



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

DIREITO À EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tathyana Gouvêa da Silva

Administradora – EAESP – FGV

Mestra em Educação – EHPS - PUC-SP (bolsista CNPq)

Estudante de Pedagogia – FE - USP

tathygouvea@gmail.com

A legislação brasileira apresenta a educação como direito de todos, estabelecendo pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o Estado como seu principal responsável:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda que se conceba a educação para além do que se oferece pela escola, a LDBEN 9394/96 disciplina e legitima a educação escolar: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). É esta lei que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência dos educandos, bem como estabelece um padrão de qualidade.

Mas como tais exigências se manifestam na prática cotidiana das escolas? De que maneira as ações e práticas dos professores, coordenadores e diretores atendem e garantem o exercício deste direito?

Neste artigo buscaremos fundamentar o que são ações e práticas, entender como estas se articulam com a organização escolar para enfim compreendermos quão efetivas são as práticas docentes na garantia do direito à educação.

O conceito de ação e prática



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Weber (2008) concebe a sociologia como a ciência que visa interpretar a ação social, ou seja, compreender suas causas, seu curso e seus efeitos. Por ação o autor define toda conduta humana dotada de sentido subjetivo, incluindo os processos mentais e as omissões. Ação social é um tipo específico de ação, refere-se àquelas que se orientam pela conduta de outros, seja esta passada, presente ou esperada como futura (WEBER, s/d).

As ações podem ser classificadas de quatro maneiras: ação racional em relação a fins, ação racional em relação a valores, ação afetiva e ação tradicional. Esta gama de possibilidades revela que a ação pode ser baseada tanto em expectativas de que determinados meios racionalmente escolhidos atinjam dados fins, como também em crenças conscientes, em sentimentos e emoções, e em costumes (WEBER, 2008).

À sociologia interessa estudar um tipo específico de ação, aquela que se manifesta com certa regularidade. “Isto é, há certas ações que, com um sentido típico e idêntico, são repetidas pelos indivíduos envolvidos ou ocorrem simultaneamente entre uma quantidade deles” (WEBER, 2008, p. 49). Nos casos em que a ação social tem probabilidades de ocorrer regularmente dá-se o nome de **uso**. O uso pode estar condicionado pelo **interesse**, no caso dos indivíduos se orientarem todos para uma mesma expectativa com relação aos fins de suas ações (WEBER, s/d). Além do interesse, o uso também pode ser condicionado pelo **costume**, entendido aqui como um hábito pessoal, por ser inconsciente ou mesmo conveniente. Vale ressaltar que o costume não reivindica validade, ou seja, ninguém é obrigado a segui-lo (WEBER, 2008). No entanto, uma ação pode apresentar regularidade não apenas por questões internas ao sujeito, determinada pelo interesse ou pelo costume, mas também pela aceitação de uma ordem que considere legítima, seja ela uma convenção ou lei. A **convenção** assemelha-se ao costume, porém é assegurada externamente. A discordância a esta é reprovada pelo grupo, estando o indivíduo sujeito a sanções. No caso da **lei**, as sanções são definidas e exercidas por um quadro de indivíduos com a função específica de coerção (WEBER, 2008). A **autoridade**, ou **dominação**, estabelecida pela convenção ou lei, pode ser validada: pela tradição; em virtude de ligação emocional; em virtude da crença racional, utilitarista; ou pela legalidade. “Como regra, a aceitação de uma autoridade é quase invariavelmente determinada por uma combinação de motivos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

[...] torna-se, então, tarefa do sociólogo analisar aquela base de validade que seja mais típica” (WEBER, 2008, p. 65).

É preciso que nos voltemos a um importante aspecto da ação, o fato de acontecer sempre em dado contexto. O que é aparentemente óbvio precisa ser destacado porque explicita a visão que o autor tem de que a ação dos sujeitos está entrelaçada com o meio cultural de que participam. Deste prisma vemos que o próprio conceito de racionalidade está submetido ao de cultura, ou seja, se por racional Weber compreende a eleição de determinados meios, visando atingir certos fins e esta eleição é feita por indivíduos dotados de valores e de cultura, significa dizer que para alguns indivíduos de determinado grupo uma dada ação pode ser racional, enquanto para outros não. O mesmo se dá com as emoções, sentimentos e tradições.

Podemos explorar mais esta dimensão da ação pela análise de Gimeno Sacristán (1999). O autor reforça alguns pontos já tratados sobre a ação e avança nesta compreensão de como a ação vincula-se à cultura. Para este a **ação** é o processo e o resultado do fazer, sendo sempre pessoal. “A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos” (1999, p. 31). O que não exclui o fato de ser mutuamente social, por se dar em interação com os outros.

A complexidade de compreender o sentido de cada ação está no fato de, como Weber nos expõe, serem múltiplas suas razões (racional, afetiva, tradicional), e também pelo fato de termos diferentes graus de consciência sobre o que fazemos e especialmente por serem por vezes incoerentes e conflitantes os desejos, interesses e intenções que nos movem. Isso porque a ação é a expressão individual da cultura que os sujeitos partilham. Está submetida às condições (físicas, sociais, econômicas) externas e aos mecanismos internos de escolha e decisão dos indivíduos, suas crenças e motivações (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A relação do indivíduo com seu meio, que se dá pela ação, gera efeitos, tanto naqueles que a realizam, como no contexto em que ocorre. Segundo Gimeno Sacristán (1999), apesar de as ações serem manifestações criativas, singulares, originais e imprevisíveis, seus efeitos permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas. Este efeito de acumulação é inerente à ação e facilita e economiza as ações humanas. Prolongando-se em outras, as ações configuram estilos de agir. Ou seja, pelos esquemas



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

também forjamos nossa identidade. Mas os esquemas, podendo ser transmitidos pelos mecanismos naturais inerentes à comunicação humana, também geram cultura compartilhada. “O caráter compartilhado das ações dos sujeitos gera a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um e cria a possibilidade de propor e manter projetos coletivos” (1999, p. 72).

O compartilhamento de experiências também se dá ao longo da história, pela educação, situando nossas ações na experiência coletiva. A esta cultura acumulada sobre as ações dá-se o nome de **prática**. “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73). Continua sendo operacional, na medida em que segue organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura, são as ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Dessa maneira, as ações dos sujeitos em dados contextos tornam-se previsíveis porque se unem à tradição. A prática aparece como algo dado aos sujeitos, um legado imposto aos mesmos. A prática, expressa em ritos, costumes, espaços, papéis e formas de organização, carrega o *saber fazer*, o *saber como* junto dos motivos e valores coletivos.

Para Gimeno Sacristán (1999), a ação pode ou não se tornar uma prática. São dois os possíveis meios pelos quais isso pode se dar: pela comunicação de informações ou pela institucionalização. A ação codificada pela linguagem fica disponível no tempo e espaço, ultrapassando o momento de sua realização. No entanto, essas informações que tornam a cultura transmissível são compartilhadas de maneiras e medidas diferentes, permitindo infinitas combinações que dão singularidade aos indivíduos. Mesmo diante das singularidades, observa-se que tais combinações não são ao acaso, mas são distribuídas em conglomerados ordenados em função do *habitus* e da institucionalização.

O *habitus* produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. (1999, p. 84.)



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Pelas citações que o autor faz de Bourdieu, vê-se que é pelo *habitus* que as instituições se mantêm vivas, pois este permite que os sujeitos habitem-nas e apropriem-se delas.

A instituição (conjunto de normas que regulam a ação social) surge na interação de duas ou mais pessoas na criação de caminhos reconhecidos reciprocamente. Assim, liberam o indivíduo por oferecerem padrões de solução ao mesmo tempo em que conservam a ordem social. Possuem função educativa, pois introduzem os sujeitos na memória coletiva, controlam as ações, permitem a interpretação das ações dos outros, tornam-nas previsíveis e facilitam as relações sociais. Exemplos de instituições são os papéis profissionais e as relações que estes estabelecem (GIMENO SACRISTÁN, 1999). As ações sociais são, portanto, manifestações simultaneamente subjetivas e sociais, uma vez que são a expressão do próprio homem enquanto ser social.

As ações e práticas que buscamos compreender nesta pesquisa não são de quaisquer sujeitos, mas daqueles que possuem uma relação social, uma relação profissional, e que estão submetidos a inúmeras regras, em parte pelas normas do grupo, explicadas pela constituição histórico-social do cargo, e em parte pelas leis que regulamentam sua atividade. O conceito de burocracia torna-se imprescindível para compreendermos esta relação trabalhista, uma vez que os professores e diretores de escola são funcionários do Estado burocrático e a própria instituição escolar caracteriza-se como uma organização burocrática. Os sujeitos tornam-se professores e diretores ao assumirem um cargo, regulamentado por um sistema de ensino, dotado de atribuições e funções, em uma dada instituição de ensino. É importante notar que somente no encontro destes três elementos: sujeito, cargo e instituição, temos definidos os nossos atores.

A escola como organização

Conceber a escola como uma organização burocrática não é o mesmo que crer que toda sua complexidade se esgota nesta definição, nem tampouco de que a escola é um tipo puro de burocracia. Para nos auxiliar na compreensão de que a escola é explicada em parte pelo conceito de burocracia e em parte por uma série de emergências que surgem do cotidiano particular de cada estabelecimento, recorreremos aos estudos de Lima (2001), em que o autor localiza a escola ora como burocrática, ora como uma



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

anarquia organizada, em que os objetivos são contraditórios e os procedimentos, pouco claros.

Para explicar a organização escolar, contexto no qual se dá a ação dos professores e dirigentes, é importante que nos voltemos à sua constituição.

Ao final do século XIX, com a proclamação da República, o Estado passou a assumir a responsabilidade pela educação, dando início às redes de ensino. Com o processo de industrialização e modernização da nação avançando, bem como com a instituição do voto, o movimento popular passou a pressionar e exigir escolas públicas. No século XX, com a sociedade burguesa moderna constituída, a educação passou a ser oferecida de maneira mais ampla, houve a universalização e o prolongamento da escola fundamental, ao mesmo tempo em que se difundiram os movimentos de renovação pedagógica, por exemplo, o escolanovismo. Para Anísio Teixeira (2004, 2007), o desafio dos Estados liberais passou a ser transformar o sistema de ensino de caráter dual em comum e contínuo para todos. A escola deveria ser concebida como um direito individual.

A “revolução” de 1930 rompeu com as oligarquias e conteve os movimentos comunistas que ganhavam força. O Liberalismo ganhou destaque e os Estados foram estimulados a se manterem apenas nas funções essenciais, como a educação. Foi lançado então o Manifesto de 1932, que, segundo Warde (1982), propunha a reconstrução educacional brasileira. O movimento era, no entanto, bastante heterogêneo, envolvia tanto os liberais elitistas quanto os democratas na tentativa de construção do sistema nacional de educação, com a escola laica, pública, gratuita, obrigatória e única.

Porém, como apresenta Saviani, a escola pública, obrigatória, universal, laica e gratuita, foi “idealizada e realizada pela burguesia para converter súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2006, p.192). Como veremos nos anos subsequentes ao Manifesto, a escolarização de fato não caminhou para a emancipação dos homens, mas sim para sua submissão.

Em 1934, foi lançada a nova Constituição e fixadas as diretrizes da educação nacional, juntamente com a elaboração do plano nacional de educação (SAVIANI, 2006). Em 1942, durante o Estado Novo, Capanema elaborou a lei nacional do ensino



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

primário, e na Constituição de 1946, a educação tornou-se um direito de todo cidadão. O ensino primário de quatro anos tornou-se obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas. A LDB começou a ser formulada trazendo em si o desejo de democratização do ensino pela universalização da escola. No entanto, quando lançada em 1961, não efetivou seus desejos. Razões políticas e pressões da própria elite garantiram um ensino dual regulamentado pela lei.

Nos anos seguintes, período de ditadura militar, mesmo com o plano de desenvolvimento econômico e social e a promulgação da Constituição de 1969, as propostas e as leis referentes à educação não se concretizaram. Estatísticas das décadas de 60 e 70 do século XX (CUNHA, 1981) revelam que a permanência dos alunos nas escolas se apresentava como principal problema na época.

Em 1971, por exemplo, as escolas que possuíam crianças matriculadas na primeira série tinham taxas de evasão durante o ano de 13%, nas férias de 22% e eram reprovados mais 25%, ou seja, apenas 40% das crianças matriculadas na primeira série chegavam a matrícula na segunda série do primário (CUNHA, 1981).

A lei 5692 de 1971, ao invés de superar as contradições que se apresentavam, impôs ainda mais a dualidade do sistema. Havia agora a “terminalidade legal para os nossos filhos e a terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2006, p. 7). Os filhos das camadas populares eram obrigados a interromper os estudos para trabalhar enquanto a elite seguia para a formação universitária.

Os dados das décadas seguintes (ARELARO, 2005) revelam avanço quanto ao acesso, mas a desistência permaneceu elevada, 20% entre um ciclo e outro.

Na atualidade, podemos dizer que o acesso ao ensino fundamental foi garantido, mais de 90% das crianças com idade escolar estão nas escolas (BRASIL, 2008). Se em um primeiro momento a falta de vagas era o freio para as camadas populares frequentarem a escola, o dado acima nos revela que o acesso foi garantido, porém, a criação do FUNDEF e FUNDEB, que fomentaram a redução desta evasão, resultou na redução da qualidade, criando sistemas de ilusões estatísticas (ARELARO, 2005). Os resultados do SAEB nos revelam a baixa qualidade do ensino no Brasil. Em 1995, em leitura, a 4ª série teve 50,6% de acerto na prova e a 8ª série, 63% (BRASIL, 1997, p.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

28). Em 2005 o índice da 4ª série caiu 8,5% com relação a 1995 e o da 8ª série, 9,5% (BRASIL, 2009).

O discurso de educação para todos fundamenta as políticas públicas desde o compromisso assumido em 1990 na Conferência de Jomtien, Tailândia, e pode ser evidenciado na LDB (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Para Arelaro (2005), a estratégia encontrada pelos governos foi criar mecanismos paliativos e estatísticos, mas que na prática não focaram a melhoria da educação. No caso da progressão continuada, por exemplo, é possível evidenciar como ações que deveriam fomentar a democratização do ensino caracterizaram-se como massificação.

Patto (2000) também reforça esta ideia. Com a progressão continuada e as classes de aceleração criou-se uma promoção automática, que é uma ilusão de que o aluno está adquirindo conhecimento. A democratização de vagas não garantiu a democratização do ensino, no Brasil houve uma massificação. A ilusão de que o aluno está aprendendo gerou a ilusão da democracia.

O acesso e a permanência, apesar de avanços, dissimularam a realidade da educação, permitindo acalorados discursos sobre a democratização da educação, mas de fato essas crianças permanecem sem acesso ao capital cultural dominante (por ser científico e não por ser próprio da classe dominante). O que nos permite afirmar que houve uma massificação do ensino, mas jamais uma democratização deste.

Como vemos, a expansão da rede de ensino veio acompanhada de diversos complicadores. O aumento no número de escolas e profissionais a ela vinculados resultou em maior complexidade na gestão do sistema, ao mesmo tempo em que a tendência neoliberal tecnicista e mercadológica passou a reger a educação. Ambos os fatores ampliaram a necessidade de se organizar a escola racionalmente, reforçando seus aspectos burocráticos. As organizações burocráticas tendem a se desenvolver em função de diferenciações no sistema social, conforme nos apresenta Eisenstadt (1978):

A diferenciação cada vez maior na estrutura social promove complexidade em muitas esferas de vida, tal como uma crescente interdependência entre grupos à distancia e uma igual dificuldade na garantia de suprimentos de recursos e serviços [...] Essas organizações burocráticas são normalmente



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

criadas por certas elites (governantes, empresários etc.) para tratar com os problemas já sumariados e para assegurar-lhes tanto a provisão de serviços como as posições estratégicas de poder na sociedade. (1978, p. 82.)

As escolas, por constituírem o sistema estatal, fazem parte do Estado burocrático e são regidas por seus princípios. Além disso, enquanto organizações escolares também se caracterizam pela burocracia. “Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder” (HUTMACHER, 1995, p 59).

Campos (1978) acrescenta que as organizações burocráticas são dominantes nas modernas sociedades. Para o autor, as dimensões gigantescas que tendem a adquirir as organizações e sua proliferação em todos os setores de atividade fizeram da burocracia uma instituição dominante. Embora indispensável nas condições atuais de funcionamento da vida moderna, a organização burocrática, por suas dimensões e expansão, criou graves problemas e situações novas para a vida em sociedade.

Weber, apesar de ter sistematizado muitas das características da burocracia, não se ateu a algumas relevantes considerações sobre ela por ser um “tipo ideal”, ou seja, concebido, mas segundo ele mesmo, difícil de se obter na íntegra. Por exemplo, o conflito existente entre os grupos sociais que se encontram nas organizações, que possuem diferentes objetivos, conferindo a estas organizações um objetivo geral algumas vezes conflituoso; e a divergência entre a ação que se espera dos funcionários e o princípio da burocracia, sendo a primeira racional em relação a valores (disciplina, por exemplo) enquanto o segundo pautado nas ações racionais em relação a fins (GOULDNER, 1978).

Os efeitos culturais a que Weber se dedicou dizem respeito à racionalização da educação e treinamento. “Geralmente, podemos dizer apenas que a burocratização de todo o domínio promove, de forma muito intensa, o desenvolvimento de uma ‘objetividade racional’ e do tipo de personalidade do perito profissional” (2002, p. 167). A educação é marcada pela necessidade de títulos e certificados que confirmem as experiências dos indivíduos e, especialmente, pela exigência de técnicos e especialistas que as modernas sociedades burocratizadas necessitam. A valorização do homem



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

especialista, em contraposição à figura do “homem culto”, resulta na visão utilitarista do conhecimento e nos treinamentos em detrimento da educação.

Explorando estes aspectos e incluindo outros, Merton (1978) traz mais algumas limitações da burocracia: a “incapacidade treinada”, a separação dos indivíduos de seus instrumentos de trabalho e o tratamento estereotipado a todos. Além disso, a racionalidade a que Weber se refere é meramente técnica, dissimula questões de ordem política presentes em toda forma de dominação. A racionalidade, por vezes, tornou-se racionalização, encobrendo em questões de ordem técnica o julgamento. (SILVA, F, 2008).

Tais apontamentos reforçam a ideia de que a burocracia é um tipo puro, que pode permitir explicar parcialmente a realidade das organizações. Para que compreendamos as outras faces das organizações torna-se necessário recorrermos a outros modelos.

O fato de as escolas trabalharem com a vida, com o Homem, exige que se considerem as múltiplas dimensões da ação humana (racional, afetiva e tradicional), e não apenas a racional. Assim, a reflexão que buscamos fazer aqui é compreender a escola enquanto burocracia e expandir a análise para aquilo em que ela se diferencia desta, revelando sua complexidade.

Esta característica das organizações escolares a colocam como uma instituição entre a burocracia e a anarquia organizada (LIMA, 2001), definindo os docentes e diretores não apenas pelas atribuições legais que lhe são impostas, mas também pelas práticas (GIMENO SACRISTÁN, 1999) e pelas peculiaridades daqueles que assumem a função em dado estabelecimento de ensino.

O termo anarquia organizada a que Lima (2001) se refere, divulga e sistematiza alguns aspectos da dimensão informal das organizações: objetivos e preferências pouco claros e em conflito, processos e tecnologias ambíguas e incertas, operando na base da tentativa e erro, e membros com diversos graus de envolvimento com regras informais e não formais.

Ambas as dimensões da organização escolar são relevantes para compreendermos o contexto em que a ação ocorre, permitindo que diferenciemos as



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

ações programadas, regulamentadas pela burocracia, e as ações emergenciais, que surgem da dinâmica do dia-a-dia.

Da ação à garantia do direito à educação

Com base em dados de observação, entrevistas e questionários aplicados a profissionais da rede estadual de São Paulo em 2009 (SILVA, T, 2010), pôde-se compreender que as ações dos educadores vão além de suas atribuições legais, revelando a escola como uma organização complexa de caráter burocrático, ao mesmo tempo em que se configura como uma anarquia organizada. Sua dimensão burocrática permite o controle e estabelece a escola como instituição promotora da unidade nacional. Já sua dimensão anárquica abre a possibilidade de atuação dos sujeitos, flexibilizando a maneira de organização dos diversos educadores que atuam na escola, atendendo as necessidades específicas de suas comunidades. Porém, por tratar-se justamente de uma esfera individual, a garantia de acesso à educação de qualidade fica condicionada aos desejos, valores e capacidades daqueles que exercem a função. Dentro da organização burocrática surgem mecanismos pouco explícitos ou mesmo dissimulados que contribuem para a permanência de alguns alunos, sem que estes estejam de fato aprendendo, os chamados “excluídos do interior” (Bourdieu & Champagne, 1998).

Diante de observações de campo e análise de dados, alguns autores apontam como as condições objetivas da organização da escola e a própria prática dos professores e diretores resultam no não cumprimento da legislação, mas na permissibilidade de que alunos frequentem as escolas sem que isso resulte em aprendizagem efetiva.

Quanto aos docentes, podemos exemplificar a prática de avaliação:

O que parece prevalecer é o fato de que as professoras estão presas a padrões cristalizados e enrijecidos de avaliação. Esta, por sua vez, é refém da própria organização escolar – que está baseada em um modelo de controle sobre o trabalho pedagógico e de acompanhamento da vida escolar do aluno que tende para a homogeneização e para conformidade com as regras e normas



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

burocráticas estabelecidas no âmbito dos sistemas de ensino, às quais os profissionais se apegam para conferir algum valor e sentido ao trabalho desenvolvido na escola. (BUENO e GIOVINAZZO JR., 2010, p. 115)

Quanto aos diretores, observa-se que o modelo burocrático, pensado para atender a um determinado tipo de aluno, não respeita a diversidade e complexidade da educação.

Observou-se nas diferentes diretoras um desejo de incluir, que exige um trabalho pedagógico diferenciado com os alunos, mas que na prática escolar cristalizada (GIMENO SACRISTÁN, 1999) para homogeneizar o atendimento, redundou em ações desencadeadas a partir de um modelo imaginário de aluno que não inclui a existência de diferenças individuais. (...) O Estado ao não criar mecanismos facilitadores de um processo inclusivo amplia a dificuldade da escola para assumi-lo plenamente. A este fator obstaculizador externo somam-se entre outros, os inerentes ao perfil do gestor escolar. (ALBUQUERQUE e SILVA, 2010, p. 74)

Conclui-se que, ainda que os discursos de democratização do ensino, de garantia de acesso à educação de qualidade para todos, estejam estabelecidos em leis, o pleno exercício deste direito fica condicionado à autonomia, à vontade e à capacidade daqueles que partilham da comunidade escolar. O exercício deste direito ainda não está garantido, exigindo que se estabeleçam práticas educativas diferentes das encontradas hoje nas escolas de São Paulo.

Referencias Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Helena e SILVA, Tathiana. O diretor frente ao processo de exclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Alda & BUENO, José (Orgs). *Excluindo sem saber*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 49-77

APPLE, Michael. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE, Mirian J. (org), *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP/PEPGE: EHPs. 1998, pp. 5-26

ARELARO, Lisete. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perspectivas e tendências. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, pp.1039-1066, especial – Out.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de Outubro de 1988.

_____. IBGE. *Estatísticas*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/tabela_brasil.shtml, acessado em 05 de dezembro de 2008.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996

_____. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.217-227

BUENO, José e GIOVINAZZO JR., Carlos, A relação entre práticas pedagógicas e o baixo rendimento. In: JUNQUEIRA, Alda & BUENO, José (Orgs). *Excluindo sem saber*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 95-118

CAMPOS, Edmundo. Introdução. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, pp. 7-14.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981

EISENSTADT, Shmuel Noah. Burocracia, burocratização e desburocratização. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 81-92.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 1998, pp. 320-339.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOULDNER, Alvin Ward. Conflitos na teoria de Weber. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, pp. 59-67.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MERTON, Robert. Estrutura burocrática e personalidade. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, pp 107-124.

PATTO, Maria Helena Souza. *Mutações do cativo*. São Paulo: Hacker / Edusp, 2000.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Franklin, *O sentido formativo das humanidades*. Seminário disponível na Internet em http://www.iea.usp.br/iea/mo/v081127_700/Web/Script/index_IE.htm, 2008.

SILVA, Tathiana. *Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2010.

SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Beira Douro, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

_____. *Educação não é privilégio*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

WARDE, Mirian Jorge. O Manifesto de 32: Reconstrução educacional no Brasil. *Revista Ande*, ano 1, no 5, 1982.

WEBER, Max, *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

_____, *Conceitos básicos de sociologia*. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____, *Fundamentos da sociologia*. 2ª ed. Porto: Rê, s/d..