício) o argumento de conciliação das demandas sociais urgentes que o Brasil enfrenta, com o atendimento das demandas econômicas oriundas das posições globais⁷⁹.

⁷⁸ “O paradigma do consenso concebe a sociedade como sendo composta por grupos sociais unidos por valores comuns que geram um consenso espontâneo. A educação é vista como um dos principais fatores de integração social e como um processo que conduz à seleção dos indivíduos pelo talento (Gomes, 1983a). Este paradigma é representado principalmente pela teoria funcionalista elaborada por Émile Durkheim, em sociologia e pela teoria do capital humano, em economia.

O paradigma do conflito, por sua vez, vê a sociedade como constituída por grupos sociais conflitantes, onde um exerce dominação sobre os outros. Ao invés de um consenso espontâneo, têm-se um consenso imposto pelos grupos dominantes. Em consequência, a educação passa a ser vista como um instrumento de dominação e de dissimulação do caráter dessa dominação (Gomes, 1983 a:5). É representado principalmente pelos estudos realizados por Marx, Weber, Gramsci, Pierre Bourdieu, Althusser e outros.” (MUZZETI, 1999, p. 44)

⁷⁹ Ver: Raquel Dallagnol (2014) no debate que realiza sobre as esferas dos discursos de qualidade da educação versus perspectivas educacionais internacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso: “As políticas educacionais configuradas na década de 1990 foram notoriamente influenciadas pelos delineamentos econômicos e sociais propostos pelo paradigma neoliberal. Devemos, no entanto, salientar que a postura assumida pelos Estados se configurou dentro de suas especificidades políticas governamentais. Compreendendo as políticas públicas como o Estado em ação (HOFLING, 2001), podemos estabelecer o entendimento de que parte do Estado, e dos governos nele estabelecidos, a implantação de projetos. A peculiaridade dos projetos, assim como sua ação no que confere às políticas sociais, determinam, como resultado, o direcionamento ideológico e a postura frente ao contexto social que este Estado irá assumir.”

Mais recentemente, parece ter havido uma convergência nas diversas ciências sociais para um conjunto de teses comuns, sendo que uma das principais é de que a desigualdade de renda é afetada pelo desempenho escolar, que pode ser explicado parcialmente pela quantidade e qualidade do ensino. Portanto, políticas educacionais são diretamente responsáveis pela diminuição da desigualdade no país. (Reis; Barros, 1990). Essa articulação teórica foi acompanhada por constatações sobre o *gap* a ser coberto, assim como a avaliação do efeito do sistema escolar independentemente e para além das características individuais e seu contexto socioeconômico (Barros; Lam, 1993; Ribeiro, 2010). (Filho; Kirschbaum, 2015, p.111)

O vínculo pactuado entre as noções internacionais hegemônicas de qualidade educacional *versus* políticas de combate a pobreza, como mecanismos resolutivos e indissociáveis, estabelecem no Brasil uma espécie de *escola que sobrou para os pobres*⁸⁰. Muito antes de falarmos sobre a escola que construiu-se, vale lembrar a ideia de uma espécie de escola que *sobrou* por não ser o projeto primário em si mesma, mas um resultado que cria aos pobres, contínua periferização, mantendo-os sempre na marginalidade do acesso econômico.

A escola pública brasileira parece tornar-se para pobres, estruturalmente e enquanto reflexo de projeto, quando entende na instituição escola, um espaço de combate às desigualdades históricas, ao invés de tais desigualdades serem justamente entraves para os processos de desenvolvimentos sociais e educacionais.

Há aqui, a implementação da reviravolta da função social da escola, na qual direitos, necessidades básicas e cidadania regulada, confundem-se no imaginário popular e colocam a escola pública na arena da coesão social almejada.⁸¹

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto com medidas que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com a pobreza, a fome, os maus tratos, o consumo de drogas, a violência...), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer a sua parte nessas missões sociais e assistenciais (LIBÂNEO, 2010, p. 14).

⁸⁰ Termo cunhado por Libâneo (2010).

⁸¹ Sobre o processo de mistura entre programas sociais governamentais e escola pública, bem como o impacto direto causado na escola, Algebaile (2010), enfatiza: "(...) Uma das questões mais relevantes é o fato de que o setor educacional foi deslocado para uma área de confronto, cuja origem e solução não guardam relações diretas com a educação escolar, p. 323."

3.2 Padrão de escola versus padrão de coesão social⁸²

“Para Lavinias, a pobreza é uma construção social relacional: definida de maneira diferente em sucessivos momentos históricos, o pobre sempre foi considerado em relação ao não pobre. Dar assistência aos pobres aparece como fator de equilíbrio e coesão social, mecanismo de proteção da sociedade em benefício próprio, mas é um mecanismo limitado porque não se propõe promover a igualdade de oportunidades, mas assegurar elos sociais – pois sua ruptura colocaria em xeque a estrutura social existente. “Isso explica por que tradicionalmente as políticas assistenciais de combate à pobreza adotam distintos níveis de patamares mínimos, onde o que está em jogo é a definição ótima desse mínimo necessário à manutenção dessa relação em condições aceitáveis, pois conceder mais do que o mínimo seria ética e moralmente indesejável, indo além do que implica o dever de assistir” (YANNOULAS, 2010 p. 43)

Pensando a pobreza enquanto “construção social relacional”, a escola para pobres entra neste nicho analítico, de forma que a escola pública brasileira ganha um processo de relação estabelecido em seu atendimento versus o seu não-atendimento. Escola pública para pobres *versus* escola privada para classes médias e altas. Está formada a coesão social empregada pelo neoliberalismo ao Brasil, diante dos padrões mínimos de acesso, vejamos:

Em seu texto *Subcidadania Brasileira - Para entender além do jeitinho brasileiro*, Jessé Souza (2018), apresenta a perspectiva de uma massa de brasileiros que possuem um *padrão periférico de acesso à cidadania* e aquilo que chama *subcidadania*. Um conjunto gigantesco de brasileiros, que afirmam a não-cidadania, diante do acesso à cidadania de uma minoria privilegiada. O que remete o Brasil a classificação social dos indivíduos, mediante a desclassificação de outros, reproduzindo e naturalizando os processos internos de desigualdades, como se esses fossem, uma dinâmica “própria” da nossa formação, e portanto, comum a aceitação social.

⁸² O conceito de *coesão social*, ganha diferentes significados na sociologia brasileira, representando as ideias de integração, equilíbrio, divisão social, regras sociais, sistema organizativo, ordens da formação nacional etc. De forma que cada utilização é habilitada conceitualmente, mediante o contexto empregado. Cardoso (2013) em *Pensadores que inventaram o Brasil* ao fazer um balanço dos grandes nomes da sociologia local, apresenta diferentes formas empregadas pelos autores ao termo. Mas o problema não se restringe ao uso do conceito no Brasil, Robert Castel, intelectual francês, por exemplo, também mobiliza o termo de diferentes formas, Diógenes(2012), faz um balanço das conceituações dadas ao termo por Castel em: *Coesão Social em Robert Castel: implicações no enfrentamento da Questão Social*.

O que nos leva ao debate de que nossas estruturas econômicas são importantes na estratificação do nosso povo, mas mecanismos morais e políticos são cruciais nos processos de distinção e de controles hierárquicos da coesão social brasileira.⁸³

Forma-se no Brasil um complexo sistema de diferenciações sociais, ancorado nas instituições reprodutoras da ordem; como a própria escola pública. Uma vez que as lógicas desenvolvidas e ideologizadas estejam operantes, as instituições sociais estabelecem os facilitadores e limitadores de acesso aos direitos e postos de prestígio. Dentre o complexo sistema, os entraves histórico-sociais de nossa formação são afirmados. Embora novas formas de sociabilidade e de acesso aos direitos sejam implementadas, dimensões como a competição capitalista, são postas à prova no diálogo entre o passado e suas feridas sociais, e o presente ideologizado.⁸⁴

A ideia de direito emprega-se com o formato do sujeito de acesso, ou seja, qual direito, para quem e mediante qual “intensidade de cidadania”.

A cidadania exercida pelos diferentes indivíduos abre vínculo com a coesão social desenhada pelo país.

A coesão social⁸⁵, na sociologia clássica, como a de Émile Durkheim, em *Divisão Social do Trabalho*, é o mecanismo de diferenciação das sociedades; os arranjos sociais e os pactos explícitos ou implícitos que dividem os indivíduos no

⁸³ Sobre o tema, Jessé Souza enfatiza: “Esse tipo de explicação descarta dos aspectos morais e políticos que são imprescindíveis a uma real estratégia inclusiva. Em nenhuma das sociedades modernas, que logrou homogeneizar e generalizar, em medida significativa, um tipo humano para todas as classes, como uma pré-condição para uma efetiva e atuante ideia de cidadania, conseguiu tal intento como efeito colateral unicamente do desenvolvimento econômico. Dentre as sociedades desenvolvidas, inclusive, a mais rica, os Estados Unidos, a que apresenta maior índice de desigualdade e exclusão. A marginalização permanente de grupos sociais inteiros tem a ver com disseminação efetiva de concepções morais e políticas, que passam a funcionar como ideias-força nessas sociedades. É a explicação que atribui a marginalidade desses grupos a resíduos a serem corrigidos por variáveis economicamente derivadas - dominantes, não só Florestan, mas em todo o debate nacional teórico e prático acerca das causas e dos remédios da desigualdade - que melhor contribui para sua permanência e naturalização” (SOUZA, 2018. p. 231)

⁸⁴ Ver SOUZA, 2018. p. 231-233.

⁸⁵ “A atenção à simetria tende a obscurecer o paradoxo da solidariedade orgânica, cujos vínculos assentam-se na individualização. Esse paradoxo remonta à observação de Durkheim de que, apesar do declínio das crenças tradicionais, a sociedade moderna mantém uma forte coesão social. O fator que permite dissolver esses aparentes paradoxos é a divisão do trabalho social. Só ela possibilita ao mesmo tempo desenvolver a especialização, a diferenciação social, e criar, por meio da interdependência das funções partilhadas, um novo consenso que permite manter, sem o auxílio das similitudes, a integração social.” (MUSSE, 2011. p. 25)

coletivo e que conforme se alteram, marcam novas formas de organização. As novas formas de organização propõem lugares sociais estabelecidos dentro de um coletivo, que reproduzem os valores, a moral e as expectativas colocadas para cada agente social.

Para Durkheim (1999), a passagem das sociedades tradicionais para as modernas, marca uma profunda divisão entre o trabalho mental (intelectual) ante o trabalho material (físico), com o desenvolvimento de subgrupos sociais que destacam-se ante suas capacidades de desempenho de um trabalho de maior prestígio social e portanto, na supervalorização do trabalho intelectual.

Nesse sentido, a coesão social brasileira, ao não estar descolada da ordem mundial do capitalismo, tem um lugar na estrutura capitalista mundial e possui suas subdivisões internas também. A escola apresenta papel crucial nessas subdivisões de forma que impõe a coesão pelos mecanismos coercitivos que a sociedade desenvolve. Uma vez que a escola seja formada pelo prisma das elites nacionais e pela capacidade de entendimento cultural dessas elites, a inserção das camadas populares no ambiente escolar, entra em choque com a lógica da coesão social interna e do lugar do próprio país na estrutura econômica global (BOTO, 2015 p. 313).

O conflito armado se estabelece entre forças sociais conservadoras e de manutenção, com processo de ampliação de garantia do direito à educação e portanto de uma alteração radical na coesão social brasileira. Significa dizer que a inserção dos desvalidos na estrutura escolar é radical por mexer nas estruturas que sustentam as desigualdades brasileiras.

No diálogo com o passado, as garantias dos direitos concebem limitadores da coesão social que o indivíduo está colocado. Jessé Souza, nos chama atenção por exemplo, para o fato do ex-escravizado, ao firmar uma relação de trabalho ante às novas condições (pós abolição), apresentar extrema dificuldade de entendimento do que condizia as obrigações do contrato de trabalho e o que era de ordem de dos direitos da liberdade social, muitas vezes vendendo tais direitos, por não conceber a ideia do que significava de um trabalhador livre⁸⁶.

⁸⁶ Ver SOUZA, 2018. p.224.

Tal ideia, de falta de noção objetiva dos direitos estabelecidos e que devem ser garantidos no exercício da cidadania, aparecem presentes no negro pós escravidão, mas também no aluno brasileiro da escola pública, que vez ou outra recebe um conjunto de sinais limitadores ao acesso a plenitude do direito à educação. Sinais que materializam-se na vida cotidiana, ante ferramentas de precarização do direito, ou em casos emblemáticos no Brasil, proibição de acesso referendada juridicamente pelo Estado Brasileiro.

Se pensarmos o caso das populações negras versus inserção na escola pública, vemos a dramaticidade que discutimos em nossos dias, acentuada ao longo do processo histórico, sobretudo do tempo histórico que beirava a formalização da abolição da escravatura. Se aos pobres a integração ao direito à educação foi embaraçado pelas dinâmicas excludentes brasileiras, aos pobres negros o processo é ainda mais perverso.

A Constituição de 1824 previa a gratuidade educacional para todos os cidadãos no Brasil, direcionando as responsabilidades posteriormente para as províncias, como Barros (2016) enfatiza:

Alterando a Constituição, o Ato Adicional de 1834, “marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira” (CASTANHA, 2006, p. 174), criou as Assembleias Provinciais, dentre cujas atribuições estava legislar sobre a instrução pública. Desde então, questões como criação e organização de escolas, formação e atuação de professores, inspeção, métodos e conteúdos de ensino foram debatidas localmente e incluídas em leis e regulamentos. Também em relação aos alunos, os legisladores determinavam quem podia (ou não) se matricular e/ou frequentar a escola pública, a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde (ser portador de ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre). A análise dessa construção ajuda na compreensão da institucionalização da educação e ilumina possibilidades de experiências negras. (p. 594)

O problema de quem era cidadão apto a frequentar a escola, dialogava com os fundamentos da formação brasileira. Barros (2016), nos mostra que entre os anos 1830 e 1840, as províncias brasileiras referendaram na letra da lei a proibição de escravizados na instrução pública, ainda que essa estivesse ligada aos ofícios do mundo do trabalho.

Entre 1850 e 1860, nos lembra o autor, que diversas províncias, começaram estabelecer em suas leis o ensino gratuito para meninos pobres, desde que esses, estivessem dentro dos critérios pré-estabelecidos, sendo comum a exclusão de indivíduos enquadrados nos seguintes termos classificadores: *que apresentassem condições sanitárias impróprias, com doenças contagiosas, com mau comportamento, com doença mental, que não forem robustos, epiléticos, idiotas, não vacinados, escravos*. Na prática pouquíssimos eram aqueles que passavam pelos filtros estabelecidos e que garantiriam o acesso à escolaridade. Barros lembra ainda, que nas leis de muitas províncias, nos níveis pós primário de ensino, sequer havia a proibição quanto a presença de escravos, tamanho era o consenso de que não estariam naquele espaço (BARROS, 2016).

A década de 1870 é marcada pela construção do ensino noturno em muitas províncias, que embora com restrições com proporções semelhantes às anteriores, abria algumas pequenas brechas de acesso em determinados locais, como o caso dos filhos de escravizados ou ainda como no caso na Paraíba que não proibia a matrícula de nenhum aluno. O que nos chama atenção é o fato de que há indícios na história de que os negros entraram na escola pública pelo ensino noturno, uma perspectiva de ensino diretamente destinada aos alunos pobres. Na província de São Paulo em 1887 havia indicação direta a possibilidade de escravizados serem matriculados na escola, desde que no ensino noturno e com anuência do seu senhor.

As variadas formas como esses sujeitos aparecem ou não nas legislações do ensino nos anos de 1880 refletem disputas sobre o lugar desses grupos na sociedade brasileira. Da lei paranaense que ordenava que as escolas primárias matriculassem os ingênuos em obediência à Lei do Ventre Livre, ao regulamento paulista que exigia “consentimento dos senhores” para matricular escravos, ainda que no ensino noturno, assim como na paraibana que diferenciava escolas públicas (proibidas) e noturnas (não explicita quem pode ou não ser matriculado), a relação entre negros e educação deve ser matizada (BARROS, 2016, p.603).

Uma espécie de “garantia de direito cerceado”, que preserve a posição do indivíduo na dinâmica social das desigualdades, cria na escola pública brasileira, os filtros sociais oriundos também da nossa dinâmica de formação enquanto grupo heterogêneo. Tendo como grande motivador a exclusão de pobres e negros

escravizados ou já livres, constituiu-se ao longo da história a educação como importante ferramenta na dinâmica macro da coesão social, amparada por referências jurídicas de proteção aos privilégios.

O que ratifica as estratégias do Estado brasileiro ao longo da história, em diluir os conflitos oriundos das nossas contradições internas, organizando mecanismos legais para uma falsa integração das camadas marginalizadas, ou uma integração limitada que apresente e direcione de forma explícita os lugares sociais que cada um deve ocupar. No caso dos pobres brasileiros, esses lugares são sempre os lugares da subalternidade no mundo do trabalho, da vida social e obviamente do acesso ao direito à educação. A ideia de uma coesão social pacífica e esvaziada de conflitos, se reproduz nas mais perversas formas de violência.⁸⁷

⁸⁷ “Outra pergunta: como é possível representar o país a partir da ideia de uma suposta coesão, partilhada por todos os cidadãos, quando ainda somos campeões no quesito desigualdade social, racial e de gênero, o que é comprovado por pesquisas que mostram a existência de práticas cotidianas de discriminação contra mulheres, indígenas, negros e negras, LGBTTQ’s?” (SCHWARCZ, 2019. p. 23)

3.3 Braços pobres para a ditadura

No dia 02 de abril de 1963, a comitiva do então presidente da república, João Goulart, visitou a cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Se formaria neste dia a primeira turma do programa de alfabetização protagonizado por Paulo Freire, que mais tarde seria convidado pelo presidente para coordenar o “Programa Nacional de Alfabetização”, em 1964. Na comitiva do presidente, estava presente o General militar Castello Branco, que seria o primeiro presidente do golpe civil-militar.

Haddad (2019), narra o espanto que a experiência educativa de Angicos causou em Castello Branco, ao se incomodar com um método que questionaria os lugares sociais pelo trabalho da ação pedagógica.

No ciclo da história brasileira, em diversos momentos, com mais ou menos intensidade, os espaços sociais destinados aos pobres são demarcados e remarcados, em uma espécie de confirmação das estruturas de mando. Durante a mesma ditadura civil-militar iniciada em 1964⁸⁸, referendou-se na letra da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, uma espécie de “cartilha social”, que direcionava os caminhos que os pobres deveriam seguir em sua trajetória escolar. A lei tornou obrigatório o ensino médio profissionalizante, reproduziu propagandas em cadeia nacional com argumento ideologizante do valor do trabalho e criou mecanismos de contenção social, para que os pobres apagassem das suas perspectivas o ensino superior universitário.⁸⁹

⁸⁸ Sobre o período, Ferreira (2016) p. 30, afirma: “ No enalço da Ditadura Militar (1964-1985), a educação foi direcionada para se tornar uma atividade essencialmente lucrativa; ou seja, a prioridade era a privatização do ensino. Para tanto, o repasse de recursos para a educação pública era visto como um prejuízo, pois não atendia às expectativas do mercado. No entanto, o investimento nos estabelecimentos de ensino privado legitimava a mercantilização da educação, inserindo-se em um momento específico do desenvolvimento capitalista. Essa perspectiva estreita da educação orientada segundo os preceitos economistas estava respaldada, de acordo com Pires (2015), na teoria do capital humano, que reconhece a educação como um instrumento para fomentar o desenvolvimento das relações de trabalho.”

⁸⁹ Ver o texto “Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971”, de Tatiana Beltrão, publicado na Agência Senado, em 03 de março de 2017: “Para o professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Luiz Antônio Cunha, a terminalidade era o principal objetivo do governo. Mais do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior, sustenta Cunha, autor de obras sobre ensino técnico-profissional. Na época, conta ele, o governo era pressionado pelos chamados excedentes — estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam entrar na universidade (explica-se: o vestibular não era classificatório; todos que obtivessem uma determinada nota poderiam, em tese, ingressar na faculdade).”

A denominada Reforma Gustavo Capanema de anos antes, da década de 1940, trabalha com a perspectiva de um ensino médio dividido em três etapas: 1ª - Ensino ginásial, com formação nas carreiras clássica ou científica; 2ª Profissional, com ênfase nas carreiras, Industrial, Comercial ou Agrícola; e o Ensino Normal, destinado a formação de professores (FERREIRA,2016). A nova proposta da ditadura eliminava tais direcionamentos curriculares e nivelava o ensino técnico profissionalizante como padrão para todos os estudantes.

Durante muito tempo o ensino no Brasil foi não-sequencial, o que significa dizer que entre uma etapa e outra do ensino, a dificuldade para permanência das classes populares era cada vez mais difícil. Foi comum a ideia de que o ciclo posterior tivesse consideravelmente menos vagas que o anterior. Conforme as etapas de ensino avançavam, menos vagas estavam disponíveis, o que criava mecanismos de seleção severos e sistemas de exclusão referendados pelo Estado brasileiro. Ao indivíduo que ingressasse no ensino primário, não bastava empenho ou gosto pelos estudos, para que chegasse à universidade. Era preciso ser pertencente a parcelas sociais cujo ingresso em níveis superiores era legitimado⁹⁰.

A Reforma de 1971, torna obrigatória a continuidade dos estudos unificando os ensinos primário e secundário ressignificando a proposta do ensino médio vigente até então, com foco agora exclusivo na formação profissionalizante. Dentre o grupo de trabalho organizado para elaborá-la, constava o padre Salesiano José de Vasconcelos, que segundo CUNHA (2014) era:

membro do Conselho Federal de Educação – CFE, provinha de uma congregação religiosa dedicada, desde sua fundação por Dom Bosco, ao ensino profissional de meninos pobres, de modo a afastá-los do pecado e da subversão (CUNHA, 2014, p. 921).

— Os governos que sucederam o golpe de 1964 tinham como tônica a redução dos gastos governamentais com ensino. Para isso era necessário reduzir a demanda de ensino superior, que crescia de forma intensa. O instrumento foi a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau. A necessidade de mão de obra não foi a motivação, isso era ilusório — sustenta.”

⁹⁰ Sobre o histórico de acesso à universidade no Brasil, recomendo o levantamento feito no texto de Juarez Bortolanza: **Trajetória do Ensino Superior Brasileiro - Uma busca da origem até a atualidade** (Argentina, 2017).

Ou seja, a ideia da figura de uma política pública para “pobres”, foi intrínseca à reforma mobilizando inclusive, agentes sociais empenhados historicamente na temática.

Bittar & Bittar (2012), lembram que quebrando o mito de uma escola da ordem, com aprendizagem rígida e acesso ao conhecimento erudito, o que a ditadura construiu, foi um intenso processo de rebaixamento, precarização e degradação da escola destinada aos pobres:

Quanto ao ensino de primeiro grau de oito anos, a expansão física das escolas foi uma característica dos 21 anos de ditadura. Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado.” (Bittar & Bittar, 2012. p. 163)

Se por um lado a reforma foi inclusiva com a condição de obrigatoriedade escolar, por outro estabelecia-se um significativo recorte da ideia sobre o papel da escola pública brasileira, bem como o serviço que deveria prestar para a nação. Nesse período, a perspectiva era da formação para o trabalho de um país que passava pelo conhecido “milagre econômico”, e, portanto, por um processo de fortalecimento do ideário de Brasil que a ditadura civil-militar propagava. As ideias do “valor escola pública” se ressignificam por expandir o acesso, delimitando a trajetória escolar. Havia um consenso de que a expansão do ensino médio profissionalizante, também acarretaria em uma falta de pressão para a expansão de vagas no ensino superior brasileiro, sobretudo no ensino superior público. O Brasil pós 1968 e suas ondas de manifestações por diversos países, procurava mitigar novas demandas por ingresso no ensino advindas dos estudantes (CUNHA, 2014).

A ideia do ensino profissionalizante ancorava-se para atingir as camadas populares, na mesma medida que para as camadas médias da população o ensino superior tornara-se cada vez mais importante para garantia do lugar social e/ou para mobilidade:

O contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino de 2o grau teve início com as mudanças políticas de 1964. O novo esquema de poder contou com amplo apoio das camadas médias urbanas e adotou, como medida imediata de favorecimento de sua base de sustentação, o aumento de vagas nos cursos superiores. As camadas médias estavam fortemente representadas no contingente universitário, cujos componentes eram justamente aqueles que, cada vez mais, dependiam da educação de nível superior para ascender socialmente. Mas a política econômica implementada a partir de 1964 estreitou as possibilidades empresariais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Tornou-se cada vez mais dificultosa não só a abertura de novos negócios como também a acumulação de capital em pequenos estabelecimentos no comércio, na indústria e na prestação de serviços. Assim, a ascensão ficava dependente da escalada nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente.

Enquanto a política educacional, a partir de 1964, visava ao aumento das vagas das universidades públicas, beneficiando as camadas médias, a política econômica fez com que a necessidade de cursos superiores crescesse ainda mais intensamente. Foi o crescimento do setor privado de ensino superior que “compensou” a diferença, embora não oferecesse cursos gratuitos. (CUNHA, 2014. p. 918)

3.3.1 A multidão de desfilados da escola

No clássico *As Metamorfoses da questão social - uma crônica do salário*, Castel (2003) desenvolve um cuidadoso trabalho do que ele denomina *história do presente*, para o entendimento dos comportamentos e dinâmicas sociais atuais, mediante o exercício comparativo e simbólico com as noções de sociabilidade empregadas em outras épocas.

Dentre as categorias mobilizadas, o conceito de *desfiliação* é empregado para trabalhar com a reavaliação do chamado “excluído social”. Para Castel (2003), aquilo que a literatura social convencionou chamar de excluído seria melhor entendido como *desfilado*. A desfiliação dá conta de categorizar aqueles indivíduos que estão na estrutura societária, mas não participam dos lugares sociais de prestígio ou integração.

Sem espaço de atuação pública e de pertencimento a alguma coletividade, esse sujeito desfilado – e não ‘excluído’, para lembrar Robert Castel - não pode enxergar senão um horizonte rebaixado, já que as energias utópicas, por enquanto, saíram de cena. Esse quadro que, por assim dizer, congela o presente, seccionando-o de passado e de futuro, torna mais insuportável o descontentamento com o trabalho e as frustrações com as promessas do consumo, dada a aparente impossibilidade de mudá-los.

É nessa sociedade a um só tempo privatizada e re-hierarquizada que aparecem a questão da ausência de reconhecimento, da invisibilidade, do desprezo e da humilhação social (PEREIRA, 2010, p. 74).

Não deixam de fazer parte dessa estrutura, como se existisse uma espécie de zona periférica onde habitassem, pelo contrário, continuam internamente nessa estrutura, dando sentido inclusive, às suas próprias dinâmicas daquilo que chama de *zona de vulnerabilidade*.

As *zonas de vulnerabilidade*, garantem a estabilidade da estrutura social, sem dualidade (incluídos x excluídos), mas em um amplo processo de unificação. A unificação, traz ao desfilado a invalidação social, de maneira que permanece na estrutura social, mas sem compartilhar dos sistemas de acesso que a regem. Segundo Castel (2003, p. 33) “Amenizar sua presença, deixá-la discreta a ponto de apagá-la (esse é, como se verá, todo o esforço das políticas de inserção em pensar no espaço de refluxo das políticas de inserção)”.

Castel, enfatiza que o processo de desfiliação se dá por um rasgo conjunto dos eixos econômicos e sociais, que garantem a integração social. A precariedade então ao se estabelecer no mundo do trabalho, ao mesmo tempo integra o ataque aos laços sociais gerais compartilhados no momento.

Com Castel, há uma “nova questão social”, que trata-se da quebra do papel de inclusão e integração que o trabalho exercia nas sociedades para a coesão social. Com as alterações do mundo do trabalho e produções de massas de desempregados, “inempregáveis” ou empregados precarizados, a “sociedade salarial” (pós 1970), entrou em crise, sem criar bases sólidas de seguridade social para esses indivíduos. Eis então as massas de *desfiliaados* que tiveram como rumo a *precariedade e a vulnerabilidade* social (Castel, 2003).

O interessante da proposta analítica de Castel, é justamente a não-dicotomia entre empregados e não- empregados, incluídos e excluídos, mas o entendimento das formas de regência desses lugares sociais, onde o empregado precarizado pode estar muito próximo daquele que não está empregado, compartilhando vulnerabilidades e deixando de participar dos processos legitimados de trocas sociais. Se antes o trabalho era garantia de inclusão, hoje quando precário, não necessariamente exclui o indivíduo, mas o direciona para processos de *não-valor social, para fora do circuito de trocas produtivas*, ficando este portanto, em uma linha tênue entre a vulnerabilidade e a precariedade (Brandão, 2002).

Na vulnerabilidade dos indivíduos no mercado de trabalho estaria dada a possibilidade para o que CASTEL (1998) chama de “desfiliação”, que equivaleria a condição caracterizada pela “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido” (CASTEL, 1998 : 536). Este indivíduo “desfiliaado” não é um excluído. E isto, exatamente porque, não vive uma situação de “ausência completa de vínculos”; não está fora da sociedade, mas distante do centro de coesão desta (o autor está se referindo aos desempregados de longa data, aos jovens que não conseguem entrar no mercado de trabalho, aos pouco escolarizados, etc). (BRANDÃO, 2002, p. 146).

Lembrando que uma vez que a crise da sociedade salarial tenha relação direta com a dinâmica do mundo do trabalho, não se limita a ela. Antes enraíza sua rotina de instabilidade no seio da vida social, manifestando-se nos próprios

processos de organização humana; organizando-se como direcionador das ações e permissões de mobilidade social dos indivíduos, como por exemplo, a própria vida escolar:

“CASTEL (1998 : 549-550), lembra ainda que pode haver um componente espacial neste processo de desfiliação, pois há alguns lugares específicos nos quais se cristalizam vários problemas que têm origem direta na crise da sociedade salarial. Nestes encontramos: “taxa elevada de desemprego, instalação na precariedade, ruptura das solidariedades de classes e falência dos modos de transmissão familiar, escolar e cultural, ausência de perspectivas de projeto para controlar o futuro etc.” (BRANDÃO, 2002. p. 148)

Brandão (2002), lembra ainda que no caso brasileiro, não podemos dizer que vivemos uma sociedade salarial ao moldes da análise de Castel na França, historicamente os vínculos empregatícios guardam altos índices de informalidade, e portanto, de precarização do trabalho. Mas ainda assim sofremos os efeitos do “assalariamento”, enquanto dinâmica organizativa da própria sociedade. A crise da sociedade salarial encontrou, por aqui, terreno fértil de uma organização de trabalho tradicionalmente precarizada.⁹¹

Diante do cenário narrado por Castel, na França dos anos 1970, que se estende ao mundo via as lógicas neoliberais empregadas, teria no caso brasileiro, o processo de desfiliação se acentuado antes mesmo da consolidação da sociedade salarial pelo peso especial do eixo social e interacional? E, como o objeto de estudos aqui empregado é a construção da escola para os pobres, seria possível dizer que esta é também um também vetor de desfiliação social?

Um dos conceitos caracterizantes da precarização na *nova questão social*, diz respeito ao conjunto de políticas públicas desenhadas pelo Estado para as esferas coletivas, que estruturam-se justamente em sua ineficiência e incapacidade de entrega da qualidade pretendida. Se pensarmos o histórico das políticas públicas para os pobres no Brasil, também no setor educacional, entendemos desfiliações sistêmicas empregadas em diferentes momentos. A inibição do ingresso à universidade, durante a ditadura de 1964 anteriormente narrada, é um exemplo desse processo e temos tantos outros também aqui já trabalhados.

⁹¹ Ver os dados que sustentam o argumento em Brandão, André A. Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil, 2002, pgs. 150-153.

O fato é que o entendimento da crise da escola pública no Brasil, exige o entendimento da realidade brasileira, sem um processo de descolamento das dinâmicas de poder além do nosso país. De forma que, o projeto da escola pública brasileira, com a elasticidade das suas políticas públicas, não se detém ao projeto apenas do Brasil, mas fundamentalmente à posição imposta ao Brasil na divisão do trabalho internacional.⁹²

A desfiliação na escola brasileira, forma-se no circuito de trajetórias que os indivíduos enfrentam diante da escola e em sua ausência. Assim como não há grandes diferenças entre parcelas dos trabalhadores desempregados e parcelas dos trabalhadores precarizados, no caso do alunado no Brasil a mesma lógica se configura, de maneira que a precarização da escola, desempenha papel na precarização dos próprios processos de sociabilidade. Se é verdade que em parte a inclusão numérica ocorreu, é verdade também que a escola ao se precarizar não entrega aos seus alunos os direitos educacionais garantidos, em nosso caso, na Constituição Federal de 1988.

Vale lembrar, nesse caso, que as mudanças sociais mínimas, no sentido de alívio da pobreza, são, para o capital internacional, garantias de manutenção de um mínimo de coesão social capaz de comportar em certos limites a barbárie que, disseminada, poria em risco os investimentos e a acumulação ampliada do capital. (ALGEBAILLE, 2009, p. 235).

A desfiliação dos brasileiros tem na escola pública um aliado de forma um recorte histórico-social de quando a escola se tornou para pobres é difícil de ser feito, visto que o processo de construção de uma escola para pobres se deu no conjunto das adaptações políticas realizadas, mediante as exigências de continuidade da coesão social brasileira do momento. Como aqui narrado, os projetos educacionais estão em constante luta de narrativas e adaptações impostas aos sujeitos sociais.

Os movimentos de inclusão das massas na escola pública brasileira não vieram sozinhos, antes já organizaram-se diante de processos de desfiliação. O que significa dizer que o aluno ao estar matriculado em uma escola pública brasileira,

⁹² Algebaile (2009) narra o processo em Contexto Mundial das Mudanças, quando a articulação internacional estabelece caminhos para as dinâmicas de produção, mediante políticas de austeridade, pgs. 229-235.

não necessariamente tem satisfeito seu direito de acesso à educação, antes disso, pode inclusive ser direcionado para um processo de confirmação do seu lugar de classe dentro da sociedade.

Tal argumento não pretende ignorar os avanços nos processos de inclusão educacional, ou demonizar a instituição escola pública, mas sim refletir sobre os processos de adaptabilidade das matrizes de dominação nacional, em arranjar a ordem de forma que na manutenção dos direitos estejam limitados fatores de alterações sociais bruscas ou capacidades coletivas de mobilizações e mobilidades sociais. É presenciado um fenômeno de pacificação e garantia da coesão por dentro das instituições⁹³.

A escola pública se configura para os pobres, por seguir as próprias manifestações das estruturas de classe da sociedade brasileira. Dentro da educação, ilhas de ensino e aprendizagem para comportar os não-pobres são referendadas ao longo da história das nossas políticas públicas, através do ensino básico privado ou de núcleos públicos de excelência, que seguindo as ordens de privilégio brasileiro, crescem ao longo dos anos, mas sem perder seu caráter de público alvo.

Os dados abaixo são comparativos das quantidades de matrículas por ano *versus* rede. É verdade que em alguns momentos históricos como na década de 1990 e início da década de 2000 (aqui trabalhadas acima), há um processo de intensificação e crescimento mais efetivo, mas no contexto geral há certa estabilidade no crescimento das matrículas escolares. Embora a escola pública apresente oscilações significativas, percebe-se no conjunto dos dados, determinações bem delineadas de lugares sociais, que reproduzem-se nas épocas. O crescimento da escola pública não significou a quebra da educação restrita às classes médias e altas, o ensino privado se adaptou para sua manutenção e a escola para os pobres rearranjou seu lugar:

⁹³ Ver ponto 1.3 - Racionalização da Pobreza.

Figura 02: Total de Matrículas no Brasil.

Ano	Total de Matrículas	Rede Pública	Rede Privada	% de privados
1975	24.884.287	21.485.152	3.399.135	13,66%
1996	38.870.347	33.985.931	4.884.416	12,57%
2000	35.717.948	32.528.707	3.189.241	8,93%
2002	56.203.383	49.019.486	7.183.897	12,78%
2003	55.317.747	48.369.509	6.948.238	12,56%
2004	56.174.997	49.196.394	6.978.603	12,42%
2005	56.471.622	49.040.519	7.431.103	13,16%
2006	55.942.047	48.595.844	7.346.203	13,13%
2007	53.028.928	46.643.406	6.385.522	12,04%
2008	53.232.868	46.131.825	7.101.043	13,34%
2009	52.580.452	45.270.710	7.309.742	13,90%
2010	51.549.889	43.989.507	7.560.382	14,67%
2014	49.771.371	40.680.590	9.090.781	18,27%

Fonte: Ferreira (2016) - Matrículas Escolares no Brasil.

Nos últimos 05 anos compreendidos entre o período de 2014- 2019, o mesmo fenômeno de estabilidade se verifica:

Figura 03: Total de Matrículas na Educação Básica Segundo a Rede de Ensino



GRÁFICO 1
TOTAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A REDE
DE ENSINO – BRASIL – 2015-2019

Fonte: Censo da Educação Básica (2019).

A desfiliação se dá dentro da escola pública, de forma que as elites e os mais ricos não a frequentam, portanto seus processos de precarização, pouco lhes dizem respeito; garantem o direito à educação dos seus filhos, fundamentalmente no setor privado, onde as condições de reprodução de classe social lhes são favoráveis. Enquanto há movimento para que as camadas pobres permaneçam na escola pública, com ampliação de oferta, mas não garantia do direito à educação.

Ferreira (2012), ao analisar os dados educacionais apartir da década de 1990, enfatiza que:

Esses números evidenciam que, nessas últimas três décadas, praticamente universalizou-se o atendimento de toda a população. Mesmo que as matrículas da rede privada sejam modestas em relação às da rede pública, como mostram os dados do INEP dos anos apresentados, não se pode esquecer o caráter elitista da educação privada no Brasil. *Akkari et al.* (2011) nos faz considerar que aproximadamente 80% das crianças oriundas de famílias mais ricas frequentam a rede privada, enquanto esse percentual é de apenas 3,5% para as crianças de famílias com baixa renda (p. 32).

A massa de desfiliaados escolares, quando avançam a ponto de tornarem-se filiados à instituição escolar, são preteridos pela mesma para que tornem-se desfiliaados da própria garantia de validação que o Estado emprega⁹⁴.

Diante da inclusão escolar, o aluno brasileiro continua desfiliaado das trocas sociais valoradas, por a escola no Brasil reforçar as próprias posições de subalternidade ou prestígio.⁹⁵

⁹⁴ Ver o texto de Julia Ventura: Constrangimento ao sonho: sobre as perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas. Publicado em: Escola e Favela (2009).

⁹⁵ Ver os dados levantados pelo site trajetoriaescolar.org.br dos anos de 2017 e 2018, sobre o painel do Brasil concernente às estatísticas de desigualdades e reprodução de trajetórias.

3.4 Educação mínima para uma nova cidadania⁹⁶

Em seu texto, *Collor: a falsificação da ira*, Chico de Oliveira (1992), apresenta as dimensões estabelecidas ao Brasil pelo projeto neoliberal, com a ascensão e queda do presidente Fernando Collor de Mello. Atrás do *caráter messiânico*, estabelecia-se o neoliberalismo a ser fortalecido nos idos anos 1990. Um projeto que iniciou-se desastroso para perspectivas coletivas, mas que detinha em si uma nova concepção de cidadania para a também Nova República recém saída do autoritarismo. Trocava-se (ao menos no imaginário social) a figura de mando, mas mantinha-se firme as concepções de poder originárias de nossa formação. O cidadão do neoliberalismo tinha a utopia da conquista dos direitos em um país ainda fortemente marcado e estruturado pelas desigualdades.

O convite dado ao cidadão, aqui, é a taxativa maquiagem de processos de participação na democracia, que limitam-se (quando referendados) aos conselhos da construção ou desenvolvimento das políticas públicas, aos direitos corporativistas⁹⁷ e ao voto. A função da cidadania em si, baseia-se globalmente na garantia de *direitos regulados* da nova Constituição e cumprimento de obrigações do pacto social estabelecido, com rearranjos (inclusive de pressão internacional), para continuidade de poder de mando dos grupos sociais que historicamente estiveram além da sociedade, diante da transmissão do poder.⁹⁸

O fato é que à partir dos “desenvolvimentos” econômicos e sociais realizados ainda na ditadura civil-militar, que desembocaram na Constituição Cidadã e posteriormente na rotina neoliberal fortalecida nos anos 1990, o esforço societário

⁹⁶ Sobre a ideia de “nova cidadania” e educação, ver a análise do texto de Nora Rut Krawczyk: *Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?*, onde debate (em síntese) os reposicionamentos e descentralizações que as reformas educacionais (1990) trazem para a ‘cidadania’ no contexto latinoamericano.

“Seguramente, todos nós concordamos que a educação é um desses direitos; mas, ao mesmo tempo e em parte, está envolvido na instituição de outros direitos que, historicamente, definem a cidadania. Entretanto, a educação não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. É assim que a tensão entre o potencial reprodutor e emancipador da educação escolar é constitutiva da natureza da relação entre educação e cidadania” p. 800.

⁹⁷ “A força do corporativismo, manifestou-se mesmo durante a Constituinte de 1988. Cada grupo procurou defender e aumentar seus privilégios. (...) A prática política posterior à redemocratização tem revelado a força das grandes corporações (...)”. CARVALHO, 2001. p. 223.

⁹⁸ Ver a transmissão de poder ao longo da história brasileira, no texto de Raymundo Faoro: *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*, p.819-838.

dava conta de um pacto social que garantisse avanços ante o atraso nacional na disputa capitalista, mas ao mesmo tempo fosse capaz de manter os dilemas da vida brasileira. Onde a cidadania tivesse na representação institucional, seu braço garantidor dos direitos liberais, o problema é que conforme afirma Carvalho (2001):

A ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer. A representação política não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população. O papel do legislativo reduz-se, para a maioria dos votantes, ao de intermediários de favores pessoais perante o Executivo (p. 223).

O Estado visto como o aconchego de demandas particulares, esvazia a ideia de construções coletivas de bem-comum, de forma que a própria noção de pertencimento coletivo é desmobilizada pelos processos de superação das desigualdades e sobrevivência particular. Na deficiência da garantia de direitos, e mesmo diante do esforço de estabelecimento democrático, reforçam-se as velhas estruturas de patriarcalismo e coronelismo⁹⁹, onde direito (garantia jurídica) e o favor (força política), confundem-se.

Diante deste cenário, o direito à educação visto pela ótica da formação dessa *nova cidadania*, tem relativizado seus processos de acesso e garantia em classes sociais. A conformação social enquanto projeto ideológico e programático do neoliberalismo, normatiza e regulamenta, quem têm *educação máxima* e que têm *educação mínima*.

O sistema jurídico de garantia é reconhecido fundamentalmente pela conformidade da precariedade dos serviços, que direciona para o campo da individualidade aquilo que vende-se como coletivo¹⁰⁰. A educação mínima torna-se a regra do jogo, porque a própria noção de cidadania é transferida para o campo da disputa ideológica do neoliberalismo, onde as garantias sociais não estão diretamente relacionadas com a valoração de mobilizações comuns, mas de esforços pessoais e individualizações.

A educação para o cidadão mínimo, cria bases nas noções de produto e consumo, uma vez que eventuais reivindicações dialogam com as próprias

⁹⁹ Ver o capítulo 2: *Mandonismo* em Sobre o Autoritarismo Brasileiro de Lilia Moritz Schwarcz.

¹⁰⁰ Ver CARVALHO (2018). p. 217.

perspectivas de vida e de organização na vida, onde a cidadania é lida como a chave da possibilidade de consumo¹⁰¹. O consumidor precário (cidadão pobre), naturaliza o acesso ao precário, onde a ascensão visa a própria inclusão na rotina de consumo. O aluno pobre, naturaliza a educação mínima, por a chave de valor social ganhar portas para fora da escola pública.

Os conflitos que estão em jogo na escola são apenas uma parcela de uma crise mais geral da política e da cidadania no capitalismo global. As oscilações desregradas dos discursos oficiais são apenas a parte visível de um abalo sísmico de proporções muito maiores. A contradição da escola neoliberal se deve, sobretudo, ao fato de que nenhuma sociedade é capaz de funcionar se o vínculo social se resume às “águas geladas do cálculo egoísta”. (LAVAL, 2019, p. 345).

Trata-se do processo que Krawczyk & Zan (2019), enfatizam ao analisarem o ensino médio brasileiro, pós golpe de 2016 e Reforma do Ensino Médio¹⁰² implementada pelo governo Temer, que previu uma nova subdivisão de currículo, amparada na diminuição da criticidade e aumento do viés do individualismo como um *projeto de vida*, reforçando ao cotidiano escolar o esvaziamento das obrigações do Estado. Fato que acelera os demarcadores sociais dos modelos de escola destinados aos diferentes indivíduos e reforça a dinâmica nacional de desigualdades:

(...) A dificuldade de acordar socialmente uma expansão democrática e universalista do Ensino Médio esteve e continua no centro dos conflitos e tensões quando se tomam decisões sobre ele. Surge para a formação das elites brasileiras, expande-se por meio da conformação de um sistema dual, que destina ao filho do trabalhador a formação profissional, sem chance de continuar estudante e, quando se desmonta essa estrutura

¹⁰¹ Ibid., p. 98.

¹⁰² Em sete dias, especificamente entre os dias 22 de setembro de 2016 (data de apresentação pelo governo) e o dia 29 de setembro de 2016, a MP 746/2016, que reformou o ensino médio brasileiro, recebeu exatamente 568 propostas de alteração ao texto apresentado. Destas, apenas 148 foram acolhidas, ou acolhidas parcialmente em seu texto final. Fato que nos exemplifica a relevância que a classe política imputou ao tema, e, como foram mobilizados os interesses daqueles que não participaram da construção do texto arquitetado pelo poder executivo.

O fato da reforma ser apresentada via MP (medida provisória), contribui para que no trâmite interno da Câmara, o debate fosse esvaziado e houvesse maior agilidade em seu processo de apreciação no plenário. Medidas Provisórias, apresentam maior celeridade que Projetos de Lei.

No dia 13 de dezembro de 2016 o Projeto de Lei de Conversão já estava devidamente aprovado. Ou seja, em menos de três meses a Câmara recebeu e chancelou a reforma, que ao ir para o Senado, também não demorou três meses, teve sua aprovação no dia 08 de fevereiro de 2017, com sanção presidencial no dia 16 do mesmo mês.

do sistema educativo fortemente segregacionista, novos setores sociais começam a aceder ao Ensino Médio. Assim a classe média abandona a escola pública. Possui uma infraestrutura precária e uma forte desvalorização docente. KRAWCZYK & ZAN (2019). p 02.

O lugar social dos alunos da escola pública é então sempre remarcado pelo conjunto de políticas públicas educacionais, que (em seus processos de disputa e sobretudo nos últimos anos) trabalham na sintonia do diálogo com a própria lógica neoliberal de super valorização da vida privada, e, portanto, de reposicionamento da própria concepção de cidadania. Processo que contraria e esvazia noções de sociedade ancoradas na solidariedade e justiça social, ante adaptação às demandas do mundo do trabalho atual e de uma forma de organização de vida distante da ideia de comunhão social que busque a equidade. O terreno se desenha na internalização dos ideários de disputa e competição para os alunos :

(...) A verdadeira autonomia só se conquista através de uma formação integral, que permita ao jovem compreender a sociedade contemporânea de forma crítica. Só assim ele poderá, de fato, enfrentar os problemas que a vida colocará em seu caminho e exercer uma verdadeira cidadania. A formação de uma cultura empreendedora faz parte de um projeto empresarial de educação pública e de formação, que sublima o esforço individual e o investimento no futuro em detrimento da satisfação do presente, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. O “empreendedor” aparece cada vez mais como substituto do “cidadão” enquanto figura de referência da ordem social. Onde o cidadão se construía a partir de uma vontade comum, de escolhas coletivas e do “bem público”, o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual. ZAN & KRAWCZYK (2019). p 617.

A educação é mínima por se ter uma nova cidadania baseada na configuração do Estado mínimo, como fator de esvaziamento da coletividade. Logo, há uma própria ressignificação da forma de se organizar socialmente e da leitura sobre a ideia de direitos. A escola para os pobres, certamente não passaria ilesa desse processo.

Cap IV - Escola comum: alternativa máxima.

4.1 O problema do neoliberalismo.

Se o diagnóstico da garantia do direito à educação no Brasil apresenta ares pessimistas pelos desfechos da exclusividade educacional como regra, na qual o público é assolado pelo assédio mercadológico que neoliberalismo impõe à vida, em uma leitura primária, poderia-se até atribuir a educação como a esfera do privilégio de determinadas camadas sociais; naturalizando então as desigualdades. Mas o fato é que se a educação, enquanto parte do rol de direitos da sociabilidade moderna, sofre limitações de acesso para os alunos pobres, as próprias noções do que deve ser essa educação e sua garantia de acesso, também são ressignificadas.

Uma vez que, historicamente, o Estado traduz o direito como privilégio e o mercado vende o consumo como a solução; a sociedade (sobretudo aqui, as camadas mais pobres) não permanece estancada, antes cria movimentos de sobrevivência comuns às suas realidades (Ostrom, 1990).

Se em um primeiro momento, pareceu que a narrativa deste trabalho tomava os alunos pobres brasileiros como coadjuvantes de um sistema em ascensão, é crucial ressaltar que durante o processo de *desfiliação*, há também a criação de comunidades de pensamento e ação, que vão entender no Estado e no mercado, a impossibilidade de garantias de equidade, desenhando formas alternativas de sobrevivência social¹⁰³.

O que significa dizer que enquanto projeto estatal e mercadológico, a educação apresenta estruturas de desigualdade, mas a educação não é lida e tampouco exercida apenas por tais entes. As pessoas também se movimentam, interferem, reagem e constroem sociabilidades mediante suas necessidades e aspirações:

As estratégias de reprodução e, em particular, as estratégias de reconversão pelas quais os indivíduos ou as famílias visam a manter ou a melhorar sua posição no espaço social, mantendo ou aumentando seu capital ao preço de uma reconversão de uma espécie de capital numa outra mais rentável e/ou mais legítima (por exemplo, do capital econômico em cultural), dependem das oportunidades objetivas de lucro que são oferecidas aos seus investimentos num estado determinado dos instrumentos institucionalizados de reprodução (estado da tradição e da lei

¹⁰³ Ver o ponto 4.2: O Comum entra na cena da escola.

sucessorial, do mercado de trabalho, do sistema escolar etc.) e do capital que elas têm para reproduzir. (BOURDIEU, 2015. p. 165).

Temos o embate entre as lógicas estruturais e as resistências que se organizam em formatos de sobrevivência, ou até em aspirações de alteração da ordem sob a qual estão incluídos, mediante agendas e *repertórios* comuns (Tilly, 2010). O *campo*¹⁰⁴ *educacional*, organiza-se então nos mais diversos *movimentos* (abarcando políticos, militantes, professores, funcionários, alunos etc.).

Vale lembrar, que embora seja rotineiro dentro da lógica neoliberal a valorização do individualismo enquanto rotina de vida, com o verniz de ideia de que o próprio sujeito decide seus rumos. Há ao mesmo tempo, forte pressão de imposição de valores simbólicos; há *governamentalidade*.¹⁰⁵

O que quer dizer que, diante do falso consenso de supremacia do indivíduo, existe a rotina e imposição dos padrões de consumo, felicidade, organização, educação etc.

Examinando a maneira como o modelo da Organização se difunde e se espalha por todas as instituições sociais e por todas as relações sociais, Lefort fala na ideologia contemporânea como a *ideologia invisível*. Ou seja, enquanto ideologia burguesa tradicional as ideias eram produzidas e emitidas por determinados agentes sociais (...), agora, parece não haver agentes produzindo as ideias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas “leis de mercado” (CHAUÍ, 2001. p. 126).

¹⁰⁴ O conceito de “campo”, é fundamentalmente trabalhado por Pierre Bourdieu, a grosso modo, como método comparativo para entendimento dos jogos de poder nas mais diversas áreas da vida social. Ver: Bourdieu, Pierre. **O campo político**. Dossiê “Dominação e Contra Poder”. Rev. Bras. Ciênc. Polít. no.5 Brasília Jan./July 2011. Disponível em: <<
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522011000100008&script=sci_arttext>> Acesso em: 12/01/2021.

¹⁰⁵ Por governamentalidade Foucault entende: “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143- 144)

Tal processo arranja o imaginário de forma que as funções sociais e de organização da vida social, criem limitações internas do que o sujeito deve ou não exercer dentro da sociedade.¹⁰⁶

Tarefas condizentes à vida coletiva, ganham o argumento de que são trabalhos especializados, e, portanto, precisam ser desempenhados pelos técnicos legitimados do capitalismo. Logo, as funções organizativas, criam valor de desempenho no tecnicismo do Estado ou do mercado. Aquilo que Chauí (2001), chama de “os competentes ou ideologia da competência”. Movimento que pressiona os indivíduos a simplesmente não participarem como membros e agentes sociais ativos dos rumos da própria organização da sociabilidade.¹⁰⁷

O neoliberalismo impõe a rotina da não-organização pela solidariedade para as bases mais pobres, e a completa desmobilização, no ato de deslegitimar a *ação política* dessas bases. Logo, as ações políticas “válidas”, estão sempre ligadas aos “agentes validados”.¹⁰⁸

No âmbito da escola para os pobres, a intensificação do processo se dá, de forma que a falta de pertencimento vendida pelas estruturas, busca desmobilizar a tomada de ação pelos rumos da escola, bem como as perspectivas positivas de vida sobre a atividade educacional. Onde, no limite, há constante trabalho de deslegitimação, do que Dardot & Laval (2017), chamam de “produção do comum”.

A seara social passa, então, a ser cultivada pelas legitimações das barreiras da vida privada para que as ações tenham diálogo com os objetivos esperados pelo neoliberalismo. Uma vez que há rebeldia nesse processo, de maneira que grupos sociais contraponham essas regras e busquem organizações da vida mais horizontais, há da mesma forma movimentos do neoliberalismo para deslegitimar tais ações, através das ferramentas institucionais fortalecidas durante as épocas. Entretanto, ainda assim, movimentos de contraposição surgem na sociedade, e no

¹⁰⁶ Ver parte 1.3 - Racionalização da pobreza.

¹⁰⁷ Ver os relatos de Vinha & Tognetta, sobre experiência onde os campos de poder e decisão dos agentes escolares são redirecionados, em: Quando a escola é democrática - um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras (2011).

¹⁰⁸ Sobre um breve histórico dos principais movimentos pela educação no Brasil, ver: *Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade*. Curitiba: ANPED (2016) e Boutin & Flach: *O movimento de ocupações de escolas públicas e suas contribuições para emancipação humana*. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>>.

caso do Brasil, historicamente, buscam novas formas de racionalidade, que fundamentalmente passam por questionamentos às ordens estatais e privadas, mediante suas incapacidades de respostas às demandas urgentes da maioria da população. Esses movimentos enfrentam a deslegitimação da ordem hegemônica e a necessidade objetiva de organização.¹⁰⁹

O que remete a ideia, de que conforme nos mostra BRAGA (2015) e FONTES & MERCHI (2019), os pobres no Brasil *são uma classe que trabalha em movimento*. E, no caso dos *pobres da escola*, e da própria comunidade escolar, a ideia de *movimento* é uma rotina inerente à própria condicionante das relações com as instituições direcionadoras da educação pública no país.

Isso significa que ao longo das décadas em que se materializavam as políticas neoliberais na área da educação também ocorreu uma forte ofensiva do capital no âmbito da produção acadêmica, destacando-se na historiografia da educação um deslocamento do foco de análise das questões macro estruturais para os fenômenos apreendidos na escala da micro história, dificultando o entendimento acerca do fenômeno educativo e tornando ainda mais urgentes, aos educadores, alcançarem um nível mais ampliado de compreensão dos processos político-pedagógicos, reconhecendo as conexões entre os elementos que se inter-relacionam na produção das políticas públicas por eles executadas, em última instância, e a atuação histórica dos movimentos sociais organizados em torno da defesa da educação pública de qualidade. BRAGA (2015) p. 351

Em linhas gerais, se há neoliberalismo, há também grandes movimentos de contrariedade ao modelo neoliberal.

¹⁰⁹ Yuri Martins Fontes e Patrícia Mechi, trabalham em diálogo com a conjuntura neoliberal internacional, os principais processos históricos brasileiros das lutas dos pobres brasileiros em: *História e Luta de Classes - Um panorama contemporâneo* em *História e Lutas Sociais: A Classe que trabalha em movimento* (2019).

4.2 O comum na cena da escola

Na direção oposta à precarização do Estado e à lógica do mercado, sobretudo desde os 1970, há forte construção teórica da eficiência de modelos cooperados de gestão de *bens comuns*, como processos resolutivos para a busca da equidade social e da própria noção de *bem-estar comum*¹¹⁰. Longe de equiparar aqui Estado e mercado, ou mesmo construir demonizações, tal literatura busca apenas pensar em chaves diferentes essa dicotomia, traçando possíveis problematizações para lógicas arraigadas no debate público e acadêmico.

Elinor Ostrom, economista norte-americana, desenvolveu um campo de pesquisa sobre a eficácia das gestões coletivas nas dinâmicas de preservação do *bem comum*, justamente na crítica que fazia sobre a dicotomia público/privada proposta por Garret Hardin, em seu clássico texto, *The tragedy of the commons*.¹¹¹ A autora intensifica os processos de gestão coletiva que permitem não apenas a superação das deficiências diagnosticadas em gestões hierárquicas, como também resultados de sucesso efetivos no objetivo que se tenha com determinado *bem comum*, desmistificando apenas a equivalência público/privada como caminhos possíveis. (Ostrom, 1990)

Muchas prescripciones de políticas no son en sí mismas más que metáforas. Tanto los centralizadores como los privatizadores defienden con frecuencia instituciones idealizadas, excesivamente simplificadas (de manera paradójica, casi instituciones "sin institución"). La afirmación de que la regulación central es necesaria no nos dice nada acerca de cómo debe estar constituida una entidad central, qué autoridad debe tener, cómo deben mantenerse los límites a su autoridad, cómo obtendrá información o cómo deben seleccionarse sus agentes, cómo se les debe motivar para que hagan su trabajo y cómo debe ser supervisado y premiado o sancionado su desempeño. La afirmación de que es necesaria la imposición de derechos de propiedad privada no dice nada acerca de cómo se definirá ese haz de derechos, cómo se medirán los distintos atributos de los bienes implicados, quién pagará los costos de impedir el acceso a los no propietarios, cómo se adjudicarán los conflictos sobre derechos o cómo se organizarán los intereses residuales de los derechohabientes en el propio sistema de recursos. (Ostrom, 2000 p.53)

¹¹⁰ Ver HARDT & NEGRI (2016).

¹¹¹ Crítica realizada no livro: *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Elinor Ostrom (1990).

Ostrom (2000) busca a ideia de que as formas predominantes são construções políticas, portanto, poderiam ser muitas outras, com igual ou superior qualidade organizativa. De forma geral, se pensarmos algum *bem comum*, como um rio, por exemplo. Sob gestão das lógicas estatais ou privadas, enfrenta-se as dinâmicas organizativas dessas lógicas, com uma espécie de cartilha já pré-estabelecida, internalizada pela população apenas na relação indivíduo- Estado e/ou indivíduo- mercado. Em contrapartida, no momento que há apropriação das comunidades que vivem com o rio, sobre a importância de sua preservação e cuidado, de forma que a *consciência comum* lhes é desenvolvida, e não a diretiva hierárquica; a relação de pertencimento à própria ação de preservação e cuidado do rio, supera a comodidade da imposição política¹¹². Em outras palavras, os indivíduos mudam o lugar social de *participação política passiva*, para uma *participação política ativa*.

Pensar processos de gestão coletivos dos bens comuns, parte desse reposicionamento de lugar e papel dos agentes políticos envolvidos.

Aqui, desenvolvemos o debate sobre a coesão brasileira, justamente na perspectiva de refletirmos que a dificuldade de mobilidade de determinados indivíduos, para postos de ação política ativa, é o mecanismo que durante as épocas organiza as desigualdades internas. De forma que, a escola para os pobres está impactada por este mecanismo, pela democracia destinada exclusivamente aos pobres e pelos seus limitadores de radicalização democrática na busca do comum.

Para Dardot & Laval (2017), a produção do comum passa pelo processo de reconstrução da própria democracia apropriada pelo neoliberalismo e também de uma reformulação da ideia de Estado, de forma que o comum justifique-se como uma forma oposta ao capitalismo, com instituição democrática da economia e dos processos de organização democrática.

O que remete a análise, de uma democracia que supere a ideia de ser apenas *conceito organizativo*, e passe a ser *movimento de organização*. O movimento coloca o público em um lugar próximo das necessidades da maioria da população.

¹¹² Ver as perspectivas de diferenciação desenvolvidas pelo homem ante a natureza, disponibilizadas na obra de Ailton Krenak: *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019).

Os serviços públicos são instituições da sociedade ou instrumentos do poder público? Assim como a proteção social, que analisamos acima, a forma estatal não esgota o significado histórico dos serviços públicos, de modo que devemos considerá-los não só como instrumentos de dominação política, mas como serviços comuns da sociedade que só encontraram historicamente meios de se desenvolver pelo poder administrativo encarregado da ordem e da segurança pública geral. Daí a sua dupla natureza: instrumento do poder público e instituição social destinada a garantir a satisfação dos direitos de uso e necessidades da população. Isso significa que esses serviços são lugares de tensão e luta, e que não podem ser vistos unilateralmente nem como “aparelhos de Estado” a serviço da dominação burguesa nem como órgãos plenamente a serviço da sociedade. (DARDOT & LAVAL, 2017, Proposição 7).

A alteração das pessoas dentro do espaço social para agentes direitos, representa as bases para o desenvolvimento de uma noção de democracia capaz de ser mecanismo de agregação social, sobrepondo-se às lógicas de periferização da vida política: “Esse poder comum pelo qual a multidão combate a pobreza e cria bem-estar comum é, para Spinoza, a força primordial que sustenta a possibilidade de democracia” (Hardt e Negri, 2016, p. 51). O que também traduz as políticas públicas acessíveis a todos, como frutos comuns da democracia plena.

A *escola pública para os pobres*, majoritariamente, estabelecida nas perspectivas unicamente estatais ou privatizantes pode, dentro do processo de radicalização democrática e reposicionamento político dos seus principais agentes, tornar-se uma *escola pública dos pobres*; inclusive como umas das vertentes de superação da própria condição da pobreza.

Repensar a organização da escola, longe de esvaziar a noção de caráter público que garante sua universalidade, visa justamente fortalecê-la diante da *democracia real*¹¹³. Entendendo o combate às imposições neoliberais, como agendas primárias de desconstrução, onde nem a privatização, nem a escola *charter* ou *voucher* educacional (Krawczyk, 2005), sejam as alternativas aceitáveis de manutenção da vida.

O exemplo prático dessa discussão no Brasil, é apresentado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Algebaile (2009), enfatiza que longe de eximir

¹¹³ Ver o texto de Vladimir Safatle, *Democracia Real*. Publicado na Folha de São Paulo, em 21 de junho de 2011. Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2106201106.htm>>>. Acesso em: 15/02/2020.

o Estado de suas responsabilidades, a escola pensada e construída pelo MST, traz noções de deveres, organização e papéis políticos reposicionados, na própria defesa e maximização da escola pública:

A escola hoje produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um exemplo importante de uma forma de luta por escola não restrita à reivindicação. É uma luta que se realiza por meio da produção direta da escola sem que, com isso, o Estado seja eximido de seu dever nesse campo. A escola do MST, em primeiro lugar, assinala a ausência do Estado e, ao fazê-lo, instaura um tipo novo de pressão pelo alargamento da oferta estatal. Em segundo lugar, ao propiciar a experimentação de um tipo de escola diverso daquele que seria produzido pelo Estado para os assentados, põe em questão a capacidade desse Estado de decidir, como se fosse uma instância “acima da sociedade”, sobre o que é melhor para eles. Efetiva, assim, um alargamento da esfera pública por meio da criação de um espaço inédito de dissenso sobre a educação escolar dada aos “pobres”. ALGEBAIL (2009) p. 205.

Com maior ou menor intensidade, através de movimentos sociais estruturados, hierarquizados ou de organizações com maior diluição social, o fato é que se a coesão social impõe modelos *mínimos*¹¹⁴ de educação para os pobres brasileiros, não há rigidez nesse processo. Ao contrário, há movimento de disputa pela própria percepção da racionalidade organizativa. A coesão social¹¹⁵ é também terreno de enfrentamento político e narrativo.

O esforço da construção da *escola pública brasileira comum* pode ter enquanto seu maior desafio a prática de movimentar-se na desnaturalização dos lugares de privilégio, onde o aluno pobre possa estar na *escola pública dos pobres*; e a *escola dos pobres*, seja o espaço da contradição não à vida comum, mas ao próprio capitalismo.

¹¹⁴ [...] dir-se-á então, que um grupo ou camada vive segundo mínimos vitais e sociais quando se pode, verossimilmente, supor que com menos recursos de subsistência a vida orgânica não seria possível, e com menos organização das relações não seria viável a vida social: teríamos fome no primeiro caso, anomia no segundo.” CANDIDO (1964). p. 13.

¹¹⁵ Versões mais recentes do enfoque da coesão social de Durkheim, especialmente a que foi desenvolvida por Talcott PARSONS, baseiam-se na ideia de que as sociedades modernas, complexas, são mantidas coesas por um consenso geral sobre valores. Este acordo coletivo é cultivado por instituições socializantes, tais como a FAMÍLIA, escolas e a mídia. Embora essa situação seja verdadeira em certo grau em todas as sociedades complexas, ela precisa ser ressaltada de várias maneiras. Em primeiro lugar, um consenso aparente sobre valores pode ocultar grande variação entre subgrupos da população. Em segundo, na medida em que os grupos dominantes na sociedade podem controlar grandes instituições, como as escolas e os meios de divulgação de massa, podem também definir e promover valores universais que, na verdade, refletem seus próprios interesses e não os da sociedade como um todo. (...). JOHNSON (1997). p. 79.

O *bem-estar comum* é a *riqueza do mundo material*, mas é também, os *resultados da produção social* (HARDT & NEGRI , 2005). A escola pública é uma produção social que apresenta desafios de manutenção das suas conquistas históricas, ampliando tais conquistas, ao ponto de fazerem frente à racionalidade neoliberal, na radicalização da apropriação popular.

A destruição dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares – ideológicos e econômicos – são dimensões do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas e que estamos vendo serem destruídas num abrir e fechar de olhos, produzindo nem mais nem menos que a precarização e a desagregação da sociedade brasileira. É nosso dever resistir à destruição da escola pública, pois ela, apesar de todas as suas contradições, inerentes ao sistema no qual está inserida, representa uma conquista da luta de várias gerações de educadores, trabalhadores e lideranças populares. KRAWCZYK, 2018. p. 10

Considerações Finais

Durante o texto, foram mobilizadas categorias para entendimento da “escola para os pobres” no Brasil, que procuraram possíveis aberturas de diálogo entre si, de forma que as camadas de análise ou as várias vertentes do problema, pudessem formar um “todo”. O “todo”, longe de concluir e encerrar as temáticas mobilizadas, procurou abrir novos caminhos de investigação. Destaco o trabalho desenvolvido na importância do reposicionamento do termo “pobre”, entendendo quem é o aluno pobre brasileiro; a busca por momentos em que o Estado brasileiro reproduziu para a escola, políticas públicas direcionadas aos alunos pobres; o debate sobre a cidadania reservada aos pobres brasileiros e as contradições da coesão social brasileira.

Através do recurso ensaístico e procurando nunca perder o rigor acadêmico, característico de uma dissertação de mestrado, autores de diferentes linhas de pensamento foram mobilizados, ante temas clássicos da sociologia, como a coesão social, e da educação, como a desigualdade pela escola. A busca se deu diante da perspectiva de que autores posicionados em diferentes campos intelectuais, quando se encontram em um texto, não necessariamente são divergentes, em muitos casos são ricas ferramentas para se esmiuçar um fenômeno social.

Há pobreza e pobres em todo o mundo e em todas as épocas, dessa forma, porque não entender na sociologia clássica de Georg Simmel um mecanismo de abertura de diálogo com as épocas e o próprio pensamento social brasileiro? Pinzani&Rego (2013), por exemplo, trabalharam com essa perspectiva e são trazidos ao texto, diante da impossibilidade de operar a ideia de escola brasileira na história, por ela mesma, sem considerar a realidade política e os jogos de interferência social.

Da mesma forma, a sociologia da educação pôde se encontrar com a análise das políticas públicas brasileiras, no entendimento de que o “projeto educacional” brasileiro, carrega as particularidades da coesão social do próprio Brasil. Tivemos uma escola para os pobres diferente, mediante a diferença das correlações de forças distribuídas em dado momento. Seja no projeto tecnicista da ditadura civil-militar em 1971, ou na escola construída pela redemocratização da Constituição

de 1988, o fato é que a escola sempre foi campo de disputa de narrativas e formatos de adequação à “ordem”. O texto caminhou ante a perspectiva de expor tal campo, como espaço consolidado na própria formação nacional.

As contradições inerentes à escola para os pobres, pressupõe as próprias pré concepções simbólicas impostas aos pobres brasileiros, de forma que a escola passa ser instituída pelo Estado em processos que extrapolam o direito à educação, e interagem com as divisões de classe e a seletiva distribuição de cidadania. Uma *escola pobre para pobres*. Há então, confusão entre a garantia do direito e a resolução de problemas anteriores ao processo educativo, mas materializados nos corpos pobres que estão na escola. As altas taxas de pobreza, a insegurança alimentar, a moradia precária etc. adentram a educação, de forma que a escola pública, enfrenta o desafio de se tornar *posto avançado do Estado*, como afirma Algebaile (2009).

A garantia do direito à educação, esbarra no Brasil, com a garantia de um grande conjunto de direitos básicos ainda não plenamente estabelecidos, o que afeta a escola pública de forma estrutural, inibindo determinados avanços que teriam reflexos diretos na coesão social brasileira. Pensar a superação da *escola para os pobres*, para uma *escola dos pobres*, significa também pensar na integração plena de uma *multidão de desfiliaados* sociais (Castel, 2003).

Algumas questões de pesquisa estão ainda a ser exploradas, como por exemplo, a averiguação do que será da escola para os pobres após a pandemia que se inicia em 2020 e retirou milhões de crianças de dentro da escola. Ou ainda, pensar sobre quais são as possibilidades objetivas de interferência no Estado para garantia da radicalização da democracia dentro da escola para os pobres. São possíveis caminhos de entendimento dessa *construção social relacional*, que é a educação e a pobreza (Yannoulas, 2010).

Por fim, escola e sociedade são como faces da mesma moeda. Uma sociedade que naturaliza seus processos de pobreza e desigualdade, tem uma escola capaz de não só se adequar à dinâmica social, como ser também, um dos instrumentos de regulação da cidadania plena, ao mesmo tempo que se apresenta como o espaço da garantia do direito à educação.

Eis os dilemas da vida brasileira.

Referências Bibliográficas

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, Faperj. 2009.

_____. STOTZ, Eduardo Navarro, VALLA, Victor (Organizadores). **Para Compreender a Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto. 2005.

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: IBGE.

BACELAR, Tania. **As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. (Org.). Políticas Públicas e Gestão. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1- 10.

BARBOSA, Carlos Soares. **A política neoliberal e a contrarreforma na educação do trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educ. Pesqui. vol.42 no.3 São Paulo July/Sept. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300591>>. Acesso em: 18/11/2020.

BRAGA, Lucelma Silva. **A história da luta em defesa da educação pública no Brasil: questões para pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº65, p.344-358, out. 2015. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642715/10194>>> Acesso em: 05/06/2020.

BELTRÃO, Tatiane. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado. 03/03/2017. Disponível em: <<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>> Acesso em 05/11/2020.

BITTAR, Marisa & BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil: A escola pública no processo de redemocratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7a reimpressão.

BOTO, Carlota. In: GIOVANNI, Geraldo Di & NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo:SP; Ed. UNESP, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis- RJ: Vozes. 2015

BRANDÃO, André Augusto. **Os Novos Contornos da Pobreza Urbana: espaços sociais periféricos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, UERJ, 2002.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996.

CAMPELLO, Tereza & NERI, Marcelo Cortês. Organizadores. **Programa Bolsa Família uma década de inclusão e cidadania**. Brasília : Ipea, 2013. 494 p.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARVALHO, Laura. **A Valsa Brasileira - do boom ao caos econômico**. P. 182-183. São Paulo: Ed. Todavia. 2018.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **Estado-rede**: a possibilidade do Estado na sociedade informacional. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. **Por onde caminham os CIEP's. Uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Tatuapé-SP: Ed. Brasiliense, 2001.

INEP. Censo Escolar. **Sinopse Estatística 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<<https://cutt.ly/Oh6xKeH>>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec. São Paulo | v.3 | n.1 | p.9-40. Jun. 2013.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. -3. ed. São Paulo: Ediouro, 2009.

DALLAGNOL, Raquel. **Discursos e ações acerca da qualidade da educação**: O governo Fernando Henrique Cardoso e a influência internacional. ANPAE. 2014

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo - ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2016.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **Comum - ensaio sobre a revolução no Séc. XXI**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2017.

Durkheim, Émile. **Da divisão Social do Trabalho**. 2ª Ed. Martins Fontes: São Paulo. 1999.

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **Fato social e divisão do trabalho** / Émile Durkheim ; apresentação e comentários Ricardo Musse ; tradução Cilaine Alves Cunha e Laura Natal Rodrigues. – São Paulo : Ática, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, Patrick Vieira. **Panorama Histórico: Desenvolvimento da Educação Privada no Brasil**. Metodistas. Cadernos de Educação, v.15, n. 31, jul.-dez. 2016.

FILHO, João. **As repulsivas reações no Brasil da mais nova crueldade de Trump**. The Intercept. Junho de 2018. Disponível em: << <https://theintercept.com/2018/06/24/as-repulsivas-reacoes-no-brasil-diante-da-mais-nova-crueldade-de-trump/>>> Acesso em: Março de 2019.

Federação dos Professores do Estado de São Paulo - Fepesp. **O Negócio da Educação : aventuras na terra do capitalismo sem risco / Federação dos Professores do Estado de São Paulo - Fepesp**; Gilberto Maringoni (org.) et al. - São Paulo : Olho d' Água, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade No Brasil**. Dominus Editora: São Paulo, 1966.

_____. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. **Globalização e Crise do Estado Nacional**. RAE - Revista de Administração de Empresas. Abr./Jun. 2000. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a05.pdf>>> Acesso em: Março de 2019.

FONTES, Yuri Martins & MECHI, Patrícia (Orgs.). **História e Lutas Sociais: A classe que trabalha em movimento**. São Paulo-SP: EDUC. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREITAS, Luis Carlos. **Pobreza Sentido!** Avaliação Educacional - Blog do Freitas. Fev. 2019. Disponível em: << <https://avaliacaoeducacional.com/2019/02/18/pobreza-sentido/>>> Acesso em: 05 de março de 2019.

FREITAS, Maria Nivaldo de Carvalho & MARQUES, Antonio Luis. **A diversidade através da história**. o&s - v.14 - n.41 - Abril/Junho - 2007. Disponível em: <<
<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v14n41/03.pdf>>>. Acesso em 12/03/2019.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no collège de france (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIOVANNI, Geraldo Di & NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo:SP; Ed. UNESP, 2015.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Todavia. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Capítulo 2: Além da Sociedade Disciplinar - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. **Bem Estar Comum**. Rio de Janeiro: Record. 2016.

_____. **Multidão** - Guerra e Democracia na Era do Império: Guerra e Democracia. São Paulo: Record. 2005

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 2014.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia** Guia Prático de Linguagem Sociológica. São Paulo: ZAHAR. 1997

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: **Empresários dão as cartas na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014 Disponível em : <<
<http://www.cedes.unicamp.br/>>>. Acesso em: 01/08/2018.

_____. **Políticas de regularização e mercantilização da educação: : Socialização para uma nova cidadania?** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

_____. **Direito à Educação: Modelos de Gestão e Papel do Estado**. Trabalho apresentado em: IV Seminário de Educação Brasileira. PNE em Foco. Sistemas de Educação na América Latina. Campinas, 2013.

_____. & ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Diferenças da Homogeneidade: Elementos para estudo da política educacional em alguns países da América Latina**. Educ. Soc. vol.22 no.75 Campinas Aug. 2001

_____. CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Cenário Latinoamericano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LANCELLOTTI, JR - São Paulo–SP: Revista São Paulo em Perspectiva, 1(1):37-39, abr./jun. 1987.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. **Amartya Sen e a responsabilização dos pobres na agenda internacional**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2016, pp. 13-26.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class and Other Essays**. Cambridge, Cambridge University Press, 1950.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Edições 70; Edição: 1ª (8 de agosto de 2008).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2 ed. - São Paulo: Boitempo, 2008. (-Mundo do Trabalho)

MEC - Ministério da Educação. **PESQUISA NACIONAL QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA PÚBLICA NA OPINIÃO DOS PAIS**. INEP. Brasília. Maio/2015.

MEIRELLES, Hely Lopes (2016). **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros. pp. 633–700.

MERICUCCI, Telma Maria Gonçalves. **Sociologia Histórica Comparativa: Questões metodológicas**. Locus: Revista De História 4 (1). Disponível em: <<<https://periodicos.ufff.br/index.php/locus/article/view/20455>>>. Acesso em 15/09/2020.

MILLS, C. W. **The sociological imagination**. New York: Oxford Univ. Press, 1959.

MUZZETI, L. R.. **CONSENSO OU CONFLITO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS SOCIOLOGICAS EM ÉMILE DURKHEIM E DE PIERRE BOURDIEU**. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, v. 15, p. 43-62, 1999.

ORWELL, George. **Como Morrem os Pobres**. Cia das Letras. São Paulo. 2011.

OSTROM, Elinor. **Governing the commons: the evolution of institutions for collective action**. Cambridge University Press, 1990.

_____. **El Gobierno de los Bienes Comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva**. Universidad Nacional Autónoma de México. 2000

PEREIRA, Eduardo Tadeu / PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Revisitando a**

história da Educação Popular no Brasil: Em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010

PEREIRA, Luciano. **Depressão: Mobilização e Sofrimento Social.** Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH - USP. 2010.

PEREIRA, Orlando Petiz. **Políticas Públicas e Coesão Social.** Estudios Económicos de Desarrollo Internacional. AEEADE. Vol. 5-2 (2005).

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa** – Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

REGO, Walquíria Leão & PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família.** Autonomia, Dinheiro e Cidadania. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro, Bloch ed., 1986.

_____. **O Brasil como Problema.** São Paulo. Ed. Global. 2ª Ed. 2015.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: RJ. Lamparina. 6ª ed. 2009.

SALLUM JR., Brasílio & GOULART, Jefferson O. **O Estado Brasileiro Contemporâneo: Liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula.** Rev. Sociol. Polit., v. 24, n. 60, p. 115-135, dez. 2016

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Autores Associados. Campinas: SP. Edição: 4ª; março de 2014.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola.** Estud. av. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação, no 20, maio/jun/Jul/ago, 2002.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais.** Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Dalva Maria de Oliveira. **A arte de viver: riqueza e pobreza no médio Jequitinhonha- Minas Gerais de 1970-1990.** São Paulo: EDUC, 2007, p.19-41, p. 161- 242.

SILVA, M. Abadia. **Educadores e educandos: tempos históricos.** Brasília: Cead/UNB, 2008.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu de. & SAVAZONI, Rodrigo. **O conceito do comum: apontamentos introdutórios.** Liincem Revista, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 5-18, maio 2018.

SIMMEL, Georg. **El pobre.** Ediciones Sequitur. Madri, Espanha. 2014.

SKOCPOL, Theda & MISKOLCI, Richard. **A imaginação histórica na sociologia.** Sociology's historical imagination foi publicado como introdução a Version and Method in historical sociology . Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984, p.1-21. Tradução – Departamento de Ciências Sociais – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – SP. Disponível em: <<<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/140/138>>> Acesso em: 05/082019.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender além do jeitinho brasileiro.** Rio de Janeiro: Ed. Leya. 2018.

SOUZA, José Geraldo de. **Evolução Histórica da Universidade Brasileira:** Noções Preliminares. Revista de Educação, PUCCAMP. Campinas, V. 1, n 1, p.42-58, Agosto de 1996.

SPRANDEL, Marcia Anita. **A pobreza no paraíso tropical. Interpretações e discursos sobre o Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TILLY, Charles. **Movimentos Sociais Como Política.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 3. Brasília, janeiro-julho de 2010, pp. 133-160.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade.** Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

WALDOW, Vera Regina. **Violência consentida: mulheres em trabalho de parto e parto.** Saúde e Sociedade Set. 2008, Volume 17 Nº 3 P. 138 - 151.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro-RJ: LTC. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1982. p. 471 - 499.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **POLÍTICA educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada** — Brasília: Liber Livro, 2013.

_____.;SOUZA, Camila R. F. ; ASSIS, Samuel G. . **Políticas Educacionais e Estado Avaliador** - Uma relação conflitante. Sociedade em Debate (UCPel), v. 15, p. 55-67, 2009.

_____.; SOUZA, Camila R. F.. . **Democratização da Gestão nas Escolas Públicas Brasileiras:** A educação como intervenção participativa. ARGUMENTUM (VITÓRIA), v. 2, p. 71-93, 2010.

ZAN, Dirce e KRAWCZYK, Nora. **A disputa cultural: O pensamento conservador no ensino médio brasileiro.** Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 04, n 01. p. 01 –16, 2019.