

Artigos Originais

## CONTROLE SOCIAL: A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO CORRESPONSÁVEL NO CONTEXTO ESCOLAR

*Original Articles*

### **SOCIAL CONTROL: THE CULTURE OF CO-RESPONSIBLE PARTICIPATION INTO THE SCHOOL CONTEXT**

Maria Cherubina de Lima Alves<sup>1</sup>

<http://lattes.cnpq.br/0467998448058527>

Ana Lúcia Scagnolato de Almeida Leme<sup>2</sup>

<http://lattes.cnpq.br/6400451174584489>

Valéria Beghelli Ferreira<sup>3</sup>

<http://lattes.cnpq.br/2813862643129230>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo discutir o controle social no contexto escolar, analisando a cultura da participação social no Brasil e a influência que esta exerce no desenvolvimento das políticas educacionais e nos elementos organizacionais, filosóficos, históricos e afetivos envolvidos neste contexto. O controle social é um dos desafios referenciados pela Conferência Nacional de Educação (2010) para a educação no país. Considera-se que a possibilidade de participação corresponsável da sociedade no processo educativo, além de importante para a efetivação e fiscalização de políticas educacionais democráticas, constitui uma abertura para exercício coletivo da cidadania.

**Palavras-chave:** controle social. escola. participação social. políticas educacionais.

**ABSTRACT:** *This paper aims to examine the social control into the school context, through analysis of the culture of social participation in Brazil and its influence on the development of educational policies and about the institutional, philosophical, historical and affective elements present in the context. The social control is one of the challenges of the Brazilian education, pointed by the National Education Conference (2010). The co-responsible participation of the society on the educational process is an important element to control and implement democratic educational policies. Furthermore, it is an opportunity for collective exercise of citizenship.*

**Keywords:** *social control. school. social participation. educational policies*

---

<sup>1</sup> Psicóloga, professora concursada do Centro Universitário de Franca (Uni-FACEF), coordenadora de estágios do Departamento de Psicologia e coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa. Doutoranda em Serviço Social pela Unesp-Franca.

<sup>2</sup> Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, campus de Franca/SP, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

## INTRODUÇÃO

*“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente” (PAULO FREIRE).*

Considerando como um processo de reflexão proposto pela disciplina Dimensão Social nas Políticas Educacionais; a interface da Educação e do Serviço Social, do curso de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Franca/SP, ministrada pela Profa. Dra. Célia David, este artigo tem por objetivo discutir o **Controle Social: a cultura da participação corresponsável no contexto escolar**, sob uma perspectiva da importância e da influência que este exerce no desenvolvimento das políticas educacionais e nos elementos organizacionais, filosóficos, históricos e afetivos envolvidos neste contexto. O artigo também busca fazer um liame com a ética, valores morais, direitos e deveres, participação social, luta pela cidadania, e principalmente, com a corresponsabilidade no fortalecimento do processo democrático na área educacional, cultural e social.

## CONTROLE SOCIAL/PARTICIPAÇÃO SOCIAL

As políticas públicas no Brasil ganharam, a partir da Constituição de 1988, relevância indiscutível e especial destaque no esforço nacional de recondução do Estado Brasileiro aos caminhos da democracia.

Assim, dentre os direitos e garantias assegurados aos cidadãos, por meio do ordenamento constitucional brasileiro, estão os de receber informações de interesse particular ou relativo ao interesse geral:

ART. 5º

§ XXXIII

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988).

Neste contexto, a participação, por meio do controle social, tem ganhado destaque como espaços de discussões das políticas públicas para o importante exercício da cidadania e do fortalecimento da democracia.

Para entender melhor este conceito, Cury (2000, p. 45) apresenta a expressão "Controle Social" como polissêmica, afirmando que durante muito tempo serviu para explicar, no âmbito da sociologia, aquele controle que a comunidade exerce sobre grupos menores, o acompanhamento do cotidiano, fenômeno muito comum nas pequenas comunidades. A palavra controle, de *per si*, já não é das mais bem quistas, pois remete ao passado do período militar e, atualmente a liberdade se elevou como grande valor social, portanto 'controlar' é restringir o ser humano.

Correia (2000) também traz a discussão do Controle Social para o âmbito da sociologia, como uma expressão geralmente utilizada para designar os mecanismos que estabelecem a ordem social, disciplinando a sociedade, submetendo os indivíduos a determinados padrões sociais e princípios morais. Na área da ciência política e econômica, ressalta que o Controle Social é realizado pelo Estado sobre a sociedade, por meio da implementação de políticas sociais, amenizando propensos conflitos sociais, contrastando os efeitos da expansão do capital. No campo das políticas sociais isto é contraditório, pois, segundo a autora, por meio destas políticas, o Estado controla a sociedade, ao mesmo tempo em que incorpora suas demandas.

Porém, com a reforma democrática do Estado Brasileiro, o termo Controle Social adota outro significado, sendo possível perceber que o mesmo não está mais ligado a uma definição de Estado opressor do indivíduo, mas sim o controle do Estado pelo Cidadão.

Neste sentido Cury (2000) ressalta que o Controle Social ou chamado por muitos de "Controle Democrático" busca, pela participação da comunidade, acompanhar a atuação estatal, para que ela se dê em prol de determinada comunidade. É um instrumento de participação social e de coibição da corrupção, a partir do momento em que a sociedade organizada "vigia", mais próximo da execução, a atuação de seus prepostos eleitos no uso do recurso público.

Mais especificamente, na área da educação, que é o foco deste artigo, ratificando os preceitos constitucionais, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9493/1996) vem apontar, sobretudo, dentre tantos

aspectos na organização do sistema de ensino no país, a participação efetiva da comunidade na corresponsabilidade de gestão.

Estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

É neste sentido que o Controle Social, não somente do ponto de vista legal, mas, sobretudo, do ponto de vista cultural e social, assume um papel relevante e de extrema importância neste novo cenário em que se configura a política educacional, principalmente nas últimas décadas.

Para tanto, algumas questões se mostram pertinentes e importantes baseadas no processo histórico e na realidade do contexto educacional atual, por exemplo: há efetividade da participação social na escola? Esta participação se faz de maneira democrática, com corresponsabilidade de ambas as partes, escola e sociedade? Ou ainda se encontra baseada na cultura da reclamação, por parte da sociedade e ou da culpabilização por parte da instituição?

Para tentar responder a estas e tantas outras questões relacionadas ao efetivo controle social, é necessário que se faça uma análise e discussão sobre como este controle tem se efetivado no modelo atual, mas também como ele se deu ao longo da história educacional, social e cultural de nosso país.

O modelo mais adotado de Controle Social nos últimos 20 anos tem sido o formato de conselhos, órgãos definidos legalmente, como instância representativa, de paridade entre o órgão gestor e a sociedade, que funcionam como instrumentos da atuação da comunidade, deliberando de forma consensual e refletida as ações de fiscalizações de recursos, de acompanhamento da gestão e de encaminhamento de denúncias.

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destas, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

O autor ressalta que a gestão desses conselhos contribui para o desenvolvimento das atividades escolares das crianças da comunidade, com professores motivados e com ambiente adequado, porém, por si só, não garante uma boa educação e, sua carência, impossibilita qualquer projeto educacional.

O bom funcionamento dos conselhos garante a gestão transparência e eficiência na aplicação dos recursos da educação, em questões nevrálgicas para que seja desenvolvida uma boa atividade educacional, tal como a alimentação escolar, o transporte escolar, a remuneração dos docentes e as obras de infra-estrutura das escolas. A atuação desses importantes instrumentos de Controle Social garante que essas atividades, além de desempenhadas com lisura pela municipalidade, contem com o envolvimento de representantes da população no acompanhamento da sua efetiva realização, garantindo força e legitimidade a gestão educacional (CURY, 2000, p. 126).

Contribuindo para esta discussão, Oliveira (1999) apresenta pontos importantes, perceptíveis na vivência dos ambientes escolares e educacionais. Para o autor, há a necessidade de desenvolver nos cidadãos consciência política e, principalmente, a cultura de fiscalização e controle por parte da sociedade sobre os atos do poder público. Esforços para introduzir mecanismos democratizadores na legislação não são suficientes se, ao mesmo tempo, não se desenvolver uma cultura de fiscalização do poder público, por parte da sociedade civil, objetivando efetivar o cumprimento da lei e informar aos cidadãos sobre as reais formas de garantir seus direitos.

Um dos entraves referentes ao Controle Social é a cultura de fiscalização e participação ativa da população pautada nos direitos e deveres. Duarte (2005) explica que o desenvolvimento de uma cultura política de Controle Social deverá subsidiar a deliberação de formulação de ações e programas governamentais, expandindo a atuação de fiscalização. O Controle Social dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino enfrenta o desafio de evidenciar transparência, eficácia e competência das sociedades modernas no sentido de promover o direito do cidadão em participar do governo, de seu território político.

Nesta lógica de novas relações entre os entes federados, em um Estado composto por diversos atores sociais, com competências privativas e concorrentes quanto à oferta dos serviços educacionais, é possível contribuir para a multiplicação das instâncias e dos momentos de decisão e exigir um papel renovado para a ação

do Estado? Nesta perspectiva, seria considerado o objetivo do projeto político em seu território de prestação de serviços educacionais que asseguram direitos?

Respondendo, mesmo que parcialmente, a esta questão, e às anteriores, no Brasil, o que se percebe é a necessidade da expansão do modo de pensar e agir em relação aos processos participativos e de atuação política. Reforçar a dimensão pública da educação básica no Brasil passa pelas lutas em torno da ampliação de estratégias capazes de promover o incentivo ao exercício do controle social, instrumentos que sejam capazes de potencializar a participação do cidadão de forma consciente, coerente e responsável em relação à efetivação de política de Estado para além de interesses localizados.

A cultura do controle social é de difícil implementação e alguns dos fatores causadores desse embaraço são: a falta de preparo educacional da população em geral; a inexistência de mecanismos que favoreçam a transparência da execução dos atos administrativos; a falta de acesso a dados e informações na esfera pública, particularmente quanto aos dados orçamentários e financeiros; a legislação complexa, dúbia e no mais das vezes hermética em termos de linguagem; baixa participação dos cidadãos em instituições de classes como sindicatos, cooperativas, associações, clubes, partidos e outras organizações civis; dificuldade de acesso do cidadão ao poder público, tanto o Executivo quanto o Legislativo e o Judiciário; baixo nível de proteção dado ao cidadão que denuncia irregularidades; baixa confiabilidade do cidadão nos agentes do estado e nos agentes políticos; alto grau de impunidade; existência de mecanismos de controle pouco eficazes e pouco efetivos (PESSOA apud CAMPELLO, 2003).

Diante deste cenário, é possível refletir a urgente necessidade de promover o acesso, por parte dos cidadãos, às informações. Vários autores e estudiosos da área concordam que essa condição possibilita à população exercer o papel no controle social.

Carvalho (apud DUARTE, 2005, p. 1) considera que,

[...] no processo democratizante, a relação sociedade civil/Estado realiza-se no discurso dialógico, procedente da acessibilidade e cognição das informações sobre o Estado, percebidas na abrangência do seu comprometimento, da sua efetividade e da sua transparência.

Assim, é necessário reconhecer o desafio de alcançar as condições ideais de um processo democratizante, considerando as diferenças regionais e as dimensões geográficas de um país como o Brasil, com mais de 5.500 municípios, que detêm a responsabilidade constitucional da maior parcela dos educandos. Os

municípios e as Instituições de Ensino devem começar a criar ações que fortaleçam a atuação dos Conselhos. São necessários Conselhos cada vez mais atuantes e preparados para cumprir o seu papel em parceria com os municípios, trabalhando em conjunto pela qualidade da educação brasileira.

Correia (2000) ressalta que o Conselho, como relatado anteriormente, constitui-se em um espaço de interlocução entre a sociedade e a gestão e interfere qualitativamente para o fortalecimento de uma consciência crítica da sociedade e das decisões políticas no setor, na medida em que algumas demandas vão sendo respondidas positivamente.

Ainda, segundo a autora, o fortalecimento de mecanismos de controle social e a democratização da gestão do fundo público se fazem tão importantes e urgentes, que podem contribuir para a reversão da tendência, em curso, no Brasil, de apropriação privada do que é público e de sua mercantilização em busca do lucro, mudando o rumo de sua utilização e levando-a a, cada vez mais, financiar a produção de bens e serviços coletivos, estendidos a toda população.

Neste sentido, os benefícios de um controle social efetivo são inúmeros, tanto do ponto de vista financeiro, quantitativo, como do qualitativo, ou seja, de real efetividade das ações que buscam o fortalecimento do ensino público brasileiro como direito e garantia de qualidade do desenvolvimento na formação de cidadãos. Se ainda não se efetivou na prática, se a sociedade ainda não entendeu a lógica deste controle, ou ainda persiste na cultura da “reclamação” dos direitos, mas pouco tem se feito na ação, na atitude e, também no cumprimento de seus deveres, isto se deve em parte ao processo histórico, social, cultural e educacional que durante décadas persistiu no Brasil.

Portanto, por meio de todas estas discussões e reflexões, acerca da participação da sociedade na busca da efetividade de seus direitos e na responsabilidade quanto aos seus deveres, é possível perceber que há um longo caminho a percorrer, caminho este que passa pelo entendimento dos aspectos históricos e culturais do controle social na escola brasileira e pelos novos desafios das políticas públicas educacionais em nosso país.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO CONTROLE SOCIAL NA ESCOLA BRASILEIRA**

A análise histórico-cultural da relação entre a escola, o Estado e a comunidade, também referendada como família, faz parte da compreensão da temática explorada por este artigo, através da qual se percebem algumas persistências, permanências e mudanças.

Características do Estado mudaram ao longo da história do Brasil, que passou de colônia de Portugal a país independente, tendo conhecido sistemas de governo monárquico, ditatorial e democrático. Também a escola sofreu grandes transformações no decorrer da história, com mudanças (ou reedições de modelos existentes anteriormente) legais e ideológico-culturais. A noção de família, seu papel social, as configurações e influências nos indivíduos e nos grupos sociais também apresentaram variações neste período.

Palma Filho (2003) e Martins (2000), entre outros autores, se ocuparam em sistematizar a história da educação brasileira, situando o papel do Estado, da escola e da sociedade. Pautando-se nestas referências, pode-se afirmar que, desde 1500 até os dias atuais, as mudanças na educação vêm ocorrendo, porém sempre desconectadas do contexto sócio-político-econômico de cada época.

Segundo os autores, entende-se que, ao longo da história brasileira, o Estado tem se manifestado de forma centralizadora, considerando-se pequenas variações nesta gestão controladora e que, além do controle estatal, as políticas educacionais brasileiras também foram muito influenciadas pela moral religiosa, especialmente no período de colonização e deixaram persistentes e fortes resquícios de conservadorismo na cultura brasileira de forma geral, não apenas no ensino formal.

A educação, no período do Brasil Colônia (1500 a 1822), era exclusivamente oferecida pelos jesuítas, representantes da Companhia de Jesus da Igreja Católica, com objetivo de passar seus valores e costumes aos índios e negros (escravos africanos), aculturando-os, civilizando-os, evangelizando-os, além dos filhos da classe alta dos colonizadores.

O Estado considerava a educação católica desta época adequada para manutenção do “adestramento” da população da colônia, uma vez que garantia a permanência dos interesses da classe dominante. Para a Igreja, a disseminação da

ética religiosa e a possibilidade de conquistar mais devotos em terras novas, eram interessante instrumento de ampliação do poder.

Em 1759, para retomar a centralização do poder do Estado e reprimir expressões políticas opostas vistas na Companhia de Jesus, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do país, acabando com o monopólio que detinham há praticamente dois séculos. Segundo Rocha (2003), com o fim deste, o problema era encontrar professores capacitados, já que os jesuítas não tiveram, em momento algum, a preocupação de formar profissionais habilitados para ensinar. Este problema se perpetuou até a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, quando se preocupou em trazer de Portugal professores preparados para ministrar aulas e formar outros professores. O ensino continuou a ser oferecido em forma de “aulas régias”, disciplinas isoladas, sem sistematização e sequência e com pouca procura, até a Independência.

Segundo Peres (2003), após a Independência, com o início do regime constitucional, houve a reunião da Assembleia Constituinte e Legislativa (1823) para criação, estruturação e manutenção da instrução pública pela Comissão de Instrução Pública. O autor ressalta que influenciados pelos ideais da Revolução Francesa, os intelectuais brasileiros, formados em Coimbra, começaram a discutir a importância da instrução de toda população. A Comissão de Instrução Pública formulou a proposta, aprovada na Constituição de 1824, de um ensino público com três níveis: primário, ginásio e universidade; sendo que apenas o primeiro deles deveria ser oferecido a todos, porém com marcadas distinções sociais e de gênero:

[...] para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254 (PERES, 2003, p. 31).

Palma Filho (2003) e Martins (2000) apontam que, nesta época, 85% da população era analfabeta e a ideologia hegemônica que permeava os processos escolares continuava sendo a da crença de que a educação ‘não era para todos’.

Ressaltando esta crença, Palma Filho (2003, p. 70) afirma que iniciado pelo Marques de Pombal, o processo de laicização do ensino ganha força no Período da República Velha (1889-1964) e entra no cenário educacional a ideologia liberal burguesa.

Durante este período, segundo o autor, a necessidade de instrução passa a ser uma exigência para um emprego (ou mesmo trabalho informal) nas cidades industrializadas. Com isso, percebendo a falta de qualificação da população para as novas exigências educacionais dos processos produtivos e de consumo, o governo de Getúlio Vargas, com a reforma de Capanema, instaura em 1937 uma nova proposta para o ensino secundário, oferecendo o “ginásio e colégio secundários ‘às elites condutoras’; o ensino técnico-profissionalizante ‘às massas a serem conduzidas’”.

Neste sentido, Palma Filho (2003, p. 70) ressalta que implantar um sistema de ensino dualista, expõe claramente a proposta liberal discriminatória, que favorecia àqueles que tinham oportunidades de investir na educação para assumir cargos mais elevados, assim como precarizava as condições de aprendizagem daqueles que provinham de camadas sociais economicamente desfavorecidas. Os que frequentavam o nível técnico eram empregados com menor remuneração e, mesmo se quisessem, não tinham acesso à graduação superior, pois não eram aprovados nos exames de admissão, reforçando a oferta de ensino superior apenas para a burguesia.

Neste contexto é possível explicar e inferir que, num recorte de aproximadamente 460 anos, é evidente a persistência de um mesmo modelo de educação excludente, seletivo, gerador de desigualdades sociais... e, que não considera os professores, os alunos e nem a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

O Estado centralizador tinha como propósito destituir a autonomia dos professores, criando uma cultura autoritária cuja função ideológica era garantir que as cartilhas e apostilas fossem seguidas rigorosamente. Esta cultura ainda está presente nos dias atuais. As amarras ideológicas são tão intensas que, mesmo previstas por lei, não garantem de modo efetivo a liberdade e autonomia do professor e da escola, mas consolidam, com excelência, o objetivo liberal, atualizado na contemporaneidade como neoliberal.

A escola precisa, portanto, repensar a sua função social e, para isso, é necessário considerar as práticas da sociedade onde está inserida, sejam elas econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas ou morais. Considerar, também, a relação direta ou indireta destas práticas com os problemas específicos da comunidade à qual a unidade escolar pertence. Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental

para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o Brasil, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais (MARTINS, 2000, p.187).

Nóvoa (2002) explica que o momento histórico aponta para a necessidade do enfrentamento da crise socioeconômico-cultural, o que requer o fim das grandes ideologias e a redescoberta da função social desta nova organização na sociedade, imprescindível para o trabalho cotidiano. A escola, segundo o autor, é o espaço privilegiado para estes enfrentamentos: possui a maior concentração de profissionais qualificados e cultos, além de reunir em seu espaço pessoas de diferentes classes sociais.

A escola tem o papel de “construir a cidadania”, isso se evidencia, por exemplo, pelo programa do Ministério da Educação denominado Ética e Cidadania que objetiva incentivar e sistematizar o ensino dos princípios éticos nas escolas através de situações realistas e práticas que permitam aos alunos alcançar a desejada “autonomia moral”. Será que esta cidadania é construída, ou melhor, conquistada, apenas com o conhecimento de conceitos idealistas abstratos?

Nóvoa (2002) considera que para que se possa construir uma cidadania verdadeira é necessário resgatar o elo entre educação e comunidade, escola e famílias, procurando formas de efetivar a participação social ampla e comprometida, diversa e criativa.

Para tanto, o autor ressalta que existem os espaços escolares que permitem a presença da comunidade na escola, tais como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grêmio Estudantil, o programa Amigos da Escola, entre outros, mas na prática as dificuldades de comunicação e conciliação da relação escola-família aparecem. Não basta criar espaços sem compreender e atuar sobre o conflito ideológico histórico que permeia esta relação.

Neste sentido, Cury (2002) explica que as políticas educacionais estão inseridas em determinado plano de governo com as demais políticas públicas, devendo ser entendidas dentro deste panorama mais amplo, em que se vigoram interesses ideológicos específicos.

Portanto, considerando todo este contexto histórico, as questões formuladas anteriormente, acerca do controle social, ganham novos questionamentos no que se refere ao contexto escolar atual. Será que a escola está

realmente preparada para a participação das famílias? A escola se encontra cada vez mais sozinha e com fardos que não lhe cabem? Existem preconceitos em relação à entrada da família no “espaço” escolar?

Nóvoa (2002) esclarece que a escola considerava até pouco tempo que a família deveria ser excluída do processo educacional para não interferir no trabalho junto às crianças. Professores e diretores consideravam os costumes e valores culturais familiares “errados” e prejudiciais à educação de seus filhos, o que contribuiu para que se reduzisse a presença das famílias na escola.

Complementando a estas reflexões, Martins (2000) ressalta que, muitas vezes, o cotidiano das famílias, organizado conforme as suas condições de trabalho, dificulta a participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Neste sentido, para que se possa recuperar a valiosa participação social na escola, Nóvoa (2002) afirma que a escola não deve responsabilizar a família pelas falhas e insucessos da educação, nem a família atribuir culpa à escola pela incompetência e falta de preparo do professor ou da própria instituição. O autor defende que cada um tem limites e objetivos, mas com suas potencialidades reais, podem procurar vencer as dificuldades de diálogo e estabelecer uma verdadeira parceria.

A participação social pode auxiliar a escola a superar a conservadora ética disciplinar, buscando alicerces para adotar e consolidar uma ética da diversidade, acentuando a valorização consciente do papel da escola (e do professor) e possibilitando transformar conhecimento em ensino, produzir saber, ter autonomia pensamento e ação, autocontrole e autogestão (NÓVOA, 2002)

Outro desafio a ser vencido para efetivação desta parceria escola-família refere-se:

[...] a falta de uma cultura de participação, raço da trajetória histórica, que marca a população brasileira por décadas de autoritarismo, esculpindo o signo da subalternidade, principalmente naquelas populações de baixo poder aquisitivo. Tais considerações nem sempre são levadas em conta pelos educadores, como um determinantes da não-participação das famílias, incidindo sobre elas concepções preconceituosas, que camuflam as reais condições de participação oferecidas pela própria escola e pelas condições socioculturais destas famílias (MARTINS, 2000, p. 189).

Para tanto, Nóvoa (2002), explica a importância de se fazer projeções futuras que incluam “pequenas utopias”, metas de se libertar das “apertadas

amarras” ideológicas e criar novas possibilidades sociais. Faz-se fundamental acabar com a força das teses do fatalismo-determinismo sociológico ou cultural que legitimam a discriminação, mas buscar uma educação comprometida com princípios e valores que favoreçam a igualdade e a diversidade.

Diante de tais reflexões é possível afirmar que as ações políticas não deveriam ser tomadas como respostas do Estado, somente, às necessidades do capital, mas da maioria da população brasileira. A sociedade, por sua vez, também não precisaria ter um comportamento conformista, de “espera” para a melhoria de suas condições, mas poderia se comprometer de forma ativa na conquista das mudanças que considera necessárias.

Portanto, apesar de grandes mudanças e avanços no fortalecimento da participação social e do processo democrático observados ao longo da história das políticas públicas educacionais brasileiras, ainda é necessário que a organização social busque, por meio das reivindicações ao Estado, melhores condições sociais, para que o país possa romper com as persistências históricas e efetivar políticas educacionais mais democráticas.

Para tanto, como esclarece Cury (2002, p. 16) “[...] as políticas de educação só resultarão mais democráticas caso sejam, ao mesmo tempo, sociais e pedagógicas”, Neste sentido é que se faz necessária uma reflexão acerca destas políticas e os desafios para o futuro educacional do país.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A sociedade brasileira tem conquistado muitos e incontestáveis avanços em seu desenvolvimento, mas ao mesmo tempo apresenta um cenário no qual a miséria, as injustiças e desigualdades sociais que permitem tornar, cada vez maior, o empobrecimento da população, como resultado de um modelo econômico que priva o homem do acesso aos direitos.

O modelo econômico atual, pautado no desenvolvimento das ciências e tecnologia, seguindo o pensamento neoliberal, tem contribuído para o aumento do desemprego, substituindo o trabalho humano pelo automatismo de máquinas,

gerando uma multidão de famintos e de famílias empobrecidas sujeitas a rendas ínfimas, sem acesso ao menos um salário mínimo.

Apesar de reconhecer o desemprego como um problema que persiste ao longo da história de nosso país, essa situação vem se agravando, sobretudo a partir dos anos 80, levando à emergência de verdadeiros excluídos sociais.

A questão da exclusão social apresenta-se hoje em diversas sociedades e pode ser entendida como o processo de expulsão de parte da população do acesso ao mercado de trabalho e aos bens socialmente produzidos. A exclusão social decorre, muitas vezes, da forma como se dão as relações sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade, não apenas pela falta de emprego ou trabalho, mas, principalmente, pelo não reconhecimento dos valores pessoais dos indivíduos.

Tal fenômeno é observado igualmente em países do terceiro mundo, subdesenvolvidos e também naqueles altamente desenvolvidos.

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com **frágeis políticas sociais**, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda no mundo. Com 50% de uma população de 192.847 milhões de pessoas em situação de pobreza, é fácil constatar sua condição de país injusto por excelência. Além disso, o relatório do IBGE (PNAD, 2003) indica que, dos/das trabalhadores/as brasileiros/as com mais de 10 anos, 68% recebem até dois salários mínimos. Essas características, reflexo da ausência de políticas sociais mais efetivas, assumem formas cada vez mais perversas de exclusão social (BRASIL, 2010, p. 19).

Torloni (1986, p. 171) complementa que esse processo submete o homem à condição de alienação e compromete o desenvolvimento econômico e social, que só é possível na medida em que encontra sua razão e finalidade na plena realização das potencialidades humanas, tanto no plano individual como no coletivo.

Para tanto, Saviani (2005, p. 2) ressalta que são amplas as necessidades para o desenvolvimento e promoção humana e embora a educação seja considerada imprescindível para concretizar essa condição, não é o único caminho condutor, depende da estrutura política, econômica e social do país. Por meio das políticas públicas, os direitos humanos devem ser extensivos à possibilidade de uma sociedade assumir globalmente um propósito deliberado e coerente de desenvolvimento.

Neste sentido, Palma Filho (2004, p. 7) ressalta que as políticas públicas, entendidas como o conjunto de medidas que o Estado procura executar para determinado campo de atividades sociais, são imprescindíveis na medida em que são constituídas por diferentes segmentos da atividade humana: educação, transporte, habitação, meio ambiente, economia dentre outros.

Assim, dentre todos os propósitos das políticas públicas, as políticas educacionais visam fazer valer a máxima constitucional que afirma que a educação é um direito social inalienável e cabe ao **Estado** sua oferta, ou seja, a universalização do direito de todos ao ensino básico público.

A construção de um Sistema Nacional de Educação, articulando os sistemas municipais, estaduais, distrital e federal de ensino, deve considerar as metas do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e os princípios explícitos no artigo 206 da Constituição Federal, estabelece:

Art.206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os/as profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 2010, p. 21).

É possível observar, pelo discurso de vários educadores, que a prática cotidiana de trabalho na qual o atual Sistema Nacional de Educação se estabelece, por meio de políticas públicas educacionais, é precária e fragilizada, impedindo, assim, um ensino de qualidade comum a todo território nacional.

Na concepção das políticas públicas consubstanciadas pela Constituição Federal de 1988, avanços significativos na educação brasileira foram observados, porém com algumas lacunas que dificultaram, e ainda dificultam, condições adequadas para o alcance de uma educação inclusiva, de qualidade, pautada não apenas nas condições de acesso à escola gratuita, mas na permanência do indivíduo a mesma.

O não atendimento pleno das condições acima contribui para o aumento das desigualdades educacionais e sociais não atendidas pelas políticas públicas vigentes.

Quando as taxas dos que estão na escola frequentando qualquer nível de ensino em cada grupo etário são comparadas segundo regiões, sexo, localização de domicílio, cor e renda, verificam-se desigualdades, porém são bastante inferiores àquelas mostradas no caso da escolarização na idade correta. Por exemplo, a percentagem da população negra de 18 a 24 anos que está na escola (28,8%) não é tão menor que a de brancos (34,4%), mas a parcela que cursa o nível de ensino adequado, o ensino superior, no caso dos negros (6,1%) é um terço dos brancos (18,8%). Mesmo entre os segmentos de renda, em que as desigualdades educacionais são mais evidentes, observa-se que dos jovens mais pobres 25% estão na escola, ou seja, metade da taxa apresentada pelos mais ricos; porém menos de 1% encontra-se no ensino superior, taxa que para os mais ricos é 40,4%. Essas comparações evidenciam o quanto o sistema educacional ainda é excludente no Brasil (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p. 27).

A superação das desigualdades educacionais requer, primeiramente, o reconhecimento, por parte do Estado, de que a resposta para esse desafio está a ela condicionada.

A situação de desigualdade e subalternidade econômica/social expõe o homem à destituição de direitos, inclusive ao da existência social.

As relações que tecem a sociedade evidenciam falta de reconhecimento dos grupos dominantes em relação ao outro como sujeito, que acaba por submeter-se à condição de dominado.

Para tanto, Palma Filho (2004, p. 7) ressalta que na perspectiva de um Estado Democrático, as políticas têm de responder às necessidades advindas da sociedade e o Estado deve se transformar na arena onde os interesses conflitantes buscam alcançar seus objetivos. Segundo o autor, é por meio de lutas coletivas, que se processam no âmbito do Estado, que os bens sociais são distribuídos e redistribuídos (PALMA FILHO, 2004, p. 7).

Neste sentido, a educação, entendida como prática processual que se constitui de relações sociais mais abrangentes, deve priorizar o atendimento às diferentes demandas sociais.

Como prática social, a educação tem como *locos* privilegiados, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as **demandas da sociedade**, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como direito social, avulta de um lado, a defesa **da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as** e, de outro, **a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência** bem-sucedida para crianças e adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de

**superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade** (BRASIL, 2010, p. 29, grifo do autor).

Complementando a discussão acima, é possível observar que as políticas públicas são elaboradas por políticos, pensadores e intelectuais que, muitas vezes, desconsideram as demandas sociais, a realidade cotidiana do ambiente escolar e os problemas que se caracterizam como situação de desigualdades. Além disso, desconhecem as particularidades regionais do país, o perfil populacional, a faixa etária, etnia, situação socioeconômica, dentre outras. Dessa forma, configuram-se como políticas genéricas, desconectadas da realidade e aplicadas de modo uniforme aos diferentes estados e regiões do país.

Outra questão importante a ser analisada, dentro deste contexto político-educacional, se refere ao acesso gratuito e a garantia da permanência na escola, com ensino de qualidade.

Segundo dados do Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA 2008, p. 27), em 2006 a percentagem dos brasileiros de sete a 14 anos que cursavam o ensino fundamental era de 94,8%.

Apesar deste significativo índice de inclusão escolar, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006, mais de 40% dos entrevistados que se declararam analfabetos, frequentaram a escola em algum momento da vida. Além disso, jovens com 15 anos constituem parcela da população que colaboram para o aumento do contingente de analfabetos, que em 2006 foi superior a 51 mil (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2006).

Este cenário aponta que só o acesso não é suficiente garantir a “educação para todos”, há necessidade de melhorar a qualidade de ensino em diversos aspectos, que vão desde a infraestrutura física das salas de aula até a formação dos educadores, nem sempre preparados para o enfrentamento de novas demandas. Este é um desafio a ser buscado não apenas pelo Estado, mas pela participação efetiva da sociedade como corresponsável pela formulação de novas propostas e políticas educacionais.

Neste contexto, é possível observar, nos projetos da prática escolar inclusiva, as deficiências das políticas públicas e a necessidade do enfrentamento

de toda a sociedade frente aos novos desafios, por exemplo, a inclusão de pessoas portadoras de deficiência.

O acesso à escola pelas crianças portadoras de necessidades especiais vem se ampliando desde os anos 90, o que tem exigido investimento na formação de professores e adaptações físicas nos estabelecimentos de ensino (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. 2008, p. 34).

A política educacional vigente prevê a inclusão e a ampliação do acesso à escola para crianças com deficiência, porém, os educadores ainda se deparam com situações para as quais não foram preparados, tais como, falta de formação específica e estrutura física inadequada para atender esse público.

Outro aspecto abordado nesta discussão diz respeito ao currículo atual, que também deve ser objeto de análise pelos órgãos educacionais, uma vez que interfere na qualidade do ensino e, muitas vezes, não se aplica aos interesses, expectativas e modo de vida dos alunos. O padrão estabelecido para sua elaboração leva em consideração o conhecimento de quem o faz, e, portanto, deixa de ter significado e referência com os valores do estudante. Dessa forma, o conhecimento não se humaniza e, nem tão pouco provoca resultados expressivos na aprendizagem escolar.

Uma concepção ampla de **currículo** implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos. Além disso, deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades educativas, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos/as e se consubstanciar no projeto político pedagógico (PPP) ou plano de desenvolvimento institucional (PDI) da instituição [...] (BRASIL, 2010, p. 71, grifo do autor).

Para tanto, é possível ressaltar a importância da sociedade em se democratizar e desenvolver uma cidadania ativa, não somente na reivindicação dos direitos, mas, na compreensão das possibilidades e limites de transformações à vida social.

O Estado enquanto órgão que deve controlar e administrar as políticas públicas, responde aos apelos da sociedade de modo ineficiente ao criar leis de âmbito nacional que não contemplam a inclusão social das minorias e/ou resolvam as situações de exclusão social. Ao contrário, criam-se, por meio desse mesmo Estado, leis que não se efetivam pela falta de condições e recursos aos órgãos executores.

Apenas apresentam o problema como “resolvido” perpetuando, assim, como forma de “resposta” às demandas sociais.

Neste contexto percebemos que o Estado, embora devesse cumprir seu papel no sentido de combater as questões da educação, apresenta-se como órgão mediador de políticas públicas educacionais neoliberais e aumenta ainda mais o distanciamento entre as classes sociais de pobres e ricos.

É evidente que apenas políticas públicas educacionais não serão suficientes para modificar os ainda baixos níveis de escolaridade da população brasileira. O acesso à renda aos serviços públicos e aos bens culturais está entre os fatores imprescindíveis à redução das desigualdades nas condições para que o avanço na escolarização seja razoável para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA., 2008, p. 38).

Para Apple (2004, p. 75) todo o projeto de neoliberalismo, nacional e internacional, está conectado com um processo mais amplo de exportar a culpa por decisões de grupos dominantes para o Estado e para os pobres.

Os pobres, vitimados pelo processo do neoliberalismo, decorrente da globalização, são responsabilizados pela condição de necessidade e exclusão à qual lhes submete o Estado neoliberal, mínimo no atendimento destas carências.

Nessa perspectiva neoliberal, o autor ressalta que a educação é vista simplesmente como mais um produto do mesmo modo que o pão, o carro, a televisão.

Apple (2004, p. 75) destaca que a educação não é mercadoria e nem deveria ser tratada como tal, se assim o for, impede aqueles que estão à margem da sociedade do acesso ao “produto” da mesma forma que se restringem à aquisição de bens materiais, socialmente produzidos por eles. Alinhada a outras possibilidades, a educação é, preponderantemente, objeto de transformação das condições humanas e merece tratamento especial.

Quando os pobres “escolhem” manter seus filhos em escolas decadentes e sem recursos em periferias ou em áreas rurais (devido a declínio e custo do transporte urbano de massa, a poucas informações, falta de tempo e suas condições econômicas decadentes, para nomear algumas de suas realidades), *eles* (os pobres) são culpados individual e coletivamente por fazerem más “escolhas de consumidor”. Os discursos reprivatizantes e o particularismo aritmético justificarão as desigualdades estruturais que serão (re)produzidas aqui (APPLE, 2004, p. 85, grifo do autor).

Sendo assim, enfraquecido em seus poderes estatais, o Estado, guiado pela lógica da globalização; ao invés de priorizar um viés político e democrático, o faz valorizando o aspecto econômico das relações sociais, que também acabam fragilizadas.

A globalização é um processo consolidado, não há retrocesso, o caminho é buscar as transformações por meio da sociedade.

Neste sentido, o homem, ser capaz de ação e reflexão, inserido nas relações sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas sociais, deve assumir a condição de sujeito, cidadão pleno, fazendo valer seu poder de intervenção e transformação.

Apesar dos diferentes canais de participação e reivindicação da sociedade, como os conselhos, os movimentos populares e outros, ainda há muito que se avançar para a consciência do dever de participar coletivamente dos processos de mudança social.

Aos educadores cabe utilizar o espaço da sala de aula, a comunidade do entorno da escola, o contato com pais de alunos e outros aparatos sociais como força para estimular a participação social. Nesse contexto também equipes multiprofissionais e multidisciplinares são imprescindíveis para estimular e contribuir para o exercício de cidadania plena, por meio de orientações quanto ao reconhecimento de direitos e deveres, tanto na participação individual, como na coletiva.

Portanto, ainda são inúmeros os desafios a serem superados pelas revisões, formulações e implantações de novas políticas públicas no cenário social e educacional do Brasil. Muitos avanços já foram efetivados, porém ainda são necessários investimentos na qualidade do processo educacional, que considerem as condições regionais, pautadas nas necessidades específicas de diferentes localidades do país, nos recursos financeiros, físicos e humanos disponíveis e que busque e estimule a participação comprometida e responsável da sociedade na garantia de seus direitos e no compromisso com seus deveres.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio das análises e discussões sobre o tema, permeado pelos preceitos constitucionais de garantia de direitos, da consolidação das leis educacionais e da garantia de um espaço de participação da população na efetividade destas, o controle social, tal como é hoje praticado, ainda se apresenta ineficiente como 'instrumento' para o exercício da cidadania e não vem se mostrando eficaz no papel a que se propôs exercer. Acredita-se que este seja o momento oportuno, enquanto coletividade, de uma revisão profunda dos fundamentos conceituais, políticos e sociais para a real efetividade de um processo de mudança.

Neste sentido, é necessário que haja o incentivo à participação, na perspectiva do controle social, permitindo à população interferir na gestão da educação, colocando as ações e os serviços na direção dos interesses da comunidade e estabelecendo uma nova relação entre o Estado e a Sociedade, de modo que o conhecimento da realidade da educação e a dinâmica desta relação se tornem os fatores determinantes nas tomadas de decisão por parte do gestor.

A lógica da participação efetiva e corresponsável perpassa pela efetiva consolidação dos Conselhos Municipais e tem-se destacado pela possibilidade de participação social dos cidadãos como forma de contribuir para a democratização do processo de tomada de decisões no setor educacional.

A consolidação de fóruns participativos pode auxiliar na democratização das instituições brasileiras, como movimentos populares, reuniões de pais e sindicais.

O empenho pela manutenção do direito de exercer o controle social no âmbito educacional tem democratizado os espaços de participação, como os Conselhos de Educação, propiciando o aumento do interesse da sociedade para as questões da educação referentes à necessidade de conhecimento para atividades de fiscalização, formulação e deliberação referentes às políticas públicas educacionais.

Pela heterogeneidade de nosso país e pelos inúmeros aspectos envolvidos na determinação das formas de participar das questões referentes às políticas sociais, sobretudo, os culturais, pode-se atuar em dois extremos: ou assumem-se comportamentos de passividade diante das questões que incomodam, sobretudo da negação de direitos, ou tomam-se atitudes impulsivas, agressivas e intolerantes frente a estas situações. Uma postura equilibrada permite conhecer

direitos e lutar por eles, mas sem perder a capacidade de avaliar as responsabilidades que a eles estão condicionadas; somente assim é possível, potencializar o exercício de cidadania e a efetiva participação responsável, exercendo o controle social de maneira democrática e eficaz, contribuindo, para o desenvolvimento da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: Educação e conservadorismo em um contexto global. In: PALMA FILHO, João Cardoso; TOSI, Pedro Geraldo (Org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação política e economia da educação**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2010: Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, DF: PDE, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

CAMPELLO, Carlos A. G. B. O controle social dos processos orçamentário e financeiro dos municípios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7, 2003, Cidade do Panamá. **Anais...** Panamá: CLAD, 2003.

CORREIA, Maria V. C. **Que controle social?** Os conselhos de saúde como instrumento. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

CURY, Carlos R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAVID, Célia M. Reflexos do dilema centralização versus descentralização nas políticas educacionais. 2010. 301 f. In: DAVID, Célia M. Currículo de história: mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo. **Tese (Livre Docência)** - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2010.

DUARTE, Marisa. R. T. Conceito e controle social e a vinculação de recursos à educação. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil, 5, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT05-2087--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

LEME, Ana L. S. de A. **O perfil do excluído social atendido no serviço de triagem, encaminhamentos e auxílios da Prefeitura Municipal de Piracicaba.** Franca: Unesp, 2001. Dissertação (Pós Graduação em Nível de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca, 2001.

MARTINS, Eliana B. C. **Serviço Social:** mediação, escola e sociedade. 2000. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2000.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: GARCIA, Wilson G. (Coord.). **Pedagogia Cidadã:** cadernos de formação: módulo Introdutório. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo P. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PALMA FILHO, João C. (Org.). **Pedagogia Cidadã:** cadernos de formação: história da Educação. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2003.

PALMA FILHO, João C. Impactos da globalização nas políticas públicas em educação. In: PALMA FILHO, João C.; TOSI, Pedro Geraldo (Org.). **Pedagogia Cidadã:** cadernos de formação política e economia da educação. São Paulo: UNESP, 2004.

PALMA FILHO, João C. A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. In: PALMA FILHO, João Cardoso; TOSI, Pedro Geraldo (Org.). **Pedagogia Cidadã:** cadernos de formação política e economia da educação. São Paulo: UNESP, 2004.

PERES, Tirsia R. A Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João C. (Org.) In: PALMA FILHO, João C. (Org.). **Pedagogia Cidadã:** cadernos de formação: história da educação. São Paulo: UNESP, 2003.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. Brasília, DF: IBGE, v. 27, 2006.

PESSOA, Mário Falcão. **Fundamentos para uma Política de Promoção da Ética na Administração Pública**. 1999. Mimeografado.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento de educação para todos em 2015: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?** Brasília, DF: UNESCO, 2008.

ROCHA, Maria A. S. A Educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, João C. (Org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: história da educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Torloni, Hilário. Estudos de problemas brasileiros. São Paulo: Pioneira, 1986.