



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIAS E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**“APARTHEID EDUCACIONAL” NO BRASIL CIMENTA DESIGUALDADES
EDUCACIONAIS E SOCIAIS AO LONGO DA VIDA**

ANA CAROLINA SANTANA GUEDES ROCHA

RIO DE JANEIRO

2020

ANA CAROLINA SANTANA GUEDES ROCHA

**“APARTHEID EDUCACIONAL” NO BRASIL CIMENTA DESIGUALDADES SOCIAIS
E EDUCACIONAIS AO LONGO DA VIDA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Armando de Castro Cerqueira
Arosa.

Rio de Janeiro

2020

ANA CAROLINA SANTANA GUEDES ROCHA

**“APARTHEID EDUCACIONAL” NO BRASIL CIMENTA DESIGUALDADES SOCIAIS
E EDUCACIONAIS AO LONGO DA VIDA**

Trabalho de Final de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Armando de Castro Cerqueira Arosa (Orientador) – FE/UFRJ

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Fernandes – FE/UFRJ

Profa. Dra. Irene Giambiagi – FE/UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 08 dias do mês de dezembro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **“APARTHEID EDUCACIONAL” NO BRASIL CIMENTA DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS AO LONGO DA VIDA**, de autoria do(a) graduando(a) **Ana Carolina Santana Guedes Rocha, DRE 114178010**, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: **Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Fernandes (UFRJ), Profa. Dra. Irene Giambiagi (UFRJ) e Prof. Dr. Armando de Castro Cerqueira Arosa** este(a) na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 14 h, a sessão foi aberta, convidando-se ao/à candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia APROVADA com a nota 10,0 (DEZ). O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 15:45h. E, para constar, eu, **Armando de Castro Cerqueira Arosa**, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o/a candidato(a).

Prof. Dr. Armando de Castro Cerqueira Arosa (Orientador)
Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Fernandes (UFRJ)
Profa. Dra. Irene Giambiagi (UFRJ)
Ana Carolina Santana Guedes Rocha (candidata)

Prof. Dr. Armando de Castro Cerqueira Arosa
Presidente da banca

*... que é muito difícil você vencer a injustiça secular,
que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país
dos privilegiados e o país dos despossuídos.
(Ariano Suassuna).*

AGRADECIMENTOS

Sem mencionar nomes, para não deixar de citar pessoas que foram de suma importância na minha trajetória, deixo aqui um sucinto agradecimento. Sem muitas delongas e de forma singela, todavia de maneira intrínseca, agradeço a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação, tanto no cunho pessoal, quanto no caráter acadêmico. Pela dialogicidade, pela leniência para comigo e por todo apoio concedido a mim, sou-lhes grata por isto. Eu ofereço-vos aqui meus sinceros agradecimentos pelas oportunidades de aprendizagem ao longo de minha formação humana e profissional.

RESUMO

ROCHA, Ana Carolina Santana Guedes. **“Apartheid Educacional” no Brasil cimenta desigualdades sociais e educacionais ao longo da vida.** 2020. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa explora o processo de escolarização de uma família. O objetivo principal é levantar o percurso escolar dos membros desta família e identificar elementos que mostrem como se dá a relação entre o sistema educacional e a vida da classe trabalhadora objeto desse estudo de caso. Ao buscar esse objetivo, a questão central que guiou a pesquisa diz respeito ao processo contraditório de inclusão/exclusão no sistema educacional, através das políticas educacionais implementadas no tempo em que a vida dos membros dessa família estavam em `idade escolar`. Nesse intuito, buscou-se traçar uma relação entre as histórias de vida dos sujeitos pesquisados com as políticas públicas educacionais da época, tentando aferir de que forma essas políticas impactaram na trajetória escolar destes sujeitos. Esse processo se deu mediante entrevistas semiestruturadas e do cotejamento com pesquisa histórico-documental, que tratou das políticas educacionais implementadas. Buscou-se embasamento teórico em autores como José Carlos Libâneo (2012), Paolo Nosella (2009), Vera Peroni (2000), Eveline Algebaile (2004), François Dubet (2004), dentre outros que tratam das relações entre educação e desigualdade social. À guisa de conclusão, como principais achados da pesquisa podemos apontar a principal delas, que nos revela que a desigualdade educacional está associada às desigualdades de ordem econômica, social, cultural e política, mas que se manifestam de maneiras distintas em cada esfera social, tal como se procurou demonstrar neste estudo.

Palavras-chave: Processo de Escolarização; Estudo de Caso; Políticas Educacionais; Educação Pública; Desigualdade Social.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – SÍNTESE DA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DA FAMÍLIA SILVA	16
1.1. A família Silva	18
CAPÍTULO 2 – PANORAMA E ANÁLISE DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	22
2.1. Panorama das políticas educacionais a partir dos anos de 1940: neoliberalismo.....	28
2.2. Panorama das políticas educacionais a partir dos anos de 1970 (1964 - 1988): ensino profissionalizante	30
2.3. Panorama das políticas educacionais a partir dos anos de 1990 (1988 - presente): retorno à democracia.....	33
CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A VIDA ESCOLAR DA FAMÍLIA SILVA	37
3.1. As políticas públicas de educação e o Senhor Silva e a Senhora Silva	38
3.2. As políticas públicas de educação, a família Silva e os filhos	

.....	42
3.3. As políticas públicas de educação e a família Silva	46
CAPÍTULO 4 – A DESIGUALDADE É A SOMA DE VÁRIOS FATORES	49
4.1. Fatores de desigualdade: ênfase na desigualdade educacional no Brasil	53
4.2. Desigualdade geográfica	54
4.3. Desigualdade de renda	55
4.4. Desigualdade de gênero	57
4.5. Desigualdade racial.....	59
4.6. Desigualdade educacional	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional dos docentes do Ensino Superior

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CPCs - Centros Populares de Cultura

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério

IDORT - Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96)

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4024/1961)

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento de Alfabetização

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUNAB - Superintendência Nacional de Abastecimento

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo tema das desigualdades socioeducacionais no Brasil se deu durante a experiência em um projeto de extensão nos anos de 2017 e 2018. Um dos aspectos mais relevantes percebidos ao participar do projeto foi que, enquanto sociedade, ainda estamos educando diferentes classes sociais para ocupar diferentes funções sociais, o que nos mantém em uma imobilidade social. No que tange às conquistas educacionais, seja entre grupos de baixa renda, grupos étnico-raciais ou entre localizações geográficas distintas, a experiência no projeto permitiu perceber que ainda a desigualdade persiste.

O projeto em questão é coordenado pela professora Irene Giambiagi, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e realizado desde 2006. Trata-se de um trabalho desenvolvido em escolas públicas do município do Rio de Janeiro que tem como principal objetivo estimular o processo de alfabetização de alunos das classes populares com dificuldades pedagógicas, tendo como fio condutor a valorização da identidade dos próprios educandos¹. O projeto suscitou indagações sobre a educação, tais quais: a) como as várias formas de instituições, organizações, estruturas e mecanismos de educação contribuem para as

¹ De acordo com Irene Giambiagi em seu currículo lattes, cuja última atualização foi em 03 de novembro de 2016: “Os Encontros Interativos é um Projeto que visa a aprofundar os laços necessários entre as escolas públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro e a Faculdade de Educação/UFRJ. Optou-se por trabalhar diretamente em uma escola, escolhida em função de sua localização e da boa disposição para acolher a proposta, tanto por parte da direção e da coordenação, quanto dos professores. Os Encontros Interativos têm por objetivo principal estimular por meio de múltiplas linguagens crianças consideradas pela escola com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Dele participam alunos do Curso de Pedagogia, que interagem diretamente com as crianças uma vez por semana e participam de reuniões semanais de planejamento e avaliação da realidade vivenciada, bem como de discussões teóricas.”

O projeto em questão também pode ser melhor compreendido através da monografia de Renata do Nascimento Lopes (2017) chamada “Encontros Interativos: um estudo de caso”, onde a autora apresenta os resultados gerais dessa experiência. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2256/1/RNLopes.pdf>

desigualdades contemporâneas? b) como os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais dos contextos historicamente estruturados moldam as desigualdades educacionais? e c) qual é o papel da educação na reprodução e transformação dessas relações? Postas estas questões, as quais poderiam se estender, fez-se necessário recortar o tema e direcionar o olhar a algo mais geral e que, por isso, acabou por chamar mais a atenção: as políticas públicas educacionais no Brasil.

Nesses termos, a presente monografia tem como tema principal as políticas públicas educacionais brasileiras, sendo a desigualdade (tanto social, como educacional) uma categoria importante para este trabalho. Desta forma, o título, “Apartheid educacional no Brasil” não é em vão, e foi escolhido para delimitar o tema que cimta as desigualdades sociais e educacionais ao longo da vida dos brasileiros.

O objetivo principal da pesquisa foi levantar o percurso escolar dos membros da família Silva, amostragem da mesma. Ao buscar esse desígnio, a questão central que guiou a pesquisa diz respeito ao processo contraditório de inclusão/exclusão no sistema educacional, através das políticas educacionais implementadas no tempo em que os membros entrevistados dessa família cursavam suas respectivas atividades discentes. Mais especificamente, outro objetivo foi identificar os elementos que mostr^{am} como se dá a relação entre o sistema educacional e a vida da classe trabalhadora desse estudo de caso.

Em situações diferentes conseguimos perceber que, mesmo com acesso à educação, as situações de desigualdade social não são alteradas. Dadas as condições sociais diferentes, mas com o mesmo elemento estruturante, que é a pobreza, as variantes, acesso, permanência e sucesso escolar, não determinam a mudança da condição social de um sujeito ou núcleo familiar. Dentro disso, vemos que o peso da origem social ainda é um fator determinante no desenvolvimento da vida de uma pessoa. Por outro lado, devemos pensar, para quem as políticas públicas educacionais deram e dão certo? A família Silva é um exemplo disso? Por que eles? Esta monografia

visa, então, debruçar-se sobre as políticas públicas de educação, tentando aferir, analisar e refletir o impacto que elas ocasionaram na trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, e, conseqüentemente, em suas vidas pessoais.

Para concretizar estes propósitos, buscou-se embasamento teórico em autores como José Carlos Libâneo (2012), Paolo Nosella (2001), Arruda (2011), François Dubet (2004), Vera Peroni (2000), Pierre Bourdieu (2007), Enrique Saravia (2006), dentre outros que tratam de políticas públicas e das relações entre educação e desigualdade social em seus estudos. Paralelo a essas leituras, foi realizada uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória.

A metodologia utilizada baseia-se numa pesquisa empírica, com entrevista semiestruturada e o cotejamento de pesquisa histórico-documental, que trata das políticas educacionais implementadas em três principais períodos, estipulados de acordo com o contexto sócio-político, as transformações e características das medidas educacionais tomadas pelos governos e as matrículas dos participantes da pesquisa em questão. Para nossa coleta de dados, foi realizado um estudo de caso, uma investigação empírica que abrange desde o planejamento, as técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos, ou seja, uma estratégia de pesquisa e uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto de realidade (YIN, 2005). De forma mais abrangente, podemos afirmar que são análises de pessoas, grupos, eventos, decisões, períodos, políticas, instituições ou outros sistemas que são estudados holisticamente por um, ou mais, métodos (Ibid., 2005). O estudo de caso foi o procedimento metodológico escolhido porque se baseia em uma investigação minuciosa de um único indivíduo, grupo ou evento para explorar as causas dos princípios subjacentes, contemplando nossas intenções.

É importante conceituarmos inicialmente o que é APARTHEID, do que estamos falando quando nos referimos a esta palavra. Apartheid significa separação, à parte. É o nome dado à política de segregação racial conduzida na África do Sul pela minoria

branca contra a maioria negra. O Apartheid designa um regime em que parte da população sofre discriminação e exclusão com base em critérios de raça, etnia ou religião. Estabelecido em 1948 pelo Partido Nacional, o apartheid é baseado no desenvolvimento separado das populações e foi praticado até o ano de 1991. Aqui no texto o termo se refere a uma separação de cunho social e educacional entre as pessoas/classes que irá cimentar desigualdades de diferentes ordem na nossa sociedade. É importante salientar também desde o início que neste trabalho serão utilizados autores da mesma área, que dialogam a respeito do mesmo assunto, porém com abordagens diferentes entre eles.

O primeiro capítulo desta monografia apresenta a família Silva, descrevendo quem são, de onde vieram, qual o percurso escolar que eles fizeram ao longo de sua trajetória acadêmica e a formação profissional de cada um, tal como expõe noções pedagógicas acerca das relações familiares e a construção socioeducativa. A escolha dessa família determinou-se pela possibilidade de abrangência de várias políticas públicas, tal como a possibilidade de estabelecer sentidos e contradições entre as políticas públicas e o percurso escolar da família, como também de acessar duas gerações e poder reconstruir a vida escolar destes. O segundo capítulo aborda os principais conceitos de políticas públicas, no intuito de definir esta ideia que é palavra-chave para o presente texto. A partir daí, o capítulo se subdivide, trabalhando as políticas públicas educacionais realizadas no Brasil, destacando as principais políticas de educação guiadas pelos períodos dos anos de 1940, 1970 e 1990, traçando uma perspectiva histórica e abrangendo o aspecto cronológico dessas políticas. O terceiro capítulo traz uma análise crítica e reflexiva a respeito das políticas públicas educacionais, em paralelo à vida escolar dos membros da família Silva. Já o quarto e último capítulo deste trabalho enfoca nas desigualdades de forma geral e suas variáveis, explicando-as e as associando ao campo da educação e aos personagens centrais do trabalho, antes de podermos concluir as considerações finais.

INTRODUÇÃO

Na sociedade moderna, a educação tornou-se um elemento importante de estratificação e diferenciação. Muitas das crianças mais desfavorecidas crescem sem as oportunidades necessárias para prosperar no futuro. Baixos níveis de desempenho entre os menos favorecidos criam problemas de longo prazo, particularmente em uma economia em que níveis mais altos de qualificação são mais valorizados e os salários pagos aos trabalhadores menos qualificados é o equivalente.

O princípio de isonomia expresso na Constituição brasileira no Artigo 5º, Caput, inciso I entende que a igualdade social inclui direitos iguais sob a lei, como segurança, direitos de voto, liberdade de expressão, a extensão dos direitos de propriedade e acesso igual a bens e serviços sociais. Este ainda inclui conceitos de equidade econômica, isto é, acesso à educação, assistência médica e outros títulos sociais. Tal artigo inclui também a igualdade de oportunidades e obrigações, envolvendo, assim, toda a sociedade.

Do outro lado da lei, sob uma perspectiva empírica, temos a desigualdade social que envolve a crença de que alguns indivíduos são social e naturalmente definidos como desfavorecidos, desprivilegiados, insuficientes, não importantes e inferiores devido às suas circunstâncias de vida. Trata-se de uma situação em que os sujeitos coletivos de uma sociedade não têm igualdade de *status*, classe e/ou círculo social (TOMAZI, 1993). Segundo Rodolfo Alves Pena (2011):

A desigualdade social é o fenômeno em que ocorre a diferenciação entre pessoa no contexto de uma mesma sociedade, colocando alguns indivíduos em condições estruturalmente mais vantajosas do que outros. Ela manifesta-se em todos os aspectos: cultural, cotidiano, político, espaço geográfico e muitos outros, mas é no plano econômico a sua face mais conhecida, em que boa parte da população não dispõe de renda suficiente para gozar de mínimas condições de vida.

Para melhor entender o sentido de desigualdade social que permeia o assunto

em tela, devemos começar com a definição de igualdade social, que se refere a um estado social no qual todas as pessoas dentro de uma sociedade específica, ou grupo isolado, têm o mesmo *status* em um certo aspecto (NICZ, 2010). Diferentemente, a desigualdade é mais complexa e demanda ser contextualizada e historicizada. De acordo com Cattani e Cimadamore (2007, p.7):

A pobreza e a desigualdade são construções sociais que se desenvolvem e consolidam a partir de estruturas, agentes e processos que lhes dão forma histórica concreta. Os países e regiões da América Latina moldaram, desde os tempos coloniais até nossos dias, expressões desses fenômenos sociais que, embora apresentem as peculiaridades próprias de cada contexto histórico e geográfico, compartilham um traço em comum: altíssimos níveis de pobreza e desigualdade que condicionam a vida política, econômica, social e cultural. O conceito de construção é praticamente similar ao de produção, sendo utilizado aqui para enfatizar que a pobreza é o resultado da ação concreta de agentes e processos que atuam em contextos estruturais históricos de longo prazo.

O que se vê é que as estruturas sociais — tais como o sistema educacional, as divisões de classe e a desigualdade econômica — continuam a conduzir os jovens para diferentes camadas sociais. No entanto, como sociedade, ainda temos dificuldade para compreender a intrincada interação entre as forças institucionais e a capacidade dos indivíduos de se adaptar, se ajustar e prosperar.

Para o sociólogo Max Weber (1974) a desigualdade está relacionada com privilégios e prestígios, trazendo o conceito de estratificação social. De maneira geral, as áreas de desigualdade social incluem a falta ou deficiência de direito de voto, liberdade de expressão ou a extensão dos direitos de propriedade e acesso à educação, à saúde, moradia de qualidade, viagens, transporte, férias e outros bens e serviços sociais. Além disso, a desigualdade social também pode ser vista na qualidade de vida da família e vizinhança, ocupação, satisfação no trabalho e acesso ao crédito. Se hoje essas divisões econômicas endurecem, elas podem levar a desvantagens sociais. Dentro disso, talvez possamos afirmar que o primeiro passo para minimizar essas desigualdades é reconhecer que os problemas que afligem essas diferenças existentes estão enraizados no modo como nossa sociedade está organizada.

Numa sociedade democrática, como a que o Brasil procura ser, todos devem ser iguais, ter acesso a certos níveis mínimos de bem-estar social, segurança e reconhecimento, independentemente das suas origens, posições individuais, realizações, raça, sexo, gênero e etc. É, então, como um remédio regulador desta realidade que as políticas públicas interferem na vida social, representando o Estado.

Diante, disso, fica claro que as intervenções precoces, por mais importantes que sejam, não são suficientes para superar essas desigualdades embutidas. Ainda assim, dentro disso, as lutas políticas têm indicado que uma forma de superação desses problemas se dá através de políticas públicas que combatam essas desigualdades (GORCZEVSK; MAYER, 2015). Além disso, esse contexto se explica, em termos de Brasil, conforme o que expõe Garcia (2003, p.9).

O destino não estava traçado e o caminho não era único, ainda que o passado tenha o seu peso no presente. O Brasil foi fundado sobre o signo da desigualdade, da injustiça, da exclusão: capitânicas hereditárias, sesmarias, latifúndio, Lei de Terras de 1850 (proibia o acesso à terra por aqueles que não detinham grandes quantias de dinheiro), escravidão, genocídio de índios, importação subsidiada de trabalhadores europeus miseráveis, autoritarismo e ideologia antipopular e racista das elites nacionais. Nenhuma preocupação com a democracia social, econômica e política. Toda resistência ao reconhecimento de direitos individuais e coletivos.

Compreender a análise de políticas públicas nos permite atualizar soluções para problemas práticos que são trazidos para a agenda do governo. Estes podem ser os nossos próprios problemas, os da nossa comunidade, o da nossa profissão ou problemas com os quais sentimos que temos alguma responsabilidade. Assim, saber como as políticas públicas funcionam pode melhorar nossa capacidade de lidar com esses problemas. Isso porque, segundo Velasques (1990, p.57), as políticas públicas podem ser conceituadas como um “conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução delas, ou, pelo menos, trazê-las a níveis manejáveis”.

A economia, a educação, a saúde, o transporte, a moradia, o meio ambiente, a

energia, os empregos e praticamente todos os aspectos da vida cotidiana são afetados pelas decisões de políticas públicas em todos os níveis de atividade governamental. Quem toma importantes decisões políticas, de que maneira e com base em quais evidências ou critérios são questões de extrema pertinência para as sociedades, especialmente à medida que os problemas públicos se tornam cada vez mais complexos, interconectados, globais e multigeracionais. Essas questões são um desafio e exigem uma análise rigorosa, tal como requer capacidade de ponderar escolhas dentre as múltiplas e, muitas vezes, atraentes, políticas possíveis. Ainda, é preciso um entendimento sutil das estratégias necessárias para transformar estas escolhas em ações que possam reverberar positivamente.

CAPÍTULO 1 - Síntese da história de vida escolar da família Silva

A família pode ser considerada uma importante instituição social e um local de grande parte das atividades sociais de um sujeito. Dessa forma, ela é reconhecida como um elemento de uma rede de parentesco mais ampla que vincula ancestrais e descendentes de um indivíduo. Naturalmente, não é possível afirmar que há apenas uma forma de família, posto que o próprio termo, na verdade, requer uma definição porque abrange várias realidades distinguíveis das relações sociais e econômicas humanas, de parentes e não-parentes, dentro das famílias e também além delas.

Em termos sociológicos, a família é conceituada como sendo uma unidade social criada por laço sanguíneo, por casamento ou adoção, e pode ser descrita como nuclear (restrita a pais e filhos) ou estendida (englobando outros parentes) (BRUSCHINI, 2014). Ou ainda “um grupo que apresenta organizações estruturadas para preencher as contingências básicas da vida biológica e social (...)”; “(...) uma unidade social básica” ou “(...) o grupamento humano mais simples que existe, por isso a família é a instituição básica da sociedade” (DURKHEIM, 2007, p.xx).

A definição de família varia de acordo com diferentes pontos de vista. As duas visões mais proeminentes são reconhecidas como sendo tradicional e moderna (GIDDENS, 2008). Uma família tradicional conforme os estereótipos e a filosofia popular é uma instituição patriarcal na qual a estrutura consiste em um pai (homem), uma mãe (mulher) e seus filhos. A filosofia popular também tem um grupo que acredita em uma família moderna, esta que consiste em qualquer estrutura que difere de uma família tradicional estereotipada. A exemplo do que foi conceituado a respeito de família, para Maria Berenice Dias (2015, p. 12) faz-se necessário:

Ter uma visão pluralista da família, que abrigue os mais diversos arranjos familiares, devendo-se buscar o elemento que permite enlaçar no conceito de entidade familiar todos os relacionamentos que têm origem em um elo de afetividade, independentemente de sua conformação.

A escola, por sua vez, é a segunda esfera que encontramos em nossa vida depois da família. Ela é o nosso primeiro passo fora do núcleo familiar. É na escola que nós começamos a vida social e, no final, podemos dar início a nossa carreira em termos profissionais. É por isso que a desigualdade na escola é uma das mais injustas, ao passo que contribui para que nós, em geral, tenhamos sucesso, ou não, em nossa futura vida profissional. O pedagogo e filósofo brasileiro Dermeval Saviani (2012, p.xx) apresenta a escola como “o local que deve servir aos interesses populares garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta.” De acordo com Saviani (2012, p.06):

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Por isso, tal como a família, a mesma é essencial para pensar e refletir acerca da proposta em tela.

Os responsáveis por fazer valer o direito à educação são os governos que devem fornecer educação de boa qualidade e garantir que todas as crianças possam acessá-la, sem discriminação. Essa é uma obrigação legal internacional e os governos podem ser responsabilizados por não fornecerem educação a todos os seus cidadãos de maneira equânime. Os governos devem estabelecer planos para atender ao padrão mínimo de educação primária gratuita e obrigatória e, em seguida, tomar medidas para estender o direito à educação a todas as crianças. É muito importante que os governos continuem a trabalhar em prol do pleno direito à educação e não permitam que os planos parem ou sejam adiados. Assim como governos, outras organizações e indivíduos contribuem para garantir que todas as crianças possam ter acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui agências intergovernamentais, como a UNESCO, instituições financeiras internacionais, empresas, sociedades civis e pais.

O direito à educação também deve ser entendido como o direito de todos os

alunos a aprender com sucesso, independentemente de sua origem ou condições socioeconômicas, culturais ou pessoais. Trata-se de não transferir o modelo econômico e social darwiniano de competitividade e luta para a escola. Não podemos tolerar o sistema educacional, devido à falta de itinerários de nível inferior, destinados a rotas sociais e trabalhistas de segunda ordem. O fracasso escolar acaba sendo a personificação do "fracasso social" em uma sociedade que ainda não considera a educação uma prioridade inalienável para aqueles de recursos e meios insuficientes, que permite apenas que alguns sejam bem-sucedidos e tenham acesso a todos os níveis educacionais, enquanto outros fracassam e são excluídos das diferentes possibilidades de treinamento existentes atualmente, ou mesmo que outros sejam segregados, sem garantir o direito de todos a uma educação de qualidade em igualdade de condições. E a única possibilidade real de garantir isso é um sistema de educação pública gratuito.

1.1. A família Silva

A família Silva², amostra e referência estudada para embasar esta pesquisa, é constituída por pai, mãe e seus três filhos, sendo duas mulheres e um homem, todos já maiores de idade. Os pais são oriundos de Recife, Pernambuco, no nordeste brasileiro, e os filhos, advindos do casamento, nasceram no Rio de Janeiro, sudeste do Brasil. Mãe e pai nasceram, aproximadamente, na metade da década de 1930 e os filhos a partir dos anos de 1960 em diante.

O pai ingressou na escola aos oito anos de idade. No ano de 1945, ele cursa o primário, o que equivale ao ensino fundamental I (1° ao 5° ano) nos dias de hoje. Nesse período, seu percurso escolar sofreu com várias interrupções, pois concomitantemente

² A entrevista com a família Silva foi realizada no dia 3 de janeiro de 2019.

à vida escolar, ele trabalhava ajudando o pai como vendedor ambulante. O patriarca da família Silva, então, termina o primário e o ginásio, equivalente ao ensino fundamental II (6° ao 9° ano), e faz concurso de admissão à Escola Técnica Federal de Recife - Escola Técnica Visconde de Mauá, Faetec. Aos catorze anos de idade, já em 1954, inicia o curso de qualificação em seu estado de origem, porém o finaliza no Rio de Janeiro devido à mudança de estado feita com a família. Em 1957, concluiu o curso industrial básico de mecânica. Em 1959, ele começa a trabalhar na indústria metalúrgica e sua vida profissional segue nesse segmento até sua aposentadoria. Treze anos depois, no ano de 1970, o senhor Silva finaliza o colegial na forma do artigo 99 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente na época (BRASIL, 1961).

A mãe interrompeu sua escolarização no quarto ginásio. Ela para de estudar aos quatorze anos ao trocar a escola pelo trabalho, pois teve que ajudar a mãe, que era viúva, e os seus seis irmãos. Depois de começar a trabalhar, ela tenta retornar à escola, estudando à noite, mas não a finaliza. Não obstante, ao longo de sua trajetória, mesmo sem formação profissional, ela começa a ministrar aulas na igreja e em sua residência, o que era comum à época. Consta ressaltar que em termos de formação educacional, a religião, na forma da igreja, teve forte interferência na vida desses familiares, principalmente para a mãe.

A senhora Silva trabalhou como professora leiga, como eram chamados os que não tinham formação nas licenciaturas (MANKE, 2008), ministrando aulas para o primário, de alfabetização e no curso de admissão ao ginásio. Não tendo trabalhado formalmente por tempo determinado para se aposentar, hoje ela não recebe nenhum valor monetário de aposentadoria.

A filha mais velha inicia sua escolarização no ano de 1970. Ela entra na escola com sete anos de idade, na segunda série, pois, como a mãe dava aulas em casa, ela acabou se alfabetizando junto aos demais alunos. No decorrer do primário e do ginásio ela frequenta escolas públicas e estuda numa escola adventista. Já o segundo grau foi

feito junto à formação de professores. Ela começa a trabalhar como professora ainda no curso normal, lecionando para turmas de alfabetização no segundo ano da formação de professores e no terceiro ano, ela começa a trabalhar com a educação infantil.

Ao se formar no curso como normalista, a filha mais velha dos Silva faz vestibular para cursar psicologia, inicia o curso em 1980 e o interrompe em 1984 para se dedicar ao casamento e ao filho. Nesse período, então, ela passa a trabalhar no município do Rio de Janeiro para atuar com os anos iniciais do fundamental. Logo depois, ela inicia o curso de pedagogia, em 1988, e, em 1993, finaliza o curso de psicologia que até então se encontrava trancado. Em 1998, ela conclui a graduação em pedagogia, um ano depois inicia o curso de especialização na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o qual finaliza em 2000. Faz mestrado em Educação entre 2006 e 2008 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), e de 2009 a 2013 faz seu doutorado, também em educação, fora do estado. Hoje trabalha em uma faculdade privada (ensino superior) e atua como pedagoga em duas redes municipais, uma como supervisora e a outra como coordenadora pedagógica. Ela ainda é mãe de um filho com ensino superior a ser finalizado no curso de odontologia.

O filho do meio inicia sua trajetória escolar na terceira série. Em 1976, ele começa na escola adventista, finaliza o primeiro grau nessa instituição e a partir daí entra na Escola Técnica em Marechal Hermes, onde cursa eletrotécnica. Finalizado este curso profissionalizante, ele faz vestibular para a Universidade Federal Fluminense (UFF), passa em engenharia elétrica, cursa até o oitavo período e percebe que não era o que lhe interessava. Ele então presta vestibular novamente, desta vez para o curso de música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde conclui sua primeira graduação.

Formado o único homem da família Silva começa uma pós-graduação *stricto sensu* no Canadá em regência e composição, mas não a conclui. Ele opta por fazer mestrado nos Estado Unidos em uma universidade da igreja adventista. Retornando ao

país, ele faz um curso de férias sobre teologia em São Paulo, o que o leva, mais tarde, a se graduar nessa área. Depois, inicia um mestrado em música, que também não conclui, decidindo dedicar-se à área de teologia com ênfase em divindade, na qual hoje é mestre.

Mais tarde, ele passou no concurso para a Superintendência Nacional de Abastecimento (SUNAB), onde não tomou posse em razão de não ser da área. Como sabia muito bem inglês, pois fez curso *Brasas English Course*, financiado pela tia Vera, trabalhou no Museu Aeroespacial, sempre na área da música. Logo mais, ele começa a trabalhar como cantor da igreja, na função de obreiro. Hoje, ele tem dois filhos adolescentes, ambos estão cursando o ensino médio no Canadá.

A filha mais nova inicia sua escolarização no ano de 1976, com sete anos de idade, na primeira série. Ela cursa o primário e o ginásio numa escola religiosa evangélica com o patrocínio da igreja, da família e de padrinhos. Em 1983, inicia o segundo grau em um colégio particular, junto com o curso de formação de professores. No segundo ano do curso normal, assim como sua irmã, ela já começa a trabalhar no próprio colégio em que estuda. Esse primeiro serviço não lhe dava remuneração, pois trabalhava em troca de sua bolsa de estudos. Depois de dois meses, ela começa a trabalhar em outro colégio, cuja remuneração era um valor simbólico. Em 1986, ela termina o curso de formação de professores/ segundo grau, e permanece no mercado de trabalho. No ano seguinte, ela faz o vestibular para cursar pedagogia, graduação que finaliza em 1989. Ao término do curso inicia uma especialização em psicopedagogia, a qual finalizou em 1992. A partir daí, ela faz concurso, em nível médio, para o Tribunal Regional do Trabalho, onde foi chamada em 1993. Entre 1994 e 1995, inicia na faculdade de direito, terminando-a em 2000. Em 2003, ela faz um novo concurso para o Tribunal Regional do Trabalho, agora em nível superior, e desde então trabalha atuando na área jurídica.

CAPÍTULO 2 - Políticas Públicas Educacionais

Não costumamos encontrar muitas dúvidas ou contestações ao afirmar que há muitos problemas em nossa sociedade que precisam ser resolvidos. Alguns problemas podem ser facilmente tratados por ações realizadas na esfera privada (indivíduos e famílias) ou pela sociedade civil (associações ou organizações sociais, econômicas ou políticas). Já os problemas que demandam abordagem por leis e regulamentos adotados pelo Estado são aqueles que devem ser tratados pelas políticas públicas.

As sociedades são atormentadas por uma infinidade de problemas, os quais se manifestam nos âmbitos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e religiosos. Um grande e potente instrumento usado por vários governos em todo o mundo para resolver esses problemas são as chamadas políticas públicas. As problemáticas encontradas no campo da educação são um exemplo da ação dessas políticas. Por isso, para iniciar o debate deste capítulo, é necessário compreender o que significam as políticas públicas.

As políticas públicas, portanto, são usadas para resolver problemas das sociedades e questões que são de interesse público. No que tange ao campo acadêmico, no momento parece não existir um consenso unânime entre os autores que se dedicam ao assunto para conceituar a ideia de políticas públicas. Afinal, concordar com uma definição única e abrangente acerca do complexo movimento das políticas públicas não é uma tarefa fácil. Todavia, em essência, podemos afirmar que as políticas públicas captam as intenções gerais de um governo. Sem uma política, não pode haver governança e, para governar, é preciso ter um conjunto de diretrizes, as quais são justamente fornecidas por essas políticas. Para entender essa dinâmica, antes de tudo, é preciso ter em mente que a função que o Estado desempenha em nossa sociedade sofreu inúmeras transformações ao passar do tempo. Nos séculos XVIII e XIX, seu principal objetivo era a segurança pública e a defesa externa em caso de um ataque

inimigo (SOUZA, 2006). Entretanto, com o aprofundamento e a expansão da democracia, entende-se que as responsabilidades do Estado tornaram-se mais amplas e diversificadas (ibid., 2006).

Souza (2006) aponta que atualmente é comum afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Sabemos que para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação e o meio ambiente. É, então, a fim de atingir resultados em diversas áreas e cumprir sua função atual, coloca a autora, que os governos se utilizam das políticas públicas. A partir desse ponto, assume-se que a política pública é feita em nome do "público".

Apesar de não ser o cerne da análise das políticas públicas, a dimensão que entendemos como política constitui um fator explicativo para esta discussão (SOUZA, 2006). Ao orientar esta conclusão, Souza (2006) intenta colocar que a ideia de política é demasiadamente ampla e que quando estamos realmente interessados em políticas públicas, tange-se a dimensão substancial do Estado, ou seja, o que ele é, o que ele faz, as decisões que toma, as ações que executa, as mudanças de comportamento das pessoas, face a sua intervenção, e etc. Trata-se dos resultados finais do jogo político (SOUZA, 2006).

De um ponto de vista voltado ao viés histórico, Mainardes (2018) nos revela que o conceito de política pública nasce pela primeira vez na década de 1920 nos Estados Unidos, mas ressalta que foi na década de 1950 seu real surgimento e, a partir daí, amadurecimento teórico. Ele nos explica que hoje se vê que um Estado precisa enfrentar novos e distintos desafios para implementar políticas públicas. Um bom exemplo disso está na necessidade em ser capaz de avaliar as políticas públicas num ambiente cada vez mais complexo, onde as demandas sociais estão aumentando e a autoridade pública, que desempenhava um papel central, já não atua mais sozinha (MAINARDES, 2018). Dessa forma, é possível observar, de fato, a intervenção de

terceiros, como associações ou outras autoridades públicas que podem, conseqüentemente, perturbar o curso dos planos e intenções governamentais.

As políticas públicas são orientadas para um objetivo ou estado desejado, como a solução de um problema. De acordo com Saravia (2006), as mesmas dizem respeito a um sistema de decisões regulatórias, ações legislativas, prioridades de financiamento e outros cursos de ação que colocam as leis em prática. O poder executivo dirige as atividades combinadas do governo federal para resolver uma infinidade de problemas, que vão desde assuntos relativos ao meio ambiente às questões econômicas. Assim, segundo Saravia (2006), a política pública é um dos instrumentos empregados pelo governo para atingir seus objetivos, ou seja, é a ciência do Estado em ação. Essas, por consequência, afetam as questões sociais, o crescimento econômico, os impostos, as instituições, os assuntos externos, entre outros aspectos, de um determinado país.

Todos somos confrontados por essas ações, gostemos, ou não, das intervenções do Estado e das políticas públicas que são realizadas pelo mesmo. Mas, como as ações públicas são traduzidas em campo? A política pode assumir a forma de lei, ou regulamento, ou o conjunto de todas as leis e regulamentos que regem uma questão, ou problema específico. A ação mais concreta do Estado é traduzida por ações dirigidas especialmente aos cidadãos. A apreensão mais simples das políticas públicas é simplesmente adotar as ações nominais de que falamos na imprensa, como política pública de emprego, política ambiental, remuneração igualitária, política monetária, política social ou mesmo política de segurança (SOUZA, 2006). Um professor e seus alunos, por exemplo, estão inseridos em uma política pública que pode ser tanto do ensino superior, como da educação básica, ambos resultados de uma interação de políticas públicas. Isso porque um professor presta serviços administrativos em termos de educação e, portanto, isso faz parte de uma política pública. Entender essa dinâmica é importante justamente porque as experiências educacionais dos cidadãos são moldadas pelas decisões de educação e políticas sociais tomadas em nível nacional,

estadual e/ou municipal.

Posto isso, entende-se que uma política pública é um curso de ação intencional e consistente produzido como uma resposta a um problema percebido por um grupo constituinte, formulado por um processo político específico, além de implementado e aplicado por um órgão público. Em termos gerais, podemos dizer que uma política pública é simplesmente o que o governo considera, atuando ou não, sobre problemas que os antecede. Política pública é o que o governo escolhe fazer (real) ou não (implícito) sobre um problema específico. De forma ainda mais precisa, a política pública possui vários atributos-chave, como, por exemplo, ser realizada de modo a responder a alguma espécie de problema que requer atenção. Ainda, a política é, em última análise, feita pelos governos, mesmo que as ideias provenham de fora do governo ou através da interação entre o governo e o público.

A formulação de políticas é parte de um processo contínuo que nem sempre tem inícios ou fins precisos, pois as decisões sobre quem se beneficiará das políticas e quem suportará qualquer ônus resultante dela serão continuamente reavaliadas, revisitadas e revisadas. Considerando esse caráter dinâmico e optando por um ponto de vista mais operacional, decidimos por utilizar a definição de políticas públicas elaborada por Enrique Saravia (2006, p.28), o qual coloca, em síntese, que

Trata-se de fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão.

Com base nos apontamentos de Saravia (2006) iremos analisar o impacto das políticas públicas educacionais no Brasil na formação acadêmica dos integrantes da família Silva, resultados melhor abordados abaixo no capítulo três (3). Para tal, é preciso primeiro conhecer e pautar as principais políticas públicas voltadas para a educação nas décadas de 1940, 1970 e 1990, períodos em que nossos personagens estabeleceram matrículas ativas em instituições de ensino e que também marcam

políticas importantes da história da educação brasileira. O interesse maior aqui é observar qual é o ônus que houve na educação brasileira a partir da implementação destas políticas.

Porém, antes de discorrermos sobre as principais políticas públicas educacionais desses anos, é importante destacar o panorama educacional dos anos anteriores, contextualizando o debate através da educação brasileira nos primeiros anos da república.

Assim, consta destacar que a educação nos anos de 1930 sofre influência da ideologia de modernização do país e da demanda do capitalismo pela ampliação da oferta de força de trabalho, características que marcam a época (BRASIL, 1931; CHAGAS, 1978). Conforme aborda Ribeiro (1993), no contexto político-governamental desse período, o país vivia sob a égide de um Estado nacional, centralizador, anti-liberal e intervencionista. Enquanto isso, na economia, o Brasil adota um sistema chamado de substituição de importações, no qual é substituído o modelo agrário pelo modelo industrial. Nesses termos, explica Shiroma (2002), era necessário criar um sistema educacional que atendesse à ideia de modernização do país, pois havia uma concepção salvacionista para a reforma da educação e do ensino.

Nesse momento, temos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, que passa a fornecer uma estrutura de ensino nas modalidades secundário, comercial e superior (BRASIL, 1967), as quais, nos termos de hoje, correspondem a educação básica regular, técnico profissionalizante e ensino superior. Um ano depois, no ano de 1931, o governo provisório sanciona decretos nomeados de “A Reforma Francisco Campos”, onde foi consolidada a educação secundária, o ensino comercial e as universidades brasileiras³ (Ibid., 1967).

Além disso, de acordo com Cury (1996), nesse período também é estabelecida

³ Por sinal, é neste momento que é reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a Universidade do Brasil, instituída em 1920, hoje chamada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde se realiza esta pesquisa e se defende a presente monografia.

pelo governo a criação do Conselho Nacional de Educação e é instituído o ensino religioso como uma disciplina facultativa nas instituições públicas de ensino através do decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931 e, mais tarde, da Constituição de 1934 no artigo 153⁴. Em 1932 ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, reivindicando a ideia de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita (LEMME, 2005). É, então, promulgada a Constituição Federal de 1934, onde a educação é tida como uma questão social para combater a subversão ideológica. Nesta Constituição, a educação deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (BRASIL, 1934). Ainda sobre a educação, a mesma dispõe em seu capítulo II do título V:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Devido ao emergente processo de industrialização, consta que os objetivos das políticas educacionais deste contexto demandavam por assegurar uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas que fossem eficazes na formação do perfil de cidadania adequado ao processo vigente à época. Nesse ínterim, em 1937, se instaura o Estado Novo que perdura até 1945. Desta forma, também esta perspectiva pedagógica para a educação brasileira persiste até meados da década de 1940, época marcada pela Segunda Guerra Mundial. Ao fim da guerra, todo o mundo, incluindo o Brasil, segue novos rumos, direcionando-se aos históricos acontecimentos posteriores que nos trouxeram até aqui.

⁴ O seguinte artigo assegura que “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias e profissionais normais” (BRASIL, 1934).

2.1. Panorama das políticas educacionais na década de 1940 (1945-1963): neoliberalismo

Em 1946, a partir de uma nova Constituição Federal da República, a qual defendia a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a educação como um direito de todos, nos aproximamos do nosso entendimento de hoje sobre esses aspectos. Esta carta constitucional estabeleceu o ensino primário gratuito nas escolas públicas para todos, assim como a obrigatoriedade da oferta do ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem (100) empregados. Além disso, ficou instituído o ingresso no magistério através de concurso de provas e títulos, a responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino e a oferta obrigatória de ensino religioso, ainda que facultativa, para os alunos (BRASIL, 1946). Esta Constituição incluiu em seu texto também uma normativa que tornava obrigatória a elaboração e publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando início ao processo de discussão da pioneira, a LDBEN/1946.

Segundo coloca Dermeval Saviani (2012), concomitantemente a esses movimentos legislativos, em 1948 há o movimento em defesa da escola pública através de nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho: tratava-se de discutir aspectos sociais da educação e a defesa da escola pública. Um dos grandes marcos que nos interessa aqui é que, após essa data, o Estado é obrigado a garantir a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada.

Nos termos educacionais, a década de 1940 conta com a decretação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, também intituladas de Reforma Capanema (ROMANELLI, 1978). De acordo com Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), estas leis, que foram presididas por quem lhes dá o nome, o político Gustavo Capanema,

objetivavam regulamentar o ensino, reformular e padronizar o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquele momento, e acabaram por ampliar e flexibilizar a reforma educacional predecessora. A autora nos explica ainda que a reforma estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), tal como organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.

Na década que antecede a ditadura militar (1964-1984), alguns movimentos de cultura popular foram iniciados⁵, assim como alguns programas de alfabetização em massa foram propostos e criados (PAIVA, 1987). De acordo com Vanilda Pereira Paiva (1987), em 1950, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) em Salvador, Bahia. Paralelamente a essas ações, no ano de 1953, a educação muda de administração, transitando entre o Ministério da Educação e da Saúde, criado em 1930, para um ministério próprio, o Ministério da Educação e Cultura. No ano de 1956 iniciaram-se discussões e propostas para a educação brasileira, prezada como parte das “reformas de base”, além de outras importantes mudanças no país, como a reforma agrária, tributária, administrativa, bancária e educacional (FERREIRA, 2011).

No ainda democrático início da década de 1960, mais precisamente em 1961, começa a campanha de alfabetização criada por Paulo Freire, cujo objetivo era alfabetizar em 40 (quarenta) horas adultos analfabetos (GÓES, 1980). A partir daí, são elaborados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, ambos inspirados pelo método de ensino e pela iniciativa de Paulo Freire (Ibid., 1980). No mesmo ano a Lei 4.024/1961 permite que se aplique o Exame de Madureza, no qual era possível que maiores de dezesseis (16) anos de idade obtivessem diploma ginasial,

⁵ Os quais, mais tarde, nos anos 1960, foram realizados pelos Centros Populares de Cultura - CPCs - da União Nacional dos Estudantes, a UNE, organizações que levavam peças políticas a portas de fábricas e sindicatos (PAIVA, 1987).

referente ao ensino médio, através de um caminho avaliativo pouco rigoroso. O mesmo valia para aqueles maiores de dezenove (19) anos adquirirem diploma de curso colegial.

Em relação à educação nos anos de 1940 até 1970 perdurava uma dualidade: as classes mais favorecidas procuravam o ensino secundário e superior para sua formação. Às classes menos favorecidas restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. Se pensarmos no sistema escolar como um indutor da vida profissional e da formação do trabalhador, quando se estabelece essa dicotomia entre diferentes classes sociais, o ensino secundário para as elites e o ensino profissional para as massas, vemos se acentuar o dualismo na educação brasileira, criando-se uma desigualdade educacional nos espaços formativos.

2.2. Panorama das políticas educacionais na década de 1970 (1964-1988): ensino profissionalizante

A partir da ditadura militar, ainda em fins da década de 1960, vemos a educação brasileira mudar de trajeto. O regime autoritário prende e/ou leva a exílio político muitos dos nomes envolvidos na luta pela educação pública e de qualidade, como Paulo Freire, entre outros citados no tópico acima. É um período de perda e retrocessos significativos para nossa educação, sobretudo, em relação aos planos iniciados a partir da década de 1940.

Em 1964, o golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira. Sob o pretexto de que as propostas educacionais eram “comunizantes e subversivas”, tem início a ditadura militar (ROMANELLI, 1991). Em nome do retrocesso, mais tarde, em 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), política de educação voltada para jovens e adultos

regulamentada pela Lei nº 5.379/67 (ESCOBAR, 2007). Diante disso, vemos uma educação que caracteriza resistência e oposição às posições governamentais, iniciando uma nova fase de políticas públicas educacionais no Brasil.

A educação no período militar sofre uma reestruturação da representação estudantil e é marcada pela implementação do ensino de “educação de moral e cívica”, enquanto disciplina do currículo escolar (FILGUEIRAS, 2006). No ensino secundário, a disciplina recebia o nome de “organização social e política brasileira” e no ensino superior se chamava “estudos de problemas brasileiros”. A disciplina em questão tinha um cunho ideológico e manipulador (Ibid., 2006).

Em 1968 surge o Ato Institucional número 5, AI-5, decretado em 13/12/1968, o ápice do regime ditatorial, o qual basicamente concentrou excessivamente o poder nas mãos do presidente. Por onze anos, o AI-5 estabeleceu forte censura aos meios de comunicação no Brasil, além de ter repreendido e torturado estudantes, intelectuais e religiosos, retirando garantias individuais, tanto públicas, quanto privadas, da sociedade (MOTTA, 2018). Este Ato Institucional é marcado pela suspensão de direitos políticos (Ibid., 2018). Ao conceder ao presidente poderes de atuação no poder executivo e legislativo, o AI-5 permitiu que o então presidente Costa e Silva criasse o decreto de lei 477 de 1969, de 26/2/1969 que proibia professores, alunos e funcionários ligados à escola de proferir qualquer manifestação considerada de cunho político (BRASIL, 1969). Esta restrição atuava contra ações de estudantes, professores e profissionais ligados à educação, consideradas subversivas pelo governo. Dessa forma, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela Ditadura Militar (1964 a 1985), o que significa que nesses anos ocorreram censuras, revoltas e o movimento nacional pelas “Diretas Já” (PILETTI, 1990). Na área da educação, a censura e as revoltas não foram diferentes.

Nesse período, surgem as reformas tecnicistas, ou seja, a aplicação de um modelo empresarial de trabalho nas escolas. Conforme explica Aranha (2006), tais reformas tecnicistas possuem três principais pilares: educação e desenvolvimento

(formar mão de obra para atender o mercado em expansão), educação e segurança (formar um cidadão consciente) e educação e comunidade (criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer relações entre escola e comunidade). Como resultado disso, o governo militar passou a incentivar o ensino técnico e profissionalizante com o objetivo de formar os alunos para o mercado de trabalho, sem a preocupação de despertar neles uma consciência crítica (ARANHA, 2006; FRIGOTTO, 1984; MARTINS, 1998). Ainda, durante a ditadura militar a escola pública perde espaço, pois o governo passa a incentivar o aumento de escolas e universidades particulares.

No início da década de 1970, são criadas novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, com a Lei 5692/71, a qual introduz mudanças no ensino de forma a ampliar a obrigatoriedade escolar para crianças a partir de oito anos, com a fusão do primário e ginásio. Assim, foi eliminado o excludente exame de admissão ao ginásio (SHIROMA, 2007). Nesse mesmo período, o Ministério da Educação e Cultura faz um acordo com os Estados Unidos para reformar o ensino brasileiro conforme os padrões impostos pelos norte-americanos, firmando ações com a USAID (*United States Agency for International Development*)⁶, a partir das quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implementação de reformas tecnicistas dentro das escolas (ALVES, 1968). Segundo Alves (1968), a união MEC-Usaid entregou o planejamento do Ensino Brasileiro aos Estados Unidos, nos níveis fundamental, médio e superior. Tratava-se de um ensino baseado no modelo chamado de racionalização (ARAPIRACA, 1982).

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, a ditadura militar se esgotava, começando, assim, a retomada da democracia no país e com isso as novas políticas educacionais a partir da década de 1990. Sobretudo o início dos anos 1980 foi um período marcado por intensas mobilizações e greves, como as do ABC paulista,

⁶ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, tradução nossa.

paralelamente, também, a um quadro altamente repressivo (ANTUNES, 1988). A partir daí (re)começa a modernização das universidades brasileiras e a expansão do ensino fundamental obrigatório.

No ano de 1981, ocorreu a fundação da Associação Nacional de Professores do Ensino Superior (ANDES), nascida da união das associações docentes das universidades, principalmente as públicas e comunitárias. Em 1982, a Lei 7.044 extingue a profissionalização compulsória em nível de segundo grau. E em 1987 formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. De acordo com Maria da Glória Marcondes Gohn (2019), o lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita. O Fórum demandou um projeto de educação integralizado, e não apenas reformas no sistema escolar e teve um papel decisivo no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 1988 (GOHN, 2019).

2.3. Panorama das políticas educacionais a partir dos anos de 1990 (1988 - presente): retorno à democracia

Após o fim do regime ditatorial, a Constituição de 1988 apresentou alguns avanços importantes para a educação, tais como: a) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (princípio da universalização); b) o ensino fundamental obrigatório e gratuito; c) a expansão do ensino gratuito e obrigatório, progressivamente, ao ensino médio; d) o ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo; e) o atendimento em creches e pré escolas às crianças de 0 a 6 anos; f) a valorização dos profissionais de ensino; g) a autonomia universitária; e h) a aplicação anual de 18% da receita resultante de impostos pela União e estados, e de, no mínimo, 25% por parte do Distrito Federal e dos municípios para a manutenção e o desenvolvimento da

educação.

A Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito de todos, formalizando os novos projetos de educação iniciados no início dos anos 1980. Trata-se do período em que o antropólogo Darcy Ribeiro idealiza os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs, a fim de oferecer ensino público de qualidade em horário integral (ALENCAR, 2013). É inspirado na experiência dos CIEPs que, em 1991, Fernando Collor de Mello cria os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) em vários estados do Brasil, cujo objetivo era dar atenção às crianças e aos adolescentes ofertando escola em tempo integral no ensino fundamental e prestar assistência na área da saúde, lazer, trabalho, dentre outros (MENEZES; SANTOS, 2001).

No ano de 1990, o Ministério da Educação elabora o plano decenal para todos, incentivando a educação para a competitividade, política que culminou, mais tarde, no decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, o qual regulamenta a educação profissional e desvincula o ensino médio do ensino técnico. Em 2004, no governo Lula, o decreto 2.208/97 é alterado pelo decreto nº 5.154/04, que permite a possibilidade de integração das duas modalidades de ensino. Frigotto e Ciavatta (2006) explicam que na década de 1990 a educação brasileira passa a ter a necessidade da formação profissionalizante para inserção no mercado de trabalho. Por consequência dessa demanda, a educação teria de oferecer subsídios para a atuação profissional. A educação profissional já era um assunto discutido no Brasil em outrora, ganhando maior dimensão com a fundação do Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho (IDORT) em 1931, que tinha um projeto de industrialização nacional e de organização do trabalho a partir das ideias tayloristas⁷ (PICHELLI, 1997).

⁷ Introduzido no início do século XX, o taylorismo é uma metodologia de eficiência de produção que divide cada ação, trabalho ou tarefa em segmentos pequenos e simples que podem ser facilmente analisados e ensinados, visando alcançar a máxima fragmentação do trabalho para minimizar as exigências de habilidades e o tempo de aprendizado (PICHELLI, 1997).

No ano de 1996 é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde a educação infantil é incluída como primeira etapa da educação básica e o Ministério da Educação e Cultura edita os Parâmetros Curriculares Nacionais. A LDB de 1996 muda as etapas de ensino, definindo-as como básico, fundamental I e II, médio e superior, e acrescenta um ano a mais ao fundamental. Também, com a nova lei vem a exigência pela formação superior para contratação de professores, o que vulnerabiliza a função do chamado curso normal. Porém, com as dificuldades encontradas na educação pública do país até hoje, o curso normal seguiu existindo, e suprimindo demandas e faltas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). No final da década de 1990 temos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado para garantir um sub vínculo dos recursos da educação para o ensino fundamental, bem como para assegurar uma melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos da 1ª à 4ª série, para os da 5ª à 8ª série e para a educação especial fundamental.

Um ano após a criação do Fundef, em 1997, o Ministério da Educação cria o Programa de Expansão da Educação Profissional. Também nesse fim de milênio, é criado o Exame Nacional para o Ensino Médio, o ENEM, criado para avaliar os conceitos aprendidos pelos estudantes do Ensino Médio, juntos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, ambos com a mesma intenção. Em 2001, é criado o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação, o "Bolsa Escola", e passa a vigorar o Plano Nacional de Educação (2001-2010), criado em 1996. Em 2002, temos a criação do Programa Diversidade na Universidade. Mais tarde, em 2004, o Programa Universidade para Todos, conhecido como PROUNI, vincula a concessão de bolsa em faculdades e universidades ao desempenho do

ENEM.

A partir de 2006 dá-se início o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à educação básica. Trata-se de um grande cofre do qual sai verba para valorizar os professores, tal como para desenvolver e manter o funcionamento de todas as etapas da educação básica, desde as creches e pré-escola, a educação infantil, o ensino Fundamental e médio até a educação de jovens e adultos, a EJA. O FUNDEB entrou em vigor em janeiro de 2007 e pretendia se estender até o presente ano de 2020. Ele tem como objetivo fazer com que haja menos desigualdade de recursos entre as redes de ensino. Esta iniciativa é muito importante, pois faz com que a diferença entre a rede que mais investe por aluno e a que menos investe caia consideravelmente. Também em 2007 o governo lança o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de diminuir a defasagem da educação brasileira em relação aos países desenvolvidos, posto que a exclusão social continua sendo um problema que contabiliza milhares de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola (SAVIANI, 2012). O PDE é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

Já na última década, o ano de 2014 vem com o Plano Nacional de Educação (PNE), programado para até 2024. O Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei no 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil,

básico e superior – a serem executados dentro de dez anos.

Capítulo 3 - As políticas educacionais e a vida da família Silva

Este penúltimo capítulo se dedica a uma análise crítica e reflexiva a respeito das políticas públicas educacionais acima citadas de forma a traçar um paralelo com a vida escolar dos membros da família Silva, aferindo o impacto das políticas públicas em educação no país ao longo dos anos sob os membros da mesma. Interessa aqui dar atenção ao cenário político e educacional de cada período de acordo com cada personagem. Esta contextualização implica concluir respostas sobre as razões que os encaminharam aos determinados caminhos acadêmicos por eles seguidos, as possibilidades que tiveram, ou não, as legislações, as relações sociais, os avanços e os problemas encontrados nesse trajeto de maneira ampla.

Vale destacar que os pais da família analisada estudaram, principalmente, no período da década de 1940 e 1950, sendo que o patriarca retornou aos estudos mais tarde, nos anos 1970 e a mãe também busca voltar a estudar na década de 1960, isto é, ambos retornam a estudar no período de regime militar. Já os filhos, concentraram seus estudos nos anos de 1970, 1980 e 1990. Por esta razão, os três períodos dos quais acima nos debruçamos estão diretamente interligados com as gerações da família Silva. As décadas de 1940, 1970 e 1990 marcam o início de períodos que possuem características específicas que simbolizam eras no que tange às políticas em educação no Brasil e são momentos vividos por todos os componentes da família Silva.

3.1. As políticas públicas de educação: o Senhor e a Senhora Silva

A começar pelo pai, sendo este o mais velho, precisamos pensar sua educação básica sob o ideário social pós-1945, isto é, depois da Segunda Guerra Mundial e com o fim do Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas. De maneira geral, era possível observar que a população brasileira da infância do Senhor Silva preocupava-se com a educação e com a garantia da mesma através do Estado (SAVIANI, 2012). Ele começa seu percurso educacional entre o fim do Estado Novo e o início do período da República Nova, já em 1946. Nesse mesmo ano é promulgada a nova constituição (BRASIL, 1946) que reforça o intervencionismo estatal na educação e traz à tona um período em que as políticas educacionais começam a se aproximar da perspectiva de educação que temos hoje. É justamente nesse contexto que o pai da família Silva entra no sistema escolar, a partir do ano de 1945, iniciando o ensino fundamental aos oito anos de idade.

Ainda, vale destacar que o Senhor Silva não foi alcançado pelas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema, marco da educação da década de 1940 (ROMANELLI, 1978), no instante em que começou sua vida escolar. Assim, ao entrar no ensino primário, o Senhor Silva recebe uma educação centrada. Todavia, ele segue apenas até o referente ao nono (9º) ano do ensino fundamental II dos dias de hoje, concluindo essa etapa em 1957, já como residente da então capital brasileira. É, portanto, somente no secundário que ele passa a ter sua escolaridade dirigida pelas Leis Orgânicas, as quais determinaram, de maneira objetiva, seu destino enquanto operário.

Nesses termos, ele não é encaminhado à possibilidade de escolher uma carreira de nível superior, tendo a oportunidade profissionalizante como única escolha. Isso se deu porque, além dos movimentos no âmbito legislativo, acadêmico e social em prol da educação pública para todos, descritos por Saviani (2012), a educação brasileira iniciada em meados dos anos 1940, no início da vida escolar do Senhor Silva, contou

também com o avanço do ensino comercial (ou tecnológico), o qual é marcado justamente pela criação do SENAI a partir da Reforma Capanema pautada pelas Leis Orgânicas, conforme explica Romanelli (1978). Nesse período também as empresas com mais de cem empregados passam a ser obrigadas a investir em educação primária (BRASIL, 1946). Paralelo a isto, mais tarde, em 1959, forma-se no Rio de Janeiro um jovem profissional metalúrgico iniciando a jornada profissional que o sustentou até a aposentadoria. Isto não é apenas um marco histórico e/ou uma história pessoal, mas a concretização de uma política pública educacional, a qual, ainda, garantiu sustento e dignidade a uma família brasileira.

Apesar da estabilidade profissional, é apenas nos anos 1970 que este pai de família conclui o equivalente ao ensino médio, o que só foi possível devido ao Artigo 99, parágrafo único da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN/61). Através dessa lei, passa a vigorar a possibilidade de maiores de dezesseis (16) anos obterem diploma de curso ginasial (atual ensino médio) a partir do chamado Exame de Madureza. Nesses casos, os estudos eram feitos sem a necessidade de acatamento governamental. Esta lei fora estabelecida antes da ditadura militar, todavia, apesar de seu caráter deveras autônomo, a mesma valeu durante o regime militar ditatorial, período em que, por sinal, Seu Silva obteve seu diploma. Em termos pedagógicos, esta metodologia é demasiado complexa. Este artigo abriu espaço para irregularidades, posto que não garantia nenhuma fiscalização ou comprovação de habilidades mínimas requeridas ao nível médio de educação. Sua intenção, expandir a taxa de diplomados com educação básica no Brasil, era nobre, mas, em termos práticos e educacionais deve entrar em discussão, sobretudo no debate acerca da educação de jovens e adultos em nosso país.

Dentro disso, cabe a reflexão de que nos dias de hoje existe um número significativo de adultos e idosos que tiveram pouco ou nenhum acesso à educação de qualidade quando crianças, o que se demonstra nos altos índices de analfabetismo,

principalmente entre os mais velhos (PERES, 2011). Da mesma forma, mostra-se nítido que uma representação deles recebeu educação de maneira desatualizada e em áreas um pouco irrelevantes para os dias atuais. Sabe-se também que em um mundo de rápidas mudanças, a arte de estabelecer o papel da educação para ter uma sociedade desenvolvida é de extrema relevância. Por essas e outras, os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida como partes integrantes da sociedade devem estar presentes na mente de todos os cidadãos, não importa a idade deles.

A ditadura militar trouxe consigo a ideia de que os discursos e as políticas educacionais que tomaram ênfase na década de 1940 são ideais comunistas, demonizando os avanços até então alcançados. Isto significa também que a educação do pai da família Silva foi muito diferente nos anos em que cursou o ensino fundamental dos anos em que cursou o ensino médio. De toda forma, foi graças a este artigo, referente à Lei 4.024, que o Senhor Silva concluiu o ensino médio, já casado e com filhos.

No mesmo período em que o Senhor Silva iniciou seus estudos, a mãe da família Silva inicia sua breve trajetória escolar. Trata-se de um momento positivamente marcante em termos de políticas educacionais no Brasil, ainda assim, ela acabou por não concluir os estudos, permanecendo na escola apenas até os catorze (14) anos de idade. Mais tarde, talvez com as ações trabalhadas pelo Ministério da Educação e Cultura a partir de 1953, mas, acima de tudo, incentivada pelo estímulo da igreja frequentada pela família, ela busca retornar à escola no período noturno. Nesse momento, ela se matriculou numa escola particular, sendo financiada pela igreja. Mesmo que as aulas do período noturno fossem uma demanda daqueles que precisavam trabalhar durante o dia, e não poderiam estudar no matutino, precisando trabalhar e ajudar nas contas da casa, a Senhora Silva não finalizou o ensino médio nessa modalidade, pois ao fim do último ano, ela precisou deixar os estudos, o que a desmotivou a retornar posteriormente.

Mesmo sem concluir os estudos a Senhora Silva atuava profissionalmente com o que se chamava de “professora leiga”. Eram considerados leigos os professores com escolaridade até 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação. Essas profissionais sanavam faltas, tal como os/as formados no curso normalista que temos hoje. Era preciso alfabetizar em massa, a obrigatoriedade do ensino superior para a prática docente só vem mais tarde, nos anos de 1990. De 1946, com o decreto 20.406, até 1996, bastava o exame de suficiência para lecionar no Brasil (BRASIL, 1946). Infelizmente, não existem muitas literaturas científicas que tratem dessas personagens da história da educação brasileira, o que é uma problemática a ser pensada, posto o papel que essas assumiam e assumiram para tantos brasileiros (as) hoje por elas formados(as).

O fim desse período de políticas educacionais estimuladas em meados de 1940 se dá pela imposição da ditadura militar, que agia contra os movimentos que vinham desenvolvendo a qualidade da educação brasileira até então (ROMANELLI, 1991). A educação, então, sofria com a repressão do regime autoritário dos militares. Educar e ser professor no Brasil nesse período era, mais do que nos demais anos, resistir em prol do acesso à educação. Tratava-se de uma educação regrada sobre parâmetros autoritários e pautada como um instrumento da ditadura para própria manutenção e auto-justificativa. Nesse ínterim, a Senhora Silva deu aulas, envolta ainda de incentivos à educação privada, o que não necessariamente significou uma colaboração financeira estável para a família Silva, posto que ela também precisava atuar como vendedora para complementar a renda. Esses são aspectos bastantes significativos quanto ao lido geral com a educação em nosso país.

3.2. As políticas públicas de educação: a família Silva e os filhos

Nesses termos, é em um país que incentiva um modelo pedagógico empresarial nas escolas (MARTINS, 1998) que a filha mais velha dos Silva começa sua trajetória escolar. Todo tipo de manifestação tida como de cunho político pelo governo era repreendida pelo decreto 477/1969. Enquanto a mãe dava aulas sobre esses limites, o desenvolvimento educacional das crianças também se moldava por essas fronteiras. Hoje, a filha mais velha é uma professora universitária, o que requer algum senso crítico, mas sua educação básica foi calcada sobre a ideia de formar mão de obra para o mercado privado (Ibid., 1998). Quando não, a educação fora banalizada pelo artigo 99, o qual formou o pai dos Silva.

Alfabetizada em casa pela mãe, a filha mais velha entra na escola aos 7 anos, agora que era obrigatório que as crianças iniciassem a vida escolar pelo menos com 8 anos de idade (BRASIL, 1971). Num período de incentivo ao ensino privado, ela teve duas matrículas durante o ginásio: uma na escola pública e outra numa escola particular adventista. Seguindo os passos da mãe, fez formação de professores no segundo grau, se unindo ao grupo de normalistas, e, ainda enquanto discente, atuava como professora em fins da década de 1970.

Acontecimento inédito até então no núcleo da família Silva, em 1980, a filha mais velha inicia a graduação em psicologia. Ela faz uma pausa em 1984 e retorna em 1988 em outra graduação, dessa vez em pedagogia, finalizando esta dez anos depois, em 1998. Percebe-se aí certa mobilidade e o início de uma abrangência do acesso ao ensino superior. O final de década de 1980 é também período do fim da ditadura militar, em que a educação volta a ganhar força, conforme enfraquecia a ditadura, crescia movimentos em prol da educação na forma de iniciativas civis (KULHMANN, 2000). Trata-se, portanto, também de um momento interessante para formar em pedagogia, sobretudo para quem, assim como a personagem a quem nos referimos, já atuava na

área. Logo mais, por sinal, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, art. xx, passa a ser obrigatório o diploma de ensino superior para atuar na prática docente. Pode se observar, então, que a mais velha dos Silva, se adiantou nesse sentido.

Esses casos acabam por demonstrar uma impermanência nas matrículas iniciadas na família Silva. No caso da filha mais velha, a interrupção se deu em razão do casamento, onde formou uma família. Trata-se do período em que teve seu filho e resolveu se dedicar exclusivamente ao pequeno. Já no caso do pai, a impermanência de suas matrículas em instituições de ensino tem uma causa simples: ele precisava trabalhar e o curso técnico dava conta de suas necessidades até aquele momento. Também a mãe pôde atuar profissionalmente sem um diploma, permitindo interrupções na trajetória escolar. Talvez essas questões influam nas idas e vindas às instituições de ensino pela família Silva. As desistências e as pausas são significativas no que tange às políticas educacionais predominantes entre 1940 e 1990.

No ano de 1990, ela resolve completar o curso trancado de psicologia e se gradua novamente em 1993. Ela então segue carreira docente investindo em sua profissionalização em pleno contexto de criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), marcos da educação da década de 1990 (ALENCAR, 2013; MENEZES; SANTOS, 2001). Em 1997, dá início a uma especialização que vai até 2000. Afinal, vale lembrar, esse foi um tempo de ênfase em uma educação com teor neoliberal, que investia na ideia de competitividade (BRASIL, 1990; 1997). Já não bastava mais a educação básica (que é, inclusive, determinada tal como é hoje, e nesses termos, em 1996), pois a formação técnica profissional deixa de ser associada ao ensino médio e a formação profissional passa a se expandir, por consequência, tornando-se menos valorizada no mercado (BRASIL, 1996; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Desde então as políticas de financiamento em educação vinham aumentando, com ações voltadas à soma de cursos e alunos de nível superior, tal como de

universidades É nesse ínterim, que a filha mais velha dos Silva desenvolve sua carreira profissional enquanto professora universitária. Entre 2006 e 2008, ela se torna mestre em educação e logo emenda ao doutorado, finalizando todo esse percurso em 2013. Hoje, seu filho, neto do senhor e da senhora Silva, está concluindo uma graduação, o que demonstra uma continuidade, da mesma forma que aponta para o seu papel enquanto exemplo e referência, algo, talvez, quase impensável na infância do Senhor e da Senhora Silva, avós então estudante.

Os irmãos mais novos da família Silva também adentram a vida escolar nos anos 1970. Foi, portanto, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a qual funde o primário e o ginásio, que os filhos do senhor e da senhora Silva tiveram seus primeiros anos de atividade escolar. Posto a perda de espaço das escolas públicas no regime ditatorial, paralelo ao incentivo de escolas e universidades privadas, o irmão do meio e a irmã mais nova dos Silva passaram parte significativa de sua educação em escolas particulares.

O filho do meio entra na escola já em meados de 1976 e permanece na educação privada até finalizar o primeiro grau. Diante do contexto de priorização do ensino profissionalizante (técnico hoje, ou comercial na década de 1940) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006), ele faz curso técnico de eletrônica na Escola Técnica de Marechal Hermes. Logo depois dá início à graduação em engenharia elétrica, agora em uma universidade pública, entretanto, não conclui o curso e resolve fazer uma pausa. Porém, dessa vez, a razão do hiato entre os cursos se deu pelo desinteresse na área, o que é um certo privilégio se comparado às motivações de seu pai, sua mãe e sua irmã mais velha. Ainda assim, sempre consta a ressalva de que, apesar dessa não ser uma oportunidade para todos e todas na realidade do nosso país, em termos teóricos, é um direito de todos. Gozando dos direitos de um país democrático, o único menino entre os filhos da família Silva precisava apenas encontrar uma profissão com a qual tivesse afinidade, tornando-se músico graduado poucos anos depois. Um diferencial do filho do

meio é que seu currículo conta ainda com curso de férias em teologia, duas pós-graduações *stricto sensu*, uma delas internacional, e um curso de idioma estrangeiro, sendo um dominador fluente da língua inglesa, tanto que hoje vive com a família no exterior.

Assim, após a primeira graduação, o filho do Senhor e da Senhora Silva inicia um mestrado internacional, o qual também não concluiu. Mas, sobre um contexto de maiores oportunidades na educação e de expansão profissional, ele troca de mestrado, vai para um segundo país, diferente de sua primeira matrícula, concluindo esta pós-graduação nos Estados Unidos. Já no contexto resultante do período iniciado após 1990, ele retorna ao Brasil, dando início a uma outra graduação a fim de se graduar teólogo. Após formado, ele inicia outro mestrado no qual não se adapta e novamente resolve se formar, agora mestre, na segunda opção. Hoje, com dois títulos de mestre e morando fora do país, o filho do meio dos Silva tem dois filhos matriculados na educação básica no país em que reside. Devido a seu distanciamento geográfico, foi difícil ter precisão das datas de sua formação, porém, de acordo com sua idade, entendemos que sua formação está inserida no crescimento das políticas educacionais do início do milênio que, salvo críticas, buscavam mudar as estatísticas que garantem as desigualdades sócio educativas do nosso país (IOSIF, 2007).

Como já foi dito, a filha mais nova entra na escola junto com o irmão, em 1976. Ela faz o primário e o ginásio, fundidos pela ditadura militar, na escola adventista até o ano de 1982. Já no segundo grau, isto é, no ensino médio, ela se forma em curso normal, também em colégio particular, o qual conclui em 1986. A partir de 1984, passa a trabalhar no colégio em que estuda como forma de manter sua bolsa de estudos. Como se tratava de formação de professores, ela não apenas mantinha sua bolsa de estudos, como também ganhava experiência na área. Terminando o ciclo básico já no fim do período ditatorial, em 1986, o diferencial da caçula dos Silva é que ela teve toda a educação básica em instituições de ensino particulares, tal como fomentavam os

governos militares.

Já no período democrático, ela inicia um curso de graduação em pedagogia um ano antes de sua irmã retornar aos estudos. Embora a razão de sua irmã interromper os estudos tenha sido a preferência por se dedicar ao filho, este é também um período mais propício para os estudos de maneira geral. A partir desse momento, a formação superior não é apenas mais valorizada, como também deixa de ser inédita ou incomum à família Silva.

A formação em nível superior da caçula dos Silva se dá, portanto, num período muito novo em termos de educação no Brasil, tempo de novas propostas e de políticas de investimento financeiro para a educação, seja para escolas, alunos ou professores. Trata-se de um período em que a formação superior começa a ser vista como algo possível. Ela, então, investe em sua educação de maneira quase ininterrupta, diferentemente de seus familiares mais velhos, que somam inúmeros hiatos na trajetória escolar. Em 1990, faz uma especialização que termina em 1992. Dois anos mais tarde, começa outra graduação, agora em direito, a qual finaliza no ano de 2000. Ela segue nessa área até hoje. Isso significa que sua trajetória no ensino superior, voltada, sobretudo, para a profissionalização de sua atual carreira, esteve envolta das políticas de fomento à formação educacional, as quais foram iniciadas na década de 1990 (GATTI, 2013).

3.3. As políticas públicas de educação e a família Silva

Os Silva desfrutaram de políticas educacionais interessantes ao longo de nossa história. Certamente existe um vão no fato de uma filha de metalúrgico se tornar doutora, sobretudo no Brasil, onde a mobilidade social é historicamente reduzida (HAMASAKI, 2003). Vê-se que suas posições se modificaram, outrora uma família estendida vinda do nordeste brasileiro para a capital do Brasil à procura de melhores

oportunidades, hoje sujeitos com agregadas formações no ensino superior, vida no exterior e uma continuidade afirmativa para as novas gerações, que seguem seus estudos interessados em títulos e desenvolvimento acadêmico e profissional. Entretanto, esta não é uma realidade comum, principalmente com os interesses governamentais em tela. Será que toda família, cujos pais não concluíram ou possuem deficit na educação básica, poderiam ter esse fim? Quais seriam as oportunidades? Nesse sentido, Hamasaki (2003, p.18-19) nos lembra uma questão importante, essencial para pensar o que exatamente significa o caminho escolar dos Silva, ao dizer que

Parte considerável da população brasileira não foi beneficiada com oportunidades que lhes permitissem desenvolver capacidades e liberdades na realização de direitos que são considerados universais, como de ter acesso à educação, à saúde, de ter participação política, de ter um emprego e renda que lhes proteja da fome e da exclusão social.

A família Silva é um exemplo sobre qual é o papel da educação para a democracia. Mas, o que os levou a esse fim? Seria meritocracia? Não, pois a educação é um direito público e está entre os principais direitos sociais: seus padrões, conformidade e aplicabilidade estão enquadrados nas agendas públicas de cada país. O direito à educação é um direito humano fundamental. Todo indivíduo, independentemente de raça, gênero, nacionalidade, origem étnica ou social, religião ou preferência política, idade ou deficiência, tem direito a uma educação básica gratuita. Esse direito é universalmente reconhecido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e desde então foi consagrado em várias convenções internacionais, constituições nacionais e planos de desenvolvimento. Segundo Cury (2002), a educação está incluída em muitos documentos e tratados, tais como: a Convenção contra a discriminação na educação (1960); Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1986); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Atendendo às Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); O Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos (2000); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Resolução da Assembleia Geral da ONU sobre o direito à educação em situações de emergência no ano de 2010.

Apesar das problemáticas encontradas ao longo desses 80 anos de políticas públicas para a educação, sobretudo por conta de vinte anos de ditadura militar, é possível afirmar que a trajetória educacional dessa família lhes garantiu artifícios múltiplos que vão além do que uma análise puramente pedagógica ou sociológica poderia fazer. Os avanços nos anos 1940 permitiram que o senhor Silva tivesse uma formação que lhe garantisse um emprego estável, ainda que esta não seja uma trajetória acadêmica que hoje se considere adequada. Afinal, todos devem ter direito e acesso à educação básica completa, pública e de qualidade. Acontece que mesmo sem uma educação hoje tida como básica, ele pôde sustentar uma família junto a uma esposa que, também embora sem títulos, colaborou para a educação brasileira enquanto professora leiga (MANKE, 2008). Esse não é o ideal pelos parâmetros atuais, com a constituição que temos hoje, mas essa característica contribuiu para que passassem pela ditadura militar e chegassem à década de 1990 aptos a desfrutar das novas políticas. Se não fossem tais políticas, Seu Silva não teria diploma de ensino médio, a mãe não seria professora leiga, a filha mais velha talvez não fosse professora com uma carreira universitária, tal como é hoje, o filho do meio encararia maiores dificuldades de inserção em duas pós-graduações ou de oportunidades internacionais, e a caçula poderia não ter os serviços que lhe permitiram concluir as graduações e se tornar funcionária pública, trabalho que lhe garante alguma estabilidade. Entende-se, de acordo com essas colocações, que é certo afirmar a responsabilidades dessas políticas na vida profissional e particular dos sujeitos amostras desta pesquisa. Entretanto, também percebe-se a necessidade de trazer à tona uma discussão acerca das

desigualdades envoltas tanto no contexto microssocial da família Silva, como no macro, isto é, o Brasil como um todo.

Capítulo 4 - A desigualdade é a soma de vários fatores

Quando oportunidades desiguais existem para pessoas de diferentes *status* ou posições sociais em uma sociedade, chamamos isso de desigualdade social. A desigualdade tem dimensões diferentes e em cada sociedade há dimensões variadas. Esta, em sua forma mais básica, refere-se à distribuição hierárquica de recursos políticos, econômicos e culturais.

Um conceito estreitamente relacionado a desigualdade é o da estratificação social, um termo mais específico e técnico que se refere a um modelo de desigualdade social que especifica a relação entre variáveis particulares, como riqueza e posição social, por exemplo (SOUZA, 2016). A estratificação social refere-se a um padrão sistemático e duradouro de desigualdade que é transmitido através das gerações, construído em instituições e praticado nas atividades cotidianas (Ibid., 2016).

Tumin (1970) explica que a sociedade é um sistema de estratificação baseado em uma hierarquia de propriedade, poder e prestígio que são manifestos em padrões de desigualdades sociais estruturadas. Ele entende a sociedade como um sistema de estratificação baseado em fatores como: hierarquia de poder, privilégio e riqueza, o que leva às desigualdades sociais. Nesse sentido, a desigualdade é sobre quem recebe, o que recebe, como o recebe e, por que o recebe. Trata-se sobre questões como as de classe, gênero e etnia e é caracterizada pela presença de oportunidades e recompensas desiguais para diferentes grupos sociais.

Pierre Bourdieu e Passeron (1992) criticaram os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais no século XX, trabalhando sobre a ideia de capital cultural

cunhada pelo primeiro. O capital cultural é amplamente concebido como uma forma de capital baseada na posse e familiaridade com habilidades, gostos e atributos culturalmente dominantes. Esse conceito funciona como um recurso muito parecido com capital econômico, social ou humano. Bourdieu e Passeron (1992) ainda argumentam que o capital forma a base da vida social e dita a posição de alguém dentro da nossa ordem social. Para eles, quanto mais capital se tem, mais poderosa é a posição que se ocupa na vida social.

O conceito de capital cultural refere-se à coleta de elementos simbólicos, como habilidades, gostos, posturas, roupas, pertences materiais, títulos, e etc., todos os quais se adquirem ao fazer parte de uma classe social particular. No entanto, o sociólogo francês ampliou a ideia de capital cultural para além do econômico e para o domínio mais simbólico da cultura (BOURDIEU, 2007). Além disso, Bourdieu (2007) também aponta que o capital cultural é uma importante fonte de desigualdade social e que certas formas de capital cultural são valorizadas em detrimento de outras, podendo ajudar ou atrapalhar a mobilidade social, tanto quanto a renda ou a riqueza. De acordo com o autor, o capital cultural vem em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O sotaque ou dialeto é um exemplo de capital cultural incorporado, enquanto um carro de luxo é exemplo de capital cultural em seu estado objetivado. Já em sua forma institucionalizada, o capital cultural refere-se a credenciais e qualificações, como títulos que simbolizam a competência e a autoridade cultural.

O mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste em recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, P. 1987. p.4).

Ainda segundo Bourdieu (2007), a cultura dominante é relativa ao poder daqueles em maior posição social no sistema de classes. Essa cultura é considerada tão superior quanto eles têm poder. Posto isso, podemos dizer que essa mesma medida forma a base do nosso sistema educacional. O autor também argumenta que as culturas de classe alta apenas são melhores quando comparadas à classe trabalhadora, devido à superioridade percebida em que a classe média acredita que a classe trabalhadora é responsável pelo fracasso na educação.

No que tange à educação, Bourdieu (1992) acredita que as crianças nascidas na classe média têm uma vantagem embutida, pois sua cultura está mais próxima da cultura da escola, o que lhes dá uma vantagem para ter sucesso, assim como sua língua está mais próxima dos professores, o que lhes dá uma melhor compreensão do que está sendo ensinado. O sociólogo francês coloca ainda que a cultura dominante é vista como capital cultural porque é convertida em recompensas materiais, como trabalhos de *status* privilegiado e altos salários. Ele conclui que a educação é uma reprodução cultural e social, pois o sistema educacional reproduz a cultura dominante, que por sua vez reproduz o sistema de classes. Ao fazer isso, criam-se sucessos e fracassos na educação, o que justificam as posições daqueles que estão no topo e daqueles que estão abaixo.

Todavia, de maneira geral, no imaginário social sabemos muito pouco sobre as dimensões sociais da desigualdade. Por exemplo, como e por que, algumas pessoas desfrutam de um melhor plano de saúde e vivem melhor do que as outras? Ou como esses têm diferentes padrões de vida? Ou, então, como apresentam atitudes sociais e posicionamentos políticos diferentes? Nesse sentido, por que discutir a desigualdade é importante? Por que importa se algumas pessoas recebem mais vantagens (recursos, oportunidades e riquezas) do que as outras? Para tratar dessa discussão, é preciso ter em mente que, historicamente falando, é a desigualdade, e não a igualdade, que é considerada como um fenômeno normal e natural. O argumento de que uma sociedade

justa é também uma sociedade igualitária somente foi associado através do Iluminismo e os primórdios da modernidade no século XVIII (MARCONI, 2015). Nesse período, ideais igualitários estavam intimamente ligados aos ideais políticos da democracia, tal como com a crença de que uma sociedade justa é aquela em que todos devem ter suas necessidades atendidas.

Certo é que a crescente disparidade de renda entre ricos e pobres gera preocupações tanto econômicas, como sociais e políticas. A alta desigualdade dificulta o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e reduz a mobilidade social (*WORLD ECONOMIC FORUM*, 2020a; 2020b). A desigualdade de oportunidades resulta também em uma perda de talentos tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade. Além disso, esse processo pode dar origem a um sentimento de injustiça que pode alimentar a inquietação social e diminuir a confiança nas instituições e nos sistemas políticos.

Assim, não são apenas os pobres que se beneficiam de níveis mais altos de igualdade, mas todos na sociedade. A desigualdade é responsável por criar relações de dominação e subordinação que carregam com eles juízos sobre o valor de diferentes grupos sociais. Ao apontar alguns grupos como inferiores aos outros, a desigualdade abre as portas para processos de desumanização e violação dos direitos humanos (WERTHEN; NOLETO, 2003). Ainda, essa perspectiva desconsidera o fato de que os pontos de vista daqueles com poucos recursos econômicos são geralmente mal representados no debate público: se comparado com os ricos ou socialmente influentes, eles têm pouca capacidade de influenciar governos ou moldar as agendas políticas (WU; RAMESH; HOWLETT; FRITZEN, 2014).

Entendemos, então, que a ideia de desigualdade social refere-se a diferenças entre grupos de pessoas que são hierárquicos por natureza (BARROS, 2018). A educação, por exemplo, é valorizada, entre outras questões, pela possibilidade que concede para alcançar outros ativos sociais. A sociologia é responsável, nesses termos, por abordar essas questões, que são muito complexas e importantes para o futuro

nacional. Os pesquisadores dessa área, então, têm a tarefa de convencer que o conhecimento sobre esses problemas é indispensável para decisões políticas e a criação de políticas públicas. É, inclusive, desse entendimento que surgem muitas das políticas educacionais trabalhadas a partir das décadas de 1940 e 1990.

A educação é uma disseminadora e transmissora de valores e orientações que estimulam o desenvolvimento, e quem não os adquirem sofre dificuldades na dinâmica social, quando não ficam fora dela. Nesse sentido, a educação interfere no gerenciamento das desigualdades sociais. No contexto da globalização, as dificuldades podem aumentar se os instrumentos não forem fornecidos para que crianças e jovens tenham contato e aprendam. Todavia, no campo empírico, estamos muito distantes disso. No setor rural, por exemplo, as escolas estão localizadas longe de onde as crianças vivem, e, por vezes não cobrem todo o ciclo primário. Também nas periferias urbanas, outro espaço de desigualdades, as condições de estudo são inadequadas.

(...) as diferenças regionais geradas pelo sistema econômico e, com base no crescimento espontâneo, acabaram a seu turno por fazer com que o sistema educacional se transformasse num instrumento de perpetuação dessas desigualdades. (ROMANELLI, 1978, p. 88).

4.1. Fatores de desigualdade: ênfase na desigualdade educacional no Brasil

Não é preciso muita atenção para observar que as pessoas não têm acesso igual aos mesmos tipos de serviços. Em geral, temos desigualdades motivadas por questões e relações de raça, gênero, renda, origem, dentre tantos outros fatores. Além disso, os grupos mais favorecidos podem facilmente ser vistos com maiores oportunidades de acesso aos melhores hospitais, medicamentos, educação e renda, em comparação com aqueles que não dispõem de tantos privilégios. Apesar dos esforços da humanidade, a desigualdade sempre esteve conosco. No entanto, a quantidade de desigualdade tem variado, dependendo da época e do local. Isso sugere que, além das forças

idiossincráticas exclusivas de grupos específicos, existem também as forças sistêmicas que mantêm os recursos alocados de forma desigual.

4.2. Desigualdade geográfica

Se pegarmos dois dos personagens da família Silva e os encaixarmos no exemplo acima, iremos perceber que o pai e a mãe nasceram e estudaram parte de sua educação no nordeste do país. Uma região que tem uma disparidade educacional e econômica se comparada com as demais. As regiões com rendimentos mais baixos também apresentam as menores taxas de crescimento. O capital é escasso em territórios menos favorecidos e, portanto, apresenta uma rentabilidade menor nesses territórios. Em tese, isso deveria estimular o crescimento do investimento nessas comunidades mais do que nas regiões mais ricas, podendo, eventualmente, convergir para a média do país. De acordo com Pinto, Brant, Sampaio e Pascom (2000, p.xx):

Tendo o Brasil, como sua marca básica, as desigualdades sociais e regionais, não poderia ser diferente com o analfabetismo. As regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim, o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com um contingente de quase 8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País.

Para Menezes Filho (2001, p. 14):

(...) as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste são aquelas com maior concentração de pessoas com menor nível educacional. Por exemplo, na região nordeste, a parcela da população com menos de 4 anos de estudo chega a 46%, ou seja, quase metade da população nordestina não tem os conhecimentos básicos derivados do ensino formal. Por outro lado, cerca de 45% da população residente nas regiões Sul e Sudeste, tem, pelo menos, o ensino fundamental completo, ou seja, mais de 7 anos de estudo.

Mas, para além do nível objetivo de desigualdade, há também um subjetivo. Este último deve ser ilustrado com dois exemplos pautados sobre o que entendemos ser o *apartheid* educacional no Brasil. Primeiro, é válido pontuar que as pessoas aproveitam as diferentes oportunidades do sistema educacional à medida que são aptas a

percebê-las (APARECIDA, 2006). Aqueles que pertencem a grupos socioeconômicos baixos geralmente não consideram a possibilidade de enviar seus filhos para a escola e menos ainda para a universidade. Esses têm uma avaliação de baixa relevância do bem educacional e, portanto, aspirações e expectativas mais baixas de que na família algum ou alguns de seus membros alcancem uma educação de nível superior. Enquanto que, por outro lado, nos estratos sociais de maior renda, há quase certeza de que isso acontecerá. Uma atitude desfavorável em relação à escolaridade leva a uma desigualdade educacional, já recorrente entre os setores sociais mais desprotegidos e ignorados pelo Estado e pela sociedade. O segundo ponto é que a falta de obtenção de valores de cidadania na escola são fatores que limitam uma participação comprometida e responsável com os padrões de mudança em direção à democratização, progresso e bem-estar coletivo (Ibid., 2006).

A desigualdade educacional, portanto, tem um ângulo quantitativo em que as magnitudes são enormes. Mas é também qualitativo, uma vez que o sistema educacional não distribui conhecimento socialmente significativo de maneira igualitária para que todos os estudantes possam tirar proveito das oportunidades de realizar tarefas socialmente úteis. Em resumo, a desigualdade social, ligada a oportunidades educacionais, é um problema que admite muitos ângulos e portais de análise. Portanto, é aconselhável passar do estudo dos parâmetros para a pesquisa que ilustra as causas dos processos que levam à diferenciação social contra o sistema educacional e aos obstáculos que este último deve desenvolver da melhor maneira.

4.3. Desigualdade de renda

A desigualdade de renda é a distribuição desigual da renda pela população. Quanto menos igual for a distribuição, maior será a desigualdade de renda. A

desigualdade de renda costuma ser acompanhada por desigualdade de riqueza, que é a distribuição desigual da riqueza. As populações podem ser divididas de diferentes maneiras para mostrar diferentes níveis e formas de desigualdade de renda, como desigualdade de renda por sexo ou raça, por exemplo. A desigualdade de renda e as segregações por disparidade de renda podem ser analisadas por meio de uma variedade de segmentações. As segmentações da análise de disparidade de renda são usadas para analisar diferentes tipos de distribuição de renda.

Distribuições de renda por segmentação demográfica formam a base para estudar a desigualdade e a disparidade de renda. Os diferentes tipos de segmentação de renda estudados ao analisar a desigualdade de renda podem incluir distribuições para: homens e mulheres, etnia, localização geográfica, ocupação profissional e renda histórica. A desvantagem econômica é uma das características principais da desvantagem educacional. A pobreza familiar é um marcador significativo de insucesso educacional. No entanto, a desvantagem econômica por si só não explica todas as desvantagens sociais, e outras categorias também devem ser empregadas para explicar a institucionalização da desvantagem e discriminação.

O relatório anual Oxfam Brasil (2017, p.21), revelou que “dezenove anos é o tempo que uma pessoa que recebe um salário mínimo teria que trabalhar para ganhar o equivalente a um mês da renda de um brasileiro privilegiado, grupo dos 0,1% mais ricos da população”. Ainda, eles colocam que “o Brasil é um dos piores países do mundo em matéria de desigualdade de renda”, pois aqui “(...) mais de 16 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza” (OXFAM BRASIL, 2017, p.12). Vale lembrar que a mãe da família Silva, apesar de ter trabalhado e contribuído com a sociedade, não foi gratificada com a aposentadoria, sendo o pai o único a receber e sustentar a família com o salário proveniente de seus esforços.

4.4. Desigualdade de gênero

A desigualdade de gênero é outro exemplo comum. O princípio da igualdade de gênero reitera um conceito muito simples: homens e mulheres devem ser tratados com igualdade em todas as áreas da sociedade, e não deve haver discriminação com base no sexo. Com gênero, falamos a respeito aos atributos econômicos, sociais e culturais e às oportunidades associadas à mulher ou ao homem. Em muitas sociedades, ser homem ou mulher não é simplesmente uma questão de diferentes características biológicas e físicas. Em cada sociedade, homens e mulheres enfrentam expectativas diferentes sobre como devem se vestir, se comportar ou trabalhar em razão de seu gênero. Em geral, vemos que as relações entre mulheres e homens, seja na família, no local de trabalho ou na esfera pública, também refletem a compreensão dos talentos, características e comportamento apropriados para mulheres e homens.

Gênero é uma área em que há uma série de atitudes frequentemente arraigadas que levam a diferentes expectativas sociais de papéis e, portanto, de práticas discriminatórias e desfavoráveis em áreas de reprodução social, como a educação. No termo gênero, também consideramos comportamento discriminatório educacional e desvantagem em relação à orientação sexual do indivíduo, particularmente porque isso pode afetar lésbicas, gays, bissexuais e indivíduos transgêneros. Vale pontuar que o gênero difere de sexo, o qual designa somente a caracterização genética e anatômica-fisiológica dos seres humanos, posto que gênero é de natureza social e cultural, e não a biológica (OLINTO, 1998). Os atributos e características de gênero, incluindo, entre outros, os papéis que homens e mulheres desempenham, e as expectativas que lhes são impostas, variam amplamente entre as sociedades e mudam com o passar do tempo (UNFPA, 2006).

A matriarca dos Silva deixa de estudar, num primeiro momento, para cuidar dos irmãos e depois para dedicar-se aos filhos. É possível estabelecer uma ligação com o

ser mulher e as obrigações que lhe são atribuídas, há um peso muito maior para ela e diferente se comparado ao sexo oposto. O patriarca, por exemplo, também parou de estudar em certo momento de sua vida, porém, mesmo com os filhos, ele continuou seus estudos e os finalizou, ao contrário da esposa. A filha mais velha também interrompe a graduação para se dedicar ao filho. Ela retoma mais tarde e finaliza o curso, todavia é notório o quanto a responsabilidade da maternidade e aquilo que ela acarreta recai sobre o ser mulher, sobre o gênero feminino. E isso impacta suas vidas pessoais e profissionais.

(...) o sexo social e historicamente construído é produto das relações sociais entre homens e mulheres e deve ser entendido como elemento constitutivo destas mesmas relações nas quais as diferenças são apresentadas como naturais e inquestionáveis; ao contrário, a análise mais profunda de tais relações revela condições extremamente desiguais de exercício de poder, onde as mulheres vêm ocupando posições subalternas e secundárias em relação aos homens (FONSECA, 1997).

Não há dúvida de que a participação das mulheres em diferentes campos e indústrias está aumentando globalmente, mas elas ainda enfrentam discrepâncias salariais, posto que estatisticamente falando, seus salários ainda são menores em comparação aos dos homens (GOMES; SOUZA, 2018). De acordo com o Relatório anual Oxfam Brasil (2017), somente em 2047 as mulheres no Brasil poderão gozar de igualdade salarial com os homens. Também no que tange aos salários, eles calculam que apenas em 2089 pessoas negras poderão receber o mesmo que as brancas. Entretanto, aponta a Oxfam Brasil (2017), isso só será possível se for mantida a tendência dos últimos vinte (20) anos. Isso também significa, diz a organização, que ainda está para nascer a geração que viverá um Brasil com equidade salarial em termos de gênero e raça.

4.5. Desigualdade racial

Não há elementos suficientes para afirmar que houve discriminação de base racial na família Silva, uma vez que eles não foram questionados sobre isso durante a entrevista, mas embora eles não apresentem nenhum traço de discriminação racial, a família Silva está no bojo de uma desigualdade mais ampla. Pensemos numa família nordestina vindo para o sudeste do país nos anos 1950. A discriminação não é a única causa das disparidades raciais no Brasil. Na verdade, a desigualdade persistente entre grupos raciais e étnicos é o produto de influências complexas e multifacetadas. Embora grande progresso tenha sido feito nas últimas décadas, o problema da discriminação racial continua sendo um fator importante na formação dos padrões contemporâneos de desigualdade social e econômica que afetam os grupos minoritários. O racismo estrutural tem contribuído para a persistência de lacunas baseadas na raça que se manifestam em muitos indicadores econômicos diferentes. As divisões mais marcantes estão nas medidas de riqueza familiar, refletindo séculos de privilégios brancos que tornaram particularmente difícil para pessoas negras alcançarem uma segurança econômica.

A desigualdade racial está inserida no sistema educacional do país de diferentes formas. A ideia de que o sucesso vem principalmente do trabalho árduo minimiza os problemas sistêmicos que muitas pessoas negras enfrentam. No Brasil, desde o início, os negros e as pessoas de diferentes etnias sempre tiveram acesso limitado à educação. Mas, para realmente entendê-lo, devemos olhar para o contexto da história. Desde o início do país, houve uma desvalorização e desumanização dos povos indígenas e negros escravizados que estava enraizada em um conjunto de barreiras religiosas, legais, econômicas e educacionais que os excluía sistematicamente da participação democrática na sociedade e servia como base para a desigualdade racial.

Desde o início, este país criou um sistema educacional desigual, mas a relação

entre educação, raça e *status* socioeconômico torna-se ainda mais complexa se olharmos para a sociedade brasileira pós-escravidão. Silvio Almeida (2018, p.142) explica em seu livro “O que é racismo estrutural,” que

o racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida.

Para ele, a sociedade considera normal que a maioria das pessoas negras recebam menores salários, sujeitem-se aos trabalhos mais degradantes, assim como não frequentem as universidades, não ocuparem funções de poder, morarem em regiões periféricas e serem assassinadas com frequência por comandos dos Estados.

4.6. Desigualdade educacional

A desigualdade pode ser vista, especificamente, do ponto de vista estrutural. Muitos empregos no país dependem de desigualdades sociais, como renda, gênero, desigualdades educacionais e raciais em nível regional e nacional (ARAÚJO; SALVATO; SOUZA, 2008). Nesse sentido, as ideias de Bourdieu (2007) são influentes como uma maneira de abranger o papel da cultura e outras forças não econômicas na formação de experiências e posições de desigualdade.

Em especial, a desigualdade na educação se manifesta de várias maneiras. De acordo com Crahay e Baye (2013), alunos desfavorecidos socialmente possuem mais chances de estarem entre os pobres do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) do que crianças de origens socioeconômicas favorecidas, e este é apenas um dos muitos exemplos. Em sua pesquisa, eles explicam que os alunos de famílias favorecidas são mais propensos a vir de ambientes domésticos que são propícios ao aprendizado, incluindo um local tranquilo para estudar e acessar a Internet,

dentre outras fontes de pesquisa. Além disso, é mais provável que seus pais tenham tempo e capacidade de ajudá-los com o dever de casa e incentivá-los a estudar. Assim, os estudantes sem essas oportunidades ficam em desvantagem antes mesmo de entrar na escola. Dessa forma, continuam prejudicados à medida que passam pelo sistema educacional. Entende-se, nesse ponto, que as hierarquias sociais baseadas na lógica meritocrática permitem que o sistema educacional preencha a função de legitimidade da ordem social (BOURDIEU, 1997).

Para a sociologia clássica, existem duas visões principais acerca das desigualdades sociais na educação: a dos funcionalistas e a dos marxistas (HOLLANDA, 2019). De acordo com Hollanda (2019), os funcionalistas acreditam que o sistema educacional é meritocrático porque, se você trabalha duro, recebe recompensas. Parsons e Durkheim são nomes citados para exemplificar os defensores da perspectiva funcionalista. Émile Durkheim, explica Hollanda (2019), acreditava que a educação contribui para a solidariedade social, fator essencial para a sociedade, tanto quanto unificador da mesma. Hollanda (2019) continua afirmando que Durkheim forneceu normas e valores, um senso de história e um sentimento de pertencimento à sociedade.

De acordo com o autor, Durkheim também acreditava que a educação contribui para as habilidades especializadas do indivíduo, pois são ensinadas com a educação e transmitidas pelos pais. Por esta perspectiva, é o sistema educacional que ensina aos indivíduos as habilidades e os conhecimentos necessários para permitir que um indivíduo realize um trabalho.

No senso comum entende-se que quanto maior a classe social de uma pessoa, maior sua qualificação educacional. Diz-se também que a classe social de um pai ou uma mãe tem um impacto maior na forma como a criança se forma na escola. Em análise de Paixão, Rosseto, Montovanele e Carvano (2010), esta crença popular não está de todo errada. Hoje, entende-se que um elemento importante na luta contra a

desigualdade é trabalhar para melhorar as oportunidades educacionais de todos os alunos, independentemente de seu histórico pessoal e/ou familiar. Também, acredita-se que, uma vez na escola, a qualidade da instrução e os recursos disponíveis a esta criança ou adolescente em idade escolar são importantes.

O sociólogo francês, Bernard Lahire (1997), sendo o primeiro da família a chegar e concluir o ensino superior, questiona os motivos do fracasso e do sucesso escolar das camadas sociais menos prestigiadas. De acordo com ele, uma série de pesquisas demonstrou o papel decisivo desempenhado pelo vínculo entre cultura familiar e cultura escolar em termos de sucesso, pois permite uma melhor inculcação de valores e requisitos educacionais. Segundo Lahire (1997, p.29):

A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de uma hiper investimento escolar ou pedagógico: fazer mais do que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem.

A igualdade de oportunidades educacionais é um indicador aceito de mobilidade social nas sociedades. Da mesma forma, igualdade educacional é frequentemente vista como um pré-requisito da coesão social, do desempenho econômico e da estabilidade democrática. A desigualdade social da educação é, portanto, uma pré-condição para mais desigualdades e um obstáculo à mobilidade social. O investimento de uma sociedade na educação é considerado um pré-requisito para a futura competitividade econômica e técnica, bem como para o desenvolvimento socioeconômico. A demanda por mais igualdade de oportunidades é, portanto, também uma consequência de uma demanda por profissionais mais qualificados.

Não existe uma causa única que cause as desigualdades, sejam essas sociais ou educacionais, elas são causadas por muitas questões que afetam a sociedade ao mesmo tempo. Desigualdade não é apenas sobre o ciclo de vida de um indivíduo, mas sobre as gerações que se sucederão. A luta contra a desigualdade não significa que

todos devam ter ou receber a mesma quantia, mas significa fazer tudo para garantir que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de crescer e alcançar seus objetivos.

Desigualdade não é uma vantagem, desigualdades causam insegurança, instabilidade, sofrimento humano e fenômenos extremos. Ou seja, a desigualdade é cara para a sociedade e destrutiva para os seres humanos. Precisamos de vontade e de tomada de decisão que genuinamente busquem pela igualdade. No mais, é impossível erradicar a pobreza sem que a desigualdade seja reduzida, pois ambas são questões intimamente ligadas, como bem diz a organização Oxfam Brasil (2017).

Considerações Finais

Nesta monografia se buscou abordar acerca das desigualdades sociais, sobretudo a desigualdade educacional intergeracional, pensando a família Silva, as desigualdades educacionais de nosso país e as políticas públicas em torno desses. Acreditamos ter traçado até aqui um panorama geral, bem contextualizado e que aponta para as dúvidas expressas no início do texto. De forma geral, o que observamos é que a educação, mais do que qualquer outro investimento público, é entendida como tendo potencial para reduzir a pobreza, promover o crescimento e a prosperidade e reduzir as desigualdades. Contudo, não é garantido que as políticas educacionais proporcionem tais benefícios. Além disso, as políticas educacionais também podem reforçar as desigualdades, como é o caso das Leis Orgânicas no período da década de 1940 exposto por Romanelli (1978). Posto isso, é pertinente lembrar as palavras de Anísio Teixeira (1947, p.42):

Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.

As escolas brasileiras não necessariamente formam uma sociedade melhor; elas simplesmente preparam as pessoas para a sociedade que existe, ou assim deveria fazer. Reconhecer isso não significa desistir do potencial radical da educação ou descender para uma visão vulgar, ou mecanicista, da educação. A verdadeira promessa da educação é que ela é um local, entre muitos outros, na luta para transformar as estruturas sociais que criam e mantêm as desigualdades sociais. Mais do que um caminho para a oportunidade, a educação ainda é uma oportunidade para continuar no caminho para uma economia e uma sociedade mais equilibradas. Nesses termos, defendemos que é preciso pensar na educação como um local de contribuições para o projeto mais amplo de combate às desigualdades, e não enquanto uma panaceia compensatória para as deficiências do capitalismo. O papel do Estado ou do provedor educacional é produzir um conjunto de condições ou regras que igualem as probabilidades e oportunidades para todos e todas.

Para Libâneo (1989, p. 9) a escola tem por finalidade:

Adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Por fim, ressaltamos que a educação é e continuará a ser uma ferramenta crítica para garantir o crescimento e a inclusão nas sociedades. As habilidades, o nível educacional e a capacidade dos trabalhadores não apenas determinam emprego e renda, mas também são cruciais para que eles tenham acesso a saúde, a participação social e política e melhores padrões de vida, assim como possibilidade de acesso a uma aposentadoria que lhes seja digna. Nesse sentido, a família Silva é uma realidade que exemplifica muito bem a sociedade brasileira de forma geral, em vários aspectos.

Nossos sistemas de ensino precisam garantir que todos os alunos,

independentemente do contexto social, tenham acesso igualitário às oportunidades nas escolas e no mercado de trabalho. Isso significa mudar o foco de nossas escolas para a excelência acadêmica, bem como fortalecer a equidade, porque somente quando a excelência e a equidade estiverem de mãos dadas, poderemos reduzir a desigualdade com a devida eficiência.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Cláudia A. de Araújo. **A vizinhança importou na implantação dos CIEPs na cidade do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC - Usaid**. Rio de Janeiro: Gemasa, 1968.

ANTUNES, Ricardo. 1988. **A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978-80**. Campinas: Editora Unicamp ; São Paulo: Ensaio.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**, São Paulo, Cortez Editora, 1982.

ARAÚJO, J. R.; SALVATO, M. A.; SOUZA, P. F. L.. Decomposição do Índice de Theil-T

em Disparidades Regionais, entre Gêneros, Raciais e Educacionais: uma Análise da Desigualdade de Renda na Região Sul.” *In.*: XI Encontro de Economia da Região Sul, 2008, Curitiba/PR. **Anais [...]**, Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2008. Disponível em: <http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-04-decomposicao_do_indice_d.pdf>. Acessado em 20 de maio de 2020.

ARRUDA, Maria Da Conceição Calmon. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 664-666, Aug./ 2011. Resenha de: ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009, 352 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200018>>. Acessado em 20 de maio de 2020.

BARROS. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Rev. Bras. Educ.** Vol.23, Rio de Janeiro, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGHINI, Katya M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos de 1950 e a questão da qualidade do ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade) - Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2005.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934**. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1946**. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

_____. **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

_____. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações praticadas por professores, alunos, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dezembro. 2020.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <L7044.htm>. Acesso em: 2 agosto 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ministério da Educação e Cultura; principais atividades e realizações - 1930-1967**. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

_____. Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931 p. 3 e 5.

BRUSCHINI, C. Uma abordagem sociológica de família. **Revista Brasileira De Estudos De População**, v.6, n.1, p.1-23, 2014.

CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D.. A construção da pobreza e da desigualdade na América Latina: uma introdução. *In.*: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D.. (Orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial/Clacso, p.07-14, 2007.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois?** São Paulo: Edição Saraiva, 1978.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 43, n. 150, 2013. Disponível em:. Acesso em: 17 de dezembro 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 17, jun., 1996.

_____, Carlos Roberto Jamil. Estado e Educação na revisão Constitucional de 1926.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: CEDES, n. 55, ago/1996.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** 10 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555. dez. 2004.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** 1858-1917. São Paulo: Editora Martins Fontes; 2007.

ESCOBAR, Floriano. **A Fundação MOBRAL e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba – SP.** 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

FERREIRA, E. B. **A organização da instituição de ensino após a LDB/1996 e as condições do trabalho pedagógico,** 2011.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico,** 2006.

Fonseca, T. M. G. (1997). **Psicologia e relações de gênero: o gênero da ciência psicológica.** Em A. V. Zanella, M. J. Siqueira, L. A. Lulhier & S. I. Molon (Orgs.), *Psicologia e práticas sociais* (pp. 317-321). Porto Alegre: ABRAPSO.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista.* São Paulo: Cortez,

1984.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006.

GARCIA, R. C. **Iniquidade Social no Brasil: Uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento**. IPEA (texto para discussão). Brasília, agosto de 2003.

GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6° ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. 743 p. ISBN 978-972-31-1075-3.

GÓES, Moacyr. **Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler: 1961 – 64: Uma escola democrática**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOHN, M. da Gloria. **Participação e Democracia no Brasil-Da década de 1960 aos impactos pós -junho de 2013**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2019.

GOMES, Magno Rogério; SOUZA, Solange de Cassia Inforzato de. ASSIMETRIAS SALARIAIS DE GÊNERO E A ABORDAGEM REGIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SEGUNDO A ADMISSÃO NO EMPREGO E SETORES DE ATIVIDADE. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, 2018.

GORCZESKI, Clóvis; MAYER, Grazieli Schuch. Algumas considerações acerca das Políticas Públicas como instrumento de inclusão social. In: XII Seminário Internacional

de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2015, Santa Cruz do Sul/RS. **Anais do XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015. Trabalho apresentado em Mostra Científica. p. 1-21.

HAMASAKI, C. S. **Programas de Garantia de Renda Mínima no Brasil: análise do impacto das transferências de renda sobre a pobreza**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/ago, nº 14, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEMME, P. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p.163-178, jan.-abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. DOI: 10.1590/s0101-73301999000300013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, 1).

LIBÂNEO, José Carlos. O DUALISMO PERVERSO DA ESCOLA PÚBLICA: ESCOLA DO CONHECIMENTO PARA OS RICOS, ESCOLA DO ACOLHIMENTO SOCIAL PARA OS POBRES, 2012.

LOPES, Renata do Nascimento. **Encontros Interativos: um estudo de caso**. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectiva teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MANKE, Lisiane Sias . Um estudo acerca da história de vida profissional de professoras primárias leigas. *História da Educação (UFPEl)* , v. 12, p. 1-304, 2008.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. *As luzes d'A Lanterna: Iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano*, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 16 de agosto. 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5.** *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2018, vol.38, n.79, pp.195-216. ISSN 1806-9347.

NICZ, Alvacir Alfredo. **O Princípio da Igualdade e sua significação no estado democrático de direito.** In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 82, nov 2010.

NOSELLA, Paolo. **A EDUCAÇÃO NEGADA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**, 2001.

OLINTO, M. T. A. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. **Rev. Bras. Epidemiol.** vol. 1, nº 2, p.161-169, 1998.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileira.** Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_unne.pdf> Acesso em 15 de julho de 2019.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONCORES, E.; OLIVEIRA, D.. Legados da cor: mobilidade social segundo a condição de escolaridade de mães e filhos. **Estudos & Análises**, v. 2, p. 143-160, 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 4. ed – São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana & CARVANO, Luiz (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de

Janeiro: Garamond, 2010.

PENA, R. F. A. ; SOUSA, Jailson Silva de.. **Grupos Culturais Subalternizados na Sociedade Contemporânea**, 2011.

PERES, M. A. C. **Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste**. Revista Sociedade e Estado. 2011. vol.26, n.3, p. 631-662.

PERONI, Vera. O ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 90, 2000.

PICHELI, Valdir. **O IDORT enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930-1944)**. 1997. 143f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253330>>. Acesso em: 15 maio. 2020.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PINTO, Brant, Sampaio e Pascom. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, Sílvio. Direito Civil. Vol. 6 – Direito de Família. 28. ed. São Paulo:

Editora Saraiva, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes, Petrópolis, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas: Coletânea**. Brasília: ENAP, p.21-42, 2006.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia**. Discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia. Salvador, 1947.

TUMIN, Melvin M. **Estratificação Social**. São Paulo: Pioneira, 1970.

TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

UNFPA - United Nations Population Fund. **UNFPA Annual Report 2005**. New York: UNFPA, 2006. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/annual_report05.pdf>. Acessado em 30 de maio de 2020. ISBN. 0-89714-779-0.

VELASQUES, Alejo Vargas. **Notas sobre el estado y las políticas públicas**. Bogotá: Almudena Editores, 1990.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans e MILLS, Wright (Org.). **Max Weber - Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WEF - WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks. Report 2020**. 15th Edition. Geneva: Insight Report. In partnership with Marsh & McLennan and Zurich Insurance Group, 2020a. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf>. Acessado em 30 de maio de 2020.

WEF - WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Social Mobility Report 2020.** Equality, Opportunity and a New Economic Imperative. Geneva: Insight Report, jan/2020b. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf. Acessado em 30 de maio de 2020.

WERTHEIN, Jorge; NOLETTO, Marlova Jovchelovitch (org.). **Pobreza e desigualdade no Brasil.** Traçando caminhos para inclusão social. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2003.

WU; RAMESH; HOWLETT; FRITZEN. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos** / Xun Wu, M. Ramesh, Michael Howlett, Scott Fritzen; traduzido por Ricardo Avelar de Souza. – Brasília: Enap, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.