



DO ENTRE MUROS À TELA EM CANNES – O CINEMA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DESCOMPASSO COM A MODERNIDADE

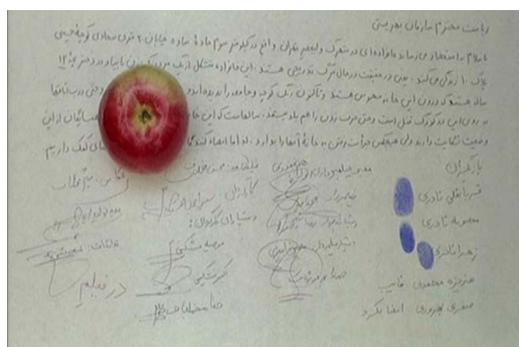
Marcelo Ribeiro de ALMEIDA¹

Resumo: Este texto busca observar como diferentes países discutem e representam a educação no cinema. O interesse aqui é o de verificar, tendo o cinema como filtro de análise, quais são as prioridades no campo educacional apresentadas pelo narrador social de cada obra filmica e qual sua posição no que se refere à construção do processo educativo e do espaço escolar em diálogo com este tempo de modernidade avançada. E em defesa do nosso objeto de estudos, advogamos ainda que o cinema é importante lócus de análise das questões educacionais em sentido amplo e que, mesmo numa dimensão ficcional, acaba trazendo elementos para a reflexão sobre pensamento social dos países que o produz.

Palavras-chave: Educação; cinema; modernidade; escola; cultura; Modernidade e educação

... *Então a serpente disse para a mulher: ‘Demodo nenhum vocês morrerão. Mas Deus sabe que, no dia em que vocês comerem o fruto, os olhos de vocês vão se abrir, e vocês se tornarão como deuses, conhecedores do bem e do mal’.*

(Gênesis, capítulo 3, versículo 4 e 5).



Na cultura iraniana, a maçã simboliza o conhecimento que desenvolvemos em relação à vida, além de simbolizar a própria vida, pois tudo começou com Adão e Eva e a maçã dada pelo demônio. Vejo a maçã como o símbolo, ou um passaporte para a nossa chegada no mundo. Procuo sempre não vê-la como algo ruim, ou um pecado, pois afinal ela foi o instrumento que nos trouxe para esse mundo, da mesma forma que as meninas conseguem, finalmente, sair de casa e chegar ao mundo exterior. Para mim, a maçã simboliza a chegada no mundo (MAKMALBAF, 1998, acessível em cf.uol.com.br/cinemascpio/entrevista.cfm?CodEntrevista=26).

¹ É Mineiro, com graduação em Ciências Sociais pela UNESP de Marília. Mestrando em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Professor de História da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e está sempre tentando atualizar seu blog: www.natrilhadaeducacao.blogspot.com



Weber, no final de seu texto *A ciência como vocação*, nos fala dos demônios que devemos enfrentar se quisermos viver nossa vida em sociedade com uma conduta ética, moral e responsável. Pois, como vemos no mito da criação do Gênesis, nós escolhemos comer da fruta do conhecimento (simbolizada pela maçã) e devemos arcar com toda a responsabilidade das conseqüências disso.

Daí podemos compreender melhor o sentido que a jovem diretora de *A Maçã* (Irã, dir. Samira Makmalbaf, 1998) confere ao seu filme: a educação em todos os seus níveis (escolar ou informal) tem a finalidade de nos apresentar ao mundo, e ele a nós. O velho e conhecido “decifra-me ou te devoro”. Mas também da educação no sentido Durkheimiano, de reproduzir os valores cruciais de uma geração mais velha para as mais novas e de estabelecer o que podemos entender como os códigos de manutenção ou de ruptura da ordem estabelecida. E a ruptura em *A maçã* está associada à oposição entre a tradição e a modernidade.

No ocidente, o espaço escolar tornou-se o *locus* privilegiado de reprodução e ordenação dessa modernidade², sobretudo porque “nas sociedades extremamente modernas, com instituições escolares de grande solidez” a educação escolar vai ganhando uma centralidade pela certeza que se tem de que o desenvolvimento técnico e científico leva inevitavelmente ao progresso (AZEVEDO, 1973, p. 128). No entanto, entendemos que esta relação entre projeto de modernidade ocidental e instituição escolar tradicional apresenta-se em crise. Demartini (1993) sugere que esta é uma crise de sentido, pois, na sua forma atual, as instituições educativas, embora herdeiras do ideal clássico de formação humana, são essencialmente um produto da era moderna e estão em íntima solidariedade com outras instituições modernas sobre as quais igualmente se abate hoje a descrença, ou, pelo menos, a dúvida generalizada na relação entre Estado, ciência e progresso. Deles foi a escola o natural instrumento, como laboratório da cidadania, como criadora e difusora do saber que, libertando os espíritos da superstição e ignorância, ao mesmo tempo garantia, quando transformado em técnica, o ilimitado domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem (DEMARTINI, 2003). Deriva disso o fracasso escolar resultado de um lado de um quadro social agudo e, de outro, da produção e reprodução de um conhecimento que não corresponde à, cada vez mais, complexa e heterogênea dimensão escolar (CAPELO, 2003).

Poderá a escola, como vemos em alguns dos filmes que retratam o cotidiano da sala de aula, superar sua “dimensão institucional” que desconsidera a diversidade e limita as ações dos

² O projeto de Modernidade surge no contexto do Iluminismo, sob a perspectiva de superação das crenças que obliteravam o progresso do homem. A partir disso, a humanidade seria conduzida pelas mãos da razão visando a sua plena realização técnica, intelectual e material. Esta era da racionalidade não ficaria restrita apenas aos meios científicos ou acadêmicos, mas se expandiria para todas as esferas, como as relações de trabalho, relações sociais, arte, ética e moral.



sujeitos ao fazê-los condicionados a regras, normas, conteúdos e comportamentos pré-definidos? (CAPELO, 2003). Ou a tentativa de se estabelecer um novo sentido pode criar um choque tal qual vemos em *Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, dir. Peter Weir, 1989) em que o aluno, ainda que brilhante, se suicida por não suportar a pressão de instituições que caminham em ritmos desiguais e que participam do processo de formação, educação e humanização, tais como a família e a escola nos moldes tradicionais de ensino?

Os filmes sobre escola

Dentre a vasta literatura acadêmica que analisa em profundidade esta nova concepção de educação dentro de um contexto mais geral, também se faz de grande valia a decodificação que as obras de cultura realizam nesse sentido. Particularmente nas produções cinematográficas que trazem a escola como tema central, há um precioso e vasto instrumento que, servindo como filtro para uma sociologia da educação, poderá nos oferecer, tal como num caleidoscópio – dada a natureza da linguagem cinematográfica – diversas possibilidades de percepção e análise da educação e do que lhe diz respeito. O cinema pode colocar em cena aspectos como as singularidades e especificidades educacionais, o que é universal ou particular no cotidiano escolar, os vários sentidos dados à educação de acordo com a classe social presente em cada escola, e como cada grupo reage aos diversos sentidos da educação no contexto maior de políticas públicas, ainda quando o que queira nos contar seja uma história de relação entre jovens.

Ao utilizar filmes como objeto de análise, percorreremos o mesmo caminho proposto por Moraes quando diz:

[...] tomando os filmes que tratam de escola e que têm o professor como protagonista, podemos de certo modo recolher informações sobre as 'representações sociais' sobre a escola, ou (...) como o imaginário social representa a escola e a atividade docente. Poderíamos recolher tais dados em entrevistas com pais, alunos, professores e outras pessoas; poderíamos tomar as leis para delas extrair uma visão sobre docência e escola; poderíamos ir até a literatura e fazê-lo; poderíamos ir até os chamados filósofos da educação e recortar em suas filosofias o 'dever ser' para a educação e o educador. Ou seja, poderíamos percorrer as mais variadas formas do discurso pedagógico e nelas encontrar concepções sobre educação, escola e professores. Nosso caminho é outro: não são diretamente as pessoas que compõem esse 'social', nem são as ciências e filosofia da educação tampouco. É um modo, digamos, oblíquo, meio de esguelha, mas acreditamos tão válido ou tão fecundo como qualquer outro. Não são documentários nem são filmes 'de arte'. São filmes bastante comuns, alguns muito



convencionais, cheios de 'clichês' e soluções também bastante óbvias para os problemas tratados. Raramente avançam por uma via radical. Permanecem em limites suportados pelo público (MORAES, 2007, <http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm> Acessado em 19/08/2007).

Vias de regra, os filmes não se apresentam como um desenho fiel da realidade, mas como ficção na tentativa de projetar a educação ideal a partir dos desafios encontrados no ambiente escolar e fora dele, na sociedade. Neste sentido, privilegiando a educação no espaço escolar, vemos em *Meu Mestre, Minha Vida* (EUA, dir: John G. Avildsen, 1989) e *Escritores da Liberdade* (EUA/Alemanha, dir. Richard LaGravenese, 2007) que a educação cabe, sobretudo, às instituições oficiais de ensino. Além disso, vemos nestes filmes a necessidade da figura de um elemento salvador e provido de uma missão, que possa resgatar os alunos da esfera da exclusão e da marginalidade através da educação, oferecendo-lhes subsídios para enfrentar o mundo moderno. As turmas assumidas por este professor-herói são compostas de alunos desajustados, reprovados, que aparentemente “não teriam salvação”. Num primeiro momento estes filmes parecem não considerar os saberes individuais e sociais adquiridos pelos alunos fora da escola. Tais saberes são desqualificados, pois não atendem às necessidades do mundo moderno, sinalizando a existência de um saber de classe dominante, majoritariamente branca, considerado o verdadeiro, útil e salvador, tornando-se uma das grandes causas para o conflito no espaço escolar.

Assim, vemos em *Meu Mestre, Minha Vida* a trajetória do professor vivido por Morgan Freeman, apelidado de “John Maluco”. Ele é convocado a deixar suas aulas numa escola infantil e assumir a direção de uma escola municipal. A escola, que no passado tinha um clima de tranquilidade e ordem, com alunos interessados, bem vestidos (os homens de terno e gravata) e brancos transforma-se, vinte anos depois, num inferno freqüentado por uma “clientela” marginalizada – no caso, negros e latinos. O desafio do novo diretor é fazer com que a porcentagem de aprovados salte de 38% para 75%. Para isso, ele toma medidas extremas: expulsa, de forma vexatória, os alunos que, segundo seu julgamento, não teriam mais correção. Assume uma postura autoritária em relação aos professores. E dirige-se aos alunos com discursos inflamados na tentativa de demovê-los da situação de apatia e marginalização: “Estão aqui por uma razão: aprender para trabalhar pelo que vocês querem. A alternativa é (...) cair na armadilha do crime.”

No mesmo sentido de *Meu Mestre, Minha Vida*, o filme *Escritores da Liberdade*, realizado a partir de uma experiência verídica (relatada no livro *Diário dos Escritores da Liberdade*) mostra a conduta de uma professora que assume uma classe de “alunos problemas”



em uma escola reorganizada após os conflitos raciais de 1991 em Los Angeles. Filha de um ex-militante pelos Direitos Civis nas décadas de 1950/60, ela toma para si, individualmente, a missão de resgatar nos alunos a auto-estima, a autonomia, o interesse e o fazer sentido no aprendizado da língua, da história e de valores morais para conviverem democraticamente na sociedade – muitos deles já vítimas de conflitos urbanos armados, mas que por outro lado nunca ouviram falar do holocausto nazista. Contrastando com a conduta da “Professora G”, os outros professores e a direção da escola hostilizam-na, fazendo o espectador perceber claramente dois projetos, duas formas de lidar com o processo educativo: uma progressista, que prepara para o mundo, para a autonomia, para o respeito e sabe lidar com a diversidade e os conflitos; e outra conformista, que naturaliza a exclusão social, a suposta inferioridade étnico-cultural e percebe a educação como algo mecanicista.

Contrastando com a realidade periférica norte-americana, vemos em *A Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, dir. Peter Weir, 1989) – outro filme de grande sucesso de público, inclusive muito popular nas escolas do Brasil –, o professor de literatura, que procura romper com a repressão da escola e com um ensino tradicional e de “manuais”, “rasgar o método e saborear a poesia” buscando despertar a criatividade e o desejo de viver intensamente a cada dia. Assim, alguns alunos refundam a Sociedade dos Poetas Mortos, recriando um espaço para saborear a poesia despertada pelo professor em reuniões clandestinas, numa caverna onde liberam toda a repressão imposta pelo internato, extensão de suas famílias e sociedade. Os problemas começam quando as atitudes e o comportamento dos alunos passam a refletir em suas vidas, sobretudo na relação com a família.

Depois de várias transgressões, enfrentamentos e castigos, um dos alunos, fortemente influenciado e envolvido com a Sociedade dos Poetas Mortos, não suportando o conflito entre seu desejo de viver plenamente no teatro e ser obrigado pela família e escola a seguir unicamente com seus estudos visando à carreira médica, suicida-se. Cabe indagar aqui se este suicídio teria sido a forma encontrada pelo narrador social para colocar em xeque o processo educativo, que não tem espaço no sistema escolar tradicional e de elite onde o “currículo é fixo e está provado que funciona”. Assim, o sonho de um ensino libertário, que contemple a vida em todas as suas potencialidades é abortado em função do conhecimento instrumental, realização do projeto de modernidadederacional.

Já no filme *Nenhum a Menos* (China, dir. Zhang Yimou, 1998), ouvimos do prefeito de uma pequena vila no interior da China uma frase reveladora diante dos atuais desafios da educação em tempos de modernidade avançada. Hoje, diz ele, “manter a criança na escola é mais difícil que ensinar”. Assim o narrador social do filme desenha o desafio central da educação rural na China que se divide entre sua realidade moderna e periférica. Nele



acompanhamos a saga de uma menina de treze anos, que assume uma sala multiseriada em uma vila pobre do interior da China e tem como missão não permitir que nenhum aluno abandone as aulas, ou então terá seu salário diminuído.

Nos primeiros dias de aula, ela “perde” uma aluna que se transfere para uma escola da cidade a fim de ter condições de treinamento esportivo. Pouco depois, ela percebe que outro aluno abandonou a escola pois teve que ir sozinho para a cidade procurar trabalho para sustentar a mãe doente. A partir daí somos conduzidos pela força da tradição que faz a professora pedir adiantamento do próprio salário para ir procurar o garoto. Não porque sem ele o seu salário seria menor, mas porque o garoto seria outro a menos de modo que ela não cumpriria com a obrigação moral a que se propôs. Chegando à cidade, se depara com um espaço onde expressões da modernidade estão em cada esquina: o caos no trânsito, nas ruas, nas calçadas, o extremo individualismo de todos que não se conhecem e com a burocratização das relações sociais.

Finalmente, depois de muita persistência para superar a estrutura moderna e caótica da cidade, ela consegue ajuda do diretor de uma rede de televisão para resgatar o garoto. E é a rede televisiva que vai restabelecer o senso da solidariedade perdida entre a aldeia e a cidade grande, caótica, individualista, cheia de informações que ninguém dá atenção. Rodeada de miséria que não comove mais ninguém, é justamente a televisão, um dos grandes símbolos da modernidade, que religa os valores de coletividade e solidariedade perdidos, criando uma mobilização de toda a sociedade na busca do garoto.

O fim do filme sugere um final feliz, conciliador, porém, antes dos créditos finais, vemos a informação de que mais de 1 milhão de crianças deixam a escola na China e por volta de 15% voltam graças às doações sugerindo que o filme teria uma função de mobilização da sociedade chinesa quanto à evasão escolar.

Dois filmes feitos no Irã, *A Maçã* (dir. Samira Makmalbaf, 1998) e *O Jarro* (dir. Ebrahim Foruzesh, 1992), propõe-se a retratar a educação no espaço escolar e fora dele neste país do Oriente Médio. Ambos optam por uma forma de realismo onde os atores representam a si mesmos. As dificuldades e particularidades da educação formal e não formal³ em um país enraizado nas suas tradições, e em choque com a modernidade que avança, parecem ganhar um

³ Azevedo nos mostra que a Educação não se dá apenas no espaço escolar, “mas, por toda a parte, simultaneamente com a ação sistemática da escola (onde) se processa a transmissão cultural e se produzem fenômenos de educação, de maneira constante mas sem sistema, e por uma série de relações pedagógicas revelando-se (...) atual e vivaz, multiforme e ativa, espalhada por todo o sistema.” (Azevedo, 1940, p. 128). Sobre estas formas de aprendizados que vão além do currículo escolar, Park e Fernandes explicam que são “experiências educacionais não-intencionais, mas não menos poderosas (...). Tais experiências e vivências acontecem, inclusive, nos espaços institucionalizados, formais e não formais, e a apreensão se dá de forma individualizada, podendo, posteriormente, ser socializada” (Park e Fernandes, *Jornal da Unicamp*, nº 367, 2007 p. 12)



toque de veracidade pela escassez de recursos técnicos que contribuem para transmitir a idéia de dureza e a aridez da vida nesta região também árida e de costumes e regras rígidas.

Em *O Jarro*, vemos a história de uma escola em uma pequena vila no deserto iraniano que tem como bem precioso um grande jarro de água para matar a sede das crianças. O jarro trinca e desencadeia uma grande mobilização por parte do professor e dos alunos para consertá-lo criando na escola uma atmosfera de solidariedade em torno do bem comum, contrastando com resistência das famílias, com o machismo e a dureza da vida no deserto.

No filme *A Maçã* vemos a emocionante história de duas irmãs que viveram até os doze anos de idade confinadas dentro de casa com a mãe cega e o pai idoso e religioso ortodoxo. Decorrente do isolamento, as meninas crescem com grande deficiência cognitiva e de aprendizado, pois estavam fora do alcance comum de qualquer processo educativo necessário ao desenvolvimento intelectual, biológico e social. Também tinham dificuldade de vocabulário e problemas motores. Depois de um abaixo-assinado feito pela vizinhança, o Estado, através de uma assistente social, obriga os pais a deixarem as meninas livres para o convívio social. O que vemos pela montagem do filme é um misto da situação político-social e cultural do Irã. Pois, ao mesmo tempo que o filme mostra o governo e a imprensa pressionando pela libertação das meninas, vemos o outro lado, o do pai, que segue “os preceitos de que a mulher é como uma flor” e, portanto, deve ser mantida longe do sol, pois nem ele nem a esposa podem zelar pela segurança das filhas, caso fiquem livres.

Ainda que essa condição tenha sido retardada, o desenvolvimento intelectual, biológico e social das irmãs, quando livres, ocorre em contato com outras crianças, com o mundo

É interessante observar como no Brasil dificilmente encontramos filmes sobre escola ou mesmo educação em seu sentido mais amplo. O filme *Central do Brasil* (Brasil, dir. Walter Salles, 1998) retrata um panorama trágico da educação brasileira dentro do contexto de modernidade avançada e periférica. O filme trata não da escola e seus conflitos, mas da inexistência dela para grande parte da população. O único elo com a escola é de uma das personagens principais, uma professora aposentada, que tem uma vida amargurada dentro do caos da metrópole, extensão de sua vida, e que se vale desta exclusão total do direito à educação básica para escrever cartas ao preço de R\$ 1,00 para imensa população de migrantes nordestinos que vivem no Rio de Janeiro e procuram seus serviços para mandar notícias aos familiares no Nordeste. Assim como, a certa altura do filme, quando a personagem está no Nordeste, escreve cartas dos parentes que ficaram para os que foram para o Sudeste. Ou seja, além da ausência de instrumentos tecnológicos de comunicação, tais como o telefone, boa parte da população não tem também acesso e domínio da escrita e da leitura, tão fundamentais no processo de constituição dessa modernidade que pretendemos. Em comparação com os filmes



que citamos, talvez pudéssemos nos perguntar, entendendo a cultura como expressão do pensamento social, se a parca produção de filmes brasileiros que pensam a educação e a escola não é um reflexo da falta de um projeto político nacional de democratização efetiva da educação.

E, por fim, no pequeno espaço deste artigo, queríamos observar que o cinema, além de ser entretenimento, é um instrumento valioso de percepção (inclusive naquilo que, arbitrariamente, omite) e análise de muitas das variáveis existentes no cotidiano da educação formal e nos processos educativos presentes em toda esfera da sociedade, nesta época de modernidade avançada e exacerbação das contradições do capitalismo. A escolha dos filmes que aqui citamos se deu com base na procura de obras representativas de países e culturas distintas, justamente para sugerir que nesta manifestação cultural existe um importante *locus* para pensarmos as relações entre aprendizado e educação – ou mesmo a ausência deste tema em obra de cultura que atinge o grande público, como é o nosso caso e, provavelmente, o nosso dilema.

Agradecimentos: A todos os meus professores e orientadores que despertaram a paixão pelo conhecimento e pelo cinema, como arte mas também como fonte sociológica para compreender o mundo a nossa volta a fim de termos, pelos processos educativos, possibilidade de enfrentarmos com rédeas nas mãos o mundo que tomamos de Deus, e que até agora não fomos capazes de domá-lo.

FROM THE WALLS TO THE SCREEN IN CANNES - CINEMA AND THE EDUCATION CHALLENGES IN DISPARITY WITH MODERNITY

Abstract: The following text aims to examine how different countries discuss and represent Education in Cinema. We will select films, from 1980s, that point to several challenges to Education, up to a socio-economic setting, placed into conflict with terms of Neoliberalism and Advanced Modernity practices and conducts. The interest is to check, having cinema as the analysis filter, what are the priorities on the educational field, presented by each film, according to its social, political, economic and cultural reality. From this, we intend to discuss sociologically, the Social Narrator's ideological discourse of each film, highlighting the construction of the educational process and the school space, as privileged and strategic *locus* of Western Modernity Values reproduction and Neoliberals Politics interests.

Key-words: Education, Cinema, Modernity, School, Culture

Referências bibliográficas



ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BENJAMIM, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985

BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAPELO, Maria R. C.C. “Diversidade sociocultural na escola e dialética da exclusão/inclusão” in GUSMÃO, Neusa Maria M.(org) *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta, 2003, pp. 107-134.

DEMARTINI, Zeila de B.F. “Culturas Escolares: algumas questões para historia da Educação” in GUSMÃO, Neusa Maria M.(org) *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo, Biruta, 2003. pp. 135-158.

DE TOMMASI, Livia. WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

DRAIBE, Sonia. As políticas sociais e o neoliberalismo in *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, março-maio, 1993 pp. 86-101.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

GATTI, Bernardete Angelina. Pós-Modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. Retirado da Internet no Site: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-69752005000100008&script=sci_arttext&lng=pt, acessado em 19/08/2007

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

IANNI, Octávio. *Ensaio de Sociologia da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. *Reificação e utopia na cultura de massas*. In *Crítica Marxista*. São Paulo: Brasiliense, vol 1, 1-25, 1994.

LAVRADOR, F. Gonçalves. *Estudos de Semiótica Fílmica – Fascinação e Distanciamento*. Porto: Afrontamento, 1985.

LUKÁCS, George. Narrar ou descrever. In: *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.



MAKHMALBAF, Samira. Entrevista a Kleber Mendonça Filho, 22 Mostra de Cinema de São Paulo, <http://cf.uol.com.br/cinemascope/entrevista.cfm?CodEntrevista=26>, acessado em 19/08/2007.

MORAES, Amaury Cesar. A escola vista pelo cinema Retirado do site: <http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>, acessado em 19/08/2007.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda e MORAES, Maria C. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNICAMP, Jornal da. Para Saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal. Imprensa Oficial. Ano XXI – Nº 367, 13 a 19 de agosto 2007, p. 12.

XAVIER, I. *Alegorias no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1993.

_____. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEBER, Max. *A ciência como vocação*. São Paulo: Pioneira, 1967.

YOUNG, Michael. Pra que servem as Escolas?, Revista *Educação e Sociedade*, v. 28, n.101, p. 1207-1302, set/dez. 2007.

Recebido para apreciação em 31/07/2008
Aprovado para publicação em 08/09/2008