

**Entre a economia e a cidadania:
o papel da educação e da escola na formação da sociedade brasileira**

Alessandra Felix de Almeida¹

dona@alealmeida.com / alefelixalmeida@gmail.com

Resumo: Este artigo procurou apresentar um breve levantamento do desenvolvimento da economia e da Educação no Brasil, a fim de pontuar questões que impactassem na construção e no exercício da cidadania. Verificou-se que a Educação tem sido orientada pela racionalidade econômica, uma intermediária entre indivíduo e trabalho para que este atingisse o seu fim último, o consumo. Tal orientação não se apresenta como privilégio do Brasil, mas sim das sociedades que aplicaram ao universo de suas relações, entre elas a Educação, os mecanismos burocráticos necessários à manutenção do capitalismo. Nosso ponto de partida foi o conceito de cidadania, composto pelos direitos civis, políticos e sociais. Neste conceito a Educação é a base do direito social que, em tese, daria condições para o pleno exercício dos direitos civis e políticos, no entanto, ao analisar a Educação brasileira, percebemos que, em teoria, ela está enquadrada nos direitos sociais, mas o discurso que estimula o seu acesso está no âmbito dos direitos civis. Neste sentido, a Educação, deslocada de seu lugar de direito, teria enfraquecido um de seus principais objetivos: não unicamente o direito da criança frequentar a escola, mas sim o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Palavras-chave: educação; cidadania; consumo

Introdução

Não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida (FERNANDES, 1971, p. 198).

Rousseau (1712 - 1778), em sua obra *Emílio ou da Educação*, escrito em 1762, nos conta que ele e Emílio – seu tutelado fictício – costumavam desenhar sempre a mesma coisa, até chegarem à perfeição ou próximo a ela, eles repetiam vinte, trinta vezes o mesmo desenho, observando seus progressos. Os primeiros e mais grosseiros desenhos ganhavam molduras douradas. Conforme os traços se tornavam mais precisos, as molduras eram mais

¹ Graduada em Sociologia e Política pela FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Contato: dona@alealmeida.com / alefelixalmeida@gmail.com.

sutis, deste modo, o objetivo de Emílio e Rousseau era conquistar a moldura mais simples possível, e quando um queria fazer pouco do desenho do outro, condenava-o à moldura dourada. Rousseau (1995) pensa alto: “Talvez um dia essas molduras se tornem provérbio entre nós e admiraremos quantos homens se mostram tal qual são, enquadrando-se assim” (ROUSSEAU, 1995, p. 147).

Podemos afirmar, com algum grau de segurança, que a Educação brasileira tem sido emoldurada pela economia e essa moldura parece ser dourada, pois se seguirmos o exercício de Emílio e Rousseau, podemos arriscar que a qualidade desta moldura denota certa imperfeição, ou melhor, um esboço, um ensaio da Educação, entendida como a base da cidadania.

A discussão sobre a Educação, tema deste artigo, os objetivos da escola, o seu papel e de seus atores sempre esteve presente na história do Brasil, sendo pauta dos principais episódios políticos do país. O *Alvará Régio*, emitido em 28/07/1759, teve como objetivo a introdução do ensino público como forma de modernização do país. Duzentos e cinquenta e quatro anos depois, no dia 1º de maio de 2013, a presidenta Dilma Rousseff, em seu pronunciamento em cadeia nacional por ocasião do Dia do Trabalho, vincula a Educação ao desenvolvimento do país, a presidenta afirma que “só uma educação de qualidade pode garantir mais avanço para o emprego e para o salário”. (ROUSSEFF, 2013). Sugerimos assim, que a Educação tem sido tratada como um meio de acesso ao mercado de trabalho, que gera renda, consumo e assim potencializa o desenvolvimento econômico. Esta característica não é exclusividade do Brasil, mas sim, de sociedades que vivem no sistema capitalista. A nossa questão seria procurar discutir quais seriam as implicações desta forma educacional para a cidadania, a nossa jovem cidadania.

1. O caráter dourado da economia

Não somos economistas e assim, não nos sentimos aptos a dar conta de uma conceituação de economia, de todo modo e para que não fiquemos sem alguma definição, o que prejudicaria o entendimento de nossa proposta, nos pautaremos na teoria de Keynes (1883-1946) no que diz respeito ao “fluxo circular”. Nesta teoria o dinheiro das empresas vai para o funcionário em forma de salários, esse dinheiro retorna às empresas quando estes funcionários consomem seus produtos ou serviços, sendo assim, enquanto as empresas venderem o que produzirem e tiverem lucros satisfatórios, este “fluxo circular” será contínuo (HUNT, 2005, p. 386). Entendemos essa definição como demasiadamente simplista, mas o queremos com ela é pontuar o consumo como sendo o braço forte da economia. Para as reflexões sobre o consumo teremos o auxílio Zygmunt Bauman (2008). De acordo com seu

estudo, a questão do consumo não representa um problema, pois consumir está relacionado com a manutenção de nossa sobrevivência (BAUMAN, 2008, p. 37). O que gostaríamos de chamar a atenção é para a vida centralizada no consumo, compreendida por nosso autor como uma “revolução consumista”. O que isso significa? Significa que o consumo, inerente à nossa sobrevivência, é transformado em consumismo, sendo este caracterizado como uma força que opera e impulsiona a vida dos indivíduos, não para que se mantenham vivos, mas para que se apropriem e acumulem objetos que lhes atribuam respeito e um lugar na sociedade. O consumismo, segundo Bauman (2008) seria uma forma incessante de se buscar a felicidade, não pela necessidade de consumo, mas pelo seu ato, que sempre necessitaria de uma dose a mais, pois não seria o produto em si o gerador da felicidade, mas o ato do consumo (ibid., pp. 38, 41, 42, 52). Este modo de viver poderia ser legitimado, pois nascemos sob esta lógica, afinal, o que temos expressaria o que somos, a questão seria analisar a forma pela qual o consumismo é financiado, qual seja: o dinheiro e este, pelo menos em tese, se obtém através do trabalho.

Dissemos acima que o meio para o financiamento do consumismo seria o trabalho, pois a partir dele teríamos acesso ao dinheiro. Quem nos auxilia nesta reflexão é André Gorz (2003) vemos aqui a possibilidade de um diálogo com Bauman (2008), pois assim como o consumismo é um fenômeno da modernidade, o trabalho, tal qual o conhecemos, também o é. O consumo inerente à humanidade transforma-se em consumismo e o trabalho concreto, aquele necessário à manutenção e reprodução da vida, transforma-se em fonte de remuneração financeira (GORZ, 2003, p. 21). Esta relação entre indivíduos e trabalho seria conduzida por uma racionalidade econômica, que acaba por penetrar nos modos de vida dos indivíduos, proporcionando alguma forma de integração social, sendo assim, Gorz (2003) entende que esta racionalidade supera todas as outras possíveis, desumanizando o homem (ibid., p. 27). Neste cenário, a maneira encontrada pelo trabalhador para lidar com a referida desumanização é o consumo, deste modo os trabalhadores-produtores passaram a ser trabalhadores-consumidores. O trabalho não mais proporciona a manutenção da vida, ele é uma forma de ganhar a vida, potencializando a capacidade de consumo, uma esfera na qual o trabalhador percebe a sua posição na sociedade. A satisfação em fazer determinado trabalho foi substituída por satisfações que só o dinheiro pode comprar (ibid., p. 30).

1.2. Aspectos da economia brasileira

As economias centrais se desenvolveram a partir de um processo de modernização, no Brasil este desenvolvimento teria percorrido outro caminho: o consumo. Segundo Celso Furtado (2012), o Brasil teria alcançado alto crescimento econômico na segunda metade do século XIX em seu principal setor, o de exportação de elementos agrícolas. Entre 1840 e 1890, houve um incremento de 396% na renda geral gerada pelo referido setor (FURTADO,

2012, p. 206). Esta renda pode ser dividida em duas partes, a dos salários dos trabalhadores rurais e da renda dos proprietários das terras. Os trabalhadores transformavam todo, ou quase todo, o salário em gastos com consumo, já os proprietários, com um nível de consumo muito superior, reservavam parte de sua renda para aumentar o seu capital (ibid., p. 219). Vale apontar que tudo, exceto os elementos de subsistência, eram importados, mesmo as primeiras indústrias nacionais importavam maquinário, matéria prima e recursos financeiros para custear a própria importação. Em síntese, tivemos uma economia primária exportadora com altas taxas de crescimento, mas sem se modernizar na esfera da produção, modernizando-se apenas no universo do consumo.

Solicitamos aqui o auxílio de Wanderley Guilherme dos Santos (2006) em sua expressão “horizonte do desejo”: o conflito entre o que se dispõe de fato e o que se ambiciona dispor, uma espécie de lacuna “entre o que alguém possui e o horizonte de seu desejo” (SANTOS, 2006, p. 131). Seria essa a lição transmitida pela economia brasileira à sua população? À nossa pergunta, Santos (2006) nos dá uma pista quando afirma que o cerne das políticas de governo tem sido o de estimular o crescimento econômico através da elevação do poder de compra das famílias (ibid., p. 134), esta afirmação ganha força quando analisamos a expansão do crédito privado. Entre 2006 e 2008 a taxa de crédito para este setor cresceu 20% (ANDRADE, 2012, p. 18). Do lado do governo a expansão do crédito se caracteriza como impulsionador do crescimento, favorece o consumo e permite a “maior distribuição de renda e melhora significativa na qualidade de vida e na sensação de bem estar da população” (MEIRELLES, 2012). De outro lado e à primeira vista, percebemos que a expansão do crédito não está relacionada a um aumento real de renda, trata-se de uma medida artificial para a potencialização do consumo, uma forma doméstica de desenvolvimento, para nós, mais do que doméstica, é ingênua, pois não cremos que uma mesma família tenha a necessidade de consumir diversos e repetidos itens de linha branca, adquira vários automóveis² ou imóveis. Para além de nossa reflexão prosaica, temos a análise de Andrade (2012) que nos mostra que a expansão do crédito pode estar relacionada à instabilidade econômica, sendo assim, estaríamos presenciando no Brasil uma “suposta bolha de crédito” onde o FMI - Fundo Monetário Internacional a relaciona com uma possível “*crise de subprime*”³ e o BIS – *Bank of International Settlements* (Banco Internacional de Compensações) aponta para o crescente endividamento das famílias (ANDRADE, 2012, p. 6, 7).

² Refere-se à redução do IPI no período de 2011 a 2013. Ver Revista Exame, disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/mantega-anuncia-elevacao-do-ipi-para-linha-branca-e-moveis>. Acesso em 15/10/2013.

³ Ver “acionista.com.br”, Disponível em: http://www.acionista.com.br/dep_tecnico/151008_a_crise_do_subprime.htm. Acesso em 15/10/2013.

A aquisição de bens móveis e imóveis não faz a vida pior, ao contrário, melhora as nossas condições de vida. Santos (2006) aponta que hoje a situação do trabalhador é “incomparavelmente” melhor daquela dos trabalhadores do início do século XX, no entanto, mostra que embora o referido século tenha sido “excepcional” para o Brasil, teria sido ao mesmo tempo “padrasto” para os brasileiros (SANTOS, 2006, p. 141). De um lado, tivemos um grande salto em nosso desempenho econômico e de outro, arriscamos perceber, tivemos a nossa vida econômica com nuances artificiais, seja na esfera pública ou privada, pautada pelo consumo como meio para o desenvolvimento e para a felicidade, somada a uma atividade de trabalho cujo princípio é ganhar a vida. Trabalho para o consumo, consumo para a felicidade e desenvolvimento, seria essa a ideia do objetivo da nossa existência? Hannah Arendt (2007) nos ensina que qualquer coisa que toque a vida humana ou tenha com ela uma relação duradoura, assumiria “o caráter de condição da existência humana” (ARENDR, 2007, p. 17). De acordo com o apresentado o que mais nos tocou foi a economia e sua respectiva racionalidade, deste modo podemos afirmar que as atividades fundamentais da nossa existência, da nossa “vida ativa” – *labor, trabalho e ação* – são condicionadas por essa racionalidade.

A racionalidade econômica parece ter-nos emoldurado. As atividades da nossa vida, condicionada por tal racionalidade, faria da atividade humana um esboço do que poderia ser, portanto a necessidade da moldura dourada da economia. Mas, não queremos com isso sermos pessimistas, assim como Emílio e Rousseau, podemos continuar desenhando a nossa história.

2. O lugar da cidadania no Brasil

Ao analisar o século XX (1914 a 1991), Hobsbawm (2010) recomenda “Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente” (HOBBSAWM, 210, p. 562) e é por esta recomendação que apresentaremos, brevemente, alguns aspectos passados e presentes da cidadania brasileira.

No cerne da atividade econômica temos os trabalhadores, aqueles que dão a dinâmica prática de todo o emaranhado de pensamentos, planos, motivações e atitudes. Vimos o trabalho como forma de se ganhar a vida, e o consumo, por ele viabilizado, como meio para se alcançar a felicidade e a integração social. Deste modo, o trabalho se apresentaria como central em nossa sociedade, condicionando nossas atividades, servindo assim de referencial para as medidas governamentais e para a noção de nosso papel civil, político e social, em uma palavra: cidadania.

As políticas governamentais do Estado brasileiro têm objetivado a maximização da acumulação, distinguindo-se assim de programas sociais destinados à maximização da equidade (SANTOS, 1979, p. 15). De acordo com o estudo de Wanderley Guilherme dos Santos (1979), entre 1931 e 1934, as referidas políticas governamentais ganham força e efetividade com a criação do Ministério do Trabalho e da Carteira Profissional obrigatória para os trabalhadores urbanos (ibid., p. 29), percebemos assim, que tais políticas orbitavam apenas o mundo do trabalho. Se houve uma política a ser entendida como direito, esta teria sido a do Seguro Previdência, mas mesmo assim, o seu custeio era rateado entre empregado e empregador, deste modo a questão social era resolvida em âmbito privado (ibid., p. 31). Sendo assim, o trabalho urbano e registrado era a única forma para que o indivíduo integrasse o Estado e tivesse o seu *quantum* de cidadania, uma cidadania regulada, existente apenas para o crescimento econômico e para a viabilização do mercado, onde a sociedade nada mais seria do que seu “acessório” (POLANY, 2000). Para Karl Polany (2000) está lógica (sociedade como “acessório de mercado”) resultaria no desmoronamento da sociedade, para nós, esta lógica dificulta quaisquer possibilidades do indivíduo se identificar na sociedade como um cidadão pleno, pois a esfera do trabalho e seu respectivo mercado tomam toda a sua existência.

Das políticas governamentais da década de 30 até as dos anos 60, pouco ou quase nada foi alterado quanto ao seu mote principal: acumulação e trabalho⁴. Após este período foram vinte e um anos de regime de exceção (1964 – 1985), onde qualquer noção de cidadania se tornou inviável. É apenas com a Constituição de 88, a chamada Constituição Cidadã, que a noção de cidadania passa a fazer parte do discurso oficial do Estado. Esta Constituição foi o marco do processo de “alargamento da democracia”, orientado pela expectativa da “expansão da cidadania” (DAGNINO, 2004, p. 95). A democracia se aprofundou no que diz respeito às eleições livres e a reorganização partidária, e no âmbito da cidadania tivemos a criação de espaços públicos para o compartilhamento do poder entre Estado e sociedade - Conselhos Gestores de Políticas Públicas e os Orçamentos Participativos (ibid., p. 96).

Em 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello, temos ajustes do Estado para que o projeto democratizante e de cidadania conformasse uma perspectiva neoliberal. Para Dagnino (2004) o efeito deste estado de coisas, na última década, é marcado por “uma confluência perversa” (ibid., p. 97) que pode ser representada pela relação entre Estado e Organizações não Governamentais (ONGs). As ONGs seriam agora os parceiros ideais do Estado, os responsáveis pelas demandas pontuais e provisórias da sociedade, uma ponte

⁴ Ver SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: A política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979. Horizonte do Desejo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 32.

entre o Estado e a sociedade civil (ibid., p. 101). As especificidades das ONGs atribuíram um caráter fragmentado às ações tomadas, não atendendo às demandas gerais e estruturais da sociedade. Teríamos aqui uma ressignificação da noção de cidadania idealizada pela Constituição de 88, a participação política por ela prevista, passa a ser chamada de “participação solidária”, enfatizando o “trabalho voluntário” e a “responsabilidade social”, apoiando-se no “terreno privado da moral” (ibid., 102), deste modo, esvaziando o teor político da participação popular e conseqüentemente da noção de cidadania. Em sua análise, Dagnino (2004) identificou ainda que “tornar-se cidadão” significa a integração individual ao mercado, como consumidor ou produtor, por conta de uma série de programas sociais que ajudam as pessoas a “adquirir cidadania”, aprendendo a iniciar microempresas ou tornar-se qualificado para o mercado de trabalho (ibid., p. 106). Para nós, esses programas, que relacionam trabalho com cidadania, não é uma ressignificação, mas sim o reforço de uma ideia já existente entre nós.

Estas reflexões apontam para um estado de coisas sólido, construído através de referenciais comuns desenvolvidos ao longo de nossa história, onde a cidadania passa a ser ofertada por agentes terceiros, teoricamente descolados do Estado, torna-se cidadão através da ação dos “bons samaritanos”, deste modo o Estado se afastaria ainda mais da população e o resultado deste afastamento poderia ser identificado a partir da maneira pela qual a população o percebe. Segundo Dagnino (2004), o Estado tem sido visto como a “encarnação do mal” e “obstáculo à participação e à democratização” (ibid., p. 98). Para nós a perspectiva de encarar o Estado como inimigo poderia ser justificada pela ausência de conhecimento da população quanto às funções e ao papel do Estado como um instrumento que lhes pertence, assegurando os direitos civis, políticos e sociais, é aqui que finalmente encontramos Marshall (1967) para darmos início às nossas reflexões quanto ao papel da Educação na construção da cidadania.

2.1. O ideal de cidadania conduzido pela Educação

Até este momento, refletimos sobre o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, tal lugar teria sido pautado pelo trabalho, pela renda deste trabalho e pelo consumo proporcionado por esta renda. Vimos ainda, que as políticas governamentais e a noção de cidadania foram orientadas pela lógica do trabalho para o consumo e do consumo para o desenvolvimento, ademais, vimos que o âmbito político do conceito de cidadania teria se esvaziado, dando lugar a atitudes pontuais para os direitos dos cidadãos, porém, é em Marshall (1967) que encontramos o conceito “duro” de cidadania. Para o autor a cidadania é constituída por três tipos de direitos: o direito civil, o direito político e o direito social. De acordo com o autor, o Estado poderia utilizar a sua força de coerção apenas em um momento: o momento da Educação, ela seria a base do direito social, ajudando as crianças

a tomar o primeiro passo no universo da cidadania, para que, se desejassem, pudessem dar os passos seguintes, qual sejam, a conquista dos direitos civis e políticos.

Entendemos que o pensamento de Marshall (1967) nos auxilia a dialogar com a nossa hipótese de que o Estado é visto como inimigo, por conta de um não conhecimento de suas funções e de seu papel. A Educação, neste sentido, contribuiria para a problematização do próprio Estado e dos indivíduos neles inseridos, de modo a capacitá-los para a atividade cidadã, que para Marshall (1967) é “um modo de viver”, aprenderíamos assim, a partir da Educação, viver a cidadania. No entanto, é preciso verificar como a Educação foi objetivada no decorrer da história brasileira a fim de identificarmos como seria o nosso “modo de viver” a cidadania.

2.1.1. A formação da escola no Brasil, aspectos gerais

Em 1759 tivemos a emissão do *Alvará Régio* para a introdução do ensino público no Brasil, o seu objetivo pedagógico era o de renovar a educação da nação para modernizar o país. Na elaboração do referido Alvará não foram consideradas as “escolas de primeiras letras”, dificultando assim a sua implementação, que se deu treze anos após sua criação, em 1772 (MARCÍLIO, 2005, pp. 19, 21). Em 1827 foi criada a Lei Geral do Ensino que estabeleceria as diretrizes que orientariam a criação de escolas no Brasil. A partir desta Lei teria início o processo de unificação da educação no Brasil, porém, esse processo teria ficado apenas no discurso e nas intenções, pois entre 1834 e 1930 foi estabelecida a descentralização política, tornando o ensino fragmentado. As condições econômicas, sociais e culturais não permitiam o estabelecimento de uma política educacional de Estado, de modo que em cada província foi desenvolvida uma reforma própria da educação (ibid., p. 72). Quanto ao ensino secundário, nas duas primeiras décadas do século XIX, era orientado exclusivamente à preparação para os cursos superiores, desestimulando os alunos em buscar conhecimentos e reflexões críticas, o foco das atenções estava nos pontos dos exames, disseminando “ignorância e a falta de espírito criativo”. (ibid., pp. 29, 76, 77, 79).

O período de 1870 a 1990 foi considerado o “século da escola” a partir das novas ideias que surgiam no final do império, a meta era colocar o país “ao nível do século”, e para tanto a escola seria a sua base. A ideia da Educação como um dos meios para modernizar o país, tinha como fonte ideias importadas e a realidade brasileira não comportava esse tipo de pensamento, portanto o diálogo entre ideias e práticas não se realizou (ibid., p. 115). Em 1931, no Governo Provisório, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, a Educação passou a ser tema de um programa educacional definido e integrado. A primeira medida foi dar forma ao ensino superior, o ensino médio ganhou atenção apenas em 1934, cujo foco era habilitar os estudantes para o curso superior, sendo assim, esta reforma foi parcial, pois não

foram considerados o ensino primário e outros ramos do ensino médio (ibid., pp. 144, 145). Diante do quadro anterior e à primeira vista, este programa educacional apresentou avanços, pois a Educação passou a ser vista como “um direito de todos”, a União passou a ser a responsável por sua política, coordenação e fiscalização. Porém, diante de uma ameaça comunista prevista pelo então presidente Getúlio Vargas, em 1937 com o Golpe de Estado, a educação sofre retrocesso. Criou-se a escola pública paga, o ensino técnico foi ampliado e teria por base a cooperação entre Estado e Indústria, onde a última criaria escolas de aprendizes para os filhos de seus operários, deste modo, sai das mãos do Estado a responsabilidade pela Educação, tanto que na Constituição de 1937 é retirada de seu texto a regra básica: “educação como direito de todos” e em seu lugar é colocado a “educação como dever e direito natural dos pais” (ibid., pp. 146, 147).

A Constituição de 1946, com o fim do Estado Novo, traz o texto “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, aqui volta a ser responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação, tratava agora de mais uma reforma no ensino que levou treze anos de debates para resultar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (ibid., pp. 148, 149). Porém, com o Golpe Militar de 1964, é elaborada uma nova Constituição (1967) onde foram produzidos instrumentos rígidos de controle da Educação, esta, por conta da aceleração do crescimento nacional, passou a ser orientada para o desenvolvimento do país, procurando inserir as classes mais baixas da população no mercado de trabalho (ibid., p. 151). Em 1971 ocorre uma nova reforma do ensino com ênfase no 2º grau, este teria como objetivo a profissionalização universal e compulsória, sua função era a de alimentar o mercado de trabalho e também inibir o acesso ao ensino superior. Este formato de ensino durou 21 anos (regime de exceção: 1964 – redemocratização: 1985) e pode ser caracterizado pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico, confusa legislação educacional, autoritarismo, forte centralização e desestruturação da formação dos professores dos ensinos fundamental e médio (ibid., p. 154).

Os anos 1990 foram marcados pela globalização, onde a produção industrial se torna um fenômeno internacional. Aqui e mais uma vez, a Educação passa a ser tomada como um poderoso instrumento de mudança social. A melhoria da educação estaria vinculada à competitividade econômica internacional e ainda seria “sinônimo de desenvolvimento nacional autossustentado” (ibid., pp. 337, 338). A partir de 1994, com a estabilidade monetária, houve um expressivo desenvolvimento de políticas sociais, entre elas, as da área da Educação. Nesta década foram registrados os maiores avanços educacionais, no entanto o Brasil continuava com 34% de seus habitantes abaixo da linha da pobreza e tal desigualdade se reflete na Educação (ibid., pp. 339, 340).

Conforme apresentado a Educação frequentemente esteve ligada ao desenvolvimento do país, com a ampliação das possibilidades de trabalho, o que por tese elevaria o nível da renda e conseqüentemente do consumo. No período de 06 a 17/07/2013, realizamos quatro entrevistas para um trabalho de conclusão de curso⁵ (em andamento) cujo objetivo é investigar o que os educados pensam sobre o processo escolar e da educação, e eles mesmos neste processo. Quando questionados quanto às suas percepções referentes ao objetivo da educação, todos eles, em alguma medida, o relacionou com o mercado de trabalho e com a possibilidade de se comprar coisas:

Eu acho que tinha que afetar a vida das pessoas, elas tinham que pensar “meu, eu tenho que estudar para ter isso, aquilo e aquilo outro”, então eu acho que tinha que afetar bastante, tinha que colocar a educação em um pedestal, tipo preciso daquilo para ter aquilo outro. Preciso da educação para ter um emprego bom, ter um dinheiro legal para eu comprar aquilo que eu desejo, uma casa própria, um carro, ou viajar, esse tipo de coisa. (Carolina, 15 anos)

2.1.2. A Educação como direito social

Em nossa Constituição de 1988, a Educação está enquadrada no capítulo dos Direitos Sociais, é obrigatória e visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁶, excluindo a parte da qualificação para o trabalho, nossa Constituição está em conformidade com o pensamento de Marshall (1967), no entanto é exatamente esta exclusão que tem caracterizado os objetivos da nossa Educação.

Para Marshall (1967) o uso da coerção do Estado, quando obriga as crianças a serem educadas, é porque estas ainda não são cidadãs, o papel da Educação seria estimular a cidadania, a Educação, como já apresentado, é a base do direito social, segundo o pensamento de nosso autor, é este direito que dá condições para que o indivíduo alcance os demais direitos, o civil e o político. O direito à Educação teria como objetivo “moldar o adulto em perspectiva”, não unicamente o direito da criança frequentar a escola, mas sim o direito do “cidadão adulto ter sido educado” (MARSHALL, 1967, p. 73). O direito civil, no setor econômico, estaria relacionado com o direito ao trabalho, aqui percebemos que a Educação brasileira não estaria na esfera do direito social, mas sim na esfera do direito civil. Caso a proposta de conceituação de cidadania de Marshall (1967) não esteja sujeita a objeções, poderíamos supor que o Brasil colocou a Educação – no âmbito do estímulo e da

⁵ Este trabalho será concluído em 12/2013 e está sob o título provisório “Os sentidos atribuídos à escola e à educação a partir da perspectiva do educando: a percepção dos educandos como fonte de reflexões acerca do processo e da prática da educação como meio de emancipação e participação”.

⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10/05/2013.

prática – em uma esfera que não a sua, o que prejudicaria a conquista e o exercício dos direitos civis e políticos, pois estes seriam melhor utilizados por “pessoas inteligentes e de bom senso” que foram educadas. A questão que podemos colocar é que a nossa Educação está enquadrada no direito social apenas na teoria, na prática ela opera na esfera no direito civil.

Em 1947, ano da publicação de “Cidadania, classe social e status”, obra utilizada neste artigo, Marshall (1967) confessa que a

educação atualmente se encontra intimamente ligada à ocupação e um dos benefícios, pelo menos que o estudante espera dela, é a qualificação para ocupar uma posição num nível apropriado. A não ser que ocorram mudanças significativas, parece provável que o plano educacional será ajustado à procura ocupacional (MARSHALL, 1967: 100)

O esforço de Marshall (1967) ao desenvolver o conceito de cidadania teve como interesse analisar o seu impacto sobre a desigualdade social (ibid., p 75), para o nosso autor há falhas gritantes na desigualdade, tais falhas não estão localizadas nos direitos civis, mas sim nos direitos sociais que tem como base a Educação. A desigualdade não poderia ser abolida através de Leis, mas somente através da educação social, nosso autor alerta que se trata de um processo difícil e lento, pois necessita de mudanças no modo de pensar dos “escalões superiores da sociedade” (ibid., 80).

2.2. Mudança cultural provocada, provocada pela Educação

A mudança prevista por Marshall encontra, para o cenário brasileiro, o pensamento de Florestan Fernandes (1920 – 1995). A Educação para Fernandes (1971) é tratada como um instrumento de “mudança cultural provocada”, ou seja, um instrumento de superação da tradicional “mudança espontânea”⁷. Diante de um Brasil que não conseguia alcançar o nível de país desenvolvido, Florestan Fernandes (1920 – 1995) procurou analisar quais seriam os obstáculos a este desenvolvimento e quais seriam as medidas necessárias para alcançá-lo. Neste sentido, a Educação revê seu espaço. Segundo nosso entendimento, aqui ela também está orientada para o desenvolvimento do país, mas ganha sofisticação de aplicação, pois prevê a formação cultural dos indivíduos. Para Fernandes (1971) a Educação opera como “fator social construtivo” e necessita ser entendida através das exigências da civilização científica e tecnológica (FERNANDES, 1971, p. 174), o autor entende que a especialização científica na área da produção é inerente à própria produção, mas esta tem caráter individual, na verdade, ela deveria ter caráter coletivo. Supomos que este pensamento rompe com a lógica da acumulação e do trabalho orientado para o

⁷ Ver FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 171.

consumo, a questão seria o desenvolvimento da coletividade, pois a referida “mudança cultural provocada” só se realizaria quando a escola é capaz de “despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de equidade, as atitudes de tolerância simpática e os ideais de autonomia na solidariedade requeridos pelo pensamento científico” (ibid., p. 176).

“Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil” (FERNANDES, 1971, p. 192) adverte o nosso autor. De uma perspectiva macrossociológica, os problemas educacionais seriam o resultado de nossa incapacidade para ajustar as instituições educacionais às diversas funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher (ibid., p. 194). As escolas não seriam organizadas para servir às comunidades, em uma interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades, ao contrário, as escolas buscariam dar “ao ‘brasileiro letrado’ a convicção de que ele não está fora da ‘civilização’ e do ‘progresso’” (ibid., 195). De nossa perspectiva, a escola está a serviço do desenvolvimento econômico e este posicionamento é legítimo, pois ainda não apreendemos outro objetivo da Educação: colocar-nos no mercado de trabalho, para fazermos parte do país, do seu progresso e do seu desenvolvimento. Esta poderia ser a forma pela qual vivemos a nossa cidadania.

A necessidade da “mudança no modo de pensar” prevista por Marshall (1967) e classificada por Fernandes (1971) como “mudança cultural dirigida” nos remetem à necessidade de qualificar as referidas mudanças. Florestan Fernandes (1920 – 1985) nos lembra de que mudanças, as sociais, sempre ocorrem, umas são de caráter progressista e outras de caráter regressivo⁸. No caso da história da Educação brasileira, conforme apresentado, é possível que tenhamos transitado de um caráter para o outro incessantemente, sem saber ao certo o que eles representavam.

Luiz Antônio Cunha (1981) nos aponta em seu levantamento bibliográfico sobre *Educação e Sociedade no Brasil* que o debate nas universidades⁹ sobre a Educação teria impedido a “formação da consciência nacional”, por ser alienada e por ter fundamentos teóricos externos (CUNHA, 1981, p. 11), as ações universitárias não nasceriam dos universitários de origem popular, porque estes procuravam a universidade para se descolarem da classe proletária (id.), já os professores universitários, aqueles formados nos quadros políticos e intelectuais da cátedra vitalícia, teriam sido cúmplices do poder, seus interesses estariam na cultura alienada da própria universidade, ademais, haveria desinteresse dos conselhos de Educação, tanto do Estado quanto das universidades referentes à reforma da Educação. Pinto (1962 *apud* CUNHA, 1981, p. 12) enfatiza: “Ninguém tenha dúvida, o destino,

⁸ Ver FERNANDES, Florestan. Atitudes e motivações desfavoráveis ao desenvolvimento. In: _____. *Mudanças sociais no Brasil*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979, p. 317.

⁹ Esta análise refere-se ao estudo de Álvaro Vieira Pinto contido em sua obra “A questão da universidade”, publicado em 1962.

a forma futura da universidade brasileira está sendo decidida neste momento muito mais num comício de camponeses no Nordeste do que nas salas de reuniões dos Conselhos de Educação”.

3. Questões sobre a formação educacional no capitalismo

Seguindo a conceituação de cidadania prevista por Marshall (1967) que coloca a Educação como base do direito social e atendendo às orientações de Florestan Fernandes (1971) quanto à necessidade de uma “mudança cultural dirigida”, procuraremos compreender quais seriam as características do problema da Educação e de seu papel na sociedade brasileira.

Vimos que a educação brasileira foi e tem sido orientada pela economia, no entanto, esta característica não é exclusividade do Brasil. Marx Weber (1982), nos mostra que colocar a educação sob a lógica capitalista, principalmente em seus mecanismos burocráticos (objetividade racional e desenvolvimento de personalidades com caráter de perito profissional) é comum em todas as sociedades que vivem no e do capitalismo. O que isso significa? Significa que as exigências do capitalismo para a sua manutenção, qual sejam, uma forma racionalista dada aos enfrentamentos de seus problemas, bem como, a urgência de indivíduos cada vez mais técnicos e especializados, ramificam-se por todas as esferas da vida, sendo que para Weber (1982), a esfera mais importante tocada por esta lógica é a Educação (WEBER, 1982, p. 277). Em sua análise Weber (1982) identificou que as instituições educacionais seriam dominadas e influenciadas pela necessidade de um tipo de educação focada em exames e em especializações (id.). Neste mesmo sentido encontramos as críticas de Adorno (1995) quando observou a Educação na Alemanha de 1962. Nesta nação, a Educação também passou a ser especializada, assim como o alto nível de importância dado aos resultados dos exames, que passaram a ser o fim último da Educação. Nosso autor reforça a ideia de que haveria uma crise na área educacional relacionada com a lógica capitalista, pois a Educação que conduziria os homens à autonomia, agora necessitava levar em conta as questões relacionadas à produção (ADORNO, 1995, p. 19). Deste modo a Educação seria um processo de “semiformação”, seja com conteúdos irracionais ou conformistas, em consonância com a ordem econômica que obrigaria as pessoas a dependerem de um mundo já dado. A “crise na Educação” também é tema da análise de Hannah Arendt (2011), aqui seu objeto é a educação nos Estados Unidos, para a autora tal crise também está relacionada com a lógica capitalista, a Educação dentro desta lógica seria denominada “educação moderna”, onde teria havido uma irresponsabilidade por parte dos educadores quando não identificaram as consequências em trazer para o mundo das crianças a privação do mundo do trabalho em

detrimento da liberdade de pensamento, também aqui a criança está subordinada a um mundo moderno já dado e que não conhece, no entendimento da autora, a educação moderna (a escola) não é o mundo e não deve fingir sê-lo (ARENDR, 2011, p. 238). Para nós, a referida educação moderna trataria as crianças da mesma maneira, pois estes futuros adultos teriam todos eles o mesmo objetivo: alimentar o mercado de trabalho, obter renda e consumir. Arendt (2011) observa que tal Educação teria rompido com os métodos do passado por não terem considerado a natureza íntima e as necessidades da criança (Ibid., p. 237). Do nosso ponto de vista isso significa que a racionalidade capitalista se sobrepõe às potencialidades e às experiências dos educandos para que estes pudessem escolher o seu destino, o seu papel da história. A referida ruptura tem diálogo com o que Weber (1982) entende como o abandono da formação do “homem culto”¹⁰, segundo o autor haveria uma luta dos “especialistas” contra o “tipo mais antigo de ‘homem culto’”, esta luta seria resultado do alargamento da burocratização para todas as relações públicas e privadas, e pela crescente importância do conhecimento especializado (WEBER, 1982, p. 281).

3.1. Possíveis implicações da Educação racionalista para a cidadania

Para Dalbosco (2010) uma das deficiências da educação seria o seu afastamento da filosofia, ou melhor, teriam os filósofos se afastado dela, teriam eles se deixado envolver pelas “malhas do academismo inconsequente” (DALBOSCO, 2010, p. 8), haveria ainda uma pedagogia orientada pela “tecnização” e “didatização” e portanto, pelo autoritarismo, deste modo sugere-se que há uma carência de pensamento social, de uma teoria crítica aplicada à área da Educação, precisaríamos começar pela questão: “para que ensinar?” (ibid., 21). A própria universidade formaria cientistas sociais orientados pela racionalidade do capitalismo¹¹, se partirmos desta lógica, poderíamos perceber a ascensão de uma “indústria educacional”, objetivamente orientada para o fim último do mercado de trabalho, sendo assim, as possibilidades do fortalecimento do direito social estariam reduzidas à mera instrumentalização do ensino aplicado ao capital, a Educação tratada desta maneira traria consideráveis implicações político-pedagógicas para o ideal de formação da consciência cidadã e para o exercício de princípios democráticos (ibid., 45).

A perspectiva de Dalbosco (2010) nos foi anunciada por Anísio Teixeira (1900 – 1971) já na década de 1940, segundo o pensador “a educação é sobretudo um sentido” e quando questionado sobre o que seria este sentido, a resposta era a seguinte: “Creio que

¹⁰ Ver WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982, pp. 280, 281.

¹¹ “Bastaria olhar para os critérios de produtividade que regulamentam a produção científica e acadêmica de nosso país: o que mais importa é o maior número de ‘produtos’ a serem colocados, anualmente e no triênio, na Qualis de maior conceito, sem que se consiga avançar, simultaneamente, no estabelecimento de outros critérios que possam avaliar, sólida e democraticamente, o alcance da inserção social do conhecimento produzido” (DALBOSCO, 2010, p. 174)

em educação sempre haverá mais necessidade de filosofia do que de ciência [...] a educação é sobretudo uma arte que progride como progride a música” (Vidal *apud* NUNES, 2010, p. 24). A escola deveria ter como objetivo formar a opinião pública, combatendo dogmas, medos, preconceitos e fanatismos (ibid., p. 26). A ruptura entre homem e saber, dificultaria a construção de uma cidadania organizada, naturalizando a pobreza material e a desigualdade social. Uma Educação fundamentada pela lógica capitalista traria a pobreza política (ibid., p. 27).

4. A população brasileira e a educação

Do todo apresentado até aqui, falta refletir sobre como a população absorveria todo esse histórico educacional, como ela perceberia o papel da escola e da Educação em suas vidas. Não possuímos dados empíricos para apresentar de forma satisfatória a percepção da população brasileira quanto à Educação. No entanto, arriscamos traçar uma linha de raciocínio através do acesso às informações. Sabemos que 97,2% dos domicílios brasileiros¹² possuem, pelo menos, um aparelho de televisão. Deste modo, sugerimos que este é um dos principais meios de acesso à informação. De um lado, temos notícias referentes às greves dos professores, normalmente vinculadas às questões salariais, sendo que nos últimos dias¹³ estas questões tomaram considerável caráter violento. De outro lado, temos as medidas do Estado que vinculam a Educação à formação profissional. Em 1º de maio de 2013, a presidenta Dilma Rousseff, em seu pronunciamento em cadeia nacional por ocasião do Dia do Trabalho, vincula a Educação ao desenvolvimento do país, a presidenta afirma que “só uma educação de qualidade pode garantir mais avanço para o emprego e para o salário” (ROUSSEFF, 2013). Percebemos que o discurso quanto aos objetivos da Educação continuam os mesmos há pelo menos duzentos e cinquenta e quatro anos¹⁴.

O foco na universalização da educação básica, em seu âmbito quantitativo, assim como a meta de superação do analfabetismo, a expansão dos cursos profissionalizantes, não tem dialogado com o mundo no qual estamos inseridos, pois para além da necessidade de braços que trabalhem, há a necessidade de cabeças que pensem, que saibam pensar e se articular, do nosso ponto de vista, primeiro o pensamento político, viabilizado pela Educação (a base do direito social) e em segundo o civil, aquele do mundo do trabalho.

Vemos hoje o que Florestan Fernandes (1920 – 1995) alertou em 1995:

¹² Ver Teleco – Inteligência em Telecomunicações. Seção: Estatísticas Brasil - Estatísticas de Domicílios Brasileiros (IBGE - PNAD). Disponível em <http://www.teleco.com.br/pnad.asp>. Acesso em 17/10/2013.

¹³ Ver “Sessão Greves” da Agência Brasileira de Comunicação. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/assunto-galeria/greve>

¹⁴ Referência ao Alvará Régio emitido em 1759 (MARCÍLIO, 2005, p. 21)

Ou fortalecemos a pesquisa básica, voltada para as descobertas teóricas, ou converteremos o Brasil em consumidor de ‘pacotes’ tecnológicos obsoletos ou semiobsoletos, caros e implantados à distância a partir das nações capitalistas centrais, em particular dos Estados Unidos (OLIVEIRA apud FERNANDES, 2010, p. 106)¹⁵.

O pensamento de desenvolvimento que norteou as políticas públicas para a Educação parece ter alcançado o seu objetivo de alguma maneira. Crescemos economicamente de maneira considerável nos últimos anos, mas entramos para o mundo moderno pela via do consumo, não nos desenvolvemos plenamente. Assim, o “desenvolvimento” no Brasil estaria justificado em termos quantitativos, assim como a Educação, nossa hipótese é que não houve espaço para fundamentos educacionais entendidos como parte efetiva do direito social. O mundo esteve e está acontecendo e nós precisávamos integra-lo de alguma maneira, mas essa maneira a qual nos acostumamos parece ter se esgotado.

Afinal, por que o rendimento dos alunos seria tão baixo, por que haveria desinteresse, por que eles não gostariam de estudar? Roseli Coelho (2011) em seu artigo “Estudar para alcançar sucesso profissional ou estudar para ser feliz?”, nos dá uma pista quando sugere que os alunos não gostam de estudar porque “não aprendemos a tirar prazer do ato de adquirir conhecimento [...] estudar, por sua vez, é encarado como um pesado fardo do qual precisamos nos livrar o mais rápido possível” (COELHO, 2011).

Para nós o estudo seria percebido como um “pesado fardo” porque ele seria nada mais do que uma fase para alcançarmos o que realmente desejamos: uma vida profissional, aquela que nos dará condições financeiras para finalmente integrarmos a sociedade. Aprendemos assim, ouvimos e assistimos assim. Para nós, o conflito que existiria entre a fase escolar e os desejos dos alunos estaria no fato de a escola privar o aluno de sua essência, a do “ser mais” a do “ser para si” (FREIRE, 2011, p. 40) onde a vida profissional fosse uma consequência da prática dessa essência e não o seu objetivo primeiro. Arendt (2011) nos mostra que a Educação “jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2011, p. 234). Como são e o que querem estes novos seres humanos? A felicidade ou a sua promessa? Quem os ajudará a escolher a moldura de suas vidas? O desenho a ser emoldurado poderia ser o desenho da cidadania? É o que queremos saber.

¹⁵ Vide escândalo da espionagem norte americana nos dados do governo brasileiro. Agora temos uma corrida, com incentivos governamentais, para a produção de tecnologia nacional, bem como, da obrigatoriedade do armazenamento de dados em território nacional. Ver: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/09/03/governo-quer-dados-de-internautas-brasileiros-armazenados-em-territorio-nacional>.

Considerações finais

Procuramos neste artigo, apresentar breves noções da relação entre a economia e a cidadania no Brasil, tendo como fio condutor a Educação. Verificamos que esta última está relacionada às duas primeiras. Quanto à relação com a economia, não há muita diferença - talvez nenhuma quanto à sua racionalização - com os países de sistema capitalista, ou seja, não é coisa do Brasil. Esta racionalidade tem ramificações de longo alcance e de certa forma tem condicionado as nossas vidas, dando forma à nossa “condição humana”. Sendo assim, o que mais nos preocupa é o seu impacto para a noção e o exercício da cidadania, não sabemos se este impacto também ocorre nas outras nações, mas sabemos que impacta na nossa. Confiamos nos fundamentos de cidadania previstos por Marshall (1967) e é daqui que partiremos em nossa pesquisa. A educação é a base do direito social para o fortalecimento dos demais direitos, o civil e o político. Vimos que, por hipótese, a Educação brasileira é praticada no direito que não é o seu e talvez esteja aí o cerne de sua problemática.

Fato é que a Educação carece de atenção, seja pelo o que é experimentado pelos alunos e professores, seja pelo que é noticiado pelos veículos de comunicação ou ainda pelo levantamento de dados estatísticos. Arriscamos apontar para uma crise na Educação, no entanto, tomamos o sentido de crise assim como o tomam os chineses: a crise é ao mesmo tempo fonte de perigo e fonte de oportunidade.

Uma breve pesquisa no site do Ministério da Educação nos mostrou uma série de políticas públicas que, pelo menos em teoria, devolve à Educação o seu lugar de direito. Temos programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Mais Educação; Ensino Médio Inovador; ProInfância; Saúde na Escola; Atleta na Escola; Formação continuada para professores; Livros e materiais para escolas, estudantes e professores; Tecnologia a serviço da Educação Básica; Apoio à Gestão Educacional; Infraestrutura; Avaliações da aprendizagem; Prêmios e competições; e TV Escola¹⁶. Para todos estes programas já temos recursos reservados e planejamento de âmbito macro, já definidos. Sabemos que tais Programas dependem de adesão dos Estados e Municípios e essa adesão está vinculada a posicionamentos e interesses políticos, quiçá à formação política de nossos representantes, sabemos ainda que romper com uma lógica que tem condicionado nossas vidas não ocorre através de Leis ou de textos em sites. É necessária a práxis. Para nós, é a práxis da Educação prevista por Marshall (1967). Adorno (1995) viu a Educação como meio para a emancipação e contra a barbárie, esta barbárie é representada no modo pelo qual as sociedades com alto desenvolvimento ainda comportem indivíduos

¹⁶ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17650&Itemid=1165. Acesso em: 02/10/2013.

“atrasados”, o que poderia ser entendido como um alto grau de desigualdade social, desigualdade esta que não é dada, é feita (TEIXEIRA *apud* NUNES, 2010, p. 23), sendo assim ela pode ser desfeita.

Florestan Fernandes (1920 – 1995) deixou orientações para os cientistas sociais, mostrou-nos que também estamos da divisão do trabalho social. Foi-nos apontada a necessidade de associar educadores e cientistas sociais para a elaboração de projetos que pudessem contribuir para a descoberta de meios adequados de intervenção racional na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro, mas nos alerta: não é nossa tarefa “resolver” os problemas educacionais brasileiros, pois estes só serão resolvidos através de mudança social organizada (FERNANDES, 1971, pp. 193, 194), a nossa contribuição está relacionada com a maneira pela qual os nossos estudos forem incluídos nesse processo social.

Mais do que otimistas, somos insistentes, assim como Emílio e Rousseau. Não importa se os primeiros desenhos sejam grosseiros, neste tipo de exercício parece que a dinâmica é esta mesma, a questão seria não parar de desenhar, assim, as mudanças sempre serão progressistas de modo a dispensar molduras.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, André Pino da Silva. *Avaliação da recente expansão do crédito no Brasil: boom ou crescimento sustentável?* 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2012.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10^o Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

COELHO, Roseli Aparecida Martins. Estudar para alcançar sucesso profissional ou estudar para ser feliz? Disponível em <http://www2.fespsp.org.br/noticias.detalhes.asp?seq=1853>. Acesso em 18/10/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Sociedade no Brasil. In: *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais BIB*, Rio de Janeiro, n. 11, 1.^o semestre de 1981.

- DAGNINO, Evelina “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?”
En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas, SP: Auditores Associados, 2010
- FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. In: *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971.
- _____. *A sociologia numa era de revolução social*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. Atitudes e motivações desfavoráveis ao desenvolvimento. In: _____.
Mudanças sociais no Brasil. 3 edição. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 34ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GORZ, André. *Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica*. São Paulo: Annablume, 2003.
- HOBBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-199*. 2ª Ed. 43ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HUNT, E. K. *História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica*. 2ª ed. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier: 2005.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEIRELLES, Anthero de Moraes. Discurso do Diretor do Banco Central, representando seu Presidente, Alexandre Tombini, no seminário *Expansão do Crédito no Brasil*, realizado em 07/11/2012. Disponível em http://www.bcb.gov.br/pec/appron/apres/Expansao_do_credito_no_Brasil_h.pdf. Acesso em 15/10/2013.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

POLANY, Karl. *A grande transformação: as origens de nossa época*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milhet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEFF, Dilma. Discurso para o Dia do Trabalho. Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv-sobre-o-dia-do-trabalho-1/view>. Acesso em 01/05/2013.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: A política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979. Horizonte do Desejo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.