96GT0521

# DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS E OS LIMITES DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Laura da Veiga - UFMG/ Escola de Governo
Maria Ligia de Oliveira Barbosa - UFMG

XX Encontro Anual da ANPOCS
GT Educação e Sociedade
Caxambú
22 a 26 de outubro de 1996

## DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS E OS LIMITES DAS POLÍTICAS SOCIAIS

### 1. INTRODUÇÃO: UMA PERSPECTIVA SOBRE A CONJUNTURA SÓCIO-POLÍTICA E O PAPEL DAS POLÍTICAS SOCIAIS

São bastante conhecidas as formas e processos pelos quais se manifestam as desigualdades sociais no Brasil. As avaliações sobre as alterações sócio-econômicas ocorridas nas três últimas décadas no Brasil convergem em torno de três pontos.

a) O primeiro tem a ver com o reconhecimento da acentuação das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo em que aumentou a instabilidade econômica, acelerou-se o processo inflacionário e ampliou-se a crise do setor público. Os indicadores usuais mostram uma sensível piora na distribuição de renda do país, taxas negativas do PIB **per capita**, aumento das taxas de desemprego e redução da capacidade aquisitiva dos salários. Na reestruturação administrativa da Nova República alguns programas federais, concebidos para atender populações carentes, como os financiados através do Banco Nacional de Habitação, são eliminados ou dispersos em vários ministérios, representando o abandono de possíveis pretensões de planejamento compreensivo no plano federal (Azevedo, 1994: 254).

b) O segundo ponto teria a ver com o reconhecimento de que as políticas sociais - as destinadas a tentar compatibilizar os princípios da justiça social e o da eficiência - envolvem sempre "escolhas trágicas" (Santos, 1989 : 37). Frente ao desconhecimento relativo de como operam as linhas de causalidades, assim como do volume e da escala de problemas sociais com que se defronta o setor governamental, os executores de políticas públicas enfrentam um ambiente marcado por dilemas, incertezas e baixa capacidade de antecipar adequadamente os efeitos de um curso de ação.

As incertezas seriam decorrentes de tensões envolvidas nas escolhas exigidas por políticas sociais: os dilemas entre os princípios de **eqüidade** (justiça) e de **eficiência** (administração da escassez). Segundo Santos "toda escolha social é uma escolha trágica no sentido radical de que, mesmo decisões altamente benéficas reverberam, em algum lugar, metamorfoseadas em mal" (Santos, 1989: 37). Política social assume na prática o caráter de meta-política, submetida a duas ordens de constrangimentos.

O primeiro constrangimento, segundo Santos, refere-se aos efeitos inconsistentes quando se pretende adotar um único princípio ordenador em todas as áreas problemáticas. Um exemplo recente desta tensão pode ser observado através das tentativas de descentralização de serviços públicos. A municipalização da saúde - apesar de ainda se encontrar em fase inicial de implementação - já sinaliza para o fato de que descentralização necessariamente não significa melhoria do desempenho governamental.

A melhoria do desempenho governamental dependeria, dentre outros fatores, de um diagnóstico apropriado dos problemas de um determinado setor; de informações minimamente confiáveis; da atuação de quadros profissionais técnicos qualificados para

avaliar, propor e executar políticas; da melhoria generalizada da capacidade de gerenciamento e de administração de conflitos sócio-econômicos e políticos.

A segunda ordem de constrangimentos envolve o componente empírico do que foi discriminado acima. Santos enunciou este problema em termos de uma analogia: a matriz social produto-problema: os "diversos problemas de natureza social são o resultado de políticas geradas em outras áreas e que, por conseguinte, não podem ser solucionados pela adoção desta ou daquela política social, nem mesmo por maior volume de recursos a ela alocados" (Santos, 1989: 53).

c) O terceiro tipo de conclusão em torno do qual os analistas convergem é reconhecer que a década de oitenta apresenta indicações contraditórias quando se analisa os indicadores sociais e as transformações político-institucionais. O texto publicado pelo IBGE**, Indicadores Sociais - Uma Análise da Década de 1980**, mostra que, apesar de se manter o caráter altamente excludente e desigual das políticas sociais (educação, saúde e saneamento) e da piora nos padrões de distribuição da renda da população, "os indicadores sociais não pioraram ao longo da década, havendo mesmo evidências de que uma melhora, ainda que tímida tenha ocorrido, muito embora os níveis atingidos estejam longe de ser satisfatórios" (Faria, 1992: 111).

Ao longo da década dos oitenta, o quadro social brasileiro se tornou mais sombrio, acentuando-se as desigualdades de renda, acompanhados da instabilidade econômica e aceleração do processo inflacionário. A década de 90 iniciou-se com a administração desastrosa do Governo Collor, quando se promoveu a desorganização quase completa do que ainda funcionava no setor público.

As medidas macro-econômicas adotadas logo em seguida no programa de estabilização econômica (Plano Real) têm-se mostrado eficazes no controle do processo inflacionário, mas também produzem efeitos problemáticos indicados pelo aumento das taxas de desemprego, pelo crescimento da dívida pública e pela recessão. Por sua vez, o diagnóstico de um crescimento econômico excludente e concentrador ainda permanece: os dados apresentados no relatório do Banco Mundial, **Avaliação da pobreza no Brasil** (1995), indicam que nas regiões metropolitanas "a proporção de pobres aumentou em cerca de 20 por cento durante meados de 1992 e permaneceu neste nível até o final de 1993" (Banco Mundial: 3). Análises realizadas pela equipe do IPEA reiteram os mesmos pontos. (Albuquerque e Villela, 1993:9-93)

Faria argumenta que é necessário qualificar melhor em que a década de oitenta teria sido uma "década perdida". Permanece o diagnóstico do Brasil enquanto uma sociedade desigualmente aberta (Santos, 1987 : 155) e injusta (Telles, 1994: 227-230), onde a "questão social" não encontrou um equacionamento minimamente aceitável. No entanto, houve avanços na década e Faria os atribui à conjugação de três fatores: efeitos de longo prazo de políticas implementadas em períodos anteriores (educação e saneamento, por exemplo), diminuição da pressão demográfica e forte mobilização política associada ao fortalecimento da organização popular e à realização de eleições democráticas e livres (Faria, 1992: 111).

Reconhece-se o caráter heterogêneo e desigual das formas de distribuição e acesso a bens e recursos, onde antigas carências, acumuladas ao longo dos anos, "são sobrepostas por

clivagens e diferenciações que afetam ordenamentos sociais, redefinindo as relações entre economia e sociedade e desfazendo a eficácia possível (ou esperada) de fórmulas políticas conhecidas" (Telles: 230). A autora insiste que a questão da pobreza atual "se coloca como problema propriamente político de invenção e pactuação das regras de vida social" (Telles: 229).

A tendência dos analistas que se opõem à tese do "Estado Mínimo" é a de enfatizar o papel do setor público para assegurar o atendimento de necessidades básicas elementares que afetam a qualidade de vida das camadas mais pobres da população, o que demanda modernização e reorganização do setor público. Além disso, seria central a ampliação da esfera pública de modo a que ela transcendesse o governamental (Azevedo: 247). A demanda é por uma redefinição das relações entre Estado, economia e sociedade. "Nesses tempos ... o que parece estar em jogo é a possibilidade de uma **nova contratualidade** que construa uma **medida de eqüidade** e as **regras de civilidade** nas relações sociais. E isso está dependendo de espaços públicos por onde interesses possam se fazer representar, ganhar visibilidade e legitimidade nas razões e valores que lhes conferem validade, permitindo, no cruzamento dos conjuntos que expressam, a construção de parâmetros públicos que reinventam a política no reconhecimento de direitos como **medida de negociação e deliberação** de políticas que afetam a vida de todos" (Telles: 231).

A redefinição e ampliação dos espaços e o estabelecimento de novas formas de contratualidade social implicam, por um lado, ampliar a capacidade de agências públicas de se tornarem mais eficazes para administrar conflitos de interesses e estabelecer consensos e alianças para viabilizar o atendimento de uma agenda básica de serviços. Seriam ações governamentais direcionadas tanto a estabilizar a economia de forma mais duradoura, quanto a incorporar círculos cada vez mais amplos de população. Por outro lado, ainda examinando o problema sob o ângulo das ações governamentais, tais iniciativas deveriam tornar as instâncias de governo mais sensíveis à diversidade de interesses e à heterogeneidade de demandas, assim como orientá-las por parâmetros públicos.

No entanto, o centralismo que caracterizou o período autoritário foi acompanhado por procedimentos e práticas político-institucionais onde não se "prestava conta" aos cidadãos de como se gerencia os negócios públicos, onde se beneficiou interesses privados particulares em detrimento de interesses mais gerais, onde clientelismo se mesclava com corrupção e com constantes mudanças nas "regras do jogo". Os resultados são desconfianças, insegurança e cinismo, o que levou Santos a denominar este contexto de "híbrido institucional" quando se combina uma morfologia poliárquica excessivamente formalista com um hobbesianismo social pré-participatório (Santos, 1993: 77-81). Apesar de ter regras formais que permitem liberdade de organização e participação de diferentes grupos de interesse, sua tradução em práticas concretas, excetuando-se a participação eleitoral, reduz-se a setores ínfimos. Tem-se uma situação de imprevisibilidade, de ausência de "regras do jogo" fixas e confiáveis. (Azevedo: 248-9).

O processo de redemocratização política, iniciado em 1979 com a edição da Emenda Constitucional nº 11 (01/01/1979), completa-se com a promulgação da Constituição de 1988 e a primeira eleição direta para Presidente da República em 1989. Ao longo da transição, um certo nível de consenso já havia sido alcançado quanto à necessidade de se adotar procedimentos que limitassem o arbítrio do poder executivo e que induzissem a

descentralização político-administrativa, restabelecendo a centralidade dos agentes estaduais e locais na prestação de serviços. Essas diretrizes foram incorporadas ao texto constitucional, traduzidas em princípios direcionados para a descentralização administrativa e tributária. No entanto, as tentativas de operacionalização desses princípios em políticas efetivas sinalizam tensões e ambigüidades bastante evidentes hoje no momento da revisão constitucional.

O movimento pela redemocratização do país também possibilitou uma crítica à política social do período autoritário, principalmente quanto a seu caráter excludente e adverso às famílias de baixo poder aquisitivo, ao seu gerenciamento centralizado e opaco, além de permeado por influências clientelísticas. Parte das demandas por mudanças teve acolhida formal no processo de reforma constitucional. Não obstante, os vários aspectos da crise econômica aliados às vicissitudes do processo político de transição dificultaram um efetivo programa de reformas, particularmente no referente à promoção de maior eqüidade social.

Chegamos aos pontos centrais do problema que nos propusemos a analisar. Dentro desse quadro de desenvolvimento profundamente desigual, a educação ganha destaque na medida em que é tradicionalmente encarada por agentes sociais ou analistas como base fundamental de redução de diferenças. As estatísticas disponíveis permitem afirmar que entre 1960 e 1970 houve uma relativa democratização e laicização das oportunidades educacionais. No entanto, o sistema educacional como um todo, apesar dos avanços expressivos, continuou sendo seletivo e excludente, ainda que a tendência à sua expansão permaneça pelo menos até a metade dos anos oitenta. A partir dessa década, a eficiência do sistema educacional passa a ser colocada em questão, aparecendo como problema dos mais relevantes na pauta de políticas públicas. Terreno fértil para o surgimento de propostas dos mais diversos tipos, a área educacional tem se tornado nos últimos anos o **locus** de intensas disputas que podem incluir tanto aspectos substantivos quanto as dimensões organizacionais ou administrativas.

Nossa proposta procura lidar com essa temática (Desigualdades Sociais e as Políticas Públicas para a Educação), dividindo-se em duas partes principais. Na primeira, procuramos estabelecer um quadro teórico-metodológico, incorporando os avanços da pesquisa social nas áreas de avaliação de políticas públicas (não incluída neste trabalho por falta de espaço) e de métodos de avaliação, incorporação e superação de diferenças sociais através dos processos educativos. Na segunda parte, apresentamos resultados de pesquisa empírica, que, deve-se destacar, está ainda sendo realizada: a implementação de uma proposta alternativa de educação pública.

## 2. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

### 2.1 A situação brasileira: um diagnóstico

A literatura e os diagnósticos em educação reiteradamente apontam para três conjuntos de fatores que restringiriam ou ampliariam os impactos dos dispêndios governamentais pensados em termos de aumento da oferta de oportunidades educacionais. O primeiro deles tem a ver com as características das unidades escolares: qualificação e competência técnica dos profissionais de ensino, a disponibilidade de infra-estrutura física e de material didático para execução adequada das atividades, de currículos concebidos e adaptados a diferentes contextos sócio-culturais. O segundo decorre das características de quem recebe a

escolarização e o terceiro dos pré-requisitos para se estabelecer padrões frutíferos de interação entre família e escola.

A questão que permeia os três conjuntos de fatores é a da desigualdade social: o impacto de ações do governo também está condicionado pela forma como elas são planejadas e distribuídas entre diferentes estratos sociais, de quem se habilita aos seus benefícios e sob que condições ou de como uma oportunidade virtual é de fato apropriada por usuários situados em posições diferentes na pirâmide social. Estas são algumas nuances importantes, não captáveis, entretanto, em análise agregada no nível municipal. Abordá-las exigiria modelos analíticos que incorporem a desigualdade social como uma dimensão interveniente central, o que por sua vez, demanda níveis de análise mais desagregados.

No plano agregado, os modelos de análise de impactos de políticas sociais (Veiga, Barbosa, e Lima Jr., 1996: 2-11) referem-se à escassez de recursos como condicionante das ações públicas, mas admitem também que o objetivo da intervenção do Estado é precisamente alterar positivamente a estrutura de recursos. Ora, essa questão torna-se virtualmente dramática no que concerne à política social e, especialmente no nosso caso, à política educacional. A educação fundamental incorporou, no mundo contemporâneo, valores tais como sua natureza pública associada à necessidade de a todos oferecer igualdade de oportunidade, de início, e uma educação de boa qualidade.

A dimensão escassez de recursos deve, portanto, ser analisada a partir de uma perspectiva institucional-escolar e micro-individual para que se possa avaliar a eficácia, nesses planos, da ação governamental bem como particularizar a forma de distribuição dos "bens escolares", avaliando seus condicionantes derivados do contexto institucional e familiar.

No relatório sobre pobreza do Banco Mundial, encontram-se indicações de que os gastos públicos sociais no Brasil não são progressivos. A comparação feita entre Brasil, Malásia, Colômbia e Chile no referente à distribuição de gastos em educação pública mostra que o Brasil é o único dos quatro países onde eles não são progressivos mesmo quando se examina só os dispêndios em educação fundamental.

Segundo a avaliação contida no relatório (Banco Mundial: 60-61), alguns dos fatores responsáveis por tais efeitos seriam:

a) a distribuição do impacto dos gastos depende da forma como os serviços são usados pelas faixas de renda. A defasagem nos índices de freqüência escolar entre os grupos mais baixos e mais altos é bem maior no Brasil do que nos outros países. Aceitando-se esta conclusão, uma pergunta imediatamente se coloca: como o setor governamental (nos seus três níveis) deve atuar para reverter ou corrigir a tendência revelada pelos dados de progressiva exclusão dos setores mais desfavorecidos do processo de escolarização?

b) os impactos distributivos dos gastos dependem também da forma como o governo aloca os dispêndios entre programas: quanto mais concentrados eles estiverem em programas preferencialmente utilizados pelas faixas de renda mais altas, mais regressivos seriam seus efeitos. Na Malásia, ainda segundo o relatório, menos de 16% dos gastos públicos são direcionados para o ensino superior, enquanto que no Brasil esta proporção é de 75%.

Às considerações feitas acima devem ser acrescidas as constatações de pesquisas nacionais e internacionais sobre a influência da renda familiar e da educação dos pais (famílias

educógenas) sobre o acesso e o aproveitamento das oportunidades de escolaridade por seus membros.

Mesmo no ensino fundamental, o mais universalizado (em 1990, 80,8% da população de 7 a 14 anos freqüentava escola), as pesquisas apontam para dificuldades e limitações que se situam logo no início do processo de escolarização (na passagem da 1ª para a 2ª do ensino fundamental), o que compromete de partida o desempenho do sistema de ensino e reduz as possibilidades de avançar no processo de escolarização (Gusso, 1993: 153-187).

Qualquer que seja, portanto, a definição adotada de desempenho - e aqui temos a segunda linha de argumentação - ela terá de se referir a este obstáculo reiteradamente expresso em estatísticas educacionais. Não basta saber o quanto foi gasto e o impacto quantitativo na ampliação do número de matrículas. Além disto, é necessário aferir, de alguma maneira, se os dispêndios feitos foram mais eficientes e têm possibilitado tornar o acesso cada vez maior para segmentos mais amplos da população e, ao mesmo tempo, reduzir a retenção de alunos ao longo do processo de escolarização. A aproximação possível, trabalhando-se com dados das redes de ensino ou com gastos públicos no município, pode ser bastante insatisfatória como veremos a seguir.

Os diagnósticos sobre a situação educacional no Brasil mostram que parte substancial das deficiências das ações governamentais reside não na quantidade de vagas disponibilizadas, mas na sua distribuição espacial e social. Os setores mais pobres da população são penalizados duplamente: pelo fato de não contarem, a nível das famílias, com recursos materiais e simbólicos para enfrentarem o processo de escolarização e pelo fato de receberem do poder público uma educação que não lhes permite compensar as desvantagens sócio-econômicas. Ilustremos isto com algumas constatações que aparecem em pesquisas recentes:

a) No relatório já mencionado do Banco do Mundial se explora a hipótese de dois círculos virtuosos através dos quais se pretende relacionar políticas que visam reduzir a pobreza e desigualdade de renda, por um lado, e estimular o crescimento econômico, por outro. Observa-se aí, em primeiro lugar, que o Brasil não só registrou índices menores na produção **per capita** quando foi comparado a economias de alto desempenho do leste asiático, como também que os gastos feitos com educação básica (por criança) foram inferiores aos da Coréia, por exemplo. Já no segundo círculo virtuoso se relaciona educação com redução de desigualdade: as comparações internacionais indicam uma forte correlação negativa entre índices de matrícula no ensino primário e desigualdade de rendimentos. Novamente, quando o Brasil é comparado a outros países, a nossa posição é desfavorável a de outros com renda semelhante. O que seria um círculo virtuoso no caso brasileiro tornou-se um círculo vicioso. As constatações do Relatório do Banco se assemelham às de outras pesquisas.

b) Na análise realizada por Carvalho, Kappel e Alves, mostra-se que diferenças sócio-econômicas continuam fortemente associadas ao uso e aproveitamento das oportunidades escolares. Teria ocorrido no país uma melhoria nos diversos níveis de escolarização mas também ocorreu o crescimento absoluto do analfabetismo e do semi-analfabetismo ao longo da década dos oitenta. Mais paradoxalmente ainda, o analfabetismo cresceu mais nas regiões metropolitanas (9,5%) comparativamente ao aumento de apenas 0,5% no total do

país. O analfabetismo, para os autores, é uma seqüela dos rendimentos familiares baixos, pois enquanto entre jovens de 10 a 19 anos com renda familiar **per capita** acima de um salário mínimo a probalidade de ser analfabeto é residual, ela se torna 14 vezes mais alta para aqueles jovens com renda familiar até ½ salário mínimo **per capita** (Carvalho, Kappel e Alves: 285,289).

Analisando as taxas diferenciais de analfabetismo e escolarização por níveis de rendimento e por grupos interétnicos, o estudo mostrou, em 1990, que:

- os altos diferenciais nas taxas de analfabetismo por classe de rendimento familiar representariam uma causação circular cumulativa: os membros de famílias de menor poder aquisitivo têm baixa mobilidade ocupacional e salários mais baixos e, ao mesmo tempo, enfrentam marginalização política e cultural e maiores riscos de saúde;

- embora tenha ocorrido um avanço nas taxas de escolarização mais acentuado para o grupo de 7-9 anos e mais lento para o grupo de 10-14 anos ao longo da década dos oitenta, a discriminação contra as crianças e adolescentes mais pobres permanece: os dependentes de famílias mais ricas atingem padrões de escolarização "primeiro-mundistas" (de 96% a 98%), mas os de famílias mais pobres ainda são "terceiro-mundistas", com mais de ¼ de suas crianças fora da escola;

- as diferenças de oportunidades de escolarização entre os grupos interétnicos são altas: as taxas de não-matriculados entre a população infanto-juvenil negra e parda foram 2,2 e 1,9 maiores do que as dos brancos; as perdas entre os negros ou pardos por retenção ou evasão foram de 65% e 64% nas quatro primeiras séries e atingem 87% em cada corte inicial de 100 alunos (Idem: 288-293).

As pesquisas internacionais e nacionais ressaltam que o ambiente familiar é um dos principais fatores que favorece ou dificulta a aprendizagem escolar. As famílias educógenas (constituídas em ambientes familiares onde se valoriza a educação e se detêm os recursos materiais e simbólicos para sustentar seus membros no sistema escolar) forneceriam a ambiência e os estímulos para um adequado desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso escolar. Isso fica evidente quando se examina, por exemplo, as diferenças no número médio de anos necessários para crianças de famílias estratificadas por níveis de renda passarem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental e a extensão e estabilidade do percurso escolar entre grupos diferenciados sócio-economicamente.

Diagnósticos realizados sobre a situação educacional no Brasil indicam que a influência dos condicionantes sócio-econômicos não é, hoje, decorrente de haver ou não escolas. Segundo Gusso, elas já estariam presentes fisicamente em quase todos os espaços urbanos do país. Entretanto, qualidade e quantidade não se distribuem igualmente: nas cidades de porte médio e afluentes têm-se mais e melhores escolas; nas periferias das áreas metropolitanas encontram-se escolas mas de qualidade duvidosa; nas áreas rurais ou em bolsões pobres semi-urbanizados a carência é de vagas, de salas e de professores qualificados.

O déficit absoluto de escolas no país, segundo Gusso, é residual e situado em áreas muito específicas: "nas rurais subdesenvolvidas do Nordeste e Centro-Oeste, nas fronteiras agrícolas do Noroeste e em cidades-dormitórios das aglomerações metropolitanas. Uma

cobertura universal que incluísse estas áreas demandaria uma expansão estimada em não mais do que 1,5 milhão de vagas escolares; ou seja, um incremento de 5% nas disponibilidades atuais" (Gusso: 165).

O autor, no entanto, identifica um déficit "embutido" nas redes escolares de áreas citadinas bem cobertas. O mau dimensionamento físico e a má distribuição espacial das unidades escolares na malha urbana obrigam a utilização de prédios escolares com turmas com menos de 4 horas/dia de aula (Gusso: 165). E este tipo de solução tem sido adotado principalmente em áreas habitadas por população mais carente (as periferias das cidades); para atender, portanto, àquele segmento composto, em sua maioria, por famílias não educógenas, exatamente as que precisariam, por isto mesmo, de maior apoio das escolas e dos agentes educacionais profissionais para vencer as limitações sócio-culturais que dificultam seu sucesso no processo de escolarização.

A desejável redução nos diferenciais de oportunidades educativas deve ser deslocada, assim, "da suficiência de redes para a sua eficiência de operação e, principalmente, para eficácia dos processos de ensino. E, pelo volume (cerca de 21 milhões) e proporção (77%) no total de cobertura, os esforços correspondentes deveriam ser focalizados nas condições das redes escolares metropolitanas e de áreas urbanas de médio porte" (Gusso: 168).

Quando se examina a estabilidade e regularidade do percurso escolar, novamente fica patente o impacto das desigualdades sociais. Pesquisas demonstram que para os jovens procedentes de famílias com mais de três salários mínimos, 95% completam as quatro primeiras séries e 63% as últimas do ensino de primeiro grau; para o grupo intermediário estas cifras situam-se em 80 e 26%, respectivamente, e caem para 58% e 9%, para o estrato mais pobre (Fletcher, apud Gusso: 171).

O despreparo do corpo docente para lidar com diferenças e limitações, a normatização a que as escolas e funções docentes estão submetidas, o tipo e padronização do material didático utilizado, seriam alguns dos fatores que provocariam a relativa incompetência institucional da escola para responder de forma apropriada ao desafio de incorporar as diferenças de códigos culturais e do manejo das habilidades cognitivas básicas. A avaliação de tais aspectos certamente não poderá ser feita examinando-se o problema no nível do município. Uma análise adequada exigiria considerar escolas, os agentes educacionais que nelas atuam, as crianças que atendem, os processos pedagógicos adotados. O único indicador que se dispõe para uma aproximação grosseira de **eficiência de operação** seria o de ampliação da cobertura (aumento das matrículas) e para **eficácia de operação** o da redução da taxa de repetência.

* * *

## 2.2 . A pesquisa na área

Como já foi mencionado, a evolução da pesquisa nacional e internacional sobre os processos educativos tem demonstrado que o ambiente familiar é um dos principais fatores que favorece ou dificulta a aprendizagem escolar. A inclusão de tal tipo de variável implica mudanças de nível de análise que podem ser melhor situadas pelo exame da evolução do próprio campo de estudos.

As relações entre a estrutura de desigualdade social e a educação talvez constituam o tema mais pesquisado na sociologia. Podemos encontrar uma explicação para isto no fato de que existe uma forte correlação entre escolaridade e posição social na maioria das sociedades modernas e , a partir da década de 50, uma série de estudos sobre o funcionamento dos sistemas escolares nos Estados Unidos e na Europa trouxe à luz evidência indicando que através da escola se poderia diminuir as injustiças distributivas. Ao longo das últimas décadas o problema permanece em pauta mas com muitas alterações em termos das pretensões políticas e dos arranjos teóricos.

Nos anos 60 e 70 várias pesquisas , apesar de possuírem as mais diversas orientações teórico-metodológicas, conseguem estabelecer em comum que a desigualdade entre os grupos no acesso à educação era um fato estatístico irrecusável, presente em todos os países estudados. Cria-se assim um marco que orienta a produção teórica no período: as desigualdades de acesso e aproveitamento escolar seriam tributárias de diferenças entre grupos sociais, supondo-se, evidentemente, a abolição de discriminações legais e institucionais.

Sob formas mais variadas, esse argumento se constitui como o eixo organizador das questões no campo da Sociologia da Educação, e é exatamente na evolução da problemática no interior desse campo que podemos encontrar os elementos teóricos que viabilizam a análise no nível proposto para avaliação dos sistemas escolares.

A pesquisa longitudinal realizada entre 1962 e 1972 pelo Institut National d'Études Demographiques (INED), na França, tem como um dos seus resultados mais importantes a demonstração inequívoca de que desempenho escolar se associa à origem social: constata-se que os filhos de altos executivos e profissionais liberais tinham, em 1962, duas vezes mais oportunidades de entrar na 5ª série do que os filhos de operários e 4,6 vezes mais oportunidades de entrar na 5ª série de liceu. A diferença se acentua quando eram comparados aos filhos de assalariados na agricultura. No entanto, a própria pesquisa constatou também que, comparando-se alunos que obtêm o mesmo nível de aproveitamento na 4ª série, encontra-se ainda uma considerável desigualdade de acesso à 5ª série: relação de 1 para 2,2 entre filhos de operários e de executivos. A explicação aponta para a necessidade de uma mudança no nível de análise: as desigualdades de escolarização entre os grupos seriam melhor explicadas por diferenças de comportamento, por diferenças quanto à demanda por educação. Por se tratar de um estudo longitudinal, foi possível acompanhar trajetórias familiares, avaliar a dimensão do investimento educacional realizado por elas, ainda que os dados fossem bastante incompletos.

Mas é a partir do Coleman Report que se torna clara a dificuldade de lidar com níveis muito amplos de análise. "Seus objetivos, traçados em uma seção da lei de 1964 sobre os direitos cívicos, eram estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem nacional poderiam criar obstáculos à igualdade de oportunidades de educação, nos Estados Unidos. Para isto, uma pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de 645.000 alunos, distribuídos por cinco níveis de estudo diferentes. Foram coletados dados concernentes às características das escolas freqüentadas por esses alunos, do corpo docente, dos próprios alunos e do respectivo meio familiar. Foram administrados cinco grupos de testes (desempenhos verbais e não verbais, compreensão de um texto lido, matemática, cultura geral). Tratava-se de verificar que fatores poderiam explicar as desigualdades de

desempenho diante desses testes" (Forquin, 1995: 29-30). Apesar do interesse dos financiadores da pesquisa em conhecer a variabilidade entre escolas, o estudo constatou que as diferenças mais importantes verificavam-se no nível intra-escolar e não tanto no inter-escolar. As variáveis que apresentaram maior peso na composição da variância total (entre 30% e 50%) eram aquelas referentes às características do ambiente familiar (especialmente o nível de instrução dos pais) e aquelas que diziam respeito ao grupo de colegas da turma, principalmente "herança cultural" e nível de aspirações escolares.

Na Inglaterra, o relatório Crowther, de 1959, já havia indicado que as desigualdades de escolarização estariam mais estreitamente relacionadas às diferenças entre as categorias sócio-ocupacionais dos pais. O estudo de Plowden (**Children and their Primary School**, de 1967) reforça o mesmo argumento: variáveis relativas à situação familiar seriam mais importantes para o desempenho escolar do que outras. Deve-se observar aqui que se trata de evidenciar a importância da dimensão familiar na análise dos processos educacionais. Os modelos analíticos mais recentes, inclusive o que utilizamos, não abandonam os aspectos institucionais envolvidos na educação.

O número de pesquisas realizadas nesta área é realmente muito significativo e quase todas elas se preocupam com a identificação dos princípios de causalidade envolvidos na explicação do desempenho escolar. Seu impacto sobre o campo da Sociologia da Educação tem sido enorme e a ele se deve agregar outra mudança resultante do fortalecimento das abordagens "culturalistas". É a partir daí que se pode definir outras variáveis importantes a serem utilizadas neste nível de análise, no qual abrem-se possibilidades de se compreender adequadamente os processos sociais de apropriação e utilização diferenciadas de recursos - educacionais, culturais, sociais. As diferenças mais finas entre as famílias que são parte do público escolar tornam-se objeto de preocupação exatamente porque podem explicar os graus e tipos diversos de aproveitamento dos investimentos escolares. Mais ainda porque estudos como os de Coleman e de Hodson demonstram que "o desempenho das crianças dos grupos "desfavorecidos" é mais dependente do que o de seus colegas das variações nos recursos educacionais alocados aos estabelecimentos"( Forquin: 89). Aqui é necessário deixar claro que essas importantes diferenças passam a ser politicamente relevantes na medida em que sejam percebidas pelos decisores e incorporadas às políticas educacionais. Isto é, na medida em que passam a informar os projetos educacionais de tal forma que lhes proporcionem características tais que tornem a escolarização menos excludente, que os impactos dos gastos sejam mais progressivos.

Os resultados das pesquisas têm mostrado que a presença de famílias educógenas é um fator fundamental para o bom desempenho dos estudantes. Diante das conhecidas taxas de analfabetismo e baixo nível de escolarização da população no Brasil, uma política educacional poderá ser avaliada pelo grau de sucesso em trabalhar com estudantes provenientes de famílias diferenciadas quanto à sua capacidade educativa. Dois indicadores são usados classicamente para avaliar este sucesso: o índice de retorno do investimento educacional e o índice de mobilidade geracional nas ocupações. No primeiro caso estaríamos medindo a proporção entre o aumento dos anos de escolaridade e as diferenças correspondentes na renda pessoal (Granovetter, 1988; Thurow, 1986) . No caso do segundo indicador, medida mais indireta, avalia-se o grau de abertura da sociedade em termos de sua capacidade de reduzir o peso da herança material na definição das posições sociais (Valle

Silva, 1975: 49-67). Se podemos dizer que estes são bons indicadores das desigualdades sociais no país, temos, no entanto, alguns problemas quanto à utilização dessas medidas para avaliação de políticas educacionais específicas. Tais medidas disponibilizam informações sobre o conjunto da população com pouca ou nenhuma discriminação entre segmentos que foram objeto das políticas em pauta. Trata-se então de conhecer os impactos sobre grupos populacionais diferenciados cujas formas de apropriação dos recursos alocados à educação será variada, gerando resultados diversos.

Para caracterizar as famílias quanto à sua capacidade educativa (grau de educogenia) sem que se caia nas armadilhas de um culturalismo redutor (que atribui ao sistema de crenças e valores peculiares às classes baixas a dificuldade que elas encontram em realizar trajetórias de mobilidade social ascendente via escola - Forquin: 38) ou em explicações psicologizantes (que atribuem ao clima familiar, mais ou menos autoritário, ou com presença mais ou menos forte do pai ou da mãe, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar) deve-se identificar as variáveis que permitam o dimensionamento objetivo das disparidades sócio-culturais. Além das medidas mais comuns (escolaridade e **status** sócio-ocupacional dos pais, participação política), os trabalhos de Basil Bernstein e seus colegas do Instituto de Educação da Universidade de Londres demonstraram a importância das formas de apropriação e uso dos códigos lingüísticos (apreendidos fundamentalmente no interior das famílias) para explicar o problema das desigualdades de sucesso e motivações escolares. Contudo, todos esses trabalhos acabam por cair numa linha psicologizante, "centrados no componente relacional, nos problemas de autoridade e controle, de afeição e conflito, etc.". (Forquin: 102). É nos trabalhos de Pierre Bourdieu (Bourdieu e Passeron, 1984; Bourdieu, 1979) que podemos encontrar sugestões de indicadores mais objetivos das diferenças sócio-culturais e da capacidade de manipulação lingüística e dos bens simbólicos. Ao lado dos índices de leitura, acesso à cultura em geral - freqüência a teatros, museus, concertos - este autor inclui condições de manutenção dos estudantes no período escolar (afastamento das atividades de trabalho para permanecer na escola, principalmente) como uma medida importante do investimento ou da estratégia familiar em relação à educação. Dessa forma, as condições sócio-culturais das famílias podem objetivamente ser avaliadas em função das seguintes variáveis:

- **Escolaridade dos pais** - segundo os dados da PNAD 1988, o coeficiente de Pierson para a relação entre escolaridade do pai e escolaridade do filho (respondente) atinge, na Região Metropolitana de Belo Horizonte 0,75 (contra 0,46 nos Estados Unidos) e em relação à mãe 0,61 (contra 0,42 nos Estados Unidos). Com todos os problemas embutidos nas formas de coletas dos dados e na comparação de regiões tão diferentes, podemos ver aí um indicador de que a transmissão de **status** é muito mais forte nesta parte do Brasil que nos Estados Unidos. Nesse sentido, a escolaridade dos pais seria um bom preditor da posição dos filhos, mantidas as mesmas condições de escolarização.

- **Ocupação dos pais** - como os estudos britânicos já demonstraram, mais que a renda, o **status** sócio-ocupacional dos pais é fator determinante do sucesso escolar. Em pesquisa realizada em oito escolas parisienses, Gilly (1967, **apud** Forquin) pode constatar que 41% dos filhos de operários matriculados na terceira série do primeiro grau têm algum atraso (entre 1 e 3 anos) e que somente 3% deles estavam um pouco adiantados, taxa que sobe

para 25% no caso de filhos de altos executivos. Entre estes últimos a taxa de atraso é de apenas 7,5%.

- **Tamanho da família** - este talvez pareça um indicador muito indireto mas podemos constatar seu grau de significação quando comparamos os índices de alunos da ENA (École National d'Administration, uma das instituições de maior prestígio no ensino superior francês e responsável pela formação de parte significativa dos grandes executivos do setor estatal na França) que provêem de famílias com 2 ou 3 irmãos (55,5%) contra 8,3% de famílias numerosas (6 ou mais irmãos) com os índices da Escola de Agronomia de Toulouse (bem menos prestigiada) onde encontramos 37, 7% de alunos provenientes de famílias com 2 ou 3 irmãos, contra 22,1% de famílias maiores ( Bourdieu e Saint-Martin, 1989: 47-50).

- **Número de membros da família que completou o primeiro e o segundo graus** - considerando-se aqui a família mais extensamente . Através desse indicador pode-se avaliar as possibilidades efetivas de a família investir em educação medindo-se os investimentos já realizados.

- **Acesso à informação** - esse é um indicador clássico do **status** cultural da família e pode ser medido pela existência de eletrodomésticos do tipo rádio e televisão e pela indicação de outros canais de informação como a leitura de jornais e revistas ou livros.

- **Religião** - podemos encontrar em Christopher Hill a mais clara demonstração da importância das práticas religiosas para a organização dos investimentos familiares em educação . O autor inglês mostra como a obrigatoriedade da leitura pessoal da Bíblia entre os protestantes foi fundamental para o aumento das taxas de alfabetização na Inglaterra do século XVII e para a difusão das escolas dominicais.

Caracterizadas as diferentes famílias da comunidade escolar do município deve-se, seguir, averiguar em que medida elas foram atingidas pelas políticas postas em prática nas suas escolas. Como já foi dito, as medidas clássicas são a taxa de retorno do investimento educacional e o grau de mobilidade geracional (ou taxa de paridade).

Neste nível de análise, no entanto, exige-se a produção de certas informações que só poderiam ser obtidas por estudos no plano familiar. Dispõe-se, no Brasil, de vasta literatura e inúmeros diagnósticos sobre o problema da repetência, unanimemente apontado como o grande vilão da educação nacional. Esta é certamente uma das áreas de conhecimento social mais completamente incorporadas ao processo decisório como se pode verificar nas propostas de Qualidade Total na Educação, do Estado de Minas Gerais e da Escola Plural, da Prefeitura de Belo Horizonte. Faltam ainda estudos que acompanhem, no plano familiar, o processo social de produção do fracasso escolar. O estudo do INED francês ao qual nos referimos anteriormente pode fornecer um bom modelo de acompanhamento, desde que se acrescente as dimensões sócio-lingüísticas que se tornaram comuns no campo de pesquisa. A medida usada inicialmente na pesquisa foi a porcentagem de membros de cada grupo social que conseguia completar cada série escolar na idade adequada.

Outro indicador utilizado nos estudos europeus foi a "taxa de paridade" - relação entre a porcentagem de estudantes oriundos de uma determinada categoria social e a porcentagem da população nesta mesma categoria. Trata-se de uma medida - um tanto grosseira, nas

condições de dados estatísticos de que se dispõe - da intensidade da desigualdade de oportunidades (ocupacionais , principalmente) entre os grupos e da capacidade do sistema escolar em reproduzir ou modificar esta situação. Essa informação é indispensável para avaliação atual dos resultados escolares. Mas como a literatura deixa claro isto não é suficiente. É indispensável que se conheça trajetórias e estratégias específicas dos estudantes e suas famílias.

A realização de testes é também uma forma universalmente conhecida de avaliação de desempenho escolar. Existem vários modelos (por exemplo, os americanos SAT e ACT) e alguns deles já vem sendo aplicados experimentalmente no Brasil. Testes padronizados de desempenho verbal e não-verbal, leitura e compreensão, conhecimentos em matemática, ciências e cultura geral são bastante comuns e também bastante criticados, do ponto de vista metodológico e teórico, sendo que a principal crítica é aquela dirigida ao sócio-centrismo e à incapacidade dos mesmos para captar diferenças sócio-culturais e seu peso sobre o aprendizado escolar. Independentemente disto, estes testes ainda são instrumento crucial de avaliação e em especial quando já se tem claro a importância de padrões nacionais mínimos de educação como base importante de democratização de oportunidades. Para melhor qualificar os resultados de avaliações faz-se necessária uma combinação desses testes com as informações sobre as famílias.

Finalmente, mas não menos importante, deve-se avaliar as desigualdades de sucesso e a instituição escolar. É nessa instância que será possível averiguar o tipo e o grau da incorporação de grupos socialmente desiguais aos processos institucionais e escolares.

## 3. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: MODELO E INDICADORES

A discussão de resultados de pesquisas empreendida na seção anterior indica, com clareza, a necessidade de se trabalhar em outros níveis de análise - se se quer efetivamente dar conta do desempenho educacional em todas as suas manifestações. Para além do governo, outras unidades de análise devem ser incorporadas, pois seus atributos têm sido sistematicamente apontados como condicionantes do desempenho educacional.

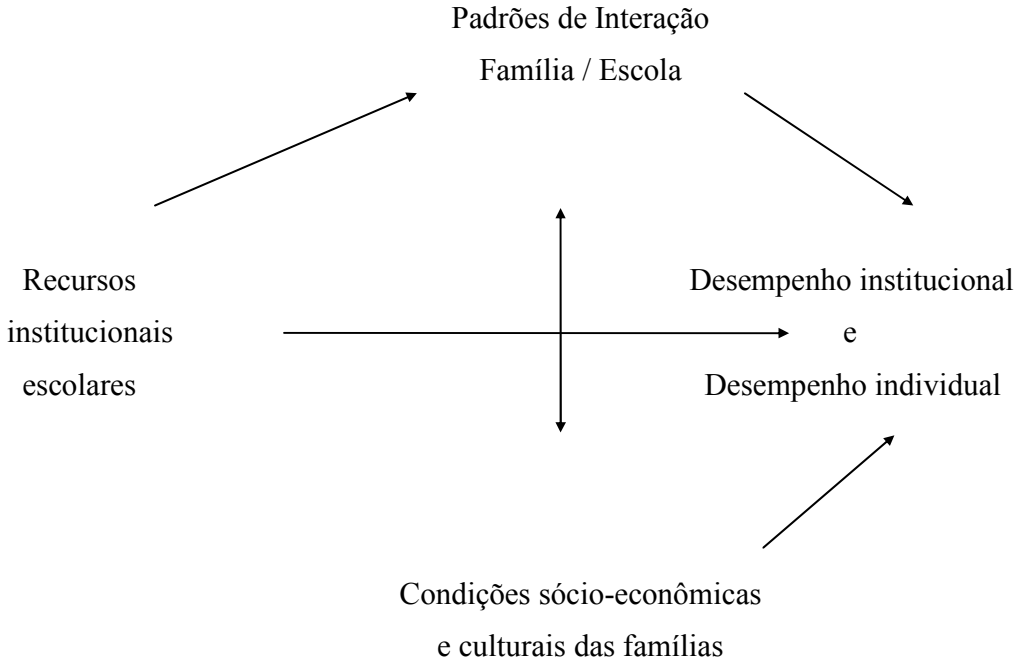
Destacam-se, nesse particular, a escola e a família. Já se observou, e esses seriam os fatores a serem pesquisados, no contexto de uma investigação mais ampla: os atributos da família educógena. De igual importância para o sucesso escolar, têm-se os atributos institucionais: recursos escolares, materiais, humanos e pedagógicos funcionariam como facilitadores da aprendizagem.

A literatura mais recente tem chamado a atenção para o fato de que o efeito desses dois conjuntos de fatores, familiares e institucionais, não ocorre no vácuo, mas sim no contexto relacional escola-aluno-família, aspectos esses que têm a ver diretamente com o padrão de interação entre a instituição e a família. As interações aqui seriam de dois tipos. O primeiro teria a ver com os métodos desenvolvidos pela escola para lidar com as diferenças sócio-culturais (códigos lingüísticos, capacidades cognitivas e valorização da educação) de seus alunos, por um lado, e, por outro, como as famílias são mais ou menos capazes de agir de forma complementar em casa auxiliando seus membros no processo de aprendizagem. O segundo decorreria do envolvimento das famílias (pais e alunos) no planejamento e condução da instituição escolar. O que se destacaria aqui seria a participação da comunidade em órgãos colegiados e na eleição de diretores. Na medida em que se

produzisse envolvimento e responsabilidade públicos dos atores envolvidos com o processo educacional, ela contribuiria positivamente para o sucesso escolar, quando avaliado no plano da escola e do indivíduo-aluno.

As relações entre os conjuntos de variáveis podem ser visualizadas no gráfico apresentado a seguir:

**GRÁFICO I**




O exame do desempenho escolar passa, agora, a ser visto como atributo da escola e do aluno; alguns dos indicadores são comuns, como evasão (e taxa de evasão), repetência (e taxa de repetência) e aprovação (e taxa de aprovação), a ambos os níveis. Outros, no entanto, são mais tipicamente individuais, como os testes utilizados para a verificação da aprendizagem, embora possam também ser utilizados na construção de médias que reflitam o desempenho da própria escola, no agregado portanto.

No gráfico I é esquematizado o conjunto de questões e relações a serem testadas empiricamente, voltadas para o exame do impacto relativo dos três conjuntos básicos de atributos. Lembrando, no entanto, que o desempenho estará sendo analisado no plano da escola e do aluno, o gráfico deve ser desdobrado, de forma tal que a relações sejam examinadas no plano institucional (Gráfico II) e no plano individual (Gráfico III).

O problema analítico central é, nesse caso, avaliar o impacto relativo dos recursos humanos, materiais e pedagógicos da escola, em conjunto e isoladamente - vistos como o contexto da aprendizagem - e do padrão de interação entre a família e a escola - entendido sobretudo como democratização do processo escolar.

**GRÁFICO II:**

**DESEMPENHO INSTITUCIONAL**

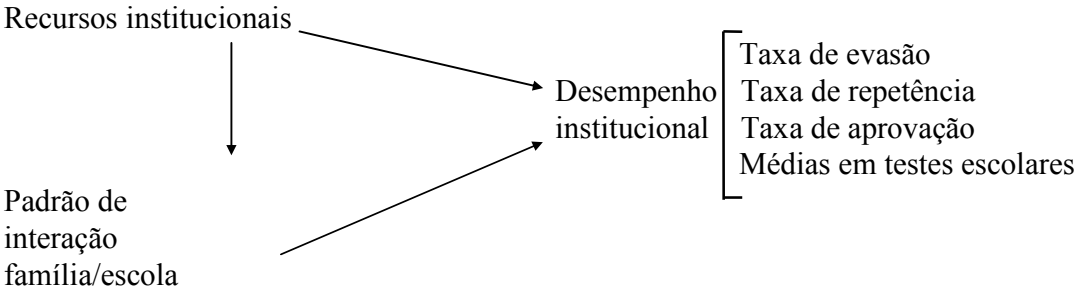
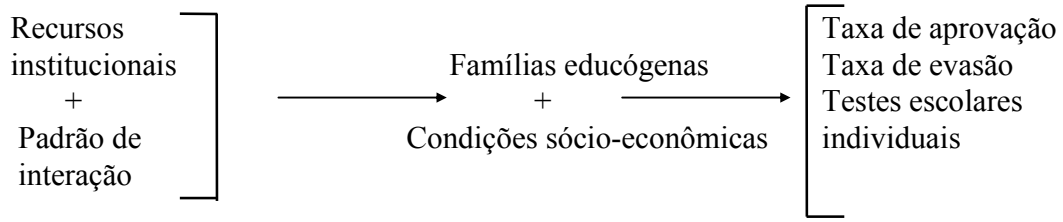



**GRÁFICO III:**

**DESEMPENHO INDIVIDUAL**




Os gráficos sugerem que os atributos institucionais **lato sensu** são determinantes do desempenho individual do aluno, mas considera que o ambiente familiar é variável interveniente no processo educacional. Atributos associados à família educógena levariam o aluno a obter melhor rendimento escolar em um sentido duplo: de início, o aluno proveniente de famílias educógenas já se encontraria em condições de escolarização mais propícias do que aquele que viesse de ambiente familiar menos favorável. Além disso, o ambiente familiar e as condições sócio-econômicas da família funcionam como elemento reforçador (ou desestimulador) do processo individual de aprendizagem.

Os sistemas de proposições especificados deverão ser verificados com a adição de variável de controle que permita comparar, tanto no caso do desempenho institucional quanto no que se refere ao plano micro, o desempenho da rede pública controlando-se pelo nível de governo, estadual e municipal.

A partir desse quadro apresentamos na próxima seção os resultados preliminares da pesquisa, ainda em curso, enfocando principalmente a relação entre a instituição escolar e as famílias quanto aos métodos desenvolvidos pela escola para lidar com as diferenças sócio-culturais. Para isto analisaremos uma proposta para educação básica criada na Prefeitura de Belo Horizonte: a Escola Plural.

## 4. A ESCOLA PLURAL: ALTERNATIVA SOCIAL?Erro! Indicador não definido.

A proposta educacional da Prefeitura de Belo Horizonte denominada Escola Plural, apresenta desafios. Para a análise sociológica este desafio assume duas faces: por um lado, compreender os impactos que uma proposta como esta teria sobre as possibilidades de mercado abertas aos seus egressos, algo que talvez demandasse questionar a maioria das abordagens clássicas

sobre o papel da educação na sociedade, suas relações com trabalho, desenvolvimento ou mobilidade social. Por outro lado, esta experiência - ainda muito recente - também coloca em pauta a discussão sobre o conteúdo da educação que uma sociedade quer. Neste plano, teríamos de enfrentar os limites a que as políticas sociais, principalmente as de âmbito municipal, estão submetidas, além, é claro de incorporar a diversidade de interesses e valores própria de sociedades complexas e desiguais.

A Escola Plural tem apenas um ano de funcionamento efetivo, por isso, a análise feita aqui prende-se a questões mais genéricas: compreender o tipo de proposta apresentada; os mecanismos de implementação; as negociações e dificuldades envolvidas. Os impactos na aprendizagem ainda não podem ser aferidos, mas nas avaliações dos agentes envolvidos, especialmente professores e pais já são perceptíveis algumas tensões.

### 4.1 A proposta

Dois elementos chamam a atenção na leitura do documento de lançamento da Escola Plural: a sua construção como proposta coletiva e o tipo de diagnóstico que precede e justifica a sua apresentação.

Neste documento a Escola Plural é mostrada como sendo **apenas** uma sistematização mais avançada de pequenos e grandes passos dados anteriormente pelas ações e experiências combinadas do corpo de professores da rede municipal. Certamente, vários dos elementos que compõem a proposta já vinham sendo experimentados de diversas formas nas redes municipal e estadual: os programas de qualificação de professores, ..."estratégias de novo ordenamento do tempo, salas-ambiente - aulas geminadas; as estratégias de reorganização dos turnos (turmas intermediárias, turmas de tempo integral); estratégias de continuidade e de promoção, de aumento do tempo de escola, de diversificação de áreas/atividades, de diversificação dos processos de avaliação." (EP:4) Sendo assim, apresenta-se como uma proposta de **uma intervenção coletiva mais radical**.

Sem dúvida! Como veremos é isto mesmo. Só restam dúvidas quanto à **autoria**. É fundamental que se "ganhe" espaço para uma proposta, negociando com os agentes a sua adesão. É uma forma de se reduzir o quadro de incertezas que caracteriza toda política pública. E pode-se compreender o tipo de estratégia aí envolvido. E se parece pouco relevante o fato de que se possa ter uma proposta vinculada a certas posições/agentes no campo político, a análise do caráter democrático da mesma ou do seu grau de eficiência pode nos fazer mudar de idéia: queremos chamar atenção desde já para o fato que o conteúdo da educação é objeto de disputa de entre diferentes corpos de agentes sociais. Com isso, criam-se algumas dificuldades para a definição de um proposta efetivamente democrática para a escola. Mas voltaremos a isto. Nesse primeiro momento, entretanto, queremos ressaltar apenas esse dado, mais discursivo que propriamente objetivo, esta tentativa de se apresentar como proposta do coletivo de professores da rede.

Quanto ao diagnóstico, aparece aí a primeira grande novidade. Nos últimos anos, a evasão e a repetência transformaram-se no grande índice de medida da (in)eficiência do nosso sistema escolar. Trata-se de uma unanimidade que podemos encontrar nas obras dos analistas filiados às mais diversas correntes de pensamento.

Como já foi discutido, as conseqüências dos mecanismos perversos associados à ineficiência do sistema escolar são claramente previsíveis: os setores da população que vivem nas condições sócio-econômicas mais precárias, são também os que **necessitariam de um atendimento escolar mais cuidadoso e de melhor nível para ajudá-los a superar as deficiências culturais familiares**. No entanto, mesmo com dados agregados, pode-se afirmar que a eles é oferecido **a pior face do sistema público de ensino**; escolas precárias, professores desqualificados, desmotivados e aviltados por baixos salários. O que em si é preocupante, torna-se alarmante quando se sabe que estes setores da população, em virtude de sua extrema dependência econômica e de sua baixa capacidade de pressionar o poder público por políticas sociais mais eqüitativas, são as vítimas fáceis das práticas históricas das elites arcaicas, corruptas e clientelistas.

Os autores da proposta da Escola Plural não se furtam a estas evidências, mas vão além: o seu diagnóstico inclui os projetos e as experiências que tentam superar o problema. E ao fazerem isto estendem a crítica aos próprios conteúdos transmitidos em nossas escolas, ultrapassando o plano organizacional. Como várias outras propostas, a Escola Plural parte do pressuposto de que cabe à educação escolar formar cidadãos. Mas para fazer isto, é necessário discutir **conteúdo e forma** do nosso sistema escolar. "Nossa escola foi perdendo progressivamente sua função socializadora." (EP:6) Como isto foi feito, como se deu esta perda? "A lei 5692/71, ainda em vigor, estreitou nosso sistema escolar impondo currículos orientados basicamente ao domínio de habilidades e saberes, para a inserção no mercado de trabalho. Outras dimensões da formação humana foram marginalizadas."(EP: 06)

Esse diagnóstico é não só mais amplo do que a mera constatação de ineficiência como vai, tendencialmente, problematizar as tentativas de superação dos impasses educacionais que vinham sendo experimentadas: "os movimentos democráticos e de renovação pedagógica criticam os sistemas escolares por terem perdido a pluralidade de funções sócio-culturais que a sociedade deles espera."(EP:6)

Começa a delinear-se aqui aquele que parece ser o eixo organizador principal da proposta da Escola Plural: a criação de outro padrão educacional, a definição de um novo conteúdo para a educação. É neste sentido que se pode dizer que ela vai além das outras desde o diagnóstico. Trata-se efetivamente de um questionamento do caráter da nossa educação escolar e não apenas uma tentativa de medir/corrigir os problemas apresentados pelo modelo vigente. É a proposta de criação de uma nova escola.

A educação é provavelmente a política social cujos impactos sejam os mais importantes em termos das trajetórias individuais e da organização da sociedade. Se tomamos como parâmetro uma definição rápida de política social como sendo "um conjunto de ações que permitam aumentar a igualdade de oportunidade entre os cidadãos" (Vilmar E. Faria, **O Estado de São Paulo**, 11/02/96), deparamo-nos já aqui com algumas questões.

a) Em que medida a Escola Plural pode ser vista como um tipo de resposta a demandas sociais, vistas aqui como aspirações de grupos sociais diferenciados? Que grupos seriam estes? Que demandas ela responde? Ou, como essa proposta incorpora as desigualdades sociais da população que ela atende?

b) De um ponto de vista menos abstrato pode-se indagar se esse tipo de proposta responde às demandas do(s) mercado(s). Pergunta-se aqui pelos impactos que essa nova escola pode ter

em termos da preparação de estudantes para o ingresso em níveis mais elevados de ensino ou para a entrada no mercado de trabalho. Como esta escola responde aos requisitos de qualificação contemporâneos? Ou ainda, dito de outro modo: pode-se dizer que a Escola Plural representa uma negação das políticas sociais compensatórias? Ela teria condições efetivas de funcionar segundo uma lógica mais redistributiva que acumulativa? Ou deixar de ser um pêndulo entre políticas assistenciais e políticas de desenvolvimento? É evidente que esta segunda questão é problemática: a Escola Plural coloca em questão o próprio fato de que os processos educativos possam estar voltados exclusivamente ou principalmente para o atendimento das exigências do mercado. Talvez esta proposta nos coloque diante da obrigação de pensar as relações entre educar para o trabalho (para o mercado, para o desenvolvimento, etc.) e educar para criar seres humanos integrais. Caminhando nesta direção pode-se desde já lançar a questão de que teríamos aqui uma oposição entre uma proposta instrumental/utilitária/tecnicista e uma outra iluminista/humanista. Antes de responder isto, entretanto, devemos ver qual é proposta da Escola Plural, o que caracteriza as inovações que ela propõe.

Duas características são centrais na Escola Plural: a primeira, mais visível, é a criação de novos critérios de enturmação. A segunda pode ser resumida como uma preocupação com a "totalidade da formação humana".

Na tentativa de sanar os problemas causados pelas rupturas no processo de socialização quando se tem reprovação e repetência, a Escola Plural propõe que se utilize um critério de enturmação dos alunos de acordo com o que é chamado de "ciclo de idade" e um progresso pelas diversas séries no qual se mantém os alunos sempre junto aos seus companheiros de ciclo de formação. Dessa forma, a educação básica se organiza em três ciclos:

1º: característico da infância, compreende os alunos das faixas de idade de 6-7 anos, 7-8 e 8-9 em cada uma de suas três séries;

2º: pré-adolescência, compreendendo as faixa de 9-10 anos, 10-11 e 11-12 para cada uma de suas três séries;

3º: adolescência, compreendendo as faixas de 12-13 anos, 13-14 e 14-15 anos.

Neste tipo de enturmação rompe-se com duas lógicas: aquela do tempo escolar organizado segundo princípios de acumulação de conhecimentos que, por sua vez, são divididos de forma estanque e aquela segundo a qual a escola é feita apenas para transmitir determinados conhecimentos, cuja acumulação pode ser testada em exames periódicos. Sem uma concepção cumulativa dos processos de aquisição do conhecimento esta escola "redescobre a força socializadora e formadora do **convívio** entre alunos e alunas da **mesma idade** ou ciclos de idades de formação." (EP:11) É bom lembrar que não se trata pura e simplesmente da abolição das reprovações e muito menos da avaliação. Como diz E. Hamburguer, "A avaliação faz parte da educação. Entretanto, pode haver educação sem exames e sem notas." A avaliação dos progressos dos estudantes, das suas dificuldades, é feita de modo mais coletivo pelos professores recorrendo a critérios mais diversificados que a simples realização de exames parciais e finais. Além disto, já há algum tempo vêm sendo tentadas experiências de aceleração de alunos, de criação de turmas intermediárias, formas de dependência e até mesmo alguns espaços de trabalho sem seriação.

Na verdade, esta proposta insere-se numa linha de experiências que já vem sendo tentada em vários pontos do país, em nome da democratização do ensino. De um lado, temos a extensão do tempo de permanência do aluno na escola (CIEPs, PROFIC, CIACs, etc.) que além dos debates intensos, têm apresentado poucos resultados práticos. No entanto, elas demonstram a necessidade de se conhecer de forma mais aprofundada como se dão, efetivamente, no cotidiano das escolas públicas, a organização e utilização do tempo escolar (Carvalho, 1993). Esta é uma das questões cruciais para a Escola Plural, que, com a sua proposta de seriação_ bastante semelhante àquela vigente em países como a Espanha, por exemplo_ pretende rever o uso do tempo escolar e a divisão social do trabalho disciplinar envolvida nas formas tradicionais de organização do mesmo. Compreende-se a função da escola de forma menos fragmentada e mais ampla. Essa superação da fragmentação talvez seja o caráter inovador da Escola Plural, o que permitiria diferenciá-la das outras experiências de novos critérios de seriação.

A proposta de se fazer na escola um processo de formação humana integral se traduz na reorganização dos conteúdos disciplinares e na mudança de perspectiva quanto ao modo de ensinar. A reorganização se dá pela tentativa de utilização de temas que sejam considerados importantes e que seriam tratados interdisciplinarmente. E muda-se o modo de ensinar partindo do princípio de que cabe aos alunos trazer sua experiência e, coletivamente, escolher e definir as problemáticas a serem abordadas.

**4.2 Dificuldades e Avanços**

Como se viu, inúmeros são os avanços contidos na proposta da Escola Plural que, no entanto, pode ser questionada de vários pontos de vista. Podemos começar pelo que é mais específico.

Ainda que se usem inúmeros exemplos no documento proposicional, falta aprofundar e avançar a dimensão dos conteúdos programáticos. A cidadania é o tema que poderia, segundo os autores da proposta, unificar conhecimentos ministrados nas várias disciplinas mas isto é tratado ainda de forma muito superficial e certamente os professores terão dificuldades em organizar seus programas de curso.

Os mecanismos de ensino/aprendizagem propostos para funcionarem em três momentos (problematização, desenvolvimento e síntese) partem de duas suposições que também podem ser problemáticas: eles supõem que existem alunos participativos, ativos e com uma bagagem relativamente grande de conhecimentos prévios, além de estarem dispostos/disponíveis para realizar um trabalho de pesquisa - bibliográfica e de campo . Uma amostra razoável dos alunos da rede municipal nos mostraria uma certa idealização dos mesmos contida na suposição acima, dada a exigüidade de condições materiais das escolas e dos próprios alunos. Os dados amplamente conhecidos sobre a situação do ensino no Brasil confirmam essas dificuldades quanto aos alunos e já mostram que aumentar as exigências em relação aos estudantes oriundos de famílias não-educógenas ou de baixo poder educativo pode ser muito problemático, acabando por acarretar um fortalecimento das barreiras sociais. Com isso pretendemos ressaltar os cuidados que se exigem diante das desigualdades sociais profundas entre as famílias dos estudantes que são objeto dessa política. Os estímulos à maior participação podem assumir uma face perversa dadas às diferenças socio-lingüísticas e o predomínio de uma versão dominante da cultura legítima. Pode-se indagar se esse tipo de proposta, ao tentar transformar os padrões educacionais existentes, não correria o risco de

reforçar as limitações socio-culturais dos grupos mais carentes. Ao veicular um outro tipo de conteúdo nas escolas, pode-se estar negligenciando os programas tradicionais que, de alguma forma, poderiam garantir os padrões de socialização e as habilidades cognitivas requeridos em uma sociedade como a brasileira.

Certamente, parte das dificuldades pode ser superada com uma estratégia cuidadosa e demorada de convencimento dos agentes educacionais e das famílias usuárias para criar o necessário suporte político-social e ampliar a adesão aos procedimentos pedagógicos inovadores. A proposta da Escola Plural contém elementos de profundo questionamento das representações dominantes sobre a educação escolar. Procurar transformá-las sem uma demonstração prévia de que o que se propõe é factível e que produz os resultados esperados, aliada ao cuidadoso monitoramento das dificuldades reais enfrentadas por professores e alunos para fazerem o que deles se espera, pode comprometer e, inclusive, inviabilizar a experiência: introduzir inovações provoca reações e elas podem superar as adesões, o que dificultaria obter o apoio necessário para promover as mudanças e legitimá-las.

Por outro lado, há uma suposição implícita sobre as condições de trabalho e de qualificação do corpo de professores que parece caminhar no mesmo sentido. Conta-se com uma disposição para o trabalho coletivo (com suas exigências de tempo e de esforço cooperativo) que não parece encontrar resposta positiva entre os professores. Um dos pontos de maior resistência ao projeto é exatamente daqueles que deveriam, pela lógica, dar o seu apoio de forma mais forte. Ou aquilo que é um dos pressupostos básicos para a implementação exitosa de qualquer política social: o empenho político de quem a propõe e executa.

Os casos de "desobediência " às regras propostas (três professores por duas turmas, ter professores mais experientes trabalhando com os mais jovens, etc.) ou mesmo de "stress" (pelo excesso de discussões internas e pela falta de regras estabelecidas, por exemplo, para avaliação dos alunos) são numerosos e sintomáticos da preparação prévia insuficiente, da falta de condições materiais e da falta de um convencimento sistemático dos agentes em relação à proposta apresentada. Seria importante pesquisar como têm reagido os agentes relevantes para uma política educacional: corpos legislativo e judiciário; agentes educativos propriamente ditos (professores, diretores, supervisores, pessoal técnico-administrativo das escolas); os profissionais integrantes da máquina administrativa que não participam das instâncias decisórias centrais; os sindicatos e/ou associações de educadores; e a população usuária e suas organizações comunitárias. A estes últimos voltaremos mais adiante mas desde já seria importante notar que as negociações com esses agentes são fundamentais inclusive para definir o próprio formato que o projeto vai ter, a face final da Escola Plural. As dificuldades para negociar com os agentes, em especial com os professores, provavelmente não passam_ pelo menos não passam exclusivamente_ pela esfera política, visto que estes profissionais formam uma das categorias mais próximas da posição partidária que formulou a proposta. No entanto, nessa mesma proposta, justamente pelo seu caráter inovador e por conter, ainda que não explicitamente, um tipo de desqualificação da experiência anterior dos docentes, gera resistência por parte daqueles agentes portadores de concepções mais arraigadas. Algumas dessas dificuldades situou-se também do que poderíamos chamar de plano institucional. A proposta aparentemente não avaliou as condições ou os recursos organizacionais necessários à sua implementação.

As condições de habilitação do professorado da rede municipal em Belo Horizonte estão acima da média do Estado de Minas Gerais. Se comparada à rede estadual, tem-se uma maior diminuição dos não-habilitados, chegando-se quase a uma situação em que esses professores são eliminados da rede. (Veiga e Barbosa, 1996; 8)

No entanto, a Escola Plural não conta apenas com professores habilitados. "Para que essa alternativa interativa (a produção de um conhecimento escolar de forma participativa se concretize é preciso distinguir adequadamente que aspectos do conhecimento escolar dependem da formação acadêmica dos professores e quais dependem da experiência cultural dos alunos. Por exemplo, ao organizar um projeto os professores devem levar em consideração o conteúdo das disciplinas, não para convertê-lo diretamente em conhecimento escolar a ser transmitido mecanicamente aos alunos, mas para subsidiar sua intervenção pedagógica pautada nos problemas sociais contemporâneos e nas concepções acerca desses problemas. É do ponto de encontro de todas essas variáveis que o conhecimento escolar vai sendo gestado." (EP:33)

Existe esse professor? Existem professores qualificados e com tal capacidade de síntese e avanço do conhecimento? Como preparar um professor desse tipo? O documento da Escola Plural discorre longamente sobre a nova organização do trabalho docente mas não há muitas referências a investimentos na qualificação. Supõe-se tacitamente que a rede municipal já qualificou adequadamente os seus professores. Temos aqui dois tipos de problemas. O primeiro diz respeito a conteúdos: como qualificar esse tipo de profissional? Que tipo de qualificação ele deve ter para desempenhar essas funções? A Prefeitura tem promovido cursos e outras atividades de treinamento mas, se considerarmos alguns depoimentos dos próprios professores, isso ainda não foi suficiente. Além disso, a Prefeitura não tem conseguido proporcionar a assistência técnico-pedagógica, nos moldes exigidos por um processo inovador com tamanha abrangência e profundidade.

O segundo tipo de problema diz respeito às condições de trabalho dos docentes. Tanto quanto na rede estadual, a Prefeitura enfrenta dificuldades em estabelecer padrões de carreira e remuneração satisfatórios para o professorado. Padrões que poderiam estimular qualificação e envolvimento desse pessoal em propostas tão exigentes e trabalhosas.

Sendo a Educação uma atividade intensiva em recursos humanos, sua eficiência e qualidade dependem de educadores qualificados e motivados, o que implica, por sua vez, capacitação e remuneração adequada. Por outro lado, a capacidade extrativa do poder público de recursos financeiros através de tributos é limitada pela disponibilidade de contribuições que variam em função de salários e do dinamismo econômico. A crise fiscal do estado tem repercussões diretas sobre a capacidade de manter um sistema de remuneração compatível com o que se exige dos profissionais de ensino. A legislação atual, por sua vez, dificulta demissões ou a introdução de um plano de carreiras e de remuneração mais flexível, onde se previsse, por exemplo, o pagamento de gratificação por desempenho ou pelo exercício de atividades em situações adversas. Tais gratificações poderiam estimular os profissionais a enfrentarem situações de trabalho mais difíceis, as que se configuram, por exemplo, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas novas turmas formadas por alunos com a mesma idade mas diferentes níveis de avanço no aprendizado, e/ou a se dedicarem à transmissão de conhecimentos para membros de famílias mais carentes.

Fica evidente a importância da dimensão institucional para a compreensão dos processos educativos. É nesse nível que se pode obter dados fundamentais para verificar a capacidade que a escola pode ter para lidar com as diferenças sociais de maneira eficiente, realizando praticamente as finalidade desenhadas para um política social e, de modo particular, para proposta educacional em pauta. Neste caso, podemos constatar que a maior dificuldade enfrentada pela escola plural, reside exatamente na sua qualidade mais evidente, a radicalidade. Uma proposta tão radical e abrangente, implantada em toda a rede municipal, para todas as séries, encontra obstáculos de diversos tipos no plano institucional. A mobilização dos recursos nesta área se complica pela inexistência, por exemplo, de carreira docente bem organizada. A regulamentação do ensino na forma de disciplinas e com exigência de notas e cumprimento de requisitos formais, também dificulta a implementação de uma escola sem reprovação e com conteúdo disciplinar integrado.

Passamos a seguir a uma análise preliminar do caráter dessa proposta como política social. Desse ponto de vista, podemos entender adequadamente o alcance e as dificuldades apresentadas pelo projeto da Escola Plural. De um lado temos o Estado/ator (T. Skocpol), no caso uma Prefeitura que, dado o processo de descentralização/municipalização do ensino, acha-se em condições de elaborar/propor e implementar políticas alternativas para o setor educacional. Trata-se de realizar aquilo que Faria aponta como tarefa fundamental do setor público: assegurar o atendimento de necessidades básicas elementares, principalmente para as camadas mais pobres da população.

Mas temos a outra demanda ao setor público que é por uma atuação que exige a sua modernização e reorganização. A redefinição e ampliação dos espaços e o estabelecimento de novas formas de contratualidade social implicam, por um lado, ampliar a capacidade de agências públicas de se tornarem mais eficazes para administrar conflitos de interesses e estabelecer consensos e alianças para viabilizar o atendimento de uma agenda básica de serviços. Temos implícitas aqui algumas questões e a primeira delas diz respeito à própria definição do que seria a eficiência do setor público na área educacional. Uma política educacional será mais eficiente se preparar adequadamente as pessoas para entrar no mercado de trabalho ou se formar cidadãos participativos? Há incompatibilidade entre os dois tipos de resultados?

Estas respostas só podem ser dadas se tivermos uma definição mais clara da educação que a sociedade quer. Isto quer dizer: se existe um projeto educativo razoavelmente consensual numa sociedade. Em uma sociedade desigual, manter tal suposição é altamente discutível e, por isso mesmo, as expectativas de famílias de diferentes extrações sociais necessitam ser pesquisadas e incorporadas ao projeto.

A proposta da Escola Plural parece estar buscando aquilo que Santos (1987) chama de suporte social organizado, de forma que o esforço governamental não venha a ser esterilizado pela resistência inercial do *status-quo*. Mas é exatamente daí que surgem os maiores problemas que ela enfrenta: há uma dificuldade imensa, uma recusa mesmo, de alguns/muitos pais aceitarem um outro conteúdo para a educação escolar. Do ponto de vista dos pais das chamadas "classes médias" a Escola Plural significa - mesmo que seja uma avaliação incorreta, o que não está em pauta neste momento - uma impossibilidade de que seus filhos sigam uma trajetória normal/desejada. Isto é, de que seus filhos possam sair dessa escola e ingressar nos bons colégios que efetivamente preparam para o vestibular. Não podemos nos

esquecer que, para esses setores sociais, a escola ainda é o grande canal de ascensão social e de manutenção do seu **status**. Desse ponto de vista, a Escola Plural parece o fim do sonho. E deste ponto de vista partilham também alguns professores mais resistentes. A saída para esses grupos tem sido tirar as crianças das escolas municipais.

Mas e as chamadas "classes populares"? Como têm reagido? Há duas fontes possíveis de avaliação. As assembléias e outros tipos de conversas realizadas entre os profissionais da Secretaria Municipal de Educação e o conjunto de pais e mestres de cada escola fornecem um bom material, ainda que não devidamente sistematizado. Outra fonte importante seria uma pesquisa em que se avaliasse isto. No primeiro caso, o que se pode perceber, de maneira quase que impressionista, é que a maior resistência vem de famílias melhor situadas socialmente ou dentro da escola: os pais dos melhores alunos ou os pais melhor situados economicamente e os próprios professores das escolas de periferia são os que mais reclamam. Esta reclamação se dá em torno de dois pontos: seus filhos, que sempre foram ótimos alunos, agora estão colocados nos mesmos níveis que os estudantes mais “malandros”. Além disso, eles agora não poderão aprender o suficiente para passar no vestibular. Podemos encontrar como explicação para este tipo de resistência todo um conjunto de estratégias de distinção, dos setores médios, especialmente. Mas podemos "ler" aí também uma concepção do que deva ser a escola. Nesse caso, a resistência à Escola Plural pode ser traduzida como adesão a um outro projeto educativo.

Não temos, ainda, uma pesquisa que nos mostre como os grupos sociais de extração popular pensam a educação e o papel da escola mas um estudo realizado em Florianópolis, onde a Prefeitura tenta implantar processos democráticos de gestão educacional mostra que "Muito mais do que pensar e demandar alterações pedagógicas do sistema de ensino, a maioria da população quer ver a escola funcionando no sentido de prover assistência, ocupar o tempo e preparar força de trabalho para este mercado capitalista." (Lüchmann,: 1995: 19 e 20)

Temos então dificuldades fundamentais no que diz respeito ao suporte social à proposta. Uma possível explicação para a resistência encontrada pela proposta pode ser dada pelo fato de que esta última se construiu num espaço restrito e em concorrência com um projeto há muito estabelecido, quase que visto como natural.

Outra dificuldade importante e relacionada com o problema acima é o da definição, em nível nacional, dos conteúdos programáticos e dos métodos avaliativos que as escolas devem adotar. Do ponto de vista organizacional, pode-se perguntar pela emissão de históricos escolares: como a Escola Plural, que rejeita a divisão tradicional das disciplinas escolares e os mecanismos de notas e provas, poderá emitir qualquer conceito/nota para alunos que devam partir para outras escolas? Como se podem processar transferências? E do ponto de vista mais substantivo coloca-se a questão de qual será o desempenho de um estudante, egresso da Escola Plural, quando se deparar com o tipo de exigência que é feito para os seus companheiros de ciclo de formação em outras instituições de ensino? Nesta escola, tanto quanto em outras experiências educacionais desenvolvidas depois da abertura democrática, procura-se dar ênfase nos componentes político-ideológicos, muitas vezes em detrimento da transmissão de conhecimentos universais, básicos e instrumentais (Mello e da Silva, 1995:13-14). Se tal eventualidade se der na Escola Plural, teremos aí uma dificuldade adicional muito importante dada pelo caráter relativamente homogêneo das regras de funcionamento do

sistema escolar. Alterá-las em alguns setores é problemático e pode se tornar fonte de mais resistência ao projeto.

Todas essas dificuldades apontam para uma questão já discutida anteriormente: pode este tipo de proposta educacional tirar das políticas sociais nesse setor o seu caráter assistencialista, transformando-se em política redistributiva? Os problemas que anotamos podem significar que não. A percepção de alguns dos agentes envolvidos pode estar atenta para possíveis efeitos perversos dessa proposta que tenta recolocar, de forma brilhante, um novo papel para a educação. A compreensão adequada desta perspectiva sombria exigiria, no entanto, pesquisa mais sistemática e profunda. Por enquanto, trata-se apenas de explorar alguns dos cenários sugeridos pela proposta.

## BIBLIOGRAFIA


AFFONSO, Rui de Brito Álvares e SILVA, Pedro Luiz Barros (orgs.). **Desigualdades regionais e desenvolvimento**. São Paulo: FUNDAP/Universidade Estadual Paulista, 1995.

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de e Villela, Renato, "O Brasil Social: um balanço de duas décadas", em Roberto Albuquerque C. (coord). **O Brasil Social: realidades, desafios, opções**. RJ: IPEA, SÉRIE IPEA 139, 1993: 9-93

AZEVEDO, Sérgio de, "Planejamento, Cidade e Democracia: reflexões sobre o papel dos governos locais nos anos 90", Diniz, Lopes e Prandi (orgs). **O Brasil no Rastro da Crise**. SP: ANPOCS/IPEA - Hucitec, 1994: 244-270.

BANCO MUNDIAL. **Avaliação da pobreza no Brasil**. vol. 1. Brasília: 1995

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "Descentralizar e redistribuir nos sistemas de ensino", **Cadernos de Pesquisa**, 95 (novembro 1995): 73-78

BEISIEGEL, Celso de Rui. "Educação e sociedade no Brasil após 1930", em Boris Fausto (Org) **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano**. Tomo III, 4º volume. SP: Difel, 1986: 381-416.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **Les héretiers: les étudiants et la Culture**. Paris: Ed. Minuit. 1964.

BOURDIEU, Pierre: **La Distinction. Critique Social du Jugement**. Paris: Ed. Minuit, Paris, 1979.

BOURDIEU, Pierre e SAINT MARTIN, Monique de. "Agrégation et ségrégation: le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir" em **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, numero 69, Paris: setembro de 1987 .

BROOKE, Nigel, "Os condicionantes da descentralização da educação: um roteiro de estudo", **Cadernos de Pesquisa,** 70 (agosto 1989): 28-37.

BROOKE, Nigel, "A municipalização do ensino básico em Minas Gerais: quebra e recomposição do pacto federalista." **IN: Análise e Conjuntura**, v.3 n.3 (setembro dezembro 1988):20-29.

CASASSUS, Juan, "A centralização e a descentralização da educação", **Cadernos de Pesquisa**, 95 (novembro 1995): 37-42.

CARVALHO, José Carmelo Braz de; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli e ALVES, Maria Isabel Coelho, "Evolução das condições educacionais", em Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais. Uma análise da década de 1980**. RJ: IBGE, 1994: 283-310.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil** (2ª ed.), RJ: Ed. Francisco Alves, 1977.

FARIA, Vilmar, "Desenvolvimento, Urbanização e Mudanças na Estrutura do Emprego: a experiência brasileira nos últimos trinta anos". em Bernardo Sorj e Maria Herminia T. de Almeida (orgs). **Sociedade e política no Brasil pós-64.** SP: Ed. Brasiliense, 1973.

___. "A Conjuntura Social do Brasil Contemporâneo: Dilemas e perspectivas", **Estudos CEBRAP**, 33 (junho 1992): 103-114.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa** . Petropolis: Ed. Vozes, 1995.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, **Autonomia Escolar: Uma estratégia de avaliação**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, novembro de 1995.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Plano Mineiro do Desenvolvimento Integrado**. Belo Horizonte, 1995.

GRANOVETTER, Mark. "Toward a sociological theory of income differences" em I. Berg (ed) **Sociological perspectives on labor markets**, Academic Press, 1988.

GUSSO, Divonzir Arthur, "A Educação Básica", em Roberto C. Albuquqerque (cord). **O Brasil Social: realidades, desafios, opções**. RJ: IPEA, SÉRIE IPEA 139, 1993: 153-187

HADDAD, Paulo Roberto (coord.). **Regiões administrativas, relatório preliminar**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1995 (agosto).

HASENBALG, Carlos e VALLE SILVA, Nelson do. **Estrutura Social, mobilidade e raça**. SP: IUPERJ/Vértice, 1980.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta cabeça**. SP: Companhia das Letras, 1987.

IPEA, **Texto para discussão**, nº 288, RJ: 1993.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. "Política Educadional e participação social", **mimeo**, Caxambú, ANPOCS, 1995.

MARRA, Fátima, "A experiência de Contagem na gestão da educação", Antônio Carlos R. Xavier e outros (orgs). **Gestão Educacional: Experiências Inovadoras**. Brasília: Série IPEA, nº 147, 1995: 171-184.

MARES GUIA NETO, Walfrido S. "Repasse de recursos para a escola: critérios, mecanismos e tendências na experiência de Minas Gerais", em Antônio Carlos da R. Xavier e outros (orgs). **Gestão Escolar: Desafios e Tendências**. Brasília: Série IPEA, nº 145, 1994: 87-105.

MELLO, Guiomar Namo de e SILVA, Rose Neubauer da, "Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da Reforma do Estado: Análise de doze estudos de caso", em Antônio Carlos de R. Xavier e outros (Orgs). **Gestão Educacional: Experiências Inovadoras***:* 3-28.

___. e WEY, Vera Lúcia, "Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional, em Antônio Carlos da R. Xavier e outros (Orgs). **Gestão Educacional: Experiências Inovadoras**: 29-83.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS (NEPP). Unicamp: Brasil 1986 - **Relatório sobre a situação social do país**. Campinas: Unicamp, 1988.

PELIANO, Anna Maria T. M. **O mapa da fome: subsídios à formulação de uma política ou segurança alimentar:** documento ou política. Brasília: IPEA, 1983.

PLAMBEL. **A estrutura urbana da RMBH**. Belo Horizonte. 1988 (3 vol.).

PRATES, Antônio Augusto P e Andrade, Luís Aureliano G, "Nota sobre o modelo de planejamento participativo: o caso de Minas Gerais, **Revista de Administração Pública,** nº 2, Vol. 19, FGV (abril/junho 1985): 132-152.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Plano Diretor ou Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995 (versão 9.8.95)

ROCHA, Sônia. "Estabelecimento e Comparação de linhas ou pobreza para o Brasil", **Textos para discussão Interna** nº 153. Brasília: IPEA, setembro 1988.

ROMANELLI. Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.

SANTOS, Wanderley G. dos. "A trágica condição de política social". Abranches, Santos e Coimbra. **Política Social e Combate à Pobreza**. RJ: Jorge Zahar Ed. 1989: 33-64.

___. **Crise e Castigo**. SP: IUPERJ/Vértice, 1987.

___. **Razões da desordem**. RJ: ROCCO, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Superintendência de Organização do Atendimento Escolar. "Integração com os municípios. Diretrizes", **mimeo**. Belo Horizonte, junho de 1991.

___. "Integração com os municípios. Relatório - 1991/95", **mimeo**. Belo Horizonte, agosto de 1995.

___. "Prioridade 5: Integração com os municípios. mimeo. Belo Horzionte, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. **Projeto de Implementações das Regiões Administrativas**. Belo Horizonte, outubro de 1995.

___. **CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social**. Belo Horizonte, 1885.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Prefeitura de Belo Horizonte. "Escola Plural. Projeto político-pedagógico, Rede Municipal de Educação", **mimeo**. BH: outubro de 1994.

SILVA, Luiz Carlos Eichenberg (coord.). "O que mostram os indicadores sobre a pobreza na década perdida", **Texto para discussão** nº 274. Brasília: IPEA, agosto 1987.

SILVA, Nelson do Valle. "As duas faces da mobilidade" em **Dados**, n. 21, Rio de Janeiro, 1979: 49-67.

SKOCPOL, Theda. **Estado e Revoluções sociais: análise comparativa da França, Rússia e China**. Lisboa, Editorial Presença.

SOCIEDADE MINEIRA DE ENGENHEIROS E SEPLAN-MG (coord.). **Agenda 2.000 RMBH**. Belo Horizonte. 1994. (2 vol. mimeo.).

TELLES, Vera da Silva, "Pobreza, movimentos sociais e cultura política. Nota sobre as (difíceis) relações entre pobreza, direitos e democracia", Diniz, Lopes e Prandi (Orgs). Op. cit.*: 225-243.*

THUROW, Lester. **Generating inequality,** Basic Books, 1975;

TURNER, Brian. **Equality**, Tavistock, London, 1986.

UNICEF/IBGE. **Municípios Brasileiros, crianças e suas condições de sobrevivência - Censo Demográfico 1991**. Brasília: IBGE: 1994.

VEIGA (Carvalho), Laura de. **A influência dos fatores sócio-econômicos no acesso diferencial às oportunidades educacionais**. Dissertação de Mestrado. BH: UFMG, 1975.

VEIGA, Laura et al, “A Educação com Minas Gerais” (1987-1993), **mimeo**. Relatório de pesquisa, Belo Horizonte: fevereiro de 1996.

VEIGA, Laura e BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira, “A Escola Plural: alternativa social?”, **mimeo**. Relatório de pesquisa. Belo Horizonte: fevereiro de 1996.

VEIGA, Laura da, LIMA Jr., Olavo Brasil de, BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira: Política Educacional: Gestão Municipal, Desempenho Governamental e Desigualdades Sociais, **mimeo**, Belo Horizonte, 1996.