

O “NOVO E O VELHO” DISCURSO SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO: UM “CLAMOR” DA ELITE PELA EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Elisângela Ferreira Floro¹

Maria Madalena da Silva²

RESUMO: Este trabalho faz uma retrospectiva do discurso de vários intelectuais sobre a concepção de “crise na educação”, tendo como questão de pesquisa investigar se este fenômeno é algo típico do Século XXI, ou se sempre esteve presente no cenário educacional. Fundamentamo-nos em uma metodologia crítica, por meio da qual colocamos em relação dialética as ideias do economista Adam Smith e do sociólogo Émile Durkheim sobre a função social da educação, situando-os em uma fase de criação e consolidação do capitalismo. Posteriormente, apresentamos trechos de discursos do educador Anísio Teixeira, buscando apreender as rupturas e continuidades entre a “crise educacional” antes e depois do Século XX. Em seguida, apresentamos os discursos dos economistas Paulo Renato Souza, Cláudio Moura Castro e Gustavo Ioschep sobre a “crise educacional” no Século XXI, comparando-os com os outros autores citados. Observamos que os economistas culpam a categoria docente pela “crise”, defendem o gerenciamento empresarial da escola e dizem ser necessário estimular os professores a competirem em prol de aumentos salariais. Concluimos o texto considerando que a “crise educacional” não é vista sob a ótica das necessidades educacionais da classe trabalhadora, mas sob a ótica do capital nas suas diversas fases de recomposição.

Palavras-chave: Educação, Trabalho, Economia

COMEÇO DE CONVERSA: com a palavra Adam Smith e Émile Durkheim

Iniciemos nossa história retomando o pensamento de Adam Smith (1723 -1790), economista oriundo das classes mais privilegiadas da sociedade, que escreveu a obra *A Riqueza das Nações*, em plena efervescência do desenvolvimento do capitalismo. Neste livro, o autor explicita que a espécie humana, a fim de garantir a sobrevivência, utiliza as capacidades do raciocínio e da fala interagir com seus pares e tentar convencer ao outro das vantagens que terá se lhes conceder algum benefício.

(...) é por negociação (...) que conseguimos uns dos outros a maior parte dos serviços recíprocos de que necessitamos (...). Em uma tribo de caçadores ou pastores, por exemplo, uma determinada pessoa faz arcos e flechas com mais

¹ Mestre em Educação Agrícola (UFRRJ), doutoranda em Educação pela UNESP.

² Mestre em Educação pela UFC e Doutoranda em Educação pela UNESP.

habilidade e rapidez do que qualquer outra. Muitas vezes trocá-los-á (...) por gado ou por carne de caça (...). Um outro é particularmente hábil em fazer o madeiramento e as coberturas de suas pequenas cabanas ou casas removíveis (...) seus vizinhos (...) o remuneram da mesma maneira, com gado e carne de caça, até que, ao final, acaba achando interessante dedicar-se inteiramente a essa ocupação, e tornar-se uma espécie de carpinteiro dedicado à construção de casas (SMITH, 1996a, p. 74-75).

A “especialização” profissional citada acima, não é vista por Smith como um dom “natural” do ser humano, mas construída no decorrer do tempo, através do contato que as pessoas vão tendo com o ambiente sócio-cultural no qual vivem. Por isto, o autor afirma que aquilo que vemos como “dom” é efeito da divisão do trabalho a que os filhos das diferentes classes sociais foram submetidos no decorrer de suas vidas. Smith acredita que as diferenças entre um carregador de rua comum e um filósofo não foram tecidas pela “natureza”, mas nos primeiros anos de existência, devido às experiências e oportunidades que o meio social lhes impingiu:

Ao virem ao mundo, e durante os seis ou oito primeiros anos de existência, talvez fossem muito semelhantes entre si, e nem seus pais nem seus companheiros de folguedo eram capazes de perceber nenhuma diferença notável. Em torno dessa idade, ou logo depois, começam a engajar-se em ocupações muito diferentes. Começa-se então a perceber a diferença de talentos (SMITH, 1996a, p. 75).

Dada a consciência do economista de que há igualdade natural entre as pessoas, seria de se imaginar que ele passasse a defender um tipo de educação que favorecesse o pleno desenvolvimento das capacidades intelectivas dos seres humanos. Contudo, ao analisar o ser humano, sob o prisma do desenvolvimento econômico, ele considera ser útil e necessário haver certa diferenciação entre as ocupações profissionais.

(...) entre os homens, os caracteres e as habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros; as produções diferentes e dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados em um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção dos outros, de acordo com suas necessidades (SMITH, 1996a, p. 76).

Apesar de o autor desacreditar que as habilidades laborais não são dons naturais, ele “naturaliza” o processo sócio-cultural e econômico pelo qual as pessoas são estratificadas pelo processo de divisão social do trabalho, “justificando”, de certo modo, as diferenças de oportunidades de educação oferecidas a pessoas de diferentes grupos sociais.

Para Smith (1996a, p.272), o operário que precisa trabalhar avidamente para sobreviver não tem tempo para receber a educação necessária, tornando-se incapaz de participar ativamente das deliberações públicas que interferem sobre sua vida.

Tendo em vista que os operários ficam com o futuro empenhorado por que suas vidas são consumidas no ambiente fabril, Smith (1996) vai advogar a necessidade de o Estado se preocupar com a instrução da classe trabalhadora, a fim de educá-la para conviver com as regras do ambiente fabril. Além disto, ele acredita que as pessoas comuns ao trabalharem em operações extremamente simples dedicam pouquíssimo tempo às atividades intelectuais, fazendo com que suas capacidades intelectivas não se desenvolvam.

O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples (...) não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional (...). Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres — isto é, a grande massa da população — a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça (SMITH, 1996b, p. 244).

Em razão destas circunstâncias, o Estado deverá oferecer condições mínimas para que os filhos das classes trabalhadoras não se tornem tão embrutecidos pelo espírito do trabalho braçal precoce, visto ser comum suas famílias lhes ocuparem com algum trabalho rentável, tão logo percebam o surgimento das forças laborais.

Apesar de defender um tipo de educação para a classe trabalhadora, Smith o faz pela prerrogativa de menor esforço intelectual, considerado que as pessoas comuns, “em uma sociedade civilizada não podem ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna”, mas podem “aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular” na infância, antes de ingressar na vida profissional (SMITH, 1996b, p.246).

Assim, Smith defende a escola mínima para a educação do trabalhador, “naturalizando-a” como essencialmente diferente da educação que será oferecida à classe dirigente, visto que em uma sociedade civilizada as ocupações se definem pela diferenciação do trabalho. Neste sentido, as especializações do saber são caracterizadas pela necessidade de distinção dos grupos que comandam, dos que são comandados; é desta estratificação que depende o funcionamento orgânico da sociedade.

Tal concepção não é muito diferente da exposta por Durkheim (1978), para quem a educação deve cumprir no contexto da divisão do trabalho duas funções: uma socializadora e uma diferenciadora. A função socializadora diz respeito à inserção dos indivíduos nas regras pré-estabelecidas, pelo sistema social; enquanto a função diferenciadora, fundamentada no sistema de regras pré-estabelecidas definirá quais oportunidades e ocupações serão destinadas a cada membro de um dado grupo social.

Por isto, a função da educação nas sociedades varia de acordo com as classes sociais e as regiões: “A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário”. “A diversidade moral das profissões, requer diversidade pedagógica; reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais”. Dada estas necessidades por tipos profissionais de diferentes especializações é que se faz necessário estabelecer diferenças entre a educação ofertada a um operário e a um burguês. A “criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo (DURKHEIM, 1878, p. 49-50).

Assim sendo Durkheim (1978, p. 52) aponta que a educação é “o meio pelo qual se prepara no coração das crianças as condições essenciais para sua própria existência”.

(...) toda a educação, tanto a do rico como a do pobre, aquela que conduz às carreiras liberais como a que prepara para as funções industriais, tem por objecto fixá-las nas consciências (...). Ela tem, pois, por função suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, à qual pertence considera não deverem estar ausentes de nenhum dos seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (...) considera igualmente que se devem encontrar em todos aqueles que o formam (DURKHEIM, 1978, p. 52).

Pelo exposto, observa-se que tanto Smith (1996), quanto Durkheim (1978) reconhecem que as diversificações das profissões liberais não são frutos das “aptidões” ou “dons” naturais, mas, frutos dos diferentes tipos de educação que as crianças receberam em um determinado momento da vida.

Esta “constatação” não levou nenhum dos dois teóricos a advogar em defesa de uma educação igualitária para todo o conjunto da população, pelo contrário, defenderam a necessidade de diversidade pedagógica como estratégia para promover a distinção entre os indivíduos segundo sua ocupação na escala hierárquica da divisão do trabalho, o que finda por “naturalizar” processos desiguais da educação.

Tendo em vista que estes dois autores defenderam a idéia de que o papel da educação é preparar as crianças e a juventude para ocuparem futuramente seus “postos” de trabalho no

mundo produtivo, poder-se-ia concluir que para eles, a função social da escola, é formar os indivíduos aptos a colaborarem com o desenvolvimento orgânico do tecido social, cumprindo com eficiência as funções laborativas que o sistema lhes pré-determinar.

É de se concluir que se educação não cumpre o seu “papel” social (conforme Smith e Durkheim), de educar a mente da classe trabalhadora para viver em uma sociedade organicamente estruturada com base na estratificação social e na divisão do trabalho, está em crise.

Definir o que é crise não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de definir o que é crise na educação. Pesquisando em dicionários específicos de educação: *Dicionário Brasileiro de Educação* (1986), *Diccionario de Pedagogia* de Lourenzo Luzuriaga (1960), no *Dicionário de Filosofia da Educação* de Winch Cristhopher e Jonh Gingell (2007) e no *Dictionary of Education* (1959), não encontramos nenhum verbete sobre “crise” aplicada à educação, embora neste último, tenhamos encontrado o termo *crisis, culture*, orientando o leitor a procurar seu significado em *culture crisis*, no qual há a seguinte definição:

(...) that the state in which the man-made environment of any period in history finds itself when its institutions, habits, symbols, beliefs, and faiths are almost all infected by chronic instability, confusion, and uncertainty (BELLACK, 1959, p. 148).

Embora não centrando sua explicação na educação propriamente dita, o referido dicionário apresenta a crise como um período “qualquer” da história em que as instituições sociais estão enfrentando um período crônico de incertezas.

Poderíamos relacionar a concepção de Bellack sobre “crise” com as funções da educação descritas por Smith e Durkheim e questionar se enquanto instituição social, nossos sistemas educativos estariam enfrentando um período crônico de incertezas?

Antes de responder a tal questão, buscamos aprofundar o conceito de “crise” tendo por base dicionários de filosofia, dentre os quais destacamos especificamente o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (2007), no qual há uma longa explicação do termo “crise”. De acordo com o verbete, o termo “crise” foi utilizado inicialmente na medicina hipocrática para indicar uma mudança decisiva no curso de uma doença (em sentido favorável, ou não). No decorrer do tempo, o termo “crise” passou a significar transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social. Fundamentando-se no sistema filosófico de Saint Simon, o dicionário esclarece que o progresso de um determinado período histórico pode ocorrer de duas formas: por uma sucessão de épocas orgânicas e por uma sucessão de épocas críticas. Nas épocas

orgânicas o sistema social estaria bem estabelecido e haveria harmonia. O progresso histórico, econômico e cultural se desenvolveria em conformidade com as crenças já existentes, não havendo necessidade de transformação. Já na sucessão de épocas críticas, a organicidade entraria em desequilíbrio, haveria o questionamento das regras pré-estabelecidas, não haveria mais “uniformidade nos valores e nos modos de vida” e o sistema entraria em crise (ABBAGNANO, 2007, p. 259).

A concepção de Saint Simon de que a sociedade passa por um período de épocas orgânicas, induz-nos a pensar que em determinados momentos da história, o sistema de crenças e valores foi universal e aceito pelo conjunto majoritário das diversas parcelas da sociedade: fossem os “simples carregadores” ou “filósofos”, ou os “operários” e a “classe burguesa” retratados anteriormente nos pensamentos de Adam Smith ou Durkheim.

Se assim for, teremos que conceber que o conceito de educação e divisão do trabalho exposto por Adam Smith e Durkheim (embora entre eles exista uma diferença temporal de 117³ anos!) foi consensual na época em que escreveram suas proposições teóricas e que estas correspondiam a um sistema de crenças aceito e difundido como valor universal por todos os membros da sociedade na qual viveram (inclusive pela classe trabalhadora!). Contudo, o próprio Abbagnano, ao concluir o verbete sobre a “crise” pondera:

(...) o ideal de uma época orgânica, em que não haja incerteza nem luta, é, por sua vez um mito consolador que serve de escape para as gerações que perderam o sentido de segurança, visto que nenhuma época chamada de orgânica (...) foi isenta de conflitos políticos e sociais insolúveis, de lutas ideológicas, de antagonismos (...) o diagnóstico da C. é acompanhado pelo anúncio do inevitável advento de uma época orgânica qualquer, essa noção revela claramente seu caráter de mito pragmático, ideológico ou político (ABBAGNANO, 2007, p. 259).

Dado o avançar das nossas exposições, é chegado o momento de unir as pontas dos vieses teóricos que estamos traçando, tecendo os possíveis “fios” do discurso sobre a crise na educação, especialmente a brasileira.

Começemos a trama urdindo as considerações que fizemos sobre a crise, relacionando-as à educação e apresentando uma questão central:

- a) Em que aspectos a “crise na educação brasileira” pode ser relacionada com as teorias de Adam Smith e Émile Durkheim de que a adequação dos sistemas educativos às

³ A contar pela data de publicação dos livros relacionados ao tema “divisão do trabalho”: A Riqueza das Nações de Adam Smith, publicado em 1.776 e a Divisão Social do Trabalho, publicado por Émile Durkheim, em 1893).

necessidades sociais deve estar relacionada com a formação de “novos” quadros profissionais para compor o exército de operários e intelectuais das futuras gerações?

A resposta a esta pergunta nos impele a tomar como pressuposto a ideia de não é possível tecer considerações sobre a crise na educação brasileira, sem expor como se organizam estruturalmente os modos de produção social e como a superestrutura se encarrega de expor ideologias que convenham à sustentação material e abstrata de um dado sistema social.

A resposta a esta pergunta nos leva a apresentar considerações sobre a ideia de unicidade e organicidade em torno das instituições sociais (dentre elas, a educação), visto que o progresso não ocorre de modo orgânico. É possível analisar a “crise educacional brasileira” como um processo de passagem de um sistema eficiente para um sistema ineficiente? Será que não houve vários momentos na história que a Educação Brasileira foi considerada inadequada? Para respondermos às questões, teceremos no decorrer do texto, as seguintes proposições:

1. O discurso sobre a crise na educação brasileira não é recente;
2. Existe uma íntima relação entre o discurso da crise educacional brasileira com as mudanças nos setores produtivos;
3. As explicações que os intelectuais da burguesia dão sobre a crise estão relacionadas com as concepções de Smith e Durkheim de que o papel dos sistemas educativos é preparar as novas gerações para suas futuras ocupações profissionais.

Com esta tessitura, esperamos desmistificar o “tom” inovador que vem sendo dado à crise educacional brasileira, ao passo em que desvelamos o quanto os apelos de “amor” da classe empresarial e política brasileiras pela educação da classe trabalhadora esteve e está impregnada da tentativa de criar um consenso em torno de um projeto hegemônico de sociedade: o capitalista.

Com a palavra Anísio Teixeira: a “crise educacional brasileira” no Século XX e suas relações com o pensamento de Smith e Durkheim

Para compreendermos o que Anísio Teixeira chamou de “crise” na educação brasileira, necessitamos estabelecer relações entre o que já discorremos sobre o conceito de crise e relacioná-lo com o que expusemos sobre o pensamento de Smith e Durkheim.

Para Teixeira a função de uma instituição educativa é determinada pelas necessidades da sociedade a qual serve. Sendo a escola a instituição *a priori* relacionada com a educação formal de uma nação, seu caráter é o de “preservar objetivos e valores”, assim como de “plasmar o caráter nacional (...) além de treinar os educando para certos tipos de ocupação” (TEIXEIRA, 1976, p. 283).

Se o papel da educação é atender as necessidades da sociedade, depreendemos que temos aí dois tipos de instituição: a sociedade e a escola. A instituição sociedade estaria passando por uma revisão de valores, no que concerne a mudanças nos modos de produção, nas relações sociais, econômicas e culturais. Contudo, não são as mudanças na instituição “sociedade” que configuram a crise no pensamento de Teixeira, visto que, para ele, nas sociedades civilizadas, as mudanças são necessárias à chegada do progresso.

Então, as mudanças ocorridas no processo “civilizatório” brasileiro destoam do conceito de “crise”, (conforme verbete de Bellack) por que elas não são vistas por Teixeira (1956; 1976) como um período de incertezas, muito menos são indesejáveis. Por isto, o autor não caracteriza as mudanças sociais como “crise”, ao passo em que caracteriza a falta de mudanças no sistema educativo, para acompanhar as transformações dos modos de produção como “crise”!

A compreensão do fato pode ser alcançada por meio do verbete de Bagnano, para quem não se pode compreender o que é uma “crise”, sem reconhecer que sobre ela repousa um argumento ideológico.

Qual seria o argumento ideológico utilizado por Teixeira para definir que as mudanças nos modos de produção do Século XX não representam uma “crise”; mas que a “inércia” no sistema social representa uma “incerteza”, e, portanto, uma “crise”?

Se considerarmos que o autor acredita que o papel da educação é atender às necessidades da sociedade (e que as mudanças no sistema social são bem-vindas), a “crise” no sistema educativo brasileiro estaria justamente na incapacidade de este sistema atender às demandas dos setores produtivos e formar adequadamente a classe trabalhadora para acompanhar o processo de mudanças aceleradas na industrialização nascente.

O Brasil está a fazer, agora, a sua revolução industrial, melhor diríamos, tecnológica, com o seu rol de conseqüências no modo prático de viver, na

divisão do trabalho, no surgir da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira (TEIXEIRA, 1976, p. 23).

Para o autor (1976, p.42), “a crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise de readaptação institucional” por que a sociedade está mudando, mas a escola não está sendo capaz de acompanhar estas mudanças. Neste sentido, a “crise” será superada quando houver uma readaptação do sistema educacional e este puder oferecer uma “educação escolar mais generalizada, destinada a dar a todos aquêlê treino sem a qual não lhes seria possível viver ou trabalhar (...) nos novos níveis a que atingiria a sociedade (TEIXEIRA, 1956, p. 24).

Pelo exposto, observa-se que as mudanças na educação defendidas por Teixeira têm como objetivo adaptar o sistema educativo aos novos modos de produção em dois níveis centrais: a) no nível estatal, oferecer educação laica, pública e gratuita para o conjunto da classe trabalhadora e b) no nível da prática pedagógica centrar o ensino em metodologias ativas, recusando as práticas tradicionais e adotando a metodologia da Escola Nova.

No plano estatal, a defesa pela escola pública, laica e gratuita é uma forma de reconhecer que as mudanças nos modos de produção são dificultadas se o conjunto da classe trabalhadora não tiver acesso à escola. A escolarização seria o meio de o Estado manter a coesão entre as diferentes classes sociais em torno do projeto hegemônico de progresso da sociedade brasileira.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas como se pensava no século dezanove, o “progresso”, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila (TEIXEIRA, 1956, p. 128).

No que concerne às mudanças necessárias para retirar a educação da “crise”, Teixeira defendia que o ensino tradicional, centrado no intelectualismo (útil apenas aos que não precisavam trabalhar), fosse substituído por um ensino ativo (Escola Nova) mais pragmático, imitativo da vida.

Reverberar que o ensino tradicional representava o atraso, e, portanto, a “crise” na educação, correspondia à defesa para que a escola ofertada à classe trabalhadora não fosse a mesma ofertada para a elite.

A formação comum dos homens não é a formação propriamente intelectual, embora exija **certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a**

escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento (grifo nosso). Precipuamente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com trabalho completamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida comum (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

A defesa pelo ensino de conhecimentos “úteis” e “práticos” já era realizada por Smith no Século XVIII, quando o autor se questionava sobre quais deveriam ser os conteúdos a compor a instrução da classe trabalhadora. Para ele (1996, p. 245), a elite costuma ter bastante tempo para o lazer, podendo dedicar seu tempo à aquisição de conhecimentos decorativos (não necessariamente relacionados à ocupação profissional). A classe trabalhadora, por sua vez, precisa trabalhar para sobreviver, não podendo “perder” tempo com a instrução “decorativa” daquela.

Assim, tanto Smith, quanto Teixeira (vide grifo nosso na citação) concordam que sejam ensinados aos filhos da classe trabalhadora conhecimentos mais úteis do que aqueles comumente ensinados nas escolas tradicionais da elite (leitura, escrita e cálculo, como fundamento essencial).

(...) em vez de um pequeno verniz de latim, que às vezes ali se ensinam aos filhos das pessoas comuns — e que dificilmente poderá ser-lhes de alguma utilidade se ensinassem os rudimentos da geometria e da mecânica, a educação literária dessa classe popular talvez fosse a mais completa possível. É raro encontrar uma atividade comum que não ofereça algumas oportunidades para se aplicar nela os princípios da geometria e da mecânica (...) (SMITH, 1996, p. 246-247).

A crítica ao ensino tradicional e a afirmativa da sua inutilidade para a classe trabalhadora dizem respeito ao obsoletismo com o qual Teixeira (1976, p. 25) caracteriza o “ensino brasileiro (...) um ensino quase que só para a camada mais abstrata da sociedade (...) não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer”.

Mesmo afirmando que o sistema educacional brasileiro era excludente na “entrada” por que dificultava o ingresso do aluno na escola e mesmo considerando que para alcançar os níveis econômicos dos países europeus e dos Estados Unidos o conjunto da classe trabalhadora precisaria ser educado, Teixeira não deixou de acreditar que, em um dado momento do processo educativo, a instrução deveria se diferenciar conforme as aptidões para o trabalho fossem surgindo nos alunos.

Assim sendo, a oferta de educação, pública, laica e gratuita seria uma obrigação do Estado e sem ela não poderia haver progresso. Eis a razão da crise! O povo brasileiro está sem o mínimo de instrução para contribuir com o progresso da nação!

No novo sistema educacional, que agora encaramos, a classificação social posterior do aluno é um resultado da redistribuição operada pelo sistema e não um objetivo predeterminadamente visado por certas escolas para um grupo privilegiado de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar (TEIXEIRA, 1956, p.35-36).

O trecho acima revela que a defesa de Teixeira pela educação pública, laica e gratuita não é em prol da reestruturação da sociedade de classes. Toda defesa do autor pelo aumento de oportunidades educacionais tem como objetivo oferecer aos cidadãos um suposto em “nível de igualdade” em razão do acesso à escola. Contudo, o autor admite, assim como fez Smith e Durkheim, que nem todos alcançarão o mesmo nível de desenvolvimento, sendo sobre esta diferença que se assentará as justificativas para a existência das desigualdades sociais geradas pela divisão social do trabalho. Assim sendo, o Estado, ao oferecer acesso ao sistema educacional, compromete-se com o futuro do indivíduo e da nação, contudo, o sucesso e os resultados são responsabilidades individuais do aluno, não dependem do Estado.

Ora, se levarmos em consideração que Teixeira discursava sobre a “crise” na educação brasileira já nas primeiras décadas do Século XX, chegaremos à conclusão de que o verbebo de Abagnano (2007) estava correto e que cada tempo histórico resguarda elementos de incertezas e faltas de consenso em determinar o que seja uma “crise”.

Com a palavra os economistas brasileiros da atualidade: Paulo Renato Souza⁴, Cláudio Moura Castro⁵ e Gustavo Ioschep⁶

Vimos através da exposição teórica sobre Teixeira que o Século XX foi marcado por discursos sobre a “crise” na educação brasileira. Chegamos ao Século XXI também ouvindo discursos sobre a “crise” na educação. Poderíamos depreender que o Brasil vive uma “crise” centenária no seu sistema educativo?

⁴ Economista que exerceu função no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Secretário de Educação do Estado de São Paulo por duas vezes; Ministro da Educação da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso; dentre outros cargos públicos. Falecido em 2011.

⁵ Economista que exerceu a função de diretor geral da Capes; Conselheiro do BID; dentre cargos de professor de economia exercidos em universidades internacionais e brasileiras.

⁶ Economista colaborador da Revista Veja; Consultor de ONGs que trabalham com educação.

O Século XXI inicia, no plano mundial, com uma reestruturação nos meios de produção caracterizado pela inserção da microeletrônica (que automatizou ainda mais as máquinas e reduziu o contingente de trabalhadores necessários à produção de determinados produtos); pelo uso de tecnologias de comunicação mais rápidas (que acelerou as trocas de informações entre diferentes pontos do planeta); pela substituição⁷ do gerenciamento fabril inspirado na rigidez do taylorismo pelo modelo enxuto e flexível toyotista; pela redução dos gastos do Estado com a seguridade social e pela corrosão das legislações trabalhistas.

Em face das mudanças descritas acima e considerando o discurso de Teixeira (1956) de que a educação brasileira não era compatível com os modos de produção vigentes; poderíamos indagar se o Século XXI não teria “herdado” a “crise educacional” não resolvida do Século XX, acentuado-a e trazendo os “velhos discursos” para os tempos atuais?

Para ilustrar como o discurso sobre a “crise educacional” do “passado” interpenetra o presente, sob a alcunha de “novo”, destacamos as concepções de três economistas que possuem largo espaço na mídia e que encontram adeptos para suas teorias em vários segmentos da sociedade civil.

Para interpretar o discurso da “crise educacional”, sob a ótica destes três economistas⁸, utilizamos como fontes de dados entrevistas, artigos de opinião e produções acadêmicas largamente veiculadas pelas mídias digitais e pela imprensa escrita, produzidas nos últimos dez anos por eles.

Fundamentamo-nos em uma base teórica crítica para analisar os dados coletados e por meio dela buscamos interpretar como os discursos sobre a “crise” na educação tendem a apontar a instrução como principal mecanismo a que as classes menos favorecidas têm acesso para adquirir as competências necessárias para conquistar o sustento financeiro.

A minha visão de educação é de que a inclusão social se dará justamente por meio do aprendizado dos conteúdos e das competências de que esse jovem precisará para ter uma vida produtiva em sociedade (...) é através desse ganho de renda que as populações marginalizadas se integrarão aos setores

⁷ A substituição do modelo taylorista pelo toyotista é apenas uma forma generalizada de compreender em escala mundial e de forma generalizada o que está ocorrendo nos setores produtivos desde a década de 1970 do Século passado. É certo que nos países periféricos e em certas empresas não foi necessariamente implantado o modelo toyotista, mas apenas orientações gerais da produção descrita neste parágrafo. Deste modo, as mudanças nos setores produtivos não são homogêneas, principalmente no Brasil, onde talvez seja mais pertinente falar em modelo abraçado do toyotismo.

⁸ Cláudio Moura Castro escreveu em alguns artigos que a educação brasileira não está em “crise”. Dentre os quais destacamos “Precisamos de uma crise grave”. Segundo o economista a razão da inexistência dela é por que os brasileiros não se convenceram de que a educação é ruim. Assim sendo, só há “crise” se todos os brasileiros aceitarem que seu “receituário” sobre este fenômeno é tal qual descrito por ele.

não marginalizados da sociedade romperão o ciclo secular de pobreza e exclusão (IOSCHEP, 2011).

Vivemos em um país cuja maioria dos trabalhadores sabe usar as mãos e a minoria a cabeça. Esse é o grande problema (...). São milhões de empresas precisando do perfil de uma mão-de-obra mais qualificada (...). O pedreiro faz uma massa brilhante (...), mas desconhece o número de tijolos necessários para o uso dessa massa (...). O mesmo ocorre com o pintor, que embora tendo o pulso firme o talento para desenhar (...) não sabe quantas latas de tinta em exatidão ele vai precisar para pintá-la (...) (CASTRO, 2007).

(...) nós temos que olhar qual é o objetivo da educação básica nesse mundo novo que nós vivemos (...). A era do conhecimento que nós vivemos é uma sociedade em que as pessoas precisam aprender (...) (...) durante toda vida (...). Para se manter no emprego, ele precisa continuar estudando. Se ele quiser melhorar no emprego, vai ter que estudar mais ainda (...) A função da educação básica tem que ser ensinar as pessoas a aprender, só isso (SOUZA, 2009).

A compreensão sobre o papel da educação para estes três economistas não difere daquilo que Smith anunciou como função da educação no Século XVIII, pois como visto anteriormente, o autor já havia defendido que em uma sociedade civilizada, o Estado precisa dedicar atenção à instrução das classes trabalhadoras, com o fito de prepará-las para o processo de especialização do saber e para as ocupações profissionais no contexto da divisão social do trabalho.

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — **ler, escrever e calcular** — (grifo nosso) em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações (SMITH, 1996, p. 246).

Para os economistas, o investimento do Estado com a educação da classe trabalhadora não pode ser “desperdiçado” com conhecimentos inúteis; o ensino deve estar voltado para o aprendizado de “coisas práticas”. De que serve para a classe trabalhadora saber filosofar ou conhecer teorias ideológicas se elas não contribuem para o autossustento?

Para entender a questão, é preciso registrar a ambigüidade da palavra “prática”. Aprender a limar uma superfície, até que se torne perfeitamente plana é uma prática útil para um mecânico ajustador. Essa é uma acepção correta da palavra.

Mas vejamos outra também correta (...). O ensino prático é aquele que usa amplamente as aplicações do mundo real para consolidar o aprendizado das teorias mais centrais da nossa civilização. Uma escola deve proporcionar amplas oportunidades para usar as mãos, mas nesse processo, não deve perder a oportunidade de transformar as manualidades (...). Como o dito, isso é diferente de ensinar ofício (CASTRO, 2008, p. b116).

Em que pese esta afirmação, poderíamos relacionar o pensamento de Teixeira (1956) ao que Castro que defendia que o ensino tradicional fosse substituído pelo “ensino através da prática”, baseado no pragmatismo da Escola Nova. Para este representante do *Movimento dos Pioneiros da Educação*, os métodos tradicionais, ao serem muito intelectualistas impedem o surgimento da criatividade e da capacidade laborativa da classe trabalhadora.

A escola tem que se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade (TEIXEIRA, 1956, P. 51).

As análises dos discursos destes três economistas sobre a “crise” na educação brasileira relacionam-se, portanto, com o ideário da Escola Nova e o pensamento de Teixeira. Esta afirmação pode ser ilustrada no discurso de posse de Paulo Renato Souza na Academia Paulista de Educação, momento no qual, saúda os presentes com um trecho do *Manifesto*, explicando que:

Não estou aqui me referindo aos dias atuais, por mais contemporâneas que sejam estas palavras. Reporto-me a uma passagem do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, para destacar o papel inovador de um de seus articuladores (...) romper com a concepção elitista da “escola tradicional” e propor, em seu lugar, uma “educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória” (...) (SOUZA, 200?).

A crítica ao ensino tradicional não se caracteriza pela defesa da extinção dos conhecimentos teóricos no âmbito dos sistemas educativos. A crítica repousa no fato de que o ensino livresco e tradicional não pode ser transposto das escolas da elite, para as escolas que atenderão às classes populares. Ou seja, em um estágio de massificação da escola, não há como defender a permanência dos mesmos modelos pedagógicos da escola tradicional, visto que os interesses da classe trabalhadora não são sequer parecidos com os da elite.

Contudo, nem no Século XX de Teixeira, muito menos no Século XXI de Souza, Castro e Ioschep os intelectuais da elite, que “clamam” pela escola para a classe trabalhadora

discursaram sobre um projeto de educação realmente comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

Eis o cerne da “crise educacional centenária” brasileira: a inadaptabilidade do sistema educativo aos modos de produção que atravessou todo o Século XX e adentrou o Século XXI, sem referências concretas de resolução, na acepção de uma parcela da classe dirigente.

Pelo viés do discurso economista, a solução para a crise na educação não se encontraria no âmbito pedagógico, mas no âmbito empresarial, sobretudo, na aplicabilidade de formas de gerenciamento de recursos humanos e financeiros ao universo escolar. Deste modo, não é “novo” que os economistas reflitam sobre educação e indiquem suas “soluções” para “crises”, pois Smith já havia feito isto há mais de dois séculos⁹!

No discurso economista, a solução para a “crise” está fora da escola. São especialistas que ditarão “regras” para organização do sistema educativo, prova disto é que no governo de Fernando Henrique Cardoso, o ministro da educação era um economista¹⁰!

A aplicabilidade do gerenciamento empresarial nas escolas gera um grave problema para a educação por que ela deixa de ser vista sob uma perspectiva ontológica, para reduzir-se ao automatismo das regras fabris. Dentre a aplicação das regras empresariais à educação, explicitamos neste texto especialmente a responsabilização do professor por vários aspectos da “crise educacional”.

Adam Smith (1996b, p. 228), ao tratar dos gastos do Estado para com a educação da juventude já afirmava que os salários dos professores não poderiam ser retirados da receita geral da sociedade (a União), ou seja, as províncias (Estados e Municípios) deveriam custear os gastos com a educação; ao mesmo tempo em que poderiam ser recebidos custeios de doadores em particular. Sobre os gastos do Estado para com a educação o economista questiona:

Terão essas dotações públicas contribuído, de modo geral, para atingir o objetivo de sua instituição? Terão elas contribuído para estimular a diligência e melhorar a capacidade dos professores? Terão conduzido o curso da educação para objetivos mais úteis, tanto para o indivíduo como para o público, do que os objetivos para os quais teriam sido aplicadas espontaneamente? Não parece muito difícil dar uma resposta, pelo menos provável, a cada uma dessas perguntas (SMITH, 1996, p. 228).

⁹ Tendo por base o ano de 2014 em relação à publicação do livro *A Riqueza entre as Nações – 1776*.

¹⁰ Paulo Renato Souza, economista dentre os quais extraímos discursos para analisar.

Mais de duzentos anos depois, o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, Cláudio Moura e Castro e Gustavo Ioschep responderam contundente e respectivamente à pergunta com um sonoro não!

O maior problema do Brasil não é a falta de dinheiro, mas como os recursos são utilizados – em geral, de maneira bastante ineficaz. Daria para obter resultados infinitamente superiores apenas fazendo melhor uso das verbas já existentes. Prova disso é que, com orçamento idêntico, algumas escolas públicas oferecem um ensino de ótima qualidade e outras, de péssimo nível (SOUZA, 2009).

(...) a minha análise do problema educacional brasileiro é que já temos, em linhas gerais (...), tanto o financiamento quanto o arcabouço institucional para dispormos de uma educação de qualidade. Os melhores sistemas educacionais do mundo gastam basicamente o mesmo que nós e também têm a maioria de suas matrículas em escolas públicas, como nós. O que falta para iniciarmos a melhoria é demanda popular por uma educação de qualidade (IOSCHEP, 2012).

Em termos de financiamento os três economistas concordam com o fato de que os recursos destinados à educação brasileira são suficientes, cabendo aos sistemas educativos gerenciá-los melhor e evitar desperdícios.

A má aplicação das verbas públicas no sistema educativo poderia ser resolvida se as escolas gerenciassem o dinheiro da mesma forma que uma empresa cuida do seu patrimônio. Por isto, Souza (2009) afirma que os gestores (antes de assumirem os seus cargos) deveriam passar por um processo de qualificação que os permitisse desenvolver as ferramentas de gestão adequadas, para gerir melhor os recursos humanos e financeiros da educação.

De acordo com os três economistas o gestor seria como um gerente empresarial que lideraria sua equipe de professores e demais funcionários a alcançar os melhores indicadores nas avaliações.

Os economistas centram parte da solução deles para a “crise educacional brasileira” na figura do gestor, mas acreditam que a gestão sozinha não é capaz de “estimular” os professores a trabalharem com mais empenho. É necessário criar estruturas legais para que os docentes se dediquem mais às atividades que realizam, comprometendo-se de fato com os resultados da aprendizagem dos alunos.

No âmbito geral do trabalho Smith (1996, p. 228) considera a concorrência como um bom “estímulo” para os trabalhadores demonstrarem mais empenho. Segundo ele, se a rivalidade for estimulada, haverá mais empenho e grau de precisão na execução do trabalho,

pois os trabalhadores saberão que a conquista e permanência no local de trabalho dependerá da “eliminação” dos concorrentes.

O economista do Século XVIII também considera que quanto mais os trabalhadores dependem do salário para sobreviver, tanto mais dedicar-se-ão a executar o trabalho com mais vigor e energia. Se esta é uma premissa certa e aceitável para os trabalhadores de uma forma geral, Smith (1996) também creditará sua validade para o trabalho docente.

O autor afirma os docentes cumprem com mais diligência suas funções nas universidades em que a maior parte do salário é advinda dos honorários ou remunerações pagas pelos alunos e não dos salários (que deve ser apenas uma pequena parte de seus emolumentos). Já nas universidades em que o docente é proibido de receber gratificações dos alunos e o seu salário é fixo, independente da diligência, haverá desleixo no desempenho do trabalho, conforme exposto abaixo:

(...) se os seus emolumentos forem exatamente os mesmos tanto executando como não executando algum dever muito laborioso, certamente o seu interesse — ao menos como o interesse é vulgarmente considerado — é negligenciar totalmente seu dever ou, se estiver sujeito a alguma autoridade que não lhe permite isto, desempenhá-lo de uma forma tão descuidada e desleixada quanto essa autoridade permitir (SMITH, 1996, p. 229).

Eis uma centelha histórica daquilo que Souza (2009) defendeu quando Secretário de Educação do Estado de São Paulo: o espírito da meritocracia no trabalho docente e o estímulo à competitividade, por meio do pagamento diferenciado para os docentes. Em entrevista concedida à Revista VEJA, o então secretário explicou que a meritocracia, atestada por meio de avaliações, é um meio de dar “mérito aos melhores profissionais”. “Esforço e talentos devem ser premiados” e isto se constitui em um estímulo à carreira docente. “A meritocracia consta de qualquer cartilha de gestão moderna, mas é algo ainda bem novo nas escolas brasileiras” (SOUZA, 2009).

Assim como Smith, Souza acredita que uma parcela significativa dos emolumentos dos professores deve ser creditada apenas àqueles que se dedicam ao trabalho: “só poderão pleitear aumento de salário aqueles professores que são assíduos ao trabalho”. “É o mínimo que se pode esperar”. Os professores devem comprovar suas competências por meio da resolução de provas para pleitear a mudança de nível na carreira. Isto é necessário! Ante às manifestações contrárias ao projeto, o ex-secretário de educação de São Paulo defende sua ideia:

É lamentável que um grupo de professores critique a existência de uma prova. Veja o absurdo. Eles alegam que um exame os obrigaria a estudar mais e que não tem tempo para isso. Crítica expressa também uma resistência à avaliação, que até hoje se vê arraigada em certos setores da sociedade (SOUZA, 2009).

A prova seria um estímulo à competitividade: se é comum em um ambiente fabril, os trabalhadores receberem mais por que são mais produtivos e eficientes, por que não se pode aplicar esta lógica para a educação? Observe-se que a relação entre empresa-escola não é recente, sendo a aplicação de provas um mecanismo “justo” para permitir ao docente a mudança de um nível para outro. Souza acredita que a resistência da categoria docente em ter o trabalho avaliado por meio de provas está relacionada com a “cultura” do povo brasileiro não habituado à competitividade.

Em culturas mais individualistas e competitivas (...) as aferições do nível dos professores e do próprio ensino não são apenas bem-aceitas como têm ajudado a melhorar as escolas (...). Sua maior preocupação é lutar por direito iguais para todos – velha bandeira que ignora qualquer noção de meritocracia. Por isso, eles se posicionaram contra uma regra que limita o número de promoções por ano: não mais do que 20% dos profissionais poderão subir de nível. É um teto razoável: evita um rombo no orçamento e, ao mesmo tempo, promove uma bem-vinda competição. Demandará mais empenho e estudo dos professores – o que não lhes fará (SOUZA, 2009).

O propósito não seria utilizar os mecanismos avaliativos como uma forma de “estimular” os professores a estudarem e a desenvolverem melhor o trabalho? Se todos atingissem as metas do ex-secretário de educação do Estado de São Paulo, nem assim teriam direito ao aumento salarial. Então a questão não é melhorar a educação, mas criar o espírito da competitividade entre eles! Professores competindo, alunos competindo, sociedade competindo! O Brasil funcionando como uma empresa!

Portanto, a intenção do ex-secretário de educação (compartilhada não apenas por ele) é criar o consenso em torno de um projeto hegemônico de sociedade, em que a base epistemológica da competência não se desvincula da competitividade. Este é o fundamento básico sociedade capitalista: a necessidade de ver o outro como um concorrente.

O discurso efusivo destes economistas sobre os salários dos professores, não é tão simples. Como eles mesmos anunciaram é necessário constituir um padrão de comportamento competitivo entre os professores e entre as escolas, pois, a “crise na educação” não é advinda

da falta de recursos. Ioschep, ao analisar os impactos do aumento salarial para os professores, afirmou que:

(...) há penças de estudos empíricos que fazem exatamente isso: verificam o desempenho de centenas de milhares de alunos em testes padronizados, computam os salários de seus professores e o volume de investimentos de suas escolas, adicionam outras variáveis de interesse - nível de educação e financeiro dos pais dos alunos, experiência do professor, infra-estrutura da escola etc. -, jogam tudo em uma ferramenta de análise estatística e medem a importância de cada variável para o aprendizado do aluno. A maioria aponta não haver relação significativa entre salários de professores e desempenho dos alunos, nem entre volume de gastos por aluno e o seu aprendizado (IOSCHEP, 2008).

Por trás deste discurso, existe uma inversão no conceito de “crise” e esta inversão é de cunho ideológico. Assim como expresso no verbete de Abagnano, este conceito revela a concepção de um grupo de pessoas que tendem a expressar como universais suas concepções de mundo; no caso, as concepções do que seriam as falhas e as possíveis soluções para o que eles estão caracterizando como “crise educacional”. Neste caso, os economistas afirmam que as respostas à “crise” poderiam ser alcançadas se os sistemas educacionais fossem mais rígidos com os processos de avaliação, cobrança, premiação e punição daqueles professores e escolas que não atendem às expectativas da sociedade. A questão é de qual sociedade estamos tratando? Daquela que atenderá ao capital, promovendo a competitividade ou daquela que atenderá às necessidades reais da classe trabalhadora?

O próprio Smith (1996b, p. 272), reconheceu que os interesses dos empresários pela classe trabalhadora só se fazem sentir no momento em “lutam não pelos objetivos dos trabalhadores, mas pelos seus próprios”, ao passo em que seus interesses jamais coincidem “exatamente com o do povo, (...) geralmente têm interesse em enganá-lo e mesmo oprimi-lo (1996b, p. 273).

Embasados nesta consideração de Smith, resta-nos duvidar dos discursos de “amor” da classe empresarial no Século XXI pela educação da classe trabalhadora e analisar em que dimensões estes discursos ecoam na sociedade civil, corroborando ou não com a concepção de educação defendida por estes economistas.

CONCLUSÃO

As mudanças nos sistemas produtivos exigem em cada tempo histórico que a formação da classe trabalhadora seja adaptada às necessidades imediatas da produção fabril.

As mudanças no sistema produtivo são consideradas positivas quando contribuem para o aumento tendencial das taxas de lucro e negativas quando as reduzem, ao passo em que a inadaptabilidade de os sistemas educativos atenderem às demandas do mundo empresarial é caracterizada como “crise educacional” por diversos intelectuais, dentre os quais destacamos especialmente neste texto, alguns discursos dos economistas Adam Smith, Paulo Renato Souza, Cláudio Moura Casto, Gustavo Ioschep, relacionando as concepções deles com as do sociólogo Émile Durkheim e do educador Anísio Teixeira.

A “crise” impele uma parcela significativa da sociedade civil a cobrar dos governos a reestruturação do sistema educativo, donde surgem inúmeras “sugestões” de resolução e indicação de “culpados”.

Observamos que parte da “solução” dos economistas para a “crise educacional” perpassa pelo estímulo à competitividade entre professores e pelo estabelecimento de critérios meritocráticos para que estes avancem de um nível da carreira para outro, ao mesmo tempo em que surge uma defesa de que o aumento salarial esteja relacionado aos resultados obtidos em avaliação do desempenho docente.

Em suma, os intercruzamentos teóricos apontam para o fato de que a configuração da “crise educacional” não é um discurso “novo”, mas que esteve presente em vários momentos da história da educação brasileira, o que nos permite concluir que sob os aspectos dos economistas, o “velho” se fez presente no “novo”, sendo centenário no cenário brasileiro o discurso sobre a crise.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BELLACK, Arno. A. *Dictionary of education*. 2 ed. New York/Toronto/London: McGraw-Hill Book Company, 1959.

CASTRO; Cláudio Moura. *Muito Brasil e pouca educação*. 2007. Disponível em: <http://www.claudiomouracastro.com.br/publicacao.php?id_pub=331>

_____. *Precisamos de uma crise*. ed. 1953, Revista VEJA, São Paulo, 26 de Abril de 2006. Disponível em: < http://www.claudiomouracastro.com.br/publicacao.php?id_pub=118>

_____. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. Ensaio: aval. pol. públ. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

_____. Salário de professor: A experiência dos estados mais bem-sucedidos mostra que consertar a educação requer muito mais do que jogar dinheiro no sistema. Ed. 2047. São Paulo: *Revista VEJA online*, fev. 2008.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1986.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. Nuno Garcia Lopes. Lisboa, Portugal: Ed. 70, LDA, 1978.

IOSCHEP, G. Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social. *Veja online*, São Paulo. 10 jul, 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/precisamos-de-educacao-diferente-de-acordo-com-a-classe-social>, 2011>. Acesso em: 12/02/2014

_____. Dinheiro não compra educação de qualidade: a Mongólia é o país que mais gasta com educação em proporção ao PIB. ed. 2080, *VEJA online*, São Paulo. out. 2008. Disponível em: < http://www.udemo.org.br/Leituras_259.htm>

_____. As escolas não são públicas. E privatizar não resolve, São Paulo: *Revista VEJA online*, 2012. <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/as-escolas-nao-sao-publicas-e-privatizar-nao-resolve>

LORENZO, Luzuriaga. *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada S/A, 1960.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. vol. I. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996a.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. vol. II. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996b.

SOUZA, Paulo Renato. Entrevista. Contra o corporativismo: o secretário de educação do Estado de São Paulo diz que sem meritocracia não haverá avanços na sala de aula. Revista *VEJA online*: São Paulo. out. 2009. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/281009/contracorporativismo-p-019.shtml>>

_____. *Discurso de posse na Academia Paulista de Educação*. São Paulo, 200?. Disponível em: < http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=89:discurso-de-posse-do-dr-paulo-renato-souza&catid=10:discursos&Itemid=171>

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1956.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

WINCH, Christopher; GINGGELL, Jonh. *Dicionário de filosofia da educação*. Trad. Renato Oliveira Marques. São Paulo: Contexto, 2007.